

Córdoba, 2011

Cyberbullying: Prevalencia y Características de un nuevo tipo de bullying indirecto

Tesis Doctoral

Juan Calmaestra Villén

Directores:

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dr. Joaquín A. Mora-Merchán

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TITULO: *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*

AUTOR: *Juan Calmaestra Villén*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2011
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

ISBN-13: 978-84-694-9097-6

Diseño de portada: David Sánchez Cruz (www.davidsanchezcruz.es)



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**CYBERBULLYING: PREVALENCIA Y CARACTERÍSTICAS DE
UN NUEVO TIPO DE BULLYING INDIRECTO**

TESIS DOCTORAL

Juan Calmaestra Villén

DIRECTORES:

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dr. Joaquín A. Mora-Merchán

Córdoba, 2011



TÍTULO DE LA TESIS: Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto

DOCTORANDO/A: Juan Calmaestra Villén

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo de investigación que ha realizado D. Juan Calmaestra Villén, bajo nuestra supervisión ha sido un producto del proyecto de investigación titulado “*An investigation into forms of peer-peer bullying at school in pre-adolescent and adolescent groups: New instruments and preventing strategies*”, financiado bajo el Programa DAPHNE II de la Unión Europea (JSL/2096/DAE-1/241YC 30-CE-0120045/00-79). En él se ha estudiado la naturaleza del preocupante fenómeno del cyberbullying atendiendo a la diversidad de variables que lo definen y estableciendo la prevalencia de su presencia en una muestra de escolares de Andalucía. El cyberbullying es la forma actual que adquiere el viejo fenómeno de acoso entre iguales, hoy atravesado por el impacto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación ejercen en la conducta y las relaciones interpersonales de adolescentes y jóvenes. Se ha analizado también la relación existente entre estos episodios y variables de personalidad y contexto, lo que permite precisar los perfiles psicológicos de los implicados en ciberacoso y establecer tendencias de riesgo. Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación han sido presentados en congresos internacionales y nacionales y han dado lugar a artículos científicos y capítulos de libro entre los que conviene destacar los siguientes:

- **Calmaestra, J.**, Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia: un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-104.
- Ortega, R., **Calmaestra, J.** y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.

- Nocentini, A., **Calmaestra, J.**, Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., **Calmaestra, J.** y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.
- Ortega, R., Elipe, P. y **Calmaestra, J.** (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 151-165.
- **Calmaestra, J.**, Ortega, R., Maldonado, A. y Mora-Merchán, J. A. (2010). Exploring Cyberbullying in Spain. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 146-162). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., **Calmaestra, J.** y Monks, C. (2009). Exploring Cyberbullying: a Spanish Study. En M. L. Genta, A. Brighi y A. Guarinni (Eds.), *Bullying and Cyberbullying in adolescence* (pp. 96-107). Roma: Carocci.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., **Calmaestra, J.** y Smith, P. K. (2010). El uso violento de la tecnología: Cyberbullying. En R. Ortega, *Agresividad Injustificada Bullying y Violencia Escolar* (págs. 189-209). Madrid: Alianza.

Por todo lo cual, consideramos que el estado actual de la investigación que Juan Calmaestra ha realizado, merece su presentación para defensa pública y la posible obtención del título de Doctor por la Universidad de Córdoba.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 22 de junio de 2011

Firma del/de los director/es

Fdo.: Dra. Rosario Ortega Ruiz

Fdo.: Dr. Joaquín A. Mora Merchán

*Dedicado a Lourdes, mi esposa, por ser como eres
y hacerme ser como soy.*

En Memoria de mis Abuelos, Alfonso y Juan.

Agradecimientos

Me gustaría comenzar este trabajo agradeciendo a todas aquellas personas que forman parte de esta Tesis de una u otra forma.

A mi esposa, Lourdes, por tu apoyo durante todo este tiempo. Contigo tengo una deuda de innumerables horas que este trabajo me ha privado de disfrutar a tu lado.

A mis padres, Juan y Pepi, por enseñarme vuestros valores, educarme, respaldarme siempre y quererme. A mis suegros, Francisco y Juanita, porque en vosotros he conocido a unas personas maravillosas que siempre me han ofrecido toda la ayuda y apoyo que he necesitado. A toda mi familia por vuestra preocupación y ánimo durante todo este tiempo.

A mis directores, Dra. Rosario Ortega y Dr. Joaquín A. Mora-Merchán por vuestros ánimos y por creer en mí. Sin vosotros hubiera sido imposible realizar este trabajo. Gracias por enseñarme todo lo que he podido aprender. Os estaré siempre agradecido. Charo, gracias por darme la oportunidad de formarme un equipo tan relevante, por hacerme participe de proyectos tan interesantes e intelectualmente estimulantes, por enseñarme a trabajar en este mundo y por confiar en un joven que al principio estaba tan perdido. Joaquín, gracias por tus enseñanzas, por contar conmigo y por aconsejarme tanto en este trabajo.

A todos mis compañeros, los jóvenes investigadores del LAECОВI, Esther, Carmen, Irene, Cristina, Marcos y José por vuestra colaboración siempre que la he necesitado y a los menos jóvenes, Antonio Jesús, Eva, Rosario, Paz, Virginia, Javi y Paco, por enseñarme y auxiliarme cuando os lo he pedido. Antonio Jesús, Esther y Carmen gracias por servirme de desahogo en esos momentos difíciles, gracias también por vuestro apoyo, en vosotros he encontrados unos verdaderos amigos.

Al Dr. Antonio Ontoria por tu amistad, por ser la primera persona que creyó en nosotros y por enseñarnos a comprender un poco mejor este mundo.

Al Dr. Smith, Dra. Monks, Dr. Maldonado y Dra. Botella por darme la oportunidad de realizar las estancias de investigación en las que tanto he aprendido. Gracias también a todos los investigadores y personas que he conocido en estas universidades, Graham, Alex, Ruth, Seung-ha, Neil y Robert, conseguisteis que Londres no se hiciera tan cuesta arriba. Roberto, Liliana, Alejandra y José Luis, gracias por recibirme en Madrid con tanto cariño. Toni, Marian, Bere, Beatriz, Carla, Sabrina, Inés, Ro, Yolanda, Sole, Azu, Juani, Diana, Mariví, Nacho, Luis, Guada, Cristina, Anabel, Ernes, Paloma, Maca, Ausiàs, Elia y Lorena, mis chicos y chicas de la UJI, con vosotros he compartido una de las mejores experiencias de mi vida, os llevaremos siempre en el corazón.

A mis amigos, que me han mostrado su cariño y afecto durante todo este tiempo, Lozano, Ana, Rafa, Piluca, Ata, Juanma, David, Sergio, Consuelo, Paco, Laura, Francisquillo, Alba, gracias por ayudarme a evadirme de vez en cuando de tanto trabajo.

A todos el alumnado y profesorado que desinteresadamente han colaborado en esta investigación con sus respuestas y colaboración.

Finalmente es justo agradecer a la DGU la financiación de estos años mientras he sido beneficiario del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) de Ministerio de Educación y sin cuyo soporte no podría haber realizado esta investigación.

Índice General

Agradecimientos	7
Índice General	9
Índice de Figuras y Tablas	11
Figuras	11
Tablas	12
Resumen Extenso	15
Extended Abstract	27
Introducción	39
Capítulo 1: Un acercamiento al fenómeno Bullying	43
Definición y Características	44
Prevalencia del bullying	61
Teorías explicativas del bullying	73
Estrategias de afrontamiento ante el bullying	79
Efectos negativos del bullying	82
Capítulo 2: Cyberbullying	87
Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación	88
El Cyberbullying	101
Prevalencia del cyberbullying	116
Posibles causas explicativas del cyberbullying	132
Estrategias de Afrontamiento por parte de las víctimas	135
Efectos negativos del cyberbullying	138
Solapamiento entre bullying y cyberbullying	140

Capítulo 3: Metodología	143
<i>Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis</i>	144
<i>Participantes</i>	148
<i>Instrumento</i>	152
<i>Proceso de recogida, codificación y análisis de datos</i>	156
Capítulo 4: Resultados	163
Datos sobre la extensión de Bullying y Cyberbullying	164
Características de víctimas y agresores de cyberbullying	172
Variables de personalidad y contexto	189
Asociación entre el fenómeno bullying y el cyberbullying	210
Modelos explicativos en bullying y cyberbullying	224
Chapter 5: Discussion and Conclusions	241
<i>Scope of the cyberbullying phenomenon</i>	242
<i>On the characteristic features of cyberbullying</i>	245
<i>The influence of personality and background variables</i>	249
<i>Links between the two types of phenomenon</i>	251
<i>Predicting cyberbullying</i>	252
<i>Comparison with traditional bullying</i>	254
<i>Limitations of the study and areas for future research</i>	256
Referencias	259
ANEXOS	309

Índice de Figuras y Tablas

Figuras

<i>Figura 1: Dinámica Bullying (Ortega, 2005)</i>	<i>55</i>
<i>Figura 2: Evolución del porcentaje de usuarios del Ordenador en el periodo 2004-2010.</i>	<i>89</i>
<i>Figura 3: Evolución del porcentaje de usuarios de Internet en el periodo 2004-2010.</i>	<i>89</i>
<i>Figura 4: Evolución del porcentaje de usuarios de teléfono móvil en el periodo 2004-2010.</i>	<i>90</i>
<i>Figura 5: Búsqueda en Google de la palabra “happy slapping” y “cyberbullying”.....</i>	<i>102</i>
<i>Figura 6: Modelo teórico del Cyberbullying (Ortega, Calmaestra et al., 2009).....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 7: Distribución por sexo de la muestra.....</i>	<i>151</i>
<i>Figura 8: Distribución por curso de la muestra</i>	<i>151</i>
<i>Figura 9: Bullying Directo según Curso.....</i>	<i>168</i>
<i>Figura 10: Bullying Indirecto según Curso.</i>	<i>168</i>
<i>Figura 11: Cyberbullying vía Móvil según Curso.....</i>	<i>168</i>
<i>Figura 12: Cyberbullying vía Internet según Curso.....</i>	<i>168</i>
<i>Figura 13: Bullying Directo por Sexo.</i>	<i>171</i>
<i>Figura 14: Bullying Indirecto por Sexo.....</i>	<i>171</i>
<i>Figura 15: Cyberbullying vía Móvil por Sexo.</i>	<i>171</i>
<i>Figura 16: Cyberbullying vía Internet por Sexo.....</i>	<i>171</i>
<i>Figura 17: Vías de Cyberbullying.</i>	<i>173</i>
<i>Figura 18: Distribución de las víctimas de cyberbullying por Sexo.....</i>	<i>174</i>

Tablas

<i>Tabla 1: Definiciones de Bullying (Mora-Merchán, 2001, pp. 33-34).....</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 2: Tipos de malos tratos considerados en los estudios nacionales de España</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 3: Resumen de las definiciones sobre cyberbullying.....</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 4: Porcentajes de implicados en fenómenos de cyberbullying, porcentajes de implicación frecuente entre paréntesis (Mora-Merchán et al., 2010).....</i>	<i>125</i>
<i>Tabla 5: Distribución de la población de E.S.O. y Bachillerato de Córdoba según sexo y curso</i>	<i>148</i>
<i>Tabla 6: Distribución de la muestra por tipo de centro y procedencia.....</i>	<i>150</i>
<i>Tabla 7: Distribución de la muestra según las variables Curso y Sexo</i>	<i>151</i>
<i>Tabla 8: Consideración de la gravedad de la implicación según las opciones de respuesta</i>	<i>158</i>
<i>Tabla 9: Roles de Implicación.</i>	<i>159</i>
<i>Tabla 10: Frecuencia de Victimización.</i>	<i>164</i>
<i>Tabla 11: Frecuencia de Agresión.....</i>	<i>165</i>
<i>Tabla 12: Roles en Bullying y Cyberbullying.</i>	<i>165</i>
<i>Tabla 13: Roles de los Implicados (Bullying Tradicional y Cyberbullying).</i>	<i>167</i>
<i>Tabla 14: Ubicación de la persona que agrede a la víctima.....</i>	<i>175</i>
<i>Tabla 15: Sexo y número de los agresores, según las víctimas.</i>	<i>177</i>
<i>Tabla 16: Tabla de contingencia. Lugar donde se encuentra el agresor y sexo del agresor en situaciones de cyberbullying</i>	<i>179</i>
<i>Tabla 17: Duración de los episodios de cyberbullying.....</i>	<i>180</i>
<i>Tabla 18: Estrategias de afrontamiento de las víctimas de cyberbullying.</i>	<i>181</i>
<i>Tabla 19: Sentimientos de las Víctimas de Cyberbullying.</i>	<i>185</i>
<i>Tabla 20: Descriptivos básico de la autoestima en función de la sub-escala y del rol.</i>	<i>191</i>
<i>Tabla 21: Valores de T de Student de las sub-escalas de autoestima escuela y apariencia física.</i>	<i>196</i>
<i>Tabla 22: Valores de la T de Student de las sub-escalas de autoestima deporte e iguales.....</i>	<i>197</i>
<i>Tabla 23: Valores de la T de Student de las sub-escalas de autoestima familia y global.....</i>	<i>198</i>

<i>Tabla 24: Descriptivos básico de la soledad en función de la sub-escala y del rol.</i>	<i>200</i>
<i>Tabla 25: Valores de la T de Student de las sub-escalas de soledad padres e iguales</i>	<i>203</i>
<i>Tabla 26: Valores de la T de Student de las sub-escalas de soledad aversión y afinidad.....</i>	<i>204</i>
<i>Tabla 27: Matriz de componentes sin rotar de la escala clima escolar auto-percibido</i>	<i>205</i>
<i>Tabla 28: Descriptivos básicos de las Sub-escalas Clima Centro Escolar y Clima Iguales.....</i>	<i>206</i>
<i>Tabla 29: Valores de la T de Student de las sub-escalas de clima escolar con relación al Centro Escolar y a los Iguales.....</i>	<i>209</i>
<i>Tabla 30: Correlaciones bivariadas de Spearman entre bullying y cyberbullying.</i>	<i>211</i>
<i>Tabla 31: Composición de cada uno de los roles de bullying directo en función de los roles tomados en bullying indirecto.....</i>	<i>213</i>
<i>Tabla 32: Composición de cada uno de los roles de cyberbullying a través del móvil en función de los roles tomados en cyberbullying a través de Internet.....</i>	<i>214</i>
<i>Tabla 33: Composición de cada uno de los roles de bullying directo en función de los roles tomados en cyberbullying a través del móvil.</i>	<i>216</i>
<i>Tabla 34: Composición de cada uno de los roles de bullying directo en función de los roles tomados en cyberbullying a través de Internet.....</i>	<i>218</i>
<i>Tabla 35: Composición de cada uno de los roles de bullying indirecto en función de los roles tomados en cyberbullying a través del móvil.</i>	<i>220</i>
<i>Tabla 36: Composición de cada uno de los roles de bullying indirecto en función de los roles tomados en cyberbullying a través de Internet.....</i>	<i>221</i>
<i>Tabla 37: Composición de cada uno de los roles de bullying en función de los roles tomados en cyberbullying</i>	<i>223</i>
<i>Tabla 38: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Víctima de Bullying Tradicional Directo</i>	<i>225</i>
<i>Tabla 39: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Víctima de Bullying Tradicional Indirecto</i>	<i>226</i>
<i>Tabla 40: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Víctima de Cyberbullying a través del móvil.....</i>	<i>227</i>
<i>Tabla 41: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Víctima de Cyberbullying a través de Internet</i>	<i>228</i>

<i>Tabla 42: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Agresor de Bullying Tradicional Directo</i>	229
<i>Tabla 43: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Agresor de Bullying Tradicional Indirecto</i>	230
<i>Tabla 44: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Agresor de Cyberbullying a través del móvil</i>	230
<i>Tabla 45: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Agresor de Cyberbullying a través de Internet</i>	231
<i>Tabla 46: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Victimización en Bullying Directo.</i>	233
<i>Tabla 47: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Victimización en Bullying Indirecto</i>	234
<i>Tabla 48: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Victimización en Cyberbullying vía Móvil.</i>	235
<i>Tabla 49: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Victimización en Cyberbullying vía Internet.</i>	235
<i>Tabla 50: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Agresión en Bullying Directo</i>	237
<i>Tabla 51: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Agresión en Bullying Indirecto.</i>	237
<i>Tabla 52: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Agresión en Cyberbullying vía Móvil.</i>	238
<i>Tabla 53: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Agresión en Cyberbullying vía Internet.</i>	239

Resumen Extenso

La investigación del fenómeno bullying (Ortega, 2010b; Smith y Brain, 2000) cuenta con más de 30 años de evolución y desarrollo científico desde sus inicios (Heinemann, 1969, 1972; Olweus, 1978, 1980). En España el fenómeno es conocido como maltrato escolar, acoso o abuso de poder (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). Para que podamos considerar un fenómeno como bullying se deben cumplir al menos las siguientes características: intencionalidad, desequilibrio de poder y repetición (Farrington, 1993; Olweus, 1999a; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Smith y Brain, 2000; Smith y Sharp, 1994). A estas características Ortega (Ortega, 2001, 2010a; Ortega y Colaboradores, 1998) ha incluido la perversión moral que implica el hecho de que todo fenómeno de acoso hay un componente de agresión injustificada. Este es un fenómeno que podemos subdividirlo en dos tipos, bullying directo y bullying indirecto (e. g. Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Olweus, 1991a, 1993a; Powell y Ladd, 2010)

El bullying se está valiendo del uso de las Tecnologías de la Información y de la comunicación (TIC) para transformarse en un nuevo fenómeno denominado cyberbullying (Belsey, 2005; Campbell, 2005; Servance, 2003; Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006). El acceso a las TIC por parte de los adolescentes es casi universal en la población española (INE, 2010). Las características de las TIC y la Comunicación Mediada por Computadora (CMC), especialmente el posible anonimato del interlocutor y el proceso de desinhibición (Chisholm, 2006; David-

Ferdon y Feldman-Hertz, 2007; Livingstone, 2008; McKenna y Bargh, 2000; Naidu y Järvelä, 2006; Piazza y Bering, 2009; Suler, 2004; Willard, 2004), hacen que el fenómeno bullying tenga una nueva extensión.

Son varios los autores que aplican la definición del bullying al cyberbullying aunque añadiendo algunas puntualizaciones referidas a la intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder (Dehue, Bolman y Vollink, 2008; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008a; Ortega, Calmaestra, Mora-Merchán, Elipe y Vega, 2009; Servance, 2003; Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006). Además diversos autores señalan nuevas características definitorias del cyberbullying cómo el posible anonimato del agresor, el alto número de potenciales espectadores, la exposición a la victimización en cualquier momento, la perversión moral y la escasa interacción del agresor y su víctima (Almeida, Marinho, Esteves, Gomes y Correia, 2008; Dehue *et al.*, 2008; Huang y Chou, 2010; Kowalski y Limber, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Patchin y Hinduja, 2006; Pornari y Wood, 2010; Shariff y Johnny, 2007; Slonje y Smith, 2008). Aunque estas características han creado cierta controversia y en la actualidad la comunidad científica está discutiendo sobre ellas (e. g. Dooley, Pyzalski y Cross, 2009; Heirman y Walrave, 2008; Menesini y Nocentini, 2009; Mora-Merchán y Ortega, 2007; Varjas, Henrich y Meyers, 2009; Wang, Lannotti y Nansel, 2009).

Existen dos formas principales de clasificar el cyberbullying: Una considerando la vía por la que se produce el acoso (Dehue *et al.*, 2008; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Raskauskas y Stoltz, 2007; Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008) y la otra dependiendo de la conducta que se realice (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Willard, 2005, 2006). En este trabajo nosotros nos decantamos por la primera forma considerando básicamente el cyberbullying a través del móvil y el cyberbullying a través de Internet (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Patchin y Hinduja, 2006; Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006).

Para ampliar el conocimiento científico sobre este temática nos planteamos la presente investigación cuyo principal objetivo es delimitar las principales

características y extensión del fenómeno cyberbullying y contrastarlas con el fenómeno bullying. Para ello nos plantearemos conocer la prevalencia de estas formas de maltrato, así como describir las características de los implicados en los fenómenos. El estudio de variables de personalidad (autoestima y soledad) y de variables de contexto (clima escolar), serán también claves para delimitar estos fenómenos. De la misma forma nos planteamos comprobar la continuidad entre los fenómenos bullying y cyberbullying y diseñar modelos explicativos de la participación, ya sea como agresor o como víctima, en estos fenómenos.

Método

Participantes

Un total de 1755 sujetos de la provincia de Córdoba (España) participaron en este estudio. El cálculo de la muestra se obtuvo a través de un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 2.5%, siendo representativa de los escolares de Córdoba, el muestreo se realizó por conglomerados (R. Moreno, Martínez y Chacón, 2000). El 0.48% de los participantes fueron eliminados debidos a problemas de consistencias en sus respuesta, por lo que la muestra total estuvo compuesta por 1671 alumnos (48.65% chicas) de tres cursos de secundaria (32.2% de 1º de ESO; 32.0% de 3º de ESO y 35.8 de 1º de Bachillerato).

Instrumento

Se utilizó un cuestionario de autoinforme. Ahmad y Smith (1990) señalan que es la mejor forma de obtener información en una investigación sobre bullying. Del mismo modo seguimos las orientaciones de Solberg & Olweus (2003) presentando las definiciones de los conceptos a investigar para mejorar su fiabilidad. El instrumento utilizado fue el DAPHNE Questionnaire (Genta *et al.*, 2011). El instrumento estaba compuesto por varios cuestionarios, entre ellos una

versión reducida de la escala denominada Self Esteem Questionnaire (DuBois, Felner, Brand, Phillips y Lease, 1996; Melotti y Passini, 2002) con valores aceptables de fiabilidad interna en sus factores de autoestima relacionados con: Deporte $\alpha=.83$; Apariencia Física $\alpha=.80$; Escuela $\alpha=.86$; Iguales $\alpha=.65$; Familia $\alpha=.78$; y Global $\alpha=.66$. Una versión reducida de la Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents (Marcoen, Goossens y Caes, 1987; Melotti, Corsano, Majorano y Scarpuzzi, 2006) con valores de fiabilidad interna también aceptables para los factores de soledad referidos a la relación con: Padres $\alpha=.81$; Iguales $\alpha=.78$; Aversión a la Soledad $\alpha=.77$; y Afinidad a la Soledad $\alpha=.59$. Ambas escalas presentaban valores de elección de 1 a 4. Una escala de clima escolar bifactorial de construcción propia con valores de 1 a 3 (Clima Centro Escolar de 6 ítems $\alpha=.745$ y Clima con los Iguales de 2 ítems $\alpha=.515$). Del mismo modo el instrumento presentaba 38 preguntas que indagaban información sobre el acceso a las TIC, el bullying directo, el bullying indirecto, el cyberbullying a través del móvil y el cyberbullying a través de Internet.

Procedimiento, análisis y codificación de los datos

Seis investigadores del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (www.laecovi.es), incluido el doctorando, recogieron los datos entre los escolares de los diferentes centros participantes en el estudio. Un permiso específico fue solicitado y conseguido de todos los equipos directivos de los centros que previamente habían consultado a las familias. Se siguió el mismo protocolo de recogida de datos por todos los investigadores evitando de esta forma el sesgo del encuestador (R. Moreno *et al.*, 2000). La cumplimentación de los cuestionarios en cada clase duraba entre 30 y 50 minutos. Los datos fueron recogidos en el segundo trimestre del curso escolar 2007/2008 y codificados en una matriz de datos del programa SPSS. Posteriormente se recodificaron varias variables, entre ellas: a) la implicación en el fenómeno en no implicación, implicación ocasional (una o dos veces en los últimos dos meses) e implicación frecuente (dos o tres veces al mes o más) y b) los roles (espectadores, víctimas,

agresores y agresores victimizados) en función de dos preguntas sobre agresión y victimización. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa informático SPSS versión 15.0.

Resultados

El descriptivo

El dato más general en relación a los objetivos perseguidos ha sido una prevalencia relativamente baja de implicados en cyberbullying frente a las más alta implicación en bullying tradicional (directo e indirecto). El 18.7% de la muestra estaba implicada en fenómenos de bullying directo (14.6% ocasional y 4.1% frecuente) de ellos el 8.2% lo estaba como víctima (5.1% ocasional; 3.1% frecuente), el 8% como agresor (7.1% ocasional; 0.9% frecuente) y el 2.5% como agresores victimizado (2.4% ocasional; 0.1% frecuente). Porcentajes de implicación algo más elevados los encontrábamos en el bullying indirecto, el 25.2% (21% ocasional y 4.2% frecuente) compuesto por un 10.7% de víctimas (7.9% ocasional; 2.8% frecuente), por un 9.5% de agresores (8.7% ocasional; 0.8% frecuente) y por un 5% de agresores victimizados (4.4% ocasional; 0.6% frecuente). En cyberbullying a través del teléfono móvil los porcentajes de implicación eran bastante menores, sólo el 8.3% de los encuestados estaban implicados (6.8% ocasional y 1.5% frecuente) de los cuales lo estaban como víctimas un 3.4% (2.8% ocasional; 0.6% frecuente), como agresores un 4% (3.1% ocasional; 0.9% frecuente) y como agresores victimizados un 0.9% (todos ocasionales). Sin embargo los porcentajes de cyberbullying a través de Internet eran algo más elevados, situándose en el 10.6% (8.4% ocasional y 2.2% frecuente), el grupo de víctimas representaba el 6% (4.8% ocasional; 1.2% frecuente), el de agresores el 3.3% (2.4% ocasional; 0.9% frecuente) y el de agresores victimizados el 1.3% (1.2% ocasional; 0.1% frecuente).

Otro importante resultado general es que el 37.5% de la muestra estaba implicada, ya sea ocasionalmente o frecuentemente, en un tipo de bullying o cyberbullying como agresor, víctima o agresor victimizado. La edad, que hemos medido a través del curso académico del estudiante, sólo influía significativamente en bullying directo, detectando porcentaje cada vez menores conforme con la edad, y en cyberbullying a través de Internet, estando el máximo porcentaje de implicados en 3º de ESO. Sin embargo la variable sexo tenía relación con todos los tipos de bullying y cyberbullying. Tal y como marca la tendencia general, los chicos estaban más implicados proporcionalmente en todos los roles a excepción del de víctimas en bullying indirecto y en ambos tipos de cyberbullying donde las chicas estaban implicadas de forma mayoritaria.

Considerando las características de este fenómeno podemos señalar que el 70% de las víctimas de cyberbullying a través del móvil habían sido agredidas a través de llamadas telefónicas. Del mismo modo el 50% de los agredidos a través de Internet lo eran a través de programas de mensajería instantánea. Aunque el sexo no presentaba diferencias significativas en esta variable podemos observar como en todas las vías el número de víctimas era mayor que el de chicos. En cuanto al anonimato podemos señalar que sólo el 31.8% de las víctimas de cyberbullying a través del móvil y el 41% de las víctimas a través de Internet no conocían a sus agresores. La vía más propensa al anonimato era las salas de chat y la menos los programas de mensajería instantánea. Del mismo modo podemos señalar que la mayoría de las agresiones tenían una duración de menos de una semana en ambos tipos de cyberbullying. El porcentaje de agresión reactiva en cyberbullying era del 15% a través del móvil y del 20% a través de Internet, detectándose en este último dato una proporción significativamente mayor de chicos que de chicas. Otra característica de las situaciones de cyberbullying era que las víctimas no suelen denunciar lo sucedido ante los adultos y cuando lo hacen eran mayoría las chicas, el alumnado de cursos menores y las víctimas de larga duración. También es destacable que el 36% de las víctimas de cyberbullying a través del móvil y el 44% de las víctimas a través de Internet declaraba que no le importó recibir las agresiones. Los sentimientos que

experimentaban las víctimas estaban muy relacionados con la estrategia de afrontamiento utilizada para combatir la situación.

Sobre autoestima, soledad y clima escolar de víctimas y agresores

Hemos utilizado análisis de varianza (ANOVA) para comparar los valores medios en cada dimensión de autoestima dependiendo del rol en la dinámica de agresión-victimización. En general, todas las sub-escalas de autoestima presentaban diferencias significativas entre unos roles y otros (los espectadores puntuaban más alto que los demás roles excepto en autoestima en relación al deporte donde los agresores puntuaban más alto) a excepción de la autoestima en relación a los iguales que no influía en ningún tipo de cyberbullying. A través de pruebas T pudimos comprobar cómo en la Autoestima-Apariencia Física sólo encontrábamos diferencias significativas entre chicas implicadas y no implicadas en todos los tipos de bullying. Otro dato relevante es que en bullying tradicional la Autoestima-Amistades presentaba diferencias significativas entre implicados y no implicados, sin embargo en el cyberbullying no se pudieron observar dichas diferencias. Del mismo modo se han detectado diferencias entre implicados y no implicados en la dimensión Autoestima-Global en casi todos los roles.

Se hicieron las mismas pruebas con las variables de soledad. Los resultados mostraron diferencias significativas entre implicados y no implicados en bullying tradicional y cyberbullying en el sentimiento de soledad en relación a los padres y los iguales. La escala de aversión a la soledad fue la única que no mostró estas diferencias. La afinidad a la soledad sólo mostró diferencias en bullying directo y cyberbullying a través del móvil. También se obtuvieron interesantes diferencias en cuanto al sexo y curso de los implicados.

En cuanto al clima escolar, observamos que los no implicados presentaban mejores puntuaciones que los implicados de forma global. Por su parte, la sub-escala de clima con respecto a los iguales no mostraba diferencias entre unos roles y otros en cyberbullying aunque sí lo hacía en bullying tradicional.

Modelos explicativos de las dinámicas bullying y cyberbullying

A través de tablas de contingencia pudimos observar que existía una fuerte continuidad de roles entre unos tipos y otros de bullying y cyberbullying. Se constataba una mayor proporción, estadísticamente significativa, de implicados en un tipo de bullying (tanto bullying como cyberbullying) que mantenían su rol en otro tipo de bullying diferente. Debido a esta asociación tan fuerte realizamos regresiones logísticas binarias para predecir la victimización y la agresión en cada uno de los tipos de bullying estudiados, en total se realizaron ocho modelos (cuatro para agresión y cuatro para victimización en cada tipo de bullying respectivamente). Los diferentes modelos de regresión nos permitían predecir cada tipo de bullying en función de la implicación en el mismo rol en los otros tipos de bullying, así como el estar implicado en el mismo tipo de bullying en la situación antagónica (víctima vs agresor). Es decir, participar en un tipo de bullying predice el estar involucrado en los demás. Así como el estar involucrado en un tipo de bullying como víctima predice el estarlo en ese mismo tipo de bullying como agresor o viceversa. Por su parte, las variables sexo y curso tienen más importancia en el proceso de victimización que en el de agresión.

Del mismo modo tratamos de explicar la victimización y la agresión de los diferentes tipos de bullying en función de las medidas de autoestima, soledad y clima escolar a través de regresiones lineales. Como factores de riesgo podemos señalar los sentimientos de soledad en relación a los iguales en la victimización; la autoestima en relación a la escuela en la victimización en bullying tradicional directo; la autoestima en relación al deporte para la agresión; y los sentimientos de soledad en relación a los padres en situaciones de bullying tradicional directo, tanto para agresión como para victimización. La autoestima en relación a las amistades es igualmente un factor de riesgo para la agresión en ambos tipos de cyberbullying.

Por su parte, un buen clima escolar, tanto en relación a los iguales como al centro, se presenta como un factor de protección en la implicación en cualquier tipo de bullying ya sea como agresor o como víctima. La autoestima en relación a

la escuela también se muestra como un factor protector en agresión tanto en bullying indirecto como en cyberbullying a través de Internet. Del mismo modo, la autoestima en relación a las amistades se muestra como protector de la victimización en bullying tradicional directo.

Conclusiones y Discusión

El porcentaje de prevalencia de bullying en nuestra muestra es similar a la de otros estudios internacionales (Frisén, Holmqvist y Oscarsson, 2008; Perren, Dooley, Shaw y Cross, 2010; Smith *et al.*, 2006) y superior comparado con otros estudios (Analitis *et al.*, 2009; Corcoran, Connolly y O'Moore, 2008; Craig *et al.*, 2009; Perren *et al.*, 2010). Aunque sin duda los datos son menores que algunos estudios estadounidenses (Raskauskas y Stoltz, 2007; Wang *et al.*, 2009). Nuestros resultados son similares a otros estudios españoles (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008a) o algo inferiores (Avilés, 2009a; Calmaestra, 2007; E. Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008b; Sánchez-Lacasa y Cerezo, 2010). Asimismo nuestro datos son coincidentes con los estudios que apuntan que hay un mayor número de chicos que de chicas implicados en fenómenos bullying (e. g. Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Farrington y Baldry, 2005; Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, 2006; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Pepler *et al.*, 2006; Spriggs, Iannotti, Nansel y Haynie, 2007) excepto en sus formas indirectas, donde esta proporción se invierte especialmente en las víctimas (e. g. Björkqvist *et al.*, 1992; Carbone-Lopez, Esbensen y Brick, 2010; Casey-Cannon, Hayward y Gowen, 2001; S. M. Coyne, Archer y Eslea, 2006; Crick y Grotpeter, 1995; Murray-Close, Ostrov y Crick, 2007). El curso se ha mostrado como una variable no influyente en bullying indirecto aunque sí lo es en bullying directo, observando una menor prevalencia en 1º de Bachillerato que en el resto de cursos considerados, este dato es consistente con los estudios que señalan que la prevalencia de bullying descende con la edad (Avilés y Monjas, 2005; Fitzpatrick, Dulin y Piko, 2007; Olweus,

1999a, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Peskin, Tortolero y Markham, 2006).

En cuanto al cyberbullying sucede lo mismo, obtenemos una prevalencia similar a la de otros países (Almeida *et al.*, 2008; Corcoran *et al.*, 2008; Kapatzia y Sygkollitou, 2008; Ševčíkova y Šmahel, 2009; Slonje y Smith, 2008; Wang *et al.*, 2009; Ybarra, Mitchell, Wolak y Finkelhor, 2006) aunque nuevamente inferior al de algunos estudios norteamericanos (Burgess-Proctor, Patchin y Hinduja, 2006; Hinduja y Patchin, 2007; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2006, 2007a; Raskauskas y Stoltz, 2007) así como en otros estudios internacionales (Aricak *et al.*, 2008; Blaya, 2010; Dehue *et al.*, 2008; Guarini, Brighi y Genta, 2009; Smith *et al.*, 2008; Vandebosch y Van Cleemput, 2009). En relación a los estudios españoles, nuestros datos presentan una prevalencia superior a la descrita en el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) aunque las tasas están levemente por debajo de estudios previos de nuestro equipo de investigación (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a) y de otros equipos nacionales (Avilés, 2009b; Buelga *et al.*, 2010; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; A. Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010). El sexo de víctimas, chicas, y de agresores, chicos, también es congruente con otros estudios, al igual que no encontrar grandes diferencias con respecto a la edad (Avilés, 2010; Calvete *et al.*, 2010; Dehue *et al.*, 2008; Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross y Spiel, 2010; Erdur-Baker, 2010; Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010; A. Estévez *et al.*, 2010; Guarini, Brighi y Genta, 2010; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2007b; Mesch, 2009; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Slonje y Smith, 2008; Varjas *et al.*, 2009; Wang *et al.*, 2009).

Del mismo modo nuestros datos apuntan en la misma dirección que otros con respecto a que las víctimas no denuncian lo sucedido antes los adultos (Aricak *et al.*, 2008; Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Hoff y Mitchell, 2009; Juvonen y Gross, 2008; NCH, 2005; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008c) así como que todo el cyberbullying no es anónimo, sino que en más del 50% de los casos la víctima conocen a su agresor (Burgess-Proctor *et al.*, 2006; Dehue *et al.*, 2008; Finkelhor *et al.*, 2000; Huang y Chou, 2010; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y

Limber, 2007; NCH, 2005; Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2007; Ybarra, Diener-West y Leaf, 2007). La vía de cyberbullying más utilizada en nuestro estudio, los programas de mensajería instantánea, es la misma que en otros trabajos (Finkelhor *et al.*, 2000; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a).

Por otra parte, la relación entre bullying y cyberbullying ha quedado patente al igual que en otros estudios (Dehue *et al.*, 2008; Hinduja y Patchin, 2008a; Juvonen y Gross, 2008; Li, 2007a, 2007b; Mitchell, Ybarra y Finkelhor, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Raskauskas y Stoltz, 2007; Swartz, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Varjas *et al.*, 2009; Ybarra y Mitchell, 2004a, 2007). Pero nosotros hemos dado un paso más allá de la simple relación. A través de las regresiones hemos llegado a la conclusión de que todos los tipos de bullying y cyberbullying estudiados están íntimamente relacionados, prediciendo la implicación en uno la participación en otro, especialmente dentro del mismo rol, tanto en agresor como en víctima.

Al igual que sucede en bullying (Alsaker, 1993; Besag, 1989; Boulton y Smith, 1994; Callaghan y Joseph, 1995; Cross *et al.*, 2009; E. Estévez *et al.*, 2009; Farrington, 1993; Kochenderfer y Ladd, 1996; O'Moore y Hillery, 1991; Olweus, 1993a; Ross, 1996; Slee y Rigby, 1993; Stanley y Arora, 1998) hemos podido comprobar que en cyberbullying los implicados también presentan bajos niveles de autoestima (A. Estévez *et al.*, 2010), excepto en la autoestima deportiva y en relación con las amistadas, donde los agresores puntúan más alto. Lo mismo acontecía en el caso de soledad, donde los estudios de bullying apuntan a que las víctimas presentaban altas puntuaciones en esta variable (Alsaker, 1993; Boivin, Hymel y Bukowski, 1995; Crick y Grotpeter, 1996; Eslea *et al.*, 2004; E. Estévez *et al.*, 2009; Kochenderfer y Ladd, 1996) y así los hemos comprobado en cyberbullying.

Del mismo modo ha sido muy interesante comprobar cómo el clima escolar está relacionado tanto con la implicación en bullying (O'Connell, Pepler y Craig, 1999; Ortega, 1997, 2002; Ortega y Colaboradores, 1998; Ortega y Mora-

Merchán, 2000a, 2008; Roland y Gallaway, 2002; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1996; Sánchez y Ortega-Rivera, 2004) como con la implicación en cyberbullying. Aunque en este último caso, el clima escolar con los iguales no está relacionado, influyendo únicamente el clima escolar general del centro en la implicación en cyberbullying.

Extended Abstract

Scientific research into the bullying (Ortega, 2010b; Smith & Brain, 2000) has now been going on for more than 30 years (Heinemann, 1969, 1972; Olweus, 1978, 1980). In Spain the phenomenon is known as abuse at school, harassment or abuse of power (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2001). For a phenomenon to be considered as bullying the following features, at least, should be present: intentionality, power imbalance and repetition (Farrington, 1993; Olweus, 1999; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Smith & Brain, 2000; Smith & Sharp, 1994). To these characteristics Ortega (Ortega, 2001, 2010a; Ortega & Colaboradores, 1998) added the moral perversion implied by the fact that all instances of harassment possess an element of unjustified aggression. Bullying can be subdivided into two types: direct bullying and indirect bullying (e. g. Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Olweus, 1991, 1993; Powell & Ladd, 2010)

Bullying has now also spread to the sphere of Information and Communications Technologies (ICTs), generating a new phenomenon known as cyberbullying (Belsey, 2005; Campbell, 2005; Servance, 2003; Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006). Access to ICTs is now available to almost the entire adolescent population of Spain (INE, 2010). This extension of bullying into new areas has been made possible by the very nature of ICTs and Computer-Mediated Communication (CMC), especially the way they allow interlocutors to remain anonymous and speed up the process of disinhibition (Chisholm, 2006; David-

Ferdon & Feldman-Hertz, 2007; Livingstone, 2008; McKenna & Bargh, 2000; 2006; Piazza & Bering, 2009; Suler, 2004; Willard, 2004).

Several authors define cyberbullying using the same terms as those used to define traditional bullying, although with the addition of certain considerations related to intentionality, repetition and power imbalance (Dehue, Bolman, & Vollink, 2008; Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008a; Ortega, Calmaestra, Mora-Merchán, Elipe, & Vega, 2009; Servance, 2003; Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006). But many also point out new defining features applicable exclusively to cyberbullying, such as the aggressor being able to remain anonymous, the high number of potential spectators, the danger of victimisation at any time (not only during school hours), moral perversion and the very low amount of interaction between the aggressor and his/her victim (Almeida, Marinho, Esteves, Gomes, & Correia, 2008; Dehue *et al.*, 2008; Huang & Chou, 2010; Kowalski & Limber, 2007; Ortega *et al.*, 2008a; Patchin & Hinduja, 2006; Pornari & Wood, 2010; Shariff & Johnny, 2007; Slonje & Smith, 2008). However, these defining features have generated a certain amount of controversy and are currently the subject of heated debate in the scientific community (e. g. Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009; Heirman & Walrave, 2008; Menesini & Nocentini, 2009; Mora-Merchán & Ortega, 2007; Varjas, Henrich, & Meyers, 2009; Wang, Lannotti, & Nansel, 2009).

There are two main ways of classifying cyberbullying: one focuses on the channel through which the harassment is perpetrated (Dehue *et al.*, 2008; Ortega *et al.*, 2008a; Raskauskas & Stoltz, 2007; Slonje & Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008) and the other focuses on the actual behaviour of those involved (Buelga, Cava, & Musitu, 2010; Willard, 2005, 2006). In this work we tend to follow the first approach, basically looking at cyberbullying via cell phone and Internet (Ortega *et al.*, 2008a; Patchin & Hinduja, 2006; Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006).

This study, intended to help increase our scientific knowledge of the phenomenon, has as its principal aim to delimit the main features and scope of

cyberbullying and to compare cyberbullying with traditional bullying. To do this, we will consider the prevalence of these two forms of abuse and describe the typical profiles of those involved in the phenomenon. Studying personality variables (self esteem and levels of loneliness) and context variables (school climate) is also vital when analysing the cyberbullying. We will also look at continuity between traditional bullying and cyberbullying and design models to help us explain how individuals become involved in these phenomena, whether as aggressors or as victims.

Method

Participants

A total of 1,755 individuals from the province of Cordoba (Spain) were surveyed for the study. The sample group calculations were based on a reliability level of 95% and a sample error of 2.5%. The survey, which was representative of the school-age population of Cordoba, was a cluster survey (R. Moreno, Martínez, & Chacón, 2000). 0.48% of those surveyed were eliminated due to consistency problems in their replies. The total sample group therefore comprised 1,671 schoolchildren (48.65% girls) from three secondary education grades (32.2% from the 1st year of secondary education, mean age = 12.34, sd. = .639; 32.0% from the 3rd year of secondary education, mean age = 14.44, sd. = .720; and 35.8% from the first year of the Baccalaureate level, mean age = 16.35, sd. = .606).

Instrument

A self-report questionnaire was used. Ahmad & Smith (1990) conclude that this is the best way to obtain information when researching bullying. We also adhered to the guidelines set out by Solberg & Olweus (2003) by presenting the definitions of the concepts being researched as a means of improving the

questionnaire's reliability. The instrument used was the DAPHNE Questionnaire (Genta *et al.*, 2011). It was made up of several questionnaires, one of which was a reduced version of the Self Esteem Questionnaire (DuBois, Felner, Brand, Phillips, & Lease, 1996; Melotti & Passini, 2002), with acceptable values of internal reliability for self-esteem factors related to: Sport $\alpha=.83$; Body $\alpha=.80$; School $\alpha=.86$; Peers $\alpha=.65$; Family $\alpha=.78$; and Global Self Esteem $\alpha=.66$. A shorter version of the Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents (Marcoen, Goossens, & Caes, 1987; Melotti, Corsano, Majorano, & Scarpuzzi, 2006) was also included, again with acceptable values of internal reliability for loneliness factors associated with: Parents $\alpha=.81$; Peers $\alpha=.78$; Aversion to Aloneness $\alpha=.77$; and Affinity for Aloneness $\alpha=.59$. Both scales presented a range of possible values from 1 to 4. There was also our own two-factor school and school climate scale, with values from 1 to 3 (a 6-item General School Climate scale $\alpha=.745$ and a 2-item Peer School Climate scale $\alpha=.515$). Likewise, the instrument included 38 questions on access to ICTs, direct bullying, indirect bullying, cyberbullying via cell phones and cyberbullying via Internet.

Procedure, analysis and encoding of data

Data was gathered from the schoolchildren at the different schools taking part in the study by six researchers from the Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (Co-existence and Violence Prevention Studies Laboratory) (www.laecovi.es). Specific permission was requested and obtained from all the schools, which had previously consulted the children's families. All researchers followed the same data collection procedure, thus avoiding surveyor bias (R. Moreno *et al.*, 2000). Each class took between 30 and 50 minutes to fill out the questionnaires. The data was collected in the second term of the 2007/2008 school year and encoded in an SPSS data matrix. Several variables were later re-encoded, including: a) involvement in the phenomenon to non-involvement, occasional involvement (once or twice in the previous two months) and frequent involvement (two or three times or more per month) and b)

roles (bystanders, victims, aggressors and bully/victims), depending on the replies given to two questions on aggression and victimization. All statistical analyses were carried out using SPSS Version 15.0.

Results

Descriptive analysis

With regard to our objectives, the general impression given by the data collected was that relatively few individuals were involved in cyberbullying in comparison with traditional bullying (both direct and indirect). 18.7% of the sample group was involved in cases of direct bullying (14.6% occasionally and 4.1% frequently). Of these, 8.2% were involved as victims (5.1% occasionally; 3.1% frequently), 8% as aggressors (7.1% occasionally; 0.9% frequently) and 2.5% as bully/victims (2.4% occasionally and 0.1% frequently). Slightly higher involvement percentages were found regarding indirect bullying, where 25.2% of the sample group was involved in the phenomenon (21% occasionally and 4.2% frequently). Of these, 10.7% were involved as victims (7.9% occasionally; 2.8% frequently), 9.5% as aggressors (8.7% occasionally; 0.8% frequently) and 5% as bully/victims (4.4% occasionally and 0.6% frequently). Involvement percentages for cyberbullying via cell phone were considerably lower. Only 8.3% of those surveyed were involved in this type of abuse (6.8% occasionally and 1.5% frequently). Of these, 3.4% were involved as victims (2.8% occasionally; 0.6% frequently), 4% as aggressors (3.1% occasionally; 0.9% frequently) and 0.9% as bully/victims (all occasionally). The figures for cyberbullying via Internet, however, were rather higher, the percentage of involvement being 10.6% (8.4% occasionally and 2.2% frequently). Victims represented 6% of the sample group (4.8% occasionally; 1.2% frequently), aggressors represented 3.3% (2.4% occasionally; 0.9% frequently) and bully/victims 1.3% (1.2% occasionally; 0.1% frequently).

Another important overall result was that 37.5% of the sample group was involved, either occasionally or frequently, in some type of bullying or cyberbullying, as either aggressors, victims or bully/victims. Age, which we took into account using the grade/year of each child at school, only had a significant influence on direct bullying, where the percentage of involvement dropped as the children got older, and on cyberbullying via Internet, where the highest involvement level was found in the 3rd grade of secondary education. However, the sex variable was common to all types of bullying and cyberbullying. In line with the general trend, boys were proportionally more involved in all roles except that of victims of indirect bullying and in both types of cyberbullying, where the majority of those involved were girls.

Considering the nature of the phenomenon, it is worth noting that 70% of the victims of cyberbullying via cell phone had been abused by means of telephone calls. 50% of those abused via Internet were attacked through instant messenger programmes. Although sex was not a significant differentiating factor in this variable (ways of aggression), we nevertheless observed that the number of female victims was greater than that of male victims in all these ways of abuse. With regard to anonymity, only 31.8% of the victims of cyberbullying via cell phone and 41% of the victims of cyberbullying via Internet did not know their aggressors. The way which most facilitated anonymity was that of chat rooms, while that which least facilitated anonymity was instant messenger programmes. In both types of cyberbullying, most cases of aggression lasted for less than a week. The percentages of reactive aggression in cyberbullying were 15% via cell phone and 20% via Internet. This figure for Internet abuse revealed a significantly higher proportion of boys than girls. Another characteristic feature of cyberbullying situations was that victims do not usually report what has happened to adults. Those who did were usually girls, children in lower grades at school and victims of long term abuse. It should also be noted that 36% of the victims of cyberbullying via cell phone and 44% of the victims of cyberbullying via Internet declared that they did not mind being attacked. The feelings experienced by victims were closely related to the strategies they adopted to deal with their situation.

Self-esteem, loneliness and school climate of victims and aggressors

We used analysis of variance (ANOVA) to compare mean values in each dimension of self-esteem depending on the role being played in the aggression-victimisation dynamics. In general, all the self-esteem sub-scales displayed significant differences from one role to another (bystanders scored higher than the other roles except in self-esteem associated with sport, in which aggressors scored higher), although this did not apply to peer-related self-esteem, which had no influence on any type of cyberbullying. T-tests revealed how in Self Esteem-Body the only significant differences appeared between girls who were involved and girls who were not involved in all types of bullying. Another noteworthy fact is that in traditional bullying Self Esteem-Peers differed significantly between those involved and those not involved, while in cyberbullying no such differences were observed. Differences were also identified in Self Esteem-Global between those involved and those not involved, in almost all of the roles.

The same tests were applied to the loneliness variables. Here the results showed significant differences between those involved and those not involved in bullying and cyberbullying in terms of their feelings of loneliness regarding their parents and peers. The Aversion to Aloneness scale was the only one which did not display these differences. Affinity for Aloneness only differed between direct bullying and cyberbullying via cell phone. Interesting differences were also obtained with regard to the sex and grade/year of those involved.

With regard to the school climate, we observed that in general those not involved in the phenomenon scored higher than those who were involved. The sub-scale dealing with peer environment showed no differences from one role to another in cyberbullying, although differences between roles did appear in traditional bullying.

Models explaining the dynamics of bullying and cyberbullying

Contingency tables showed strong continuity of roles from one type of bullying or cyberbullying to another, revealing a higher, statistically significant, proportion of individuals involved in one type of bullying (whether bullying or cyberbullying) who carried the same role over into a different type of bullying. Because the continuity was so strong, we carried out binary logistic regressions to predict victimisation and aggression in each of the types of bullying being studied. A total of eight models were produced (four for aggression and four for victimisation respectively in each type of bullying). The different regression models allowed us to predict involvement in each type of bullying on the basis of involvement, in the same role, in the other types of bullying, and involvement in the same type of bullying in the opposite role (victim versus aggressor). In other words, involvement in one type of bullying indicates a propensity to become involved in other types. An individual's involvement in one type of bullying as a victim indicates a likelihood of involvement in that same type of bullying as an aggressor, and vice versa. The sex and age of those involved have a greater impact on the process of victimisation than on that of aggression.

Similarly, victimisation and aggression in the different types of bullying can be explained using linear regression to interpret self-esteem, loneliness and school climate values. Risk factors included feelings of peer-related loneliness in cases of victimisation; school-related self esteem in case of victimisation in direct, traditional bullying; sport-related self esteem for aggression; and feelings of parent-related loneliness in cases of both aggression and victimisation in direct traditional bullying. Self esteem regarding peers is also a risk factor for aggression in both types of cyberbullying.

A good school climate, in terms of both peers and the school itself, was seen as a protective factor for involvement, as either aggressor or as victim, in any type of bullying. School-related self esteem is also seen as a protective factor for aggression both in indirect bullying and in cyberbullying via Internet. Self esteem regarding friends was a protective factor for victimisation in direct bullying.

Conclusions and Discussion

The percentage of bullying prevalence in our sample group are similar to that in other international studies (Frisén, Holmqvist, & Oscarsson, 2008; Perren, Dooley, Shaw, & Cross, 2010; Smith *et al.*, 2006), higher than that in others (Analitis *et al.*, 2009; Corcoran, Connolly, & O'Moore, 2008; Craig *et al.*, 2009; Perren *et al.*, 2010), but certainly lower than that in some American studies (Raskauskas & Stoltz, 2007; Wang, *et al.*, 2009). Our results are similar to those obtained in other Spanish studies (Cerezo, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2008) or slightly lower (Avilés, 2009a; Calmaestra, 2007; E. Estévez, Murgui, & Musitu, 2009; Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008b; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2010). Our data also coincide with studies which suggest that more boys than girls are involved in cases of bullying (e. g. Blaya, Debarbieux, Del Rey, & Ortega, 2006; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Farrington & Baldry, 2005; Kyriakides, Kaloyirou, & Lindsay, 2006; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 2005; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Pepler *et al.*, 2006; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007), except in indirect bullying, where the proportions of those involved, especially as victims, are reverse (e. g. Björkqvist *et al.*, 1992; Carbone-Lopez, Esbensen, & Brick, 2010; Casey-Cannon, Hayward, & Gowen, 2001; Coyne, Archer, & Eslea, 2006; Crick & Grotpeter, 1995; Murray-Close, Ostrov, & Crick, 2007). The year/grade variable proves non-influential in indirect bullying, but it is influence direct bullying. Prevalence is lower in the 1st year of the Baccalaureate level than in the other grades studied. This concurs with studies which indicate that bullying prevalence decreases as children get older (Avilés & Monjas, 2005; Fitzpatrick, Dulin, & Piko, 2007; Olweus, 1999, 2005; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Peskin, Tortolero, & Markham, 2006).

The same thing occurs with cyberbullying. The cyberbullying prevalence values we obtain is similar to those of other countries (Almeida, *et al.*, 2008; Corcoran, *et al.*, 2008; Kapatzia & Sygkollitou, 2008; Ševčíkova & Šmahel, 2009; Slonje & Smith, 2008; Wang, *et al.*, 2009; Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006), but, again, they are lower than those produced in some American studies (Burgess-Proctor, Patchin, & Hinduja, 2006; Hinduja & Patchin, 2007; Juvonen &

Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Li, 2006, 2007a; Raskauskas & Stoltz, 2007) and in some other international studies (Arıcak *et al.*, 2008; Blaya, 2010; Dehue *et al.*, 2008; Guarini, Brighi & Genta, 2009; Smith *et al.*, 2008; Vandebosch & Van Cleemput, 2009). In comparison with Spanish studies, our figures show higher prevalence than that described in the Defensor del Pueblo-UNICEF study (2007) although the values we obtained are slightly lower than those obtained in earlier studies carried out by our own research team (Ortega *et al.*, 2008a) and by other Spanish teams (Avilés 2009b; Buelga *et al.*, 2010; Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; A. Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orue, 2010). The victims-girls, aggressors-boys sex patterns are also congruent with other studies, as was the fact that no big differences are found with regard to age (Avilés, 2010; Calvete *et al.*, 2010; Dehue *et al.*, 2008; Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross, & Spiel, 2010; Erdur-Baker, 2010; Erdur-Baker & Tanrikulu, 2010; A. Estévez *et al.*, 2010; Guarini, Brighi & Genta, 2010; Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Li, 2007b; Mesch, 2009; Ortega *et al.*, 2008a; Slonje & Smith, 2008; Varjas *et al.*, 2009; Wang *et al.*, 2009). Our data concurrent with other studies insofar that they indicated that victims tend not to report bullying or cyberbullying to adults (Arıcak *et al.*, 2008; Finkelhor, Mitchell, & Wolak, 2000; Hoff & Mitchell, 2009; Juvonen & Gross, 2008; NCH, 2005; Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008c), and that not all cyberbullying is anonymous: in more than 50% of cases the victim knows his/her aggressor (Burgess-Proctor *et al.*, 2006; Dehue *et al.*, 2008; Finkelhor *et al.*, 2000; Huang & Chou, 2010; Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; NCH, 2005; Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007; Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007). The channel of cyberbullying most frequently found in our study, instant messenger programmes, are the same as in other studies (Finkelhor *et al.*, 2000; Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Ortega *et al.*, 2008a).

As in other studies (Dehue *et al.*, 2008; Hinduja & Patchin, 2008; Juvonen & Gross, 2008; Li, 2007a, 2007b; Mitchell, Ybarra, & Finkelhor, 2007; Ortega *et al.*, 2008a; Raskauskas & Stoltz, 2007; Swartz, 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Varjas *et al.*, 2009; Ybarra & Mitchell, 2004, 2007), the relationship between bullying and cyberbullying is clearly manifested. However,

we go one step further in our analysis of this relationship. After carrying out binary logistic regressions we come to the conclusion that all the types of bullying and cyberbullying we study are intimately linked, and involvement in one indicates the probability of involvement in another, especially in the same role (whether aggressor or victim).

We find that, as happens in bullying (Alsaker, 1993; Besag, 1989; Boulton & Smith, 1994; Callaghan & Joseph, 1995; Cross *et al.*, 2009; E. Estévez *et al.*, 2009; Farrington, 1993; Kochenderfer & Ladd, 1996; O'Moore & Hillery, 1991; Olweus, 1993; Ross, 1996; Slee & Rigby, 1993; Stanley & Arora, 1998) and cyberbullying (A. Estévez *et al.*, 2010), those involved in cyberbullying have very low levels of self esteem. The only exceptions are in sport-related self esteem and self esteem related to peers, where aggressors tend to score higher. The situation is similar in the case of loneliness. Research into bullying has shown that victims score higher in this variable (Alsaker, 1993; Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995; Crick & Grotpeter, 1996; Eslea *et al.*, 2004; E. Estévez *et al.*, 2009; Kochenderfer & Ladd, 1996) and we find that this is also true in cyberbullying.

It has also been very interesting to find out the extent to which school climate is related not only to involvement in bullying (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Ortega, 1997, 2002; Ortega & Colaboradores, 1998; Ortega & Mora-Merchán, 2000, 2008; Roland & Gallaway, 2002; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996; Sánchez & Ortega-Rivera, 2004) but also to involvement in cyberbullying. In the latter case, however, peers school climate is found to be unrelated: involvement in cyberbullying is conditioned only by the general school climate.

Introducción

El fenómeno bullying es un tópico investigador que ya cuenta con más de 30 años de desarrollo (Ortega, 2010b; Smith y Brain, 2000). En la última década, los estudios han abordado cómo se desarrolla este fenómeno en diferentes poblaciones. Se observan así trabajos que se han centrado en el bullying étnico-cultural (Eslea y Mukhtar, 2000; Hunter, Durkin, Heim, Howe y Bergin, 2010; Junger, 1990; Monks, Ortega y Rodríguez, 2008; Rodríguez, 2010; Rodríguez, Ortega y Monks, 2004), bullying homofóbico (Berlan, Corliss, Field, Goodman y Bryn Austin, 2010; Montes y Halterman, 2007; Platero, 2008; Platero y Gómez, 2007) o bullying hacia personas con algún tipo de discapacidad (Arsenault, Bowes y Shakoor, 2009; Montes y Halterman, 2007; Reiter y Lapidot-Lefler, 2007; Sheard, Clegg, Standen y Cromby, 2001; Van Roekel, Scholte y Didden, 2010). Del mismo modo las líneas de investigación sobre bullying se ha ampliado, examinando el fenómeno en diferentes contextos (Monks *et al.*, 2009) como los centros de educación infantil (e. g. Alsaker y Nägele, 2008; Romera y Ortega, 2006), los entornos laborales (e. g. Bowling y Beehr, 2006; Nielsen, Matthiesen y Einarsen, 2008), las prisiones (e. g. Ireland, 2005; Ireland, Archer y Power, 2007; South y Wood, 2006), el ejército (e. g. Ostvik y Rudmin, 2001) y el ciberespacio (e. g. Campbell, 2005; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Smith *et al.*, 2008; Strom y Strom, 2005). Es precisamente sobre el bullying que se produce en este último contexto, conocido como cyberbullying, en el que se focalizará este estudio.

El ciberespacio y por extensión las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se presentan como un escenario totalmente nuevo. Sus características y potencialidades le otorgan un matiz especial a las relaciones que en él o sobre él se desarrollan. Además se incluye una importante apreciación, la existencia de personas que han crecido rodeadas de TIC y las han incorporado a su vida como algo natural, los nativos digitales, y aquellas que han tenido que adaptarse a los nuevos tiempos y aprender a usarlas, los inmigrantes digitales (Margaryan, Littlejohn y Vojt, 2011; Prensky, 2001a, 2001b). Los nativos digitales tienen la mente adaptada a las TIC, lo que les confiere nuevas capacidades y estilos de aprendizaje si los comparamos con los inmigrantes digitales. Será sobre una población de nativos digitales sobre los que desarrollaremos esta investigación, personas que no han aprendido de sus padres el uso correcto de las TIC, ya que simplemente sus padres, inmigrantes digitales en el mejor de los casos, no las pueden comprender de la misma forma que ellos.

El cyberbullying es el producto de la desafortunada unión del bullying con la comunicación electrónica (Hinduja y Patchin, 2008a). Esta investigación surge de la necesidad de describir y comprender este fenómeno. El cyberbullying es un tema de gran actualidad científica y social, tal es así que las primeras investigaciones en España datan del año 2007, solamente un año después de las primeras noticias que aparecen en la prensa de nuestro país. En 2006 se produjo un desafortunado incidente en el que una niña con Síndrome de Down fue grabada con un teléfono móvil para posteriormente difundir el vídeo por Internet mientras era ultrajada por sus compañeros (EFE, 2006). Ese mismo año también fueron condenados en Valencia cinco menores por agredir a un chico de 14 años y grabarlo con un teléfono móvil, y en Málaga unos jóvenes grabaron una paliza a un mendigo para luego subirla a red (Rizzi, 2006). El problema alcanzó al año siguiente a más de una treintena de menores, sólo en Andalucía, que se vieron implicados en situaciones similares (ABC SEVILLA, 2007).

El cyberbullying nos sólo se produce entre los escolares de primaria y secundaria (e. g. Dehue *et al.*, 2008; Dilmaç y Aydoğan, 2010; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Smith *et al.*, 2008; Vandebosch y Van Cleemput, 2009), sino que

también se está produciendo en entornos universitarios (e. g. Dickerson, 2005; Finn, 2004; Turan, Polat, Karapirli, Uysal y Turan, 2011) y laborales (e. g. Privitera y Campbell, 2009), al igual que sucede en el bullying tradicional, aunque en este trabajo que se presenta nos centraremos en estudiantes de educación secundaria.

El cyberbullying no es algo totalmente nuevo, nos estamos enfrentando a un problema ya bien conocido que se ha adaptado a la época actual y a los recursos disponibles (Mora-Merchán, 2008). Es por ello que para poder comprender el fenómeno cyberbullying es importante conocer y entender el bullying. Por estas razones, este trabajo comienza en su capítulo 1 con el análisis del fenómeno bullying, considerando su definición y características, así como la exposición de los hallazgos más relevantes que la investigación sobre el fenómeno nos ha aportado. En el capítulo 2 se hará lo propio con el cyberbullying, incluyendo la descripción del entorno donde se desarrolla el mismo, las TIC y la Comunicación Mediada por Computadora (CMC). En ambos capítulos se seguirá un esquema de presentación similar. Los puntos a tratar en relación a los fenómenos de bullying y cyberbullying serán los relativos a terminología; definición; características; roles; formas o tipos; prevalencia del fenómeno; teorías explicativas; estrategias de afrontamiento por parte de las víctimas; y efectos negativos del fenómeno.

Un vez finalizados los capítulos teóricos de la tesis (capítulos 1 y 2) se expondrá en el capítulo 3 la metodología del trabajo, incluyendo la definición del problema, los objetivos e hipótesis así como la descripción de los participantes, los instrumentos y el procedimiento seguido en el trabajo. En el capítulo 4 se mostrarán los principales resultados obtenidos en este trabajo. Los resultados se agruparán de acuerdo a los objetivos de investigación, de esta forma tendremos 5 grandes bloques coincidentes con los 5 objetivos de investigación propuestos. En el capítulo de resultados se mostrarán datos de bullying cuando así sea necesario, con la finalidad de compararlos con los de cyberbullying. El quinto y último capítulo de la tesis será el de conclusiones y discusión, se expondrá en inglés como uno de los requisitos para la obtención de la mención europea en el título de

doctor (según el art. 43b de las Normas Regulatoras de los Estudios de Doctorado adaptadas al EEES de la Universidad de Córdoba). Este capítulo 5 tendrá una estructura similar al capítulo anterior ya que se muestran las conclusiones en función de las hipótesis del trabajo. Del mismo modo se incluye un apartado sobre las limitaciones y futuras líneas de investigación.

Para concluir esta introducción es necesario señalar que este trabajo se enmarca en la línea de investigación “Convivencia y Prevención de la Violencia Escolar y Juvenil: Estudios sobre Bullying, Cyberbullying y Dating” del programa de doctorado de Psicología Aplicada (Mención de Calidad MCD2008-00049) dirigido por la Doctora Ortega en el Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba. Del mismo modo forma parte de un estudio más amplio que engloba a cuatro países (Italia, España, Reino Unido y Finlandia): el proyecto de investigación “An investigation into forms of peer-peer bullying at school in pre-adolescent and adolescent groups: New instruments and preventing strategies” (Financiado por la Unión Europea; programa DAPHNE II; Ref. JSL/2096/DAE-1/241YC 30-CE-0120045/00-79), conocido como “proyecto DAPHNE”¹.

¹ Para una descripción más detallada del proyecto consultar el artículo de Genta, Brighi y Guarini (2009)

Capítulo 1: Un acercamiento al fenómeno Bullying

La escuela, como institución educativa en la que las sociedades desde la antigüedad han confiado en buena medida la transmisión de la cultura y la socialización de las generaciones crecientes, ha sido y sigue siendo un contexto de interacción y de establecimiento de relaciones entre iguales. La calidad de las relaciones de pares en el contexto educativo es un factor que puede tener mucho peso en relación al aprendizaje y al desarrollo tanto social como de la personalidad de los escolares. Quizá una de las grandes amenazas a la calidad de las relaciones entre iguales en la escuela sea la aparición de malos tratos entre iguales.

La violencia entre escolares no es un fenómeno nuevo o moderno, pero sí puede afirmarse que el estudio científico de la misma se consolida a lo largo de las últimas cuatro décadas. En este periodo algunas instituciones supranacionales han impulsado el estudio de la violencia escolar (Ortega, 2008). Por ejemplo, la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa realizó en 1982 la primera conferencia internacional sobre el tema. Cinco años después de esta conferencia el Consejo de Europa realizó un primer informe que se publicó en 1989. Este informe definitivamente sensibilizó a la comunidad internacional de la necesidad de abordar este tipo de cuestiones.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

En este primer capítulo se revisa la literatura científica que nos permitirá acercarnos al fenómeno del maltrato y la victimización entre escolares, denominado internacionalmente como bullying. Se comienza repasando el constructo bullying y describiendo sus características básicas. Posteriormente se focaliza en los diferentes roles participantes en el bullying y se explican los diferentes tipos de agresiones que pueden originar y sostener este fenómeno. También se estudia la prevalencia del bullying a nivel internacional, con especial detenimiento sobre los resultados de investigaciones realizadas en España. A continuación se repasan las diferentes teorías explicativas del bullying así como los factores de riesgo y protectores asociados a él. Al final del capítulo se abordan las estrategias de afrontamiento que ponen en práctica las víctimas de este tipo de maltrato y los efectos que sufren al verse implicados en esta perversa dinámica.

Definición y Características

El estudio científico de la violencia entre escolares sostenida a lo largo del tiempo o victimización puede fecharse con las observaciones sistemáticas de Heinemann (1969, 1972) sobre sucesos de agresiones físicas y verbales directas de un grupo de escolares sobre otro compañero. A este fenómeno se refirió Heinemann utilizando el término *mobbing*. Desde entonces la investigación sobre los fenómenos de violencia y victimización entre escolares ha utilizado múltiples etiquetas, en función de los países en los que se ha estudiado y de sus diferentes concepciones culturales e idiomáticas. Mora-Merchán (2001) señala varias etiquetas, tales como: *einshuchten* en Alemania; *bullismo* en Italia; *brutaliser* en Francia; *pallikaros* en Grecia; *treiteren* en Holanda; y *vandalismo* en Portugal; entre otras. En Turquía se utiliza hasta el momento preferentemente el término *zorbalık* (Ucanok, Smith y Karasoy, 2011). En extremo oriente el fenómeno es conocido como *ijime* en Japón (Morita, 1985) y como *wang-ta* en Corea (Card, 2005; Taki *et al.*, 2008).

Un acercamiento al fenómeno Bullying

En España el término más extendido para denominar a este fenómeno es *maltrato*, al referirse en general a agresiones injustificadas directas de unos escolares hacia otros. Pero también son apropiadas otras expresiones como *intimidación*, *acoso* y *abuso de poder* (Ortega *et al.*, 2001). Si se trata de denominar las acciones indirectas, encaminadas al aislamiento social de la víctima, se debería hablar igualmente de maltrato, pero podrían usarse expresiones como *exclusión social* o *rechazo*.

La variedad de términos utilizados no solo responde a diferencias idiomáticas, sino también en alguna medida a diferencias conceptuales sobre dicho fenómeno. De ello se deriva la dificultad para establecer comparaciones de resultados de estudios realizados en distintos países cuando se utilizan de partida etiquetas que no necesariamente son equivalentes entre sí (Nocentini *et al.*, 2010; Smith *et al.*, 2002; Smith y Monks, 2008; Smorti, Menesini y Smith, 2003; Ucanok *et al.*, 2011). No obstante existen también investigaciones orientadas a salvar esta dificultad que establecen comparaciones internacionales en base a cuestionarios que no se basan en el uso de una etiqueta para extraer información sobre la prevalencia general del fenómeno, sino en base a ejemplificaciones narrativas que describen distintas formas de agresión y situaciones en las que se puede materializar el maltrato, acoso y abuso entre escolares (Almeida, Caurcel y Machado, 2006; Monks *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2002; Smorti *et al.*, 2003).

En los últimos treinta años puede observarse como la comunidad científica internacional adopta el vocablo inglés *bullying* como el más apropiado para referirse a la violencia escolar entre iguales o victimización (Ortega, 2010b; Smith y Brain, 2000). En el presente estudio se utilizará el término *bullying* para referirse al fenómeno, pero también se utilizarán ocasionalmente como sinónimos *maltrato*, *intimidación* y *acoso* entre escolares.

El *bullying* es un concepto complejo ya que abarca una amplia variedad de conductas. Revisando la breve pero densa historia de su estudio científico puede observarse como la conceptualización del mismo ha ido cambiando y evolucionando. Desde los primeros acercamientos se destaca que el *bullying* es un

Un acercamiento al fenómeno Bullying

fenómeno que se desarrolla en un contexto grupal. Los agresores despliegan su acción en grupo sobre la víctima (Heinemann, 1969, 1972) y los agresores se ven reforzados por los demás miembros del grupo para continuar con sus actuaciones (Pikas, 1975). Años después comienza a concebirse que el bullying puede ser causado también por un individuo, no siendo necesario que la acción agresiva sea realizada por un grupo, si bien se sigue remarcando el carácter social del fenómeno y el apoyo que otros escolares brindan al agresor para ayudar o reforzar sus acciones (Björkqvist, Ekman y Lagerspetz, 1982; Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King, 1982). En la definición de Morita (1985) sobre el ijime (término japonés equivalente a bullying), se mantiene que la víctima y el agresor deben estar en el mismo grupo social para que este fenómeno se desarrolle.

A finales de los ochenta, Roland y Munthe (1989) definen el bullying como un acto de violencia continuado por parte de un individuo o un grupo, de naturaleza tanto física como psicológica (amenaza o exclusión), hacia una víctima que no puede defenderse. Por su parte Morita (1985), lo define como una acción que ejecuta alguien que, estando en una posición de dominancia social dentro de un grupo, causa sufrimiento a otro de forma individual o colectiva. El investigador inglés Peter Smith (1989) señala que es un daño intencional que una o varias personas infringen a otra. Smith, al igual que Roland y Munthe (1989), destaca la importancia de que la víctima no pueda defenderse fácilmente por sí misma, y añade que la acción debe ser repetida durante un periodo prolongado de tiempo. Según Smith sólo existe bullying en aquellos casos en los que la víctima no provoca al agresor o agresores.

La definición de Olweus (1989) ofrece una muestra de lo que puede ser considerado como bullying y lo que no. Así manifiesta que se produce bullying cuando un estudiante es golpeado, pegado, amenazado o encerrado en una habitación, entre otras. Del mismo modo señala que cuando una persona es objeto de insultos o vejaciones verbales o es molestada repetidamente de forma negativa por otra u otras personas también debe ser considerado como bullying. Sin embargo, cuando dos escolares discuten o pelean y tienen la misma fuerza no se considera bullying. Olweus (1989) además señala otros requisitos que deben

Un acercamiento al fenómeno Bullying

cumplir las situaciones de bullying: deben suceder de forma frecuente y la víctima no debe ser capaz de defenderse por sí misma. Unos años más tarde, este autor ofrece una definición más sintética en la que considera que se produce bullying cuando alguien que no puede defenderse está expuesto, de forma repetida y durante un periodo largo de tiempo, a las acciones o comportamientos negativos de una o más personas (Olweus, 1999a, 2005).

Para otros autores (Salmivalli, Lagerspetz *et al.*, 1996) el bullying es una conducta individual o grupal repetida que causa daño a las víctimas. Ortega (1994a) también considera la reiteración de las agresiones sobre la víctima como un aspecto esencial del fenómeno según su definición. Una de las aportaciones más novedosa de entre las expuestas hasta aquí es la consideración por parte de esta autora de la dimensión moral: el bullying es una acción injusta hacia una persona que no puede defenderse por sí misma, es una agresión injustificada que cursa con una trasgresión moral a la esperable reciprocidad ética de los iguales (Ortega y Mora-Merchán, 1996). Según Ortega (1994a) esta acción injusta puede manifestarse mediante *agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social* (p. 255).

El hecho de que la víctima no pueda defenderse fácilmente por sí misma es una constante que se repite en las diversas definiciones. Tal ha sido el impacto de este desequilibrio de poder que hay autores que consideran el bullying como un abuso sistemático de poder a través de acciones repetidas y persistentes que tratan de intimidar o dañar a otra persona (Smith, 1997; Smith y Sharp, 1994).

Rigby (2002) ha declarado que en este tipo de definiciones se entiende el bullying como un estado de maldad de la mente. Del mismo modo señala que estas conductas deben ser repetidas en el tiempo. Asimismo propone la existencia de un desequilibrio de poder ya sea directo o indirecto. Rigby (2002) también menciona que la víctima no debe provocar a su agresor. En trabajos posteriores manifiesta que los fenómenos bullying siguen una serie de acciones (Rigby, 2007): intencionalidad de hacer daño; el deseo expreso de actuar; el tocar o lastimar a alguien; el comienzo de la conducta del individuo o grupo más fuerte

Un acercamiento al fenómeno Bullying

contra una persona que es menos poderosa; la falta de justificación de la acción; la repetición del acto; y la producción del placer buscado.

Lines (2008) por su parte señala que se produce bullying cuando la agresión provoca en la víctima sentimientos de enfado, daño o molestia. Analizando detenidamente esta aportación puede verse como respecto a las definiciones sobre bullying anteriormente expuestas, se cambia el foco de la acción y protagonismo del agresor, a la víctima: los efectos de las agresiones sobre la misma y sus sentimientos. Puede decirse que esta es la otra cara de la misma moneda: la victimización.

Pero sin duda la definición más utilizada y que se ha mantenido hasta nuestros días es la que señala Olweus en la década de los 90 (Olweus, 1991a, 1994, 1999a, 1993a). La definición menciona que *una persona está siendo acosada cuándo ella o él es expuesto, repetidamente y de forma prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Es una acción negativa cuándo alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro* (Olweus, 1999a, p. 10). Esta definición se sigue usando hasta la actualidad sin que haya habido cambios sustanciales en la misma (Erdur-Baker, 2010; Gini, Albiero, Benelli y Altoè, 2007; Hartung, Little, Allen y Page, 2011; Kanetsuna, Smith y Morita, 2006; Kiriakidis y Kavoura, 2010; Klomek, Sourander y Gould, 2010; Monks *et al.*, 2008; Ortega, 2008; Powell y Ladd, 2010; Rodríguez, 2010; Smith *et al.*, 2002; Spears, Slee, Owens y Johnson, 2009; Ucanok *et al.*, 2011; Vaillancourt *et al.*, 2008 entre otros).

A modo de síntesis Mora-Merchán (2001) trata de resumir las primeras definiciones del fenómeno bullying a través de la siguiente tabla, siguiendo los presupuestos de Tatum (1982) sobre los aspectos a tener en cuenta para definir el problema bullying.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

	Agresión Física	Agresión Verbal	Agresión Indirecta	Intención	Frecuencia	Desequilibrio	Individual	Grupal	Causas	Efectos	Causa de exclusión
Heinemann (1972)	X							X	X		
Pikas (1975)								X	X		
Lagerspetz <i>et al.</i> (1982)								X	X		
Bjorkqvist <i>et al.</i> (1982)						X		X	X		
Morita (1985)	X		X	X		X	X	X	X	X	
Perry, Kusel y Perry (1988)					X			X			
Roland y Munthe (1989)	X		X		X	X	X	X			
Olweus (1989)	X	X			X	X	X	X			X
Smith (1989)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Whitney y Smith (1993)	X	X	X		X	X	X	X			X
Farrington (1993)	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
Smith y Sharp (1994)					X	X					
Salmivalli <i>et al.</i> (1996)	X	X	X		X		X	X		X	
Olweus (1999b)	X	X	X		X	X	X	X		X	X

Tabla 1: Definiciones de Bullying (Mora-Merchán, 2001, pp. 33-34)

Resumiendo podemos señalar que, como se ha desarrollado anteriormente, en los comienzos de la investigación sobre bullying, se remarcaba especialmente el carácter grupal de las agresiones (Heinemann, 1972; Lagerspetz *et al.*, 1982; Pikas, 1975). Posteriormente se comenzó a introducir la necesidad de que se produjera un desequilibrio de poder entre agredido y agresor, sin olvidar el carácter social (Björkqvist *et al.*, 1982; Morita, 1985; Olweus, 1989; Roland y Munthe, 1989). Fue el profesor Morita (1985) el primero en señalar la intencionalidad del agresor de cometer un daño a la víctima como elemento definitorio del bullying. Esta característica es quizá una de las más polémicas ya que en los primeros 20 años del fenómeno sólo fue señalada en las definiciones de algunos autores (Farrington, 1993; Morita, 1985; Smith, 1989). La frecuencia de la agresión es otro factor recurrente en las definiciones a partir de 1988 (Farrington, 1993; Olweus, 1989; Perry *et al.*, 1988; Roland y Munthe, 1989; Salmivalli, Lagerspetz *et al.*, 1996; Smith, 1989; Whitney y Smith, 1993).

Desde la década de los 90 existe un gran consenso en la comunidad internacional (Farrington, 1993; Smith y Sharp, 1994) en que las situaciones de bullying presentan al menos tres características básicas (Curelaru, Iacob y

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Abálașei, 2009; Farrington, 1993; Monks *et al.*, 2008; Olweus, 1991a, 1994, 1999a, 2005, 1993a; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Smith, 1989; Smith y Brain, 2000): Intencionalidad de agredir a la víctima; duración de la agresión, repetición en el tiempo; y desequilibrio de poder.

Como hemos señalado anteriormente, varios autores remarcan que el bullying no es una pelea, conflicto o desacuerdo entre dos personas o grupos con igual estatus (Olweus, 1989; Smith, 1997). El conflicto puede definirse como la situación que se produce entre dos o más personas al existir intereses contrapuestos. Este puede ser solucionado de forma más o menos cooperativa o más o menos agresiva (Ortega *et al.*, 2001). Esta situación es un importante motor de cambio en nuestra personalidad y en nuestra sociedad (Ortega, 2005) por lo que no puede ser considerado *a priori* como algo negativo. Todo dependerá de las habilidades que los individuos implicados desplieguen para afrontarla y resolverla.

Por otra parte el bullying es un fenómeno que se enmarca en un espacio físico específico: el centro escolar. Por ello se hace necesario comprender qué sucede en este espacio para contemplar el bullying inscrito en la dinámica del centro (Anderson y Kincaid, 2005; Bandyopadhyay, Cornell y Konold, 2009; Brand, Felner, Seitsinger, Burns y Bolton, 2008; Farrington y Ttofi, 2009; Leff, 2007; Nansel *et al.*, 2001; Ortega, 1994b, 1997; Ortega y Colaboradores, 1998; Ortega y Del Rey, 2002, 2003a; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Rigby, 2003; Unnever y Cornell, 2003). Del mismo modo el bullying también puede acaecer en el camino del hogar al centro escolar o viceversa (Hazler, Miller, Carney y Green, 2001). Los espacios escolares con baja o nula supervisión de los adultos se convierten en enclaves estratégicos para el desarrollo de la dinámica bullying. Del mismo modo el clima escolar del centro y del aula serían variables a tener en cuenta para el estudio e interpretación de la victimización.

Para la comprensión del fenómeno bullying como una dinámica podemos apoyarnos en el modelo de Ortega (Ortega, 2002, 2005; Ortega y Mora-Merchán,

Un acercamiento al fenómeno Bullying

1997, 2000a). Esta investigadora destaca dos aspectos básicos que le procuran estabilidad a lo largo del tiempo al perverso sistema del bullying-victimización:

- *Esquema dominio-sumisión*: Caracterizado por el aprendizaje del rol que adopta tanto el agresor como la víctima. Uno ordena y ejerce su conducta agresiva, y el otro asiente al dictado del primero. El agresor ejerce un poder abusivo y la víctima se somete en base a una diferencia de poder y/o de estatus.
- *Ley del silencio*: Se basa en un silencio autoimpuesto de todos los implicados tanto directa como indirectamente en el fenómeno bullying. Aquellos que presencian las situaciones de malos tratos no suelen denunciar lo sucedido ante los adultos ya que temen el rechazo del grupo de iguales que puede considerarlos como unos “chivatos”. Esta ley también se aplica a las propias víctimas, las cuales no denuncian lo sucedido ya que creen que no les ayudarán y que la situación podría empeorar.

La dimensión social del bullying en la red de iguales ha sido destacada por distintos autores (O’Connell *et al.*, 1999; Ortega, 1997, 2002; Ortega y Colaboradores, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000a, 2008; Roland y Gallaway, 2002; Salmivalli, Lagerspetz *et al.*, 1996; Sánchez y Ortega-Rivera, 2004). En el estudio de Ortega y Mora-Merchán (2008) se pone de manifiesto que son precisamente las víctimas las que presentan una pobre red de iguales, siendo rechazadas o aisladas por sus compañeros, mientras que los agresores gozan de cierta popularidad entre sus iguales. Esta red de iguales es tan importante para evitar situaciones de bullying que si los escolares poseen un mejor amigo que los considera a ellos de la misma forma el riesgo de sufrir bullying desciende drásticamente (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand y Amatya, 1999). Además de para prevenir el bullying, la red de iguales de la víctima es un elemento básico para valorar las consecuencias de la victimización. Padecer bullying y no tener un soporte social aumenta el riesgo de una pobre salud mental (Rigby, 2000). No nos detendremos a detallar los efectos que tiene a corto y largo plazo el bullying, pues al final del capítulo se dedica un apartado específico a este asunto.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

El bullying, además de la dimensión social, tiene también una dimensión moral. Las acciones de bullying son moralmente rechazables por el tratamiento agresivo al que se somete a la víctima y suponen una ruptura del principio de reciprocidad moral esperable entre iguales (Ortega, 2001; Ortega y Colaboradores, 1998). En un planteamiento inicial en el que todos los escolares son iguales, algunos deliberadamente rompen esta norma no escrita para aprovecharse de los más débiles.

Roles desarrollados en situaciones de bullying

En la dinámica bullying existen dos roles principales bien diferenciados: el agresor y la víctima. Estos dos tipos componen la diada mínima en una situación de bullying. Stephenson y Smith (1987) definen hasta cinco tipos de implicados en fenómenos de bullying: agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocativas y un tipo mixto entre agresores y víctimas. Estos dos tipos de víctimas se han denominado: *víctimas pasivas*, no agresivas o inocentes; y *víctimas provocativas o agresivas* (Olweus, 1978; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Pikas, 1989). Las primeras serían aquellas que no provocan a los agresores y son seleccionadas arbitrariamente para ser victimizadas. Las segundas son víctimas que de alguna forma provocan a los agresores aunque sea de forma inconsciente. Los autores que contemplan estos últimos roles tratan de explicar las agresiones siguiendo la tradición teórica de las agresiones proactivas y reactivas (Dodge, 1991; Dodge y Coie, 1987; Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; J. M. Price y Dodge, 1989; Pulkkinen, 1996; Salmivalli y Nieminen, 2002).

Posteriormente algunos investigadores (e. g. Bowers, Smith y Binney, 1994; Olweus, 1993c) diferencian sólo tres roles de implicación: agresores, víctimas y el tipo mixto anteriormente mencionado, aquellos alumnos que son víctimas y agresores de forma simultánea. Este último rol, pese a ser el más controvertido, es considerado por la mayoría de los autores en sus trabajos

Un acercamiento al fenómeno Bullying

(Bowers *et al.*, 1994; Olweus, 1993c; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Stephenson y Smith, 1987; 1989 entre otros). Esta controversia viene suscitada por el hecho de que en la literatura científica no existe un claro consenso sobre si estamos ante un tipo especial de víctima o de agresor. No se conoce muy bien si es victimizado debido a sus conductas de provocación o agredido debido a su frustración por haber sido agredido por otros.

Más tarde comienza a dársele importancia a un tipo de implicado que hasta ahora no se había considerado en muchos estudios: el espectador. Un ejemplo son los estudios de Ortega y Mora-Merchán (1996, 1997, 2000a) que contemplan cuatro roles diferenciados: agresores; víctimas; agresores victimizados; y espectadores. El papel del espectador, cuya función puede variar en relación al afrontamiento de la situación, es muy importante en la dinámica bullying ya que puede ayudar a poner fin a la dinámica o a prolongarla en el tiempo dependiendo de su actitud y de su conducta. Cerezo (2000) destaca la importancia del grupo como reforzador de las conductas agresivas ya que valora mejor al agresor que a las víctimas. Este rol de espectador es el mayoritario en las dinámicas bullying, situándose en torno al 80% de la población escolar (Avilés y Monjas, 2005).

Uno de los trabajos de mayor difusión científica sobre los participantes en bullying es el de Salmivalli y colaboradores (1996). Estos investigadores describen seis roles: agresor, reforzador del agresor, ayudante del agresor, defensor de la víctima, ajeno y víctima. La distinción de cuatro tipos de espectadores resulta muy valiosa para explicar la dinámica bullying. Así podemos distinguir entre espectadores que están a favor de las víctimas y tratan de ayudarlas tanto emocional como directamente (defensores); que ayudan al agresor vigilando, participando en la agresión o informando (ayudantes); que le ofrecen un *feedback* positivo al agresor, riéndose de sus acciones o justificándolas (reforzadores); y un cuarto tipo que desconoce o no quiere conocer las situaciones de bullying (ajenos). Posteriormente Sutton y Smith (1999) realizaron un réplica del estudio de Salmivalli *et al.* (1996) obteniendo los mismos roles de implicación en el fenómeno y quedando íntimamente relacionados los roles pro-víctima (defensor y víctima) por una parte y pro-agresor (agresor, reforzador y ayudante)

Un acercamiento al fenómeno Bullying

por otra. En una investigación más reciente Goossens, Olthof y Dekker (2006) pusieron a prueba la clasificación de roles de Salmivalli *et al.* (1996). Sus resultados apoyan la clasificación previa, excepto en los roles de ayudante y reforzador que se fusionan en uno sólo: el seguidor.

A partir de estos trabajos quedaron establecidos los roles de implicación en bullying siendo la clasificación más aceptada a nivel teórico por la comunidad científica la de Salmivalli (Cowie, Naylor, Rivers, Smith y Pereira, 2002; Menesini *et al.*, 2003; Murphy y Faulkner, 2011; Ortega y Monks, 2005; Sutton y Smith, 1999; Sutton, Smith y Swettenham, 1999; Veenstra *et al.*, 2007 entre otros). No obstante, en la práctica, la mayoría de los estudios sólo discriminan entre agresores, víctimas y agresores victimizados.

El siguiente esquema (ver figura 1) trata de representar de forma grafica los roles y las características sociales de los fenómenos bullying. De esta forma la dinámica bullying es una relación de dominio-sumisión entre los diferentes roles. Las víctimas que son maltratadas por los agresores y son observadas por los espectadores que en ocasiones tomarán parte por ellas (defensores), se podrán del lado de sus agresores (reforzadores-ayudantes) o simplemente ignorarán lo sucedido (ajenos). Todo ello envuelto en un clima de oscurantismo dónde ningún implicado se atreve a romper la ley del silencio debido a sus posibles consecuencias: el agresor o sus seguidores por miedo a la intervención de los adultos, las víctimas por miedo a que la situación empeore al denunciarla y los espectadores por miedo a que las agresiones se tornen sobre ellos. Ello provoca importantes daños psicológicos en todos los implicados que posteriormente abordaremos.

Un acercamiento al fenómeno Bullying



Figura 1: Dinámica Bullying (Ortega, 2005)

Diversos estudios han tratado de delimitar un perfil más o menos preciso de las características que definen los distintos tipos de alumnos implicados en fenómenos de violencia, así Olweus (1999a, 2005) señala los siguientes rasgos prototípicos para agresores y víctimas:

- En cuanto a las víctimas sumisas o pasivas pueden ser:
 - Prudentes, sensibles, tranquilas, reservadas/introvertidas y tímidas.
 - Ansiosas, inseguras, infelices y con baja autoestima.
 - Depresivas y presentan mayor tendencia a la ideación suicida que sus iguales.
 - Normalmente no tienen un buen amigo o buena amiga y se relacionan mejor con los adultos que con sus iguales.
 - Si son varones, normalmente son más débiles físicamente que sus iguales.
- En cuanto a las víctimas provocadoras:
 - Patrones de respuesta ansiosos y agresivos.
 - Dificultades de concentración y bajo rendimiento escolar.
 - Algunos se pueden considerar hiperactivos.
 - Suelen actuar de forma que provoca a sus compañeros o compañeras y produce rechazo social en su clase.
- En cuanto a los agresores:
 - Fuerte necesidad de dominar y someter a otros estudiantes.
 - Impulsivos e iracundos.
 - No son empáticos.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

- Suelen ser desafiantes y agresivos con los adultos.
- Suelen presentar otro tipo de conductas antisociales.
- Si son chicos, suelen ser más fuertes físicamente que sus compañeros.
- No presentan problemas con su autoestima.

Otros autores señalan a los agresores como perversos, obstinados y malintencionados (Besag, 1989; Tattum y Tattum, 1992 entre otros). En esta línea Tattum y Tattum (1992) explicaban el bullying como un deseo deliberado y consciente de herir al otro y ponerlo bajo estrés. Esto implica una maldad del agresor hacia la víctima.

Por su parte Cerezo (2001) señala que los agresores suelen ser varones o poseer una complexión fuerte, tienden a comportarse estableciendo dinámicas agresivas, y generalmente violentas, en sus relaciones con las personas que consideran débiles y cobardes. Tienen un concepto de sí mismo muy elevado, considerándose líderes y sinceros. Muestran una considerable asertividad, rayando en ocasiones con la provocación. Suelen manifestar las siguientes dimensiones de personalidad: elevado nivel de psicoticismo, extraversión y sinceridad; y un nivel medio de neuroticismo.

En cuanto a las víctimas Cerezo (2001) señala que suelen presentar un aspecto físico destacable, como por ejemplo complexión débil o algún hándicap. Se suelen mostrar tímidos, lo que puede provocar su retraimiento y aislamiento social. Las víctimas se consideran poco sinceras y poseen un alto nivel de neuroticismo, de ansiedad y de introversión.

En cuanto a los defensores de las víctimas Murphy y Faulkner (2011) detectaron que muestran una colaboración mejor y más positivas que lo agresores en las tareas colaborativas. Del mismo modo presentan un nivel de empatía alto (Gini, Pozzoli, Borghi y Franzoni, 2008; Murphy y Faulkner, 2011). Aunque se detectó que la alta empatía no era exclusiva de los defensores sino que los espectadores también puntuaban alto en esta variable, la diferencia radica en que los defensores tienen un alto nivel de auto-eficacia social al contrario que lo que

Un acercamiento al fenómeno Bullying

sucede con los espectadores (Gini *et al.*, 2008). También los defensores presentan puntuaciones más altas que los espectadores en auto-resiliencia y resolución de problemas así como por responsabilidad en la intervención (Pozzoli y Gini, 2010). Otra de las diferencias entre espectadores y defensores es el sentimiento de culpabilidad, mucho menor en los primeros que en los segundos en situaciones hipotéticas de bullying (Menesini y Camodeca, 2008).

Tipos de agresiones hacia las víctimas de bullying

Existen varias formas de clasificar las conductas agresivas que causan el bullying en función de la naturaleza de las propias agresiones. Estas clasificaciones han ido también cambiando a lo largo del tiempo, en función de la evolución de la propia investigación en la materia. En los primeros estudios se hacía alusión básicamente a formas físicas de agresión en el bullying (Heinemann, 1972). Posteriormente se introdujeron las formas indirectas (Smith, 1989) considerándose un total de cuatro formas de bullying en función de agresiones: físicas, verbales, ataques a la propiedad, y formas indirectas o relacionales. Hasta finales del pasado siglo las formas verbales y físicas han sido las más descritas en los estudios (Hawker y Boulton, 2000).

Otros autores (Björkqvist *et al.*, 1992; Lagerspetz y Björkqvist, 1994; Österman *et al.*, 1994) han subdividido el fenómeno en violencia:

- *Física*: Caracterizada por golpes, bofetadas, pellizcos, zancadillas... es decir, lo que tradicionalmente se consideraba bullying en las primeras definiciones.
- *Verbal*: Los podemos ejemplificar con insultos, motes, palabras ofensivas o burlas hacia alguien por cualquier motivo de forma directa.
- *Indirecta*: Este tipo de violencia se caracteriza por no existir un contacto directo entre el agresor y la víctima en el momento de la agresión como por ejemplo amenazas, extorsiones y chantajes. Esta

Un acercamiento al fenómeno Bullying

última forma de violencia ha sido considerada por algunos como psicológica (Farrington, 1993) o social (Avilés, 2002; Mora-Merchán, 2001). Se caracteriza por la difusión de falsos rumores o mentiras sobre la víctima con intención de dañarla. Del mismo modo se considera la exclusión de una persona dentro de un grupo una forma de violencia indirecta.

A esta clasificación otros autores añaden el tipo relacional (ruptura de los vínculos amistosos y aislamiento social) como un subtipo específico fuera del indirecto y un tipo genérico que mezcla varias formas de bullying (Hawker y Boulton, 2000). Otros autores señalan que el bullying puede ser directo e indirecto y recogen una serie de conductas que pueden ser consideradas bullying como llamar por motes, expandir rumores, la exclusión social, la extorsión o la violencia física (Smith, 1997).

Existe otro intento de clasificación que, si bien reagrupa las conductas según la naturaleza de la agresión, está algo más centrada en el tipo de vía que se utiliza (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000), distinguiendo:

- *Maltrato físico*: Agrupando de forma conjunta el directo, que se comete hacia la víctima, como el indirecto, el que se comete hacia las propiedades de la víctima.
- *Maltrato verbal*: Nuevamente se incluyen los dos tipos, directo e indirecto. En esta categoría se engloban los insultos, los motes y el hablar mal de alguien.
- *Exclusión social*: Tanto acciones que van encaminadas a “hacer el vacío” a una persona como el no dejarle participar en una actividad.
- *Mixto (físico y verbal)*: Tipo compuesto en el que hay presentes acciones tanto físicas como verbales. Dentro de esta categoría se encontrarían algunas amenazas, los chantajes y el acoso sexual.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Para que nos hagamos una idea de las diferentes conductas que se engloban en unos tipos de bullying u otros escogeremos los estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2007) y el de Serrano e Iborra (2005) (ver tabla 2). Hemos escogido estos estudios ya que es fácil comparar las distintas conductas y nos permiten una visión clarificadora de lo que se entiende en un tipo y otro de bullying.

Conductas	Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)	Serrano e Iborra (2005)	Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)
Ignorarlo (pasar de él o hacerle el vacío)	Exclusión social		Exclusión social
No dejar participar			
Insultarle	Maltrato verbal	Maltrato emocional	Agresión Verbal
Ponerle motes que le ofenden o ridiculizan			
Hablar mal de él o ella			
Esconderle cosas	Maltrato físico	Maltrato económico	Agresiones físicas indirectas
Romperle cosas			
Robarle cosas		Maltrato físico	Agresiones físicas directas
Pegarle			
Amenazar con armas, palos, etcétera	Mixto (físico y verbal)	Usar armas para agredir	Amenazas o chantajes
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer tareas, etcétera)		Maltrato físico/emocional	
Amenazarle sólo para meterle miedo		Maltrato emocional	
Acosarle sexualmente		Abuso sexual	
Violencia contra las propiedades	-	Vandalismo	-

Tabla 2: Tipos de malos tratos considerados en los estudios nacionales de España (Compuesto a partir de Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Serrano y Iborra, 2005)

Todas estas clasificaciones que hemos considerado son “clasificaciones puras” aunque en la mayoría de las situaciones de bullying encontraremos combinaciones de varias de ellas (Avilés, 2002). Así es muy probable que además

Un acercamiento al fenómeno Bullying

de agresiones físicas una víctima reciba agresiones verbales por parte de su agresor e incluso que sea rechazado por el grupo (Ortega y Mora-Merchán, 2008).

Sin embargo pese a estas categorías de análisis que utilizan los investigadores, algunos escolares no manejan esa precisión terminológica. Los niños de 8 años sólo distinguen entre conductas agresivas y conductas no agresivas, mientras que los de 14 años distinguen entre violencia física y bullying físico así como diferencian situaciones de bullying verbal y de exclusión social (Smith *et al.*, 2002). Esta diferencia evolutiva en el concepto de bullying podría ser clave para explicar las diferentes tasas de malos tratos entre las diferentes cohortes de edad. Por su parte Ucanok *et al.* (2011) realizaron una réplica de este estudio con una población turca en la que obtuvieron resultados similares a excepción de que el grupo de edad menor era capaz de discriminar los episodios de exclusión social. Por su parte los padres diferencian entre conductas no agresivas, peleas, agresiones físicas severas, agresiones verbales severas, exclusión y exclusión severa (Smorti *et al.*, 2003). Los pares no consideran las conductas de expandir rumores como un tipo de bullying.

Es importante señalar que la forma más usual de maltrato escolar es la verbal (Avilés y Monjas, 2005; Byrne, 1999; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Fonzi *et al.*, 1999; Olweus, 1991b, 1992; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Viera, Fernández y Quevedo, 1989), siendo los insultos la forma más extendida de acoso. Las agresiones verbales son más fáciles de cometer y requieren un nivel menor de agresividad, del mismo modo son más tolerables por los demás. Por su parte las agresiones físicas y la exclusión social son menos frecuentes.

Desde nuestro punto de vista el bullying se podría agrupar principalmente en dos categorías: el bullying directo y el bullying indirecto (Björkqvist *et al.*, 1992; Craig, Henderson y Murphy, 2000; Elinoff *et al.*, 2004; Olweus, 1991a, 1993a; Powell y Ladd, 2010; Rivers y Smith, 1994). Esta distinción la consideramos importante ya que implica comportamientos psicológicos por parte de los agresores diferentes y efectos también diferenciados en las víctimas. No es lo mismo abordar a la víctima directamente que hacerlo a través de terceros. Del

Un acercamiento al fenómeno Bullying

mismo modo no es lo mismo conocer perfectamente al agresor que desconocer quién está detrás de lo que sucede. Podemos entender que el bullying directo se subdivide a su vez en dos: físico y verbal, al igual que señalan gran parte de los autores considerados anteriormente, aunque ambos tipos se dan posiblemente con frecuencia de forma combinada. En cuanto al bullying indirecto podemos englobar la exclusión social y el hecho de expandir rumores o mentiras sobre alguien.

Prevalencia del bullying

El estudio de la violencia escolar y el bullying ha pasado por varias etapas desde sus inicios (Ortega y Mora-Merchán, 2000a). La etapa de *iniciación* comenzó en Escandinava en torno a la década de los 70. Le siguió una etapa de *consolidación* en los años 80 cuando las investigaciones se expanden a multitud de países (ver Roland y Munthe, 1989) incluido España (Viera *et al.*, 1989). Posteriormente se produce una etapa de *expansión* en torno a los 90 (ver Smith, 2002; Smith *et al.*, 1999) en la que comienzan a proliferar los trabajos en España (Cerezo, 1998, 2000; Cerezo y Esteban, 1992; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Ortega, 1993, 1994a, 1994b; Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Colaboradores, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1996, 1997; 2000a entre otros; 2000b). Actualmente nos encontramos en nueva etapa que podríamos fechar a partir de mediados de la primera década del siglo actual. En esta nueva etapa las investigaciones siguen profundizando sobre este problema, a la par que dicho problema se hace más presente en la opinión pública. Podríamos denominar esta fase como de *expansión mediática* (Calmaestra, 2007). A continuación se ofrece una revisión de la tradición de estudios sobre bullying focalizando especialmente en los que ofrecen datos sobre la prevalencia y extensión del fenómeno en distintos países.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Primeros estudios nacionales sobre prevalencia del bullying

El comienzo del estudio del bullying ha sido desigual en diferentes países. Podemos ubicar el origen de su estudio en Suecia, en la década de los setenta (Olweus, 1978, 1999a). El estudio de Olweus era de carácter longitudinal y ofreció mucha e importante información acerca de las características y los efectos de la victimización y la agresión en los escolares. El estudio comenzó con una muestra de 900 sujetos con edades comprendidas entre los 12 y 14 años. Gracias a este trabajo Olweus logró determinar una serie de características de los agresores típicos y las víctimas típicas, las cuales han sido mencionadas anteriormente.

Posteriormente Olweus exporta su metodología de estudio a otro país escandinavo del que es nativo, Noruega. El pionero en los estudios de bullying desarrolló en 1983 una investigación a escala nacional en este país (Olweus, 1999b). Para este estudio contó con una gran muestra, 130000 escolares (alrededor de un 25% de la población escolar total entre 7 y 16 años). El cuestionario utilizado fue el “*Olweus Bully/Victim Questionnaire*”, instrumento que ha sido posteriormente adaptado y usado en muchos países como Finlandia, Reino Unido, Canadá, Holanda, Irlanda, España y Australia (Olweus, 1999b). En el estudio noruego se encontró que: el 9% de la muestra se declaraba como víctima de sus iguales; el 7% se declaraban como agresores; y el 1.6% estaban implicados en el fenómeno como agresores victimizados.

En Finlandia la investigación sobre el bullying comenzó al principio de los años 80 con el estudio de Lagerspetz *et al.* (1982). Sobre una muestra de escolares entre los 12 y los 16 años de edad, los investigadores concluyeron que el 5.5% de la muestra eran agresores y el 3.9% víctimas.

Posteriormente se realizaron estudios en las Islas Británicas. El primer estudio en Escocia se realizó en el año 1989 (Mellor, 1990) con una muestra de 942 escolares con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Sus resultados mostraban que un 3% del alumnado era víctima frecuente de bullying, mientras que un 2% era agresor *frecuente* (al menos una vez a la semana).

Un acercamiento al fenómeno Bullying

En Inglaterra también se realizaron estudios aunque con muestras más elevadas. La investigación de Whitney y Smith (1993) contó con una muestra de 6700 estudiantes. En este estudio se registró una prevalencia de victimización del 27% (siendo el 10% frecuente) en los escolares de primaria, mientras que este porcentaje disminuía al 10% (4% frecuente) en secundaria. En cuanto a los agresores, el 12% (4% frecuente) de los alumnos de primaria se declaraban como tales mientras que sólo el 6% (1% frecuente) de los alumnos de secundaria lo hacían.

Entre los primeros trabajos Irlandeses el más destacado según diversas fuentes (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Ortega y Colaboradores, 1998) es el que realizó Byrne (1994). Este estudio contó con una muestra de 1300 escolares. Los resultados más importantes del estudio fueron la auto-denominación del 5.4% de los encuestados como agresores y del 5.1% como víctimas. En el curso 1993/1994 se realizó otro estudio en Irlanda con una muestra de 20422 sujetos, representativa de todo el país (O'Moore, Kirkham y Smith, 1997). En este estudio se detectaron tasas de implicación en bullying del 17.1% como víctimas, 12.3% como agresores y 14.1% como agresores victimizados. En secundaria estos porcentajes se reducían considerablemente, situándose en el 11.5% de víctimas, 10.8% de agresores y 4.1 de agresores victimizados.

Los primeros trabajos realizados en tierras italianas corresponden a Basalisco (1989). El estudio señaló que el 4% de los encuestados padeció situaciones de malos tratos con sus compañeros. Posteriormente surgieron otros trabajos de investigación focalizados en bullying como el de Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (1996). Esta investigación contó con una muestra de 1379 escolares de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años. Se obtuvieron porcentajes de prevalencia de bullying muy altos: en las escuelas de primaria de Florencia el 45.9% eran víctimas; el 37.8% lo eran en Cosenza; y el 29.6% y el 27.4% eran víctimas en los centros de secundaria de Florencia y Cosenza respectivamente.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Al igual que en Italia, en el 1989 aparecieron los primeros estudios sobre bullying en Bélgica (Vettenburg, 1999), si bien la investigación más importante se desarrolló en el 1993. Dicha investigación contó con una muestra de 10000 sujetos de 10 a 16 años de edad (Stevens y Van Oost, 1994, 1995). Según los datos que de ella se obtuvieron, el 15.9% de los escolares de primaria agredía a sus iguales de forma regular, mientras que el 5.9% lo hacía al menos una vez a la semana. En secundaria estos porcentajes descendían hasta el 12.3% de forma ocasional y 3.9% en su vertiente frecuente. En cuanto a las víctimas, los datos señalaban que el 23% de los alumnos de primaria y el 15.2% de los de secundaria declaraban ser victimizados regularmente, mientras que el 9.1% de primaria y el 6.4% de secundaria lo eran de forma más frecuente.

En los Países Bajos los primeros estudios se desarrollaron en torno a los primeros años de la década de los noventa por Mooij, contando con una muestra de 2120 participantes (Junger-Tas, 1999). Según los datos de su primer estudio (Mooij, 1992 citado en Junger-Tas, 1999) el 23% de la población de primaria y el 6% de la de secundaria sufrían acoso de vez en cuando, mientras que el 12% de los alumnos de primaria y el 4% de los de secundaria padecían la victimización como mínimo una vez a la semana.

La investigación del fenómeno bullying en Portugal comenzó más tarde que en los países anteriormente mencionados. El primer trabajo de investigación que conocemos (Pereira y Mendoza, 1996) contó con una muestra de 6187 escolares con edades comprendidas entre los 6 y 15 años. En dicha investigación se obtuvo que el 21.6% de los escolares de secundaria (10-11 años) se autodenominaban víctimas y el 15.4% agresores con una frecuencia de tres o más veces al mes.

En Canadá el primer estudio descriptivo sobre bullying lo realizó el equipo de Pepler (1994) en el año 1991 con una muestra de 211 menores entre 8 y 14 años. Los resultados señalaban que casi la mitad de los encuestados habían experimentado alguna situación de bullying en el centro escolar. Concretamente el 28% declaraba haberlo sufrido una o dos veces y el 20% con una frecuencia

Un acercamiento al fenómeno Bullying

mayor. En cuanto a los agresores el 24% se declaraba como tales al menos una o dos veces, mientras que el 15% reconocía que agredía de forma frecuente.

En Estados Unidos no existen muchos estudios focalizados en el bullying en la década de los 90 (Harachi, Catalano y Hawkins, 1999). El estudio nacional de la prevención de la victimización juvenil (Finkelhor y Dziuba-Leatherman, 1994) encuestó telefónicamente a 2000 jóvenes de todo Estados Unidos con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. Aunque no se centraba exclusivamente en bullying, la encuesta mostró que el 32.5% de la muestra había sufrido algún tipo de agresión.

En Japón comenzó a considerarse seriamente el problema del ijime (bullying) a mediados de los años ochenta. En 1984 Morita (1985) realizó una investigación en Tokio y Osaka con una muestra de 1718 participantes. Según los resultados obtenidos el 11.3% de la población estaba envuelta en ijime.

En Australia el estudio del fenómeno bullying comenzó en torno a la década de los noventa (Rigby y Slee, 1999). En 1991 se publicó el primer trabajo de investigación sobre bullying (Rigby y Slee, 1991) donde se señaló que un 10% de la muestra de 685 escolares habían sido frecuentemente molestados. Estos porcentajes subían hasta el 13% en chicas y el 17% en chicos cuando se recurrió a los datos auto-nominativos. En 1993 comenzó otra investigación con una muestra mucho más amplia, de 25399 sujetos (Rigby, 1997a). En esta ocasión un 20.7% de los chicos y un 15.7% de chicas se consideraba víctimas de bullying.

En un esfuerzo de síntesis Smorti *et al.* (2003) realizando una interpretación del libro editado por Smith *et al.* (1999) señalan que los porcentajes de prevalencia del bullying varían de unos países a otros. Detectándose los porcentajes más elevados en Italia (41%) seguidos de Inglaterra (27%), Portugal (20%), España (18%), Japón (11%) y Noruega (9%).

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Prevalencia del fenómeno en los últimos años en el panorama internacional

Hacer una comparativa entre la prevalencia del fenómeno bullying registrada en distintos países es una labor que cuenta con un importante obstáculo. En las investigaciones se usan diferentes metodologías: los instrumentos no son los mismos o incorporan variaciones sustanciales, las etiquetas utilizadas en cada país introducen sesgos lingüístico-culturales al no referirse de forma equivalente al mismo fenómeno, etc. No obstante seguiremos revisando esta cuestión intentando salvar este obstáculo.

En los últimos cinco años los porcentajes de implicación en bullying varían desde aproximadamente el 10% hasta el 60% (Frisén *et al.*, 2008; Perren *et al.*, 2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Smith *et al.*, 2006; Wang *et al.*, 2009). Craig y Harel (2004) en un estudio en 35 países denominado “Health Behavior in School-Aged Children survey, HBSC (edición 2001/2002)” señalan que el porcentaje medio de prevalencia en fenómenos bullying es del 11% tanto para agresores como para víctimas. El estudio de HBSC en su edición 2005/2006, ofrece porcentajes bastante similares con un total de 202056 participantes de 40 países, un 10.7% de la muestra se declara víctima, un 12.6% agresor y un 3.6% agresor victimizado (Craig *et al.*, 2009). Estos porcentajes de implicación se elevan hasta el 20.6% en un estudio posterior (Analitis *et al.*, 2009) respecto a la implicación como víctima en bullying a lo largo de once países europeos.

A partir de aquí se repasa la prevalencia del bullying registrada en algunos de los estudios más relevantes de los últimos cinco años en diferentes países. En Inglaterra, según el estudio de Smith y otros (Smith *et al.*, 2006) el 32.6% de los encuestados estaban envueltos como víctima de bullying ocasional y el 13% como frecuente.

En Suiza el 12.7% de las chicas y el 18.5% de los chicos de 13 años fueron víctimas en alguna ocasión, mientras que el 11% de las chicas y el 23% de los chicos fueron agresores (Craig y Harel, 2004). Datos más recientes (Perren *et al.*,

Un acercamiento al fenómeno Bullying

2010) muestran que: la prevalencia en bullying del 2.5% de chicas y del 5.2% de chicos como agresores victimizados; un 11.1% de chicas y un 13.8% de chicos eran víctimas; y un 11.6% de chicas y un 17.8% de chicos eran agresores.

Un estudio longitudinal sueco (Frisén *et al.*, 2008) señala que el 13% de las chicas y el 11% de los chicos de 10 años habían sido victimizados. Tres años después sólo el 5.4% de las chicas y el 5.6% de los chicos declaraban ser víctimas de sus iguales.

En Bulgaria, el 20% de los jóvenes entre 9 y 11 años habían sido víctimas de la violencia en la escuela, mientras que el 8% lo había sido en la calle (NCOPS, 2009 citado en Mihailova, 2010). En Polonia Radiukiewicz (2007 citado en Pyzalski, 2010) detectó porcentajes de implicación del 12% como agresores.

Un estudio nacional griego con una muestra de 3987 escolares desde preescolar a secundaria (Deliyanni *et al.*, 2007 citado en Sygkollitou, Psalti y Kapatzia, 2010) se detectaron porcentajes de prevalencia como víctima de entre el 11% y el 59.7% en infantil, el 8% y el 14% en primaria y de entre el 10% y el 13% en secundaria. Mientras que el porcentaje de agresores era de entre 2.2% y 16.3%, entre el 3% y el 4% y del 10% respectivamente.

En Bélgica el porcentaje de víctimas frecuente superaba el 16% mientras que el de agresores era del 5.5% en un estudio realizado con 2766 participantes (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2005).

En Irlanda un reciente estudio ha puesto de manifiesto que el 8.7% de los escolares eran víctimas, mientras que el 6.7% se declaraba como agresores (Corcoran *et al.*, 2008).

En Australia las cifras se sitúan en 2.8% de chicas y del 4.4% de chicos como agresores victimizados, un 9.6% de chicas y un 9.1% de chicos como víctimas, y un 4.2% de chicas y un 11.5% de chicos como agresores (Perren *et al.*, 2010).

Un acercamiento al fenómeno Bullying

En Estados Unidos los porcentajes obtenidos han sido mucho más altos. Así Wang *et al.* (2009) señala que el 54% de su muestra estaba implicada en bullying verbal, el 51% en relacional y el 21% en físico. Por su parte Raskauskas y Stoltz (2007) declaran que el 71.4% eran víctimas de bullying tradicional y 64.3% agresores.

Prevalencia del fenómeno en los últimos años en España

Recientemente la revisión de Rodríguez (2010) señala que en la investigación sobre bullying se adoptan predominantemente tres enfoques: el enfoque psicológico-conductual; el enfoque cognitivo-afectivo; y el enfoque psicoeducativo. Este último enfoque trata de integrar aspectos de los dos anteriores para superar sus limitaciones de cada uno de ellos por separado, e incorpora la contextualización ecológica del fenómeno en el escenario relacional de la escuela. Buena parte de los trabajos de investigación españoles adoptan este enfoque psicoeducativo (Cerezo, 1998, 2006a, 2006b; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Fernández, 1998 entre otros). Las investigaciones de nuestro equipo de investigación LAECОВI, desde sus comienzos hasta el momento actual, han sido realizadas desde la óptica psicoeducativa con el fin de comprender e interpretar los fenómenos de violencia para ofrecer inferencias educativas y desarrollar programas y proyectos de preventivos y paliativos (Monks *et al.*, 2008; Ortega, 1993, 1994a, 1994b, 1997, 2008; Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 1999, 2000a, 2000b; Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002 entre otros).

El primer estudio en España lo realizaron en su capital Vieira, Fernández y Quevedo (1989) sobre una muestra de 1200 escolares de 8, 10 y 12 años. Para este estudio diseñaron su propio cuestionario y detectaron que el 17.2% de los escolares se declaraban como víctimas, mientras que el 17.3% manifestaba ser

Un acercamiento al fenómeno Bullying

agresor de sus compañeros. En este estudio no se contemplaron aspectos como la existencia de espectadores ni de agresores victimizados.

El estudio de Vieira, Fernández y Quevedo (1989) es un hito importante en España ya que despertó el interés científico por el acoso escolar o maltrato en dicho país. A esta investigación le han seguido otras desarrolladas en la década de los noventa como las realizadas respectivamente por los equipos de las profesoras Ortega (Ortega, 1993, 1994a, 1994b; 1997 entre otros), Cerezo (Cerezo, 1998; Cerezo y Esteban, 1992) y algunas otras investigaciones más (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Fernández, 1998).

Se puede destacar el trabajo realizado por Ortega y sus colaboradores en los noventa bajo el acrónimo “SAVE” (Sevilla Anti-Violencia Escolar), un proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el marco de los proyectos I+D. Esta investigación tuvo como muestra a 4914 sujetos de Sevilla y su área metropolitana, con edades comprendidas entre los 9 y los 18 años. Para esta investigación se utilizó el “Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales” (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995). Según este estudio (para más detalles ver Ortega y Mora-Merchán, 2000a), el 6.5% de la muestra se declaraba como víctima, el 3.5% como agresor y el 1% como agresor victimizado.

En el estudio de Cerezo y Esteban (1992), tomaron parte del mismo un total de 317 alumnos. Según los datos que obtuvieron, el 5.4% de la muestra estaba implicada como víctima y el 11.4% como agresores.

Tras los estudios hasta aquí presentados, pioneros en España, proliferaron otros estudios a nivel autonómico y local sobre la incidencia del bullying (e. g. Avilés, 2006; Garaigordobil y Oñederra, 2009; Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000a, 2008), aunque las muestras nacionales no han sido muchas. Solamente disponemos de tres investigaciones que tiene como universo muestral toda España, estos trabajos son los realizados por el Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2007) y por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Serrano y Iborra, 2005).

Un acercamiento al fenómeno Bullying

El estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) no recoge un índice de bullying general sino que recoge un total de 13 formas de maltrato agrupadas en 6 modalidades (Exclusión Social; Agresión Verbal; Agresión Física Indirecta; Agresión Física Directa; Amenazas y Chantajes; y Acoso Sexual). La forma de acoso más usual en el último estudio (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007), según las víctimas, fue la agresión verbal (insultos: 23.2% ocasional-3.9% severo; motes ofensivos: 21.4% ocasional-5.2% severo; hablar mal de uno 27.3% ocasional-4.2% severo). En cuanto a los agresores podemos encontrar que la forma más usada era también las agresión verbal aumentando el porcentaje con respecto a las víctimas en los episodios ocasionales y disminuyendo en los severos (insultos: 30.2% ocasional-2.3% severo; motes ofensivos: 25.8% ocasional-3.4% severo; hablar mal de alguien 32% ocasional-3.7% severo). El estudio también revelaba un importante número de alumnos que proclamaban que ignoran a ciertos compañeros (32.7%) frente a los que decían sentirse ignorados por otros (10.5%).

En los estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000, 2007) se ha puesto de manifiesto que no existen diferencias significativas entre las diferentes comunidades autónomas estudiadas en relación a la prevalencia de bullying. Del mismo modo, el tamaño del municipio tampoco presenta diferencias significativas. En cuanto a la titularidad del centro, sólo se ha observado un mayor índice de violencia psicológica o indirecta en los centros privados comparados con los centros públicos (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007). Ello parece contribuir a desmentir la creencia popular de que los centros públicos tienen más problemas de convivencia que los privados.

En el estudio de Serrano e Iborra (2005) realizado mediante muestreo aleatorio y procedimiento de llamada telefónica. Al contrario que en los estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF, se señalaron porcentajes globales de implicación en el fenómeno bullying. Así estos investigadores encontraban que el 14.5% de su muestra manifestaba ser víctima de agresiones en el centro escolar, mientras que sólo el 7.6% reconoce ser agresor. El estudio también pone de manifiesto que tres de cada cuatro alumnos había presenciado agresiones en su centro escolar. Es importante señalar que este estudio distingue entre formas de

Un acercamiento al fenómeno Bullying

violencia escolar y formas de acoso, entendiendo que el acoso escolar debe cumplir al menos tres de los cinco criterios siguientes: la víctima se siente intimidada; la víctima se siente excluida; la víctima percibe al agresor como más fuerte; las agresiones son cada vez de mayor intensidad; las agresiones suelen ocurrir en privado. Teniendo en cuenta esta limitación el estudio determinaba que sólo el 2.5% de la muestra había sido víctima de acoso escolar.

Con una muestra de 5983 alumnos del País Vasco con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años, Garaigordobil y Oñederra² (2008a) detectaron que el 4.8% de la muestra estaba implicada como víctimas en episodios de bullying (5.8% en primaria y 3.8% en secundaria).

Cerezo (2009) sitúa la tasa de prevalencia del fenómeno en torno al 23%, señalando un incremento del 6% en los últimos 12 años. Mientras que Ortega y su equipo (Calmaestra, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008b) la sitúan en torno al 11.8%, señalando que un 30.8% adicional había sufrido o cometido algún tipo de violencia escolar de forma ocasional.

En la Comunidad Valenciana, un estudio con 1319 adolescentes señaló que el 17% de ellos eran agresores, el 16% víctimas y el 8% agresores victimizados (E. Estévez *et al.*, 2009). Si se suman los porcentajes de estas categorías excluyentes entre sí puede observarse que el 41% de los escolares estaban implicados en fenómenos bullying, lo que supone un dato muy elevado.

Avilés (2009a) discrimina en su estudio entre tres tipos de víctimas, las ocasionales, las sistemáticas y las agresivas sistemáticas, detectando porcentajes de implicación del 21.4%, 4.6% y 0.8% respectivamente.

En un estudio con una muestra de alumnos de educación primaria en Murcia (Sánchez-Lacasa y Cerezo, 2010) se detectaron porcentajes de implicación del 7.7% de agresores, 5.4% de víctimas y 1.9% de agresores victimizados (o

² Estos mismos autores realizaron un recorrido por una gran parte de las investigaciones que recogen la prevalencia del bullying en España desde el año 1989 al 2008 para consultarla ver Garaigordobil y Oñederra (2008b)

Un acercamiento al fenómeno Bullying

víctimas provocadoras como lo denominan las autoras). En esta investigación también se consideró las variables de necesidades específicas de apoyo educativo y el ser de una nacionalidad distinta a la del grupo mayoritario, comprobándose que ambas variables estaban relacionadas positivamente con el fenómeno bullying.

Las variables sexo y edad

La mayoría de estudios coinciden en señalar que la variable sexo tiene un peso más relevante que la variable edad en bullying. Así, podemos encontrar más chicos que chicas implicados en el fenómeno (Blaya *et al.*, 2006; Cerezo y Esteban, 1992; Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin y Tremblay, 2007; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Farrington y Baldry, 2005; Kyriakides *et al.*, 2006; Lindeman, Harakka y Keltikangas-Jarvinen, 1997; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1999a, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 1999, 2000a; Pepler *et al.*, 2006; Spriggs *et al.*, 2007). Solamente en bullying indirecto se observa un número mayor de chicas que de chicos implicados, siendo la diferencia significativa (Björkqvist *et al.*, 1992; Carbone-Lopez *et al.*, 2010; Casey-Cannon *et al.*, 2001; S. M. Coyne *et al.*, 2006; Crick y Grotpeter, 1995, 1996; Murray-Close *et al.*, 2007; Nansel *et al.*, 2001; Perry *et al.*, 1988; Peskin *et al.*, 2006; Putallaz *et al.*, 2007; van der Wal, de Wit y Hirasing, 2003).

Estas diferencias en función del sexo tal vez se deban en gran medida a factores socioculturales. Puede pensarse que las agresiones físicas ha sido mal valoradas hasta ahora si eran exhibidas por chicas, mientras que tradicionalmente las conductas agresivas entre chicos no han sido tan penalizadas, incluso en algunos contextos y/o momentos han podido ser reconocidas como signo de “hombría”. Así las chicas podrían haber aprendido a emplear medios más sutiles de agresión para no verse penalizadas socialmente por desplegar conductas rudas.

El curso es también un factor importante para explicar las variaciones en el problema. La mayor prevalencia de bullying la podemos situar en torno a los 11-

Un acercamiento al fenómeno Bullying

14 años, a partir de ahí comienza a bajar (Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Fitzpatrick *et al.*, 2007; Olweus, 1999a, 1999b, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Peskin *et al.*, 2006; Viera *et al.*, 1989). Otros investigadores (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007) señalan que el periodo de máxima prevalencia comienza dos años antes. Son menos los estudiosos retrasan hasta el repunte de la prevalencia al intervalo de los 13-15 años (Cerezo y Esteban, 1992). En contraste podemos presentar la afirmación de Whitney y Smith (1993) que señala que el bullying disminuía constantemente desde los 8 a los 16 años.

Tal vez este descenso en la prevalencia del fenómeno bullying sea debido, como señala Smith y Shu (2000) al hecho de que a medida que aumenta la edad de los escolares estos son capaces de utilizar mejores estrategias de afrontamiento para evitar ser víctima de bullying que los más pequeños. Del mismo modo también puede deberse a que los menores podrían magnificar las situaciones de agresión, considerando que todo lo que les sucede es bullying, mientras que los mayores tienen un concepto más elaborado del fenómeno.

Teorías explicativas del bullying

Para explicar el origen de las conductas bullying debemos remontarnos a las teorías que explican la conducta agresiva. Diversos autores sostienen que el origen de la conducta agresiva en el ser humano es algo innato (Freud, 1920; Lorenz, 1965). Por otra parte, las teorías de la carencia y de la dotación mantienen tesis opuestas para explicar la conducta agresiva. Las teorías de la carencia mantienen que la conducta agresiva se comete como consecuencia de un déficit, ya sea por la frustración que provoca no conseguir algo o por la errónea interpretación de una realidad. Las teorías de la dotación por su parte mantienen que el agresor es más hábil o fuerte que sus víctimas, con lo que tendría una gran facilidad para cometer la agresión. También postulan que el agresor podría poseer un exceso de hormonas agresivas, con lo cual sentiría el impulso de cometer la

Un acercamiento al fenómeno Bullying

agresión. Ya sea por una u otra motivación, el agresor recibiría una recompensa inmediata a sus conducta agresiva invirtiendo una pequeña cantidad de esfuerzo. Otros autores se basan en la teoría clásica del dolor (Hull, 1943; Pavlov, Schniermann y Kornilov, 1963) ya que es otra que nos permite comprender algunas conductas agresivas. Según esta teoría, el dolor se muestra como estímulo adverso y es el desencadenante de la conducta agresiva. Mientras mayor sea el dolor recibido mayor podrá ser la respuesta agresiva. Esta es una de las teorías reactivas de la agresión donde se agrede debido a la agresión de otro. Esta teoría podría explicar muy bien las conductas de los agresores victimizados, aquellos que se encontraban en un doble rol de agresor y víctima.

Este grupo de teorías es muy interesante para interpretar las conductas individuales de los sujetos. Pero una buena parte de las agresiones se realizan también en grupo por lo que es necesario tener en cuenta otras teorías que interpretan este tipo de acciones. El conductismo social, también denominado aprendizaje social (Bandura, 1997) mantiene que las conductas agresivas se aprenden por imitación u observación de modelos de conducta agresivos. Otras perspectivas como la cognitiva (Piaget, 1932), la sociocultural (Vygotsky, 1934) o la ecológica (Bronfenbrenner, 1987) remarcan la influencia del grupo como modelo o motivador de las conductas agresivas. El comportamiento de los agresores se podría basar en una diferencia de valores y objetivos en las interacciones sociales en relación al resto de los alumnos (Smith y Boulton, 1990).

Nuestra perspectiva de trabajo se sitúa más cerca de las teorías sociales, constructivistas, sistémicas y contextuales que desde las perspectivas individualistas. Más concretamente nos situamos ante un enfoque ecológico y contextual (Bronfenbrenner, 1987).

Aunque estas teorías nos permiten conocer el motivo de las agresiones y cómo surgen las conductas agresivas, no satisfacen completamente la explicación de la dinámica bullying. Como venimos desarrollando en este capítulo, el bullying es más que una conducta agresiva. Por tanto estas teorías se quedan un poco cortas en la explicación del fenómeno. Las teorías que se han utilizado

Un acercamiento al fenómeno Bullying

principalmente para explicar o interpretar el bullying han sido el procesamiento de la información, la teoría del apego y la teoría de la mente (Ortega y Mora-Merchán, 2008; Ortega *et al.*, 2002).

La teoría del procesamiento de la información (SIP, en sus siglas en inglés) postula que el procesamiento de la información social tiene lugar en seis pasos cíclicos: codificación, interpretación, clarificación de metas, búsqueda de respuestas, elección de respuesta y acción (Camodeca y Goossens, 2005; Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986). Estos pasos pueden verse influidos por pensamientos y emociones tales como la ira, la empatía, emociones experimentadas con anterioridad ante los mismo estímulos, etc. (Lemerise y Arsenio, 2000). Si este procesamiento se realiza de forma inadecuada puede generar conductas violentas al percibir, interpretar o seleccionar erróneamente los estímulos o respuestas (Camodeca y Goossens, 2005; Crick y Dodge, 1994). De esta forma los agresores tendrían la competencia social dañada (Dodge, 1986) al no interpretan bien las señales sociales de sus iguales. Del mismo modo el fallo en el procesamiento de la información también se ha definido como una falta de empatía (Jurkovic y Prentice, 1977) por parte de los agresores, que son incapaces de ponerse en el lugar del otro, la víctima.

La teoría del apego (Bowlby, 1969, 1979) es otra de las teorías que nos puede ayudar a entender el fenómeno bullying. Según esta teoría el estilo de crianza de los padres es desencadenante para la seguridad y personalidad del niño. De esta forma, un apego inseguro podría provocar que el niño fuera más proclive al uso de la violencia (Ainsworth y Eichberg, 1991).

La teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Premack y Woodruff, 1978) otorga la capacidad de entender que el *otro* posee una mente y unos pensamientos iguales, o al menos semejantes, a los de *uno*. Esta teoría podría explicar el modo en que algunos sujetos usan su habilidad para conocer el funcionamiento de la mente del otro, prediciendo y explicando sus conductas con carácter dañino, llegándose a producir fenómeno bullying (Sutton *et al.*, 1999).

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Estos agresores poseerían un elevado nivel de competencia social, llegándose a convertir en auténticos manipuladores sociales.

Del mismo modo la agresión en bullying puede estar motivada por la presión social que ejerce la “necesidad de pertenecer al grupo” (Pronk y Zimmer-Gembeck, 2009). Si una parte del grupo de iguales o el líder del mismo comete agresiones sobre una víctima es muy probable que todos los demás miembros de ese grupo también las cometan para no desvincularse. La necesidad de dominar (Pellegrini y Bartini, 2001) o el poder y estatus social (Ireland, 2002) son otras motivaciones que pueden estar detrás de las conductas agresivas. Los agresores gozan de un estatus social mejor que el de las víctimas y un mayor reconocimiento social (Ortega y Mora-Merchán, 2008). La autodefensa también ha sido señalada por otros autores como motivación de la agresión (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz, 1999). Algunos escolares pueden interpretar que es mejor ser un agresor que esperara a convertirse en una víctima. Esta errónea interpretación de la realidad social puede provocar que se cometan ataques preventivos sobre sus iguales.

Por otra parte, el análisis de los factores de riesgo y de protección se presentan claves para interpretar los problemas de violencia escolar. Son especialmente relevantes las aproximaciones evolutivas y ecológicas a estos factores (Díaz-Aguado, 2005). De esta forma, se establecen posibles causas de riesgo que pueden influir en ejercer conductas violentas (Olweus, 1980, 1999a): a) la actitud del cuidador principal; b) la permisividad de la conducta agresiva del menor; c) uso de métodos de educación basados en el castigo físico o en la violencia emocional; y d) el temperamento del sujeto. Siendo los dos primeros factores más determinantes que los demás. Olweus entiende que una actitud emocional negativa incrementa el riesgo de que el menor sea agresivo con los demás. Del mismo modo señala que si los padres permiten y son tolerantes con las conductas agresivas de sus hijos, no marcando reglas claras y consistentes, estos incrementarán la frecuencia de las conductas violentas. En cuanto al hecho de padecer episodios de violencia, a cualquier escala, por parte de sus progenitores, Olweus señala que la “violencia genera violencia” (Olweus, 1999a, p. 19). Por

Un acercamiento al fenómeno Bullying

último, los niños con temperamento activo y exaltado son más propensos a desarrollar conductas agresivas.

Las condiciones familiares se han presentado como un importante predictor del fenómeno bullying (Powell y Ladd, 2010). Cuando los padres tratan a sus hijos de forma inadecuada estos se pueden convertir en agresores o víctimas de bullying. Por ejemplo, los castigos físicos o la falta de supervisión de los adultos hacia sus hijos propicia que los menores se conviertan en agresores de sus iguales (Espelage, Bosworth y Simon, 2000) aunque Marini *et al.* (2006) puntualiza que esta asociación sólo es cierta en el caso de los chicos y no de las chicas. Del mismo modo, la inconsistencia de las conductas de los padres, premiando en ocasiones situaciones o acciones que en otro momento castigan, ya sea por diferencia en el criterio del mismo progenitor o por criterios opuestos de ambos, pueden provocar que el sujeto se implique en fenómenos bullying (Christie-Mizell, 2003).

Diversos estudios han mostrado como los implicados en fenómenos bullying provienen de familias con algún tipo de problema, ya sea de cohesión interna, desestructuración, comunicación o falta de lazos afectivos (Connolly y O'Moore, 2003; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Stevens, De Bourdeaudhuij y Van Oost, 2002; Trianes, 2000). Aunque también se ha demostrado que existen agresores que provienen de familias democráticas (Ball *et al.*, 2008), sugiriendo que el factor genético puede ser muy importante para entender las conductas de agresión y victimización.

Sobre un estudio longitudinal en tres momentos temporales separados con 1241 escolares se han obtenido otros factores de riesgos y factores protectores del bullying (Goldbaum, Craig, Pepler y Connolly, 2003). Padeecer problemas internalizantes (ansiedad, somatizaciones y retraimiento) se han presentado como un importante factor de riesgo ante la victimización. Del mismo modo, tener este tipo de problemas también ayuda a que la victimización se prolongue durante más tiempo. Otro factor de riesgo que apuntan estos autores es la baja calidad de las relaciones de amistad. En cuanto a los factores protectores de la victimización

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Goldbaum *et al.* (2003) señalan como factores protectores la escasez de problema internalizantes, especialmente la ansiedad y la agresividad, así como la calidad de los amigos.

Además de estos factores y características, Olweus (1999b) invalida una serie de mitos, como él los denomina, que estaban presentes en la cultura popular. Tales mitos hacen referencia a lo siguiente:

- *Tamaño de la escuela/clase*: Se tiene conciencia general de que el tamaño de la clase o del centro puede ser un detonante para el surgimiento de fenómenos de bullying, es decir, a mayor tamaño más probabilidades de que los alumnos y las alumnas se comporten de forma violenta. Tras consultar los estudios que había realizado, concluyó que el tamaño de la clase o el centro escolar apenas tiene una insignificante importancia en cuanto al bullying se refiere.
- *Competición por notas*: En Escandinavia existía un debate abierto sobre si el bullying era consecuencia de la rivalidad por las puntuaciones obtenidas entre los escolares. Basándose en el estudio realizado en Suecia, se comprobó que únicamente existía una moderada asociación, por lo que no podemos considerarlo como causa directa del bullying.
- *Desviación Externa*: Normalmente se cree que el bullying puede comenzar a raíz de diferencias físicas externas, como por ejemplo estar obeso, tener el color del pelo diferente, poseer un acento distinto... Pero, según este autor, las diferencias físicas juegan un papel mucho más pequeño del que se le suele dar.

Estrategias de afrontamiento ante el bullying

Dentro de la teoría más aceptada sobre las estrategias de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984) se considera que estas tienen dos objetivos: regular las emociones angustiantes y resolver los problemas que causan angustia (Folkman y Lazarus, 1985). El éxito de las estrategias de afrontamiento dependen de los recursos internos (alta autoestima, fuerza física, inteligencia, asertividad...) y externos (número de amigos, contexto institucional...) de los sujetos (Smith, Shu y Madsen, 2001). Estos recursos son los que evitan que las situaciones de victimización se mantengan en el tiempo.

Concretando en nuestra temática, las estrategias de afrontamiento en fenómenos de bullying han sido ampliamente estudiadas (Cowie, 2000; Hunter y Boyle, 2004; Hunter, Mora-Merchán y Ortega, 2004; Kochenderfer-Ladd, 2004; Menesini, Fonzi, Sánchez y Ortega, 2005; Ortega *et al.*, 2002 entre otros).

Según diversos autores, las estrategias de afrontamiento de los jóvenes ante el bullying podría clasificarse en las cuatro siguientes: Ilusiones, Búsqueda de apoyo social, Focalización del problema y Evitación (Halstead, Johnson y Cunningham, 1993; Hunter y Boyle, 2004). Siendo las más usadas el ignorar lo sucedido (64.1%), pedirle al agresor que parara (24.8%), pedirle a un adulto ayuda (22.5%) y devolver la agresión (22.4%) (Smith y Shu, 2000). En cuanto a pedir ayuda y llorar eran las chicas las que presentaban un porcentaje superior a los chicos, mientras que había más chicos que chicas que intentaban devolver la agresión (Hunter, Boyle y Warden, 2006; Smith y Shu, 2000).

La edad también supone un aspecto clave para comprender las estrategias de afrontamiento puestas en marcha por los escolares. Así mientras los pequeños reportaban en mayor porcentaje llorar y escapar de la situación, los mayores señalaban que ignoraban las situaciones (Smith y Shu, 2000). Cowie (2000) señala que cuando la víctima no le cuenta lo sucedido a alguien lo que suele hacer es ignorar la situación (aproximadamente el 60%), aunque otras víctimas tratan de agredir a sus agresores.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Los escolares de 11 a 15 años consideran que, dependiendo del tipo de bullying que se recibe, unas estrategias de afrontamiento son mejores que otras. Así Eslea (2001) determinan que devolver la agresión es la estrategia más efectiva para detener los insultos y las amenazas, siendo también válida para detener los robos y las agresiones físicas. La estrategia de ignorar lo sucedido era considerada como idónea para afrontar el robo y bastante buena para luchar contra las agresiones físicas, los insultos y los rumores. Por su parte, contar lo sucedido a alguien era considerado una estrategia óptima para detener la agresión física, la repetición del robo, las amenazas, los insultos y los rumores. Sin embargo estas apreciaciones de los escolares no coinciden con las investigaciones. Se ha demostrado que una de las mejores estrategias de afrontamiento es pedir ayuda a los iguales para detener la situación de bullying. En cambio las agresiones reactivas, tanto físicas como verbales, se han mostrado como muy negativas. Siendo uno de los motivos por lo que las situaciones de victimización se alargan en el tiempo (Goldbaum *et al.*, 2003; Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 1996; Wilton, Craig y Pepler, 2000). Otros autores señalan que las estrategias de afrontamiento menos efectivas para hacer frente a las agresiones son llorar, acceder a las demandas del agresor, conductas de indefensión y devolver las agresiones, sin embargo pedir ayuda a los iguales o a los adultos es una buena estrategia para evitar la victimización (Hunter *et al.*, 2004; Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002; Kochenderfer y Ladd, 1997; Naylor, Cowie y Del Rey, 2001; Perry, Willard y Perry, 1990; Salmivalli, Kaukiainen *et al.*, 1996; Schwartz, Dodge y Coie, 1993; Smith *et al.*, 2001; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004).

La elección de la mejor estrategia de afrontamiento parece que depende del tipo del bullying al que la víctima esté expuesto (Kanetsuna *et al.*, 2006). Por ejemplo en un estudio que comparaba las estrategias de afrontamiento de Japoneses e Ingleses (Kanetsuna *et al.*, 2006) se puso de manifiesto esta diversidad de estrategias recomendadas en función del tipo de agresión. El evitar a los agresores era recomendada sólo para el bullying físico, mientras que el ignorar era recomendado por el verbal y el no hacer nada para exclusión social y rumores. Negar las situaciones sólo se recomendaba en el caso de la expansión de rumores.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Sin embargo estrategias como pedir ayuda, especialmente por niños ingleses, o tomar acciones directas contra los agresores, especialmente por niños japoneses, eran estrategias recomendadas para todos los tipos de bullying estudiados.

En otro estudio se puso de manifiesto que los escolares tienden a evitar la situación de bullying, pero consideran esta estrategia como poco acertada. Sin embargo hablar con el agresor es una estrategia utilizada por relativamente pocos sujetos y sin embargo más de la mitad de ellos la consideran como acertada (Hunter *et al.*, 2004; Mora-Merchán, 2006). Este estudio también reveló que ignorar al agresor y pedir ayuda a los iguales o los padres son estrategias consideradas como buenas por aquellas personas que las usan. Por el contrario las menos recomendadas fueron devolver la agresión y no ir al colegio (no recomendadas por nadie que las puso en práctica), así como burlarse de la situación y evitarla.

Aunque denunciar lo sucedido se ha visto como una de las mejores estrategias para hacer frente al bullying, los escolares no suelen ponerla en práctica ante los padres, suelen elegir más a sus iguales (Fekkes *et al.*, 2005; Smith y Shu, 2000). Siendo las chicas quienes en mayor número suelen pedir ayuda si las comparamos con los chicos (Garaigordobil y Oñederra, 2009; Hunter, Boyle y Warden, 2007). Del mismo modo la política del centro sobre las situaciones de bullying también influye en que este se denuncie o no. Así se ha puesto de manifiesto que si los escolares perciben el bullying como tolerable son menos propensos a denunciar estas situaciones (Unnever y Cornell, 2004).

Cowie (2000) en un estudio sobre la ayudas entre iguales para combatir el bullying manifiesta que esta es una técnica que las víctimas perciben como positiva. Aunque los chicos son menos proclives al uso de estas estrategias de afrontamiento, hecho que se confirma en el estudio de Hunter y Boyle (2004). Del mismo modo señala que los chicos no participan en este rol, el de ayudante o cuidador, si no están seguros de que sus acciones no amenazaran su hombría.

Conocer las mejores estrategias de afrontamiento y saber cuáles son las más usadas por los escolares es muy importante, ya que la forma de resolver las

Un acercamiento al fenómeno Bullying

situaciones de bullying repercute directamente en los efectos que este puede tener sobre la víctima (Ortega, 2008), siendo las experiencias negativas de resolución del conflicto las que más daño hacen al bienestar psicológico de la víctima. Del mismo modo las estrategias de afrontamiento estaban ligadas a las emociones que experimentaban las víctimas (Hunter *et al.*, 2006; Kochenderfer-Ladd, 2004). Por ejemplo, si la víctima se sentía enfadada era más propensa a realizar conductas de venganza, devolviendo las agresiones. Hunter *et al.* (2006) realizó una comparación múltiple de los emociones que podían influir en las estrategias de afrontamiento que aplicaban las víctimas, comparando las sensaciones de amenaza y control y los sentimientos de enfado, miedo y tristeza con las diferentes estrategias de afrontamiento. En este trabajo se detectó que la sensación de control y amenaza predecían los diferentes sentimientos experimentados y que todas estas variables predecían la estrategia de afrontamiento utilizada.

Efectos negativos del bullying

El fenómeno bullying se ha dado a conocer a la sociedad a través de la presencia de noticias en los medios de comunicación sobre lamentables episodios de suicidios de escolares que estaban siendo victimizados. Tal fue el caso de España con el caso de Jokin (ABC, 2004; ELMUNDO.ES / EFE, 2004). Este es uno de los efectos que puede producir el bullying, pero no es el más frecuente ya que no todos los escolares que padecen bullying se ven afectados del mismo modo (Kochenderfer-Ladd y Ladd, 2001).

Se ha observado ampliamente que las personas que han sufrido bullying tiene un mayor riesgo de sufrir, tanto a corto como a largo plazo, problemas en las relaciones sociales, de salud física y psicológica (Ttofi y Farrington, 2008). Respecto a la salud psicológica son varios los estudios que valoran el impacto negativo de la victimización por bullying en el plano emocional y en la salud mental (Arsenault *et al.*, 2009; Gazelle y Ladd, 2003; Goodman, Stormshak y Dishion, 2001; Hanish y Guerra, 2002).

Un acercamiento al fenómeno Bullying

Ortega (2005) concibe el bullying como *una forma de violencia interpersonal que tiene, o puede tener, efectos nocivos en los escolares que se ven involucrados en estos problemas, tanto víctimas como agresores, Se trata de efectos diferenciales en ambos roles, la víctima y el agresor, pero ambos perturbadores de su desarrollo y aprendizaje. Los efectos se agravan si no se adoptan medidas paliativas* (p. 140). Esta autora manifiesta que este fenómeno causa daño a todos los implicados en el mismo. Tanto víctimas, agresores como agresores victimizados presentan problemas internalizantes y externalizantes así como problemas en la escuela (Hawker y Boulton, 2000; Haynie, Nansel y Eitel, 2001; Ireland y Power, 2004; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Kochenderfer y Ladd, 1996; Kokkinos y Panayiotou, 2004; Kumpulainen *et al.*, 1998; Nansel, Haynie y Simons-Morton, 2003; Nansel *et al.*, 2001; Rigby, 2001; Unnever, 2005 entre otros). Otros autores señalan que el estar implicado en bullying está asociado con la hiperactividad, el ser miembro de bandas, las peleas, el portar armas al colegio, el consumo de sustancias y la baja autoestima (Fitzpatrick *et al.*, 2007; Gini *et al.*, 2008; Jankauskiene, Kardelis, Sukys y Kardeliene, 2008). Aunque debemos puntualizar que los efectos del bullying han sido estudiados sobre todo en víctimas y no tanto en agresores y menos aún en espectadores.

Hawker y Boulton (2000) señalan en el primer meta-análisis realizado entre victimización y ajuste psicológico que las víctimas son temerosas y ansiosas (Besag, 1989; Olweus, 1993a; Rigby, 1996; Ross, 1996; Tattum y Tattum, 1992), poseen baja autoestima (Besag, 1989; Farrington, 1993; Kochenderfer y Ladd, 1996; Olweus, 1993a; Ross, 1996) o presentan altos niveles de soledad (Alsaker, 1993; Boivin *et al.*, 1995; Crick y Grotpeter, 1996; Kochenderfer y Ladd, 1996). Siendo el tamaño del efecto grande para depresión, mediano para soledad y autoestima y bajo para ansiedad (Hawker y Boulton, 2000).

Rigby (2003) manifestó tras una revisión de varios de trabajos de investigación sobre la temática que los implicados en bullying presentaban una bajo bienestar psicológico, un pobre ajuste psicosocial, problemas psicológicos y malestar físico.

Un acercamiento al fenómeno Bullying

En otro meta-análisis Gini y Pozzoli (2009) determinaron los efectos para los agresores, las victimizas y los agresores victimizados a través del análisis de 11 estudios previos. Estas autoras encontraron que los tres roles mostraban un mayor riesgo de padecer problemas psicosomáticos que los no implicados en bullying. Aunque es cierto que en el grupo de agresores el tamaño del efecto del análisis era el más bajo de todos. Al igual que sucede en estudios previos, los agresores son los que presentan un menor nivel de problemas (Gini, 2008).

Asimismo los agresores presentan problemas externalizantes, pobre ajuste escolar, mayor riesgo de implicarse en peleas, conductas vandálicas y uso frecuente de alcohol y drogas (Hanish y Guerra, 2002; Hemphill *et al.*, 2011; Kumpulainen, Räsänen y Puura, 2001; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja y Ruan, 2004; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1993a; Rigby, 1999). Ser agresor de bullying se ha mostrado como un fuerte factor de riesgo de la delincuencia (Hemphill *et al.*, 2011; Olweus, 1993b; Pepler, Jiang, Craig y Connolly, 2008; Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011).

Los agresores victimizados es el grupo que presenta un mayor riesgo de padecer problemas (Holt, Finkelhor y Kantor, 2007). Mientras que los agresores victimizados son descritos como no ajustados socialmente (Kokkinos y Panayiotou, 2004; Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002; Nansel *et al.*, 2004; Nansel *et al.*, 2001; Storch y Ledley, 2005), aislados (E. Estévez *et al.*, 2009; Ireland y Power, 2004; Olweus, 1993a; Unnever, 2005), ansiosos (Craig, 1998; Kaltiala-Heino *et al.*, 2000), hiperactivos (Gini, 2008; Gini *et al.*, 2008; Kumpulainen *et al.*, 1998), con baja autoestima (E. Estévez *et al.*, 2009), deprimidos (E. Estévez *et al.*, 2009) y con trastornos de personalidad (Kaltiala-Heino *et al.*, 2000) así como un mayor riesgo de consumo de tabaco (Weiss, Mouttapa, Cen, Johnson y Unger, 2011). Del mismo modo son este tipo de implicados los que justifican en mayor medida las conductas antisociales (Marini *et al.*, 2006). Otro estudio nos apunta que tanto este grupo de implicados como las víctimas presentan un bajo nivel de ajuste emocional, pobres relaciones con sus iguales y problemas de salud (Nansel *et al.*, 2004).

Un acercamiento al fenómeno Bullying

En cuanto a las víctimas son diversos los autores que les atribuyen determinados problemas como la depresión (Boivin *et al.*, 1995; Callaghan y Joseph, 1995; Cross *et al.*, 2009; E. Estévez *et al.*, 2009; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä y Rantanen, 1999; Kumpulainen *et al.*, 1998; Neary y Joseph, 1994; Olweus, 1992; Slee, 1995; Williams, Chambers, Logan y Robison, 1996); problemas de personalidad (Kochenderfer y Ladd, 1996; Olweus, 1992); ansiedad (Cross *et al.*, 2009; Faust y Forehand, 1994; O'Moore y Hillery, 1991; Salmon, James y Smith, 1998; Sharp, 1995); neuroticismo (Corcoran *et al.*, 2008); desequilibrio psicológico (Bond, Carlin, Thomas, Rubin y Patton, 2001; Olweus, 1993a); soledad (Eslea *et al.*, 2004; E. Estévez *et al.*, 2009); una pobre salud física (Rigby, 1998a; Williams *et al.*, 1996; Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2001); e ideaciones suicidas o propensión al suicidio (Kaltiala-Heino *et al.*, 1999; Klomek *et al.*, 2010; Klomek *et al.*, 2008; Mills, Guerin, Lynch, Daly y Fitzpatrick, 2004; Rigby, 1998b; Roeger, Allison, Korossy-Horwood, Eckert y Goldney, 2010; Roland, 2002). Esta ideación está potenciada por los desordenes internalizantes de los cuidadores (Herba *et al.*, 2008).

Son también importantes la cantidad de estudios que señalan la baja autoestima de las víctimas (Alsaker, 1993; Boulton y Smith, 1994; Callaghan y Joseph, 1995; Cross *et al.*, 2009; E. Estévez *et al.*, 2009; O'Moore y Hillery, 1991; Olweus, 1993a; Slee y Rigby, 1993; Stanley y Arora, 1998). Aunque otros autores tras controlarla con la depresión y la ansiedad, no encontraron diferencias significativas (Salmon *et al.*, 1998). Esto nos puede indicar que la baja autoestima no sea un efecto directo del bullying sino indirecto en aquellas personas que sufren ansiedad y/o depresión ante las agresiones. En otros estudios se ha señalado la somatización, la ansiedad, la disfunción social y la depresión como efectos de la agresión continuada en el tiempo (Rigby, 1998a, 2000).

Otras víctimas llegan a desarrollar una aversión al colegio (Kochenderfer y Ladd, 1996; Rigby y Slee, 1993) que puede desencadenar en absentismo escolar (Rigby, 1997b; Wolke *et al.*, 2001; Zuhrick *et al.*, 1997). La víctima tendría un sentimiento de rechazo total frente al lugar donde es victimizada, pudiendo

Un acercamiento al fenómeno Bullying

manifestarse a través de dolores de barriga, vómitos y otros síntomas somáticos para evitar ir al centro escolar.

En un estudio longitudinal Rigby (1999, 2001) señaló que altos niveles de bullying correlacionaban positivamente con altos niveles de trastornos mentales y físicos obtenidos tres años después de la medida de bullying. Concretamente las puntuaciones de los chicos correlacionaban con somatización y quejas físicas, mientras que las de las chicas correlacionaban con ansiedad, disfunción social y quejas físicas.

Pero estos efectos no son sólo a corto plazo sino que la victimización también repercute en el desarrollo futuro de la víctima. Así Parket y Asher (1987) han encontrado que el ser víctima de bullying predice futuros problemas en la vida adulta. Del mismo modo, la sensación de control de la situación de bullying repercute en la angustia que experimentan las víctimas en su edad adulta (Hunter *et al.*, 2004; Mora-Merchán, 2006)

En cuanto a los sentimientos que experimentan las víctimas se han detectado como los más frecuentes: el enfado (Borg, 1988; Rigby, 1997b), la tristeza (Rigby, 1997b) y el miedo (Francis y Jones, 1994) llegando incluso al pánico (Sharp, 1995), entre otros.

Capítulo 2: Cyberbullying

Una vez que se ha delimitado y expuesto los datos y características más relevantes del fenómeno bullying es momento de abordar el cyberbullying, auténtico foco de este trabajo.

En este capítulo realizaremos una aproximación al concepto, las peculiaridades y la extensión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), así como de la Comunicación Mediada por Computadora (CMC). A partir de esta descripción iniciaremos la explicación del fenómeno cyberbullying, su tipología y características así como en los roles de implicación que surgen en esta dinámica. Luego focalizaremos en las investigaciones más relevantes del fenómeno cyberbullying que se han realizado en el mundo, deteniéndonos en el caso de España. En la parte final del capítulo nos detendremos en las posibles causas explicativas, los efectos del cyberbullying y en las estrategias de afrontamiento que se utilizan para hacerle frente. Del mismo modo comprobaremos las relaciones entre el cyberbullying y el bullying.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Las TIC han supuesto una evolución inimaginable en nuestra sociedad y una herramienta indispensable para trabajar y comunicarnos. Es precisamente este último uso de las TIC el más utilizado por los jóvenes (Gross, 2004; Kraut *et al.*, 1998; Piazza y Bering, 2009; Subrahmanyam y Greenfield, 2008). Tal fue el cambio que produjo la inclusión de las TIC en la sociedad, concretamente el uso masivo de Internet, que Tapscott (1998) denominó a la generación compuesta por los internautas entre 13 y 19 años como “Net-Generation”. Esta generación en red está siendo sustituida por una segunda generación que podríamos denominar 2.0. Una nueva generación que activa con total naturalidad las TIC desde su infancia como un medio comunicativo completamente integrado en su vida.

Las TIC³ se ha extendido en el primer mundo de una forma muy rápida (Li, 2006) así, es difícil encontrar a un adolescente que no tenga teléfono móvil o acceso a un ordenador conectado a la red. Es más, la persona que no sabe usar este tipo de tecnologías puede ser considerada como un nuevo tipo de analfabeto, el tecnológico, siendo excluido en muchos ámbitos de la sociedad.

En España casi la totalidad de jóvenes tienen acceso a las TIC. Así en la encuesta del año 2010 del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2010) se señala que el 94.6% de los menores entre 10 y 15 años utiliza el ordenador, el 87.3% usa Internet y el 66.7% posee su propio móvil. Este último dato asciende de forma constante con la edad, así, sólo el 29.8% de los escolares de 10 años posee un móvil, mientras que este porcentaje asciende al 92.1% en el caso de las personas con 15 años. Con respecto a la población adolescente y joven (de 16 a 24 años), el 95.2% ha utilizado el ordenador en los últimos 3 meses, el 94.1% Internet y el 97.8% usa el teléfono móvil. Nuevamente casi la totalidad de esta población son usuarios de las TIC.

³ Debemos puntualizar que al utilizar el término TIC en este trabajo nos estamos refiriendo fundamentalmente a teléfonos móviles que permiten el envío de fotografías o vídeos a través de mensajes multimedia, a los ordenadores y al uso de Internet.

Cyberbullying

En España el casi pleno uso de las TIC se ha ido consiguiendo de forma progresiva, sobre todo en el periodo de los 10 a los 15 años (ver figura 2). Así el año 2007 se presentó clave en el ascenso del número de usuarios del ordenador, equiparándose su uso con los jóvenes de entre 16 y 24 años.

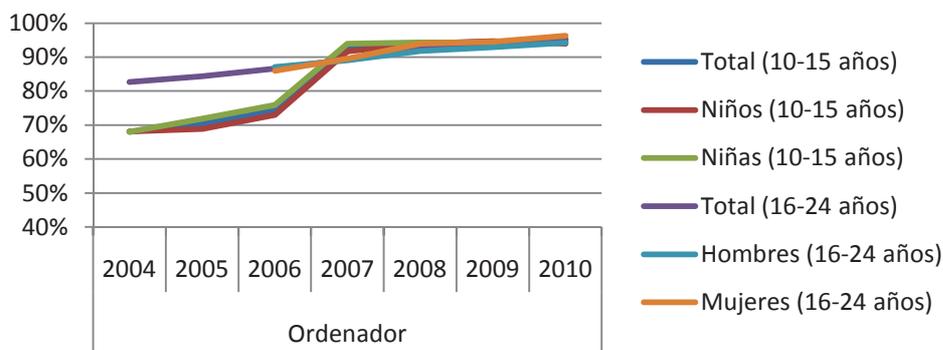


Figura 2: Evolución del porcentaje de usuarios del Ordenador en el periodo 2004-2010⁴. Fuente propia a partir de los datos del INE (www.ine.es)

En cuanto al uso de Internet (ver figura 3) aún existe una distancia porcentual de más de 5 puntos entre las dos cohortes de edad que estamos considerando. De igual forma, el número de usuarios ha crecido de forma constante en el periodo estudiado.

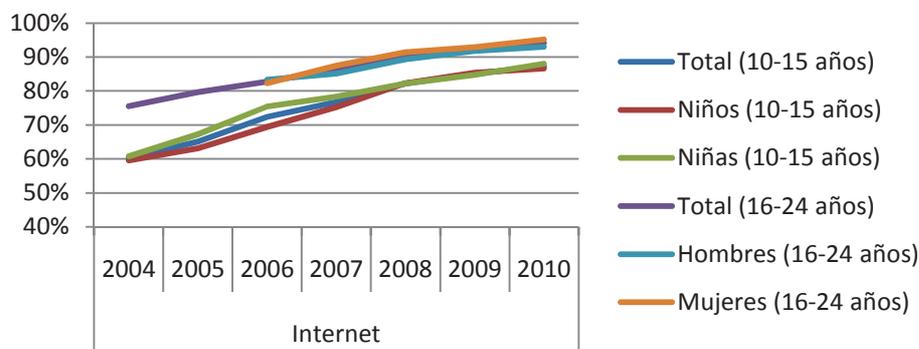


Figura 3: Evolución del porcentaje de usuarios de Internet en el periodo 2004-2010⁵. Fuente propia a partir de los datos del INE (www.ine.es)

Por su parte la evolución de usuarios del teléfono móvil parece que ya ha alcanzado su cota máxima (ver figura 4). Es destacable que el número de chicas usuarias del móvil es mayor que el de chicos, sobre todo entre los 10 y 15 años.

⁴ El INE no muestra los datos discriminando entre sexos en la población de 16 a 24 años hasta el año 2006.

⁵ El INE no muestra los datos discriminando entre sexos en la población de 16 a 24 años hasta el año 2006.

Cyberbullying

Asimismo, la brecha entre las dos cohortes de edad es muy pronunciada. Tal vez debida a que los padres y las madres de los niños, sobre todo de los más pequeños, consideran que sus hijos no son suficientemente responsables para usar un teléfono móvil.

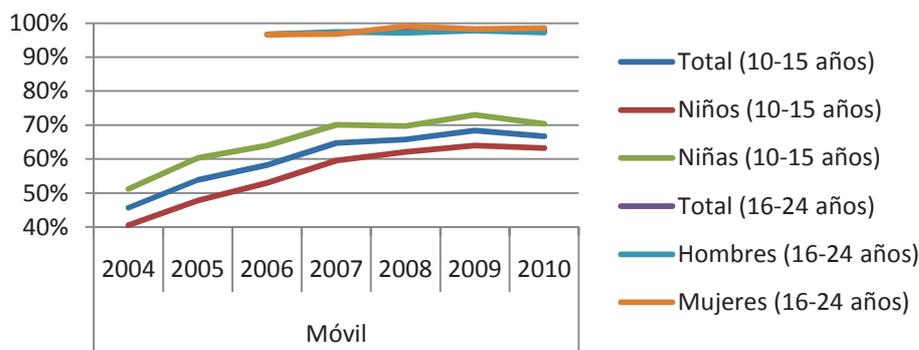


Figura 4: Evolución del porcentaje de usuarios de teléfono móvil en el periodo 2004-2010⁶. Fuente propia a partir de los datos del INE (www.ine.es)

Este incremento en el uso de las TIC puede deberse a que en toda España se está potenciando el uso de las TIC aplicadas a la educación. Casi todos los centros educativos españoles disponen de al menos un aula en la que los alumnos pueden acceder a Internet y utilizarlo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva situación ha propiciado un nuevo contexto pedagógico que se debe comprender y aprovechar. El uso de los ordenadores en los centros educativos de forma habitual puede tener efectos positivos para el aprendizaje de todos los estudiantes (Li, 2007b), del mismo modo es útil para mejorar la motivación de los escolares (Guan y Subrahmanyam, 2009). Es más, las TIC se presentan como un recurso educativo indispensable en la sociedad actual (Ontoria, Muñoz y Calmaestra, 2007) así como una fuente de conocimiento de gran valor (Guan y Subrahmanyam, 2009).

Como comentamos al principio de este apartado, el impacto de las TIC ha trascendido las barreras de la educación y los contextos formales hasta la vida social de los jóvenes. Los adolescentes consideran las TIC como algo muy importante, casi imprescindible en sus vidas (Machargo, Luján, León, López y

⁶ No existen datos de la cohorte de edad 26-24 años hasta 2006 en la página web del INE.

Cyberbullying

Martín, 2003), aunque señalan que son sólo una parte de sus relaciones (Gross, 2004; Livingstone, 2008) y no el todo.

Los chicos invierten más tiempo en Internet que las chicas (Tripodaki *et al.*, 2008), aunque de forma desigual. Mientras que los chicos juegan más a los juegos de ordenador, las chicas prefieren la interacción social (Gross, 2004; Subrahmanyam, Kraut, Greenfield y Gross, 2001; Tripodaki *et al.*, 2008).

En España se pone de manifiesto que el 38.7% de los adolescentes y el 33.2% de los jóvenes usan Internet para relacionarse o participar en comunidades virtuales (Rubio, Menor, Mesa y Mesa, 2009). Concretamente, el 48.7% (53.9% chicas y 43.8% chicos) participa a menudo en las redes sociales y el 31.4% (36.1% chicas y 26.8% chicos) redacta y visita blogs.

Las Comunicación Mediada por Computadora

El término ciberespacio lo pudimos conocer por primera vez en 1984 en una novela de William Gibson (Berson, 2003). El ciberespacio se rige por normas propias y sus usuarios pueden, en ocasiones, interactuar con otras personas de forma muy diferente a las aprendidas en los procesos de socialización a los que se han visto envueltos en los espacios físicos. Del mismo modo, este nuevo espacio, ofrece oportunidades para satisfacer las necesidades de expresión, exploración y experimentación de la propia identidad del sujeto, así como desarrollar nuevos aprendizajes sobre el mundo (Chisholm, 2006).

Se pueden agrupar los procesos de socialización del mundo físico en torno a cuatro “fuerzas” (Willard, 2004). Estas “fuerzas” promueven una conducta responsable y sirven para socializar adecuadamente a los jóvenes en contextos presenciales. Según Willard (2004) estas serían:

- Los valores morales y las expectativas sociales, los cuales establecen estándares por los que la conducta se moldea.

Cyberbullying

- El reconocimiento empático de que una situación puede provocar daño a otra persona, lo que genera remordimiento en el propio sujeto; es decir, nos sentimos mal interiormente porque le hacemos daño a otra persona.
- La desaprobación social de determinadas conductas, lo cual hace que sintamos vergüenza o desprestigio al realizarlas.
- Las consecuencias negativas impuestas por una persona con autoridad cuando comentemos algún acto negativo.

Estas fuerzas, tan importantes en los entornos *offline*, puede que no ejerzan suficiente presión en las conductas de los sujetos en el ciberespacio. Por tanto la red de redes puede convertirse, como señalan algunos autores (Chisholm, 2006; Suler, 2004; Willard, 2004), en un lugar de desinhibición. De esta forma los sujetos se comportarían de forma más abierta, menos restrictiva y más relajada en el mundo virtual que en el físico (Suler, 2004). Este cambio en el comportamiento del sujeto puede provocar que realice acciones que nunca haría en situaciones presenciales o físicas, como las agresiones. Willard (2004) señala que *la desinhibición en la comunicación a través de Internet* (y por extensión a través del teléfono móvil) *puede conducir hacia una comunicación hostil* (p. 6). Los sujetos influidos por las características del ciberespacio pueden cometer agresiones con una escasa carga psicológica y una gran facilidad.

Pese a todo, no debemos pensar que todas las conductas desinhibidas que se realizan en el ciberespacio tienen que ser negativas. Este fenómeno, la desinhibición, tiene una gran relevancia para aquellos a los que les cuesta establecer relaciones sociales. Estas personas se valen de las características que ofrece Internet para desenvolverse mejor que en situaciones cara a cara (David-Ferdon y Feldman-Hertz, 2007). Es muy sencillo, al igual que lo es agredir al otro, comenzar un diálogo o relación con una persona que está detrás de una pantalla. El riesgo y el coste psicológico del rechazo se minimizan drásticamente. Esta característica que protege al interlocutor son especialmente beneficiosas para los ansiosos sociales (McKenna y Bargh, 2000) que no pueden afrontar situaciones en

Cyberbullying

público. Las TIC nuevamente se presentan como salvadoras al permitirles interactuar con un mundo al que temen.

A partir de esta puntualización de que toda conducta de desinhibición no tiene porque ser necesariamente negativa, podemos distinguir dos tipos de desinhibición: la benigna y la tóxica (Suler, 2004). El primero de estos tipos haría referencia a los efectos positivos de la desinhibición, como el autoconocimiento de uno mismo a través de la experimentación con diversos roles e identidades (Livingstone, 2008; McKenna y Bargh, 2000), la facilidad para relacionarse con los demás y la extraversión. El segundo tipo se focalizaría en las agresiones o la falta de solidaridad que podría producirse en los entornos virtuales.

También Suler (2004) distingue seis factores que envuelven a la desinhibición, sin olvidar el papel de la personalidad de cada sujeto, y que son definitorios de la CMC: el anonimato disociativo, la invisibilidad, la asincronía, la introyección solipsista, la imaginación disociativa y la minimización de la autoridad:

- El anonimato disociativo es uno de los principales factores que se relaciona con la desinhibición (e. g. Livingstone, 2008; McKenna y Bargh, 1998; Willard, 2004). De hecho, los sujetos pueden incluso auto-convencerse de que esa conducta *online* no es del todo suya (Suler, 2004, p. 322). Esta característica permite al actor de la acción evadirse de sus responsabilidades cuando no es conocido. Podríamos considerar que si alguien hace algo y nadie sabe que lo ha hecho no tienen por qué arrepentirse de esa conducta.
- La invisibilidad: Muy relacionada con la anterior, en este tipo de comunicación los sujetos no puede ver a sus interlocutores, a no ser que se usen una webcam. Además aunque se use esta herramienta el interlocutor puede interpretar y comportarse como si estuviera hablando con una pantalla y no con una persona.
- La asincronía: Los sujetos no siempre interactúa en Internet con los demás en tiempo real, sino que en ocasiones, como en los foros o

los comentarios en los perfiles de los demás, se hace de forma asincrónica. Así una persona puede golpear emocionalmente y huir (Munro, 2003 citado en Suler, 2004). Es decir puede dejar un comentario mal intencionado en un foro y no volver a visitarlo o puede desconectarse más fácilmente de la situación hasta que decida ver si su acción ha tenido alguna réplica.

- La introyección solipsista: Leer un mensaje no es igual que escuchar al otro interlocutor. Cuando los sujetos leen deben reproducir las palabras en su propia mente, pudiendo confundirse con sus propios pensamientos e incorporarlas como si fueran suyas. Este juego de roles nos puede llevar a la desinhibición, al comportarse el sujeto como si lo escrito fuera su pensamiento.
- La imaginación disociativa: Se produce cuando un sujeto combina el escape fácil de las situaciones con la creación de personajes imaginarios. El sujeto puede llegar a pensar que su vida *online* es sólo un juego y las normas que se aplican en la vida *offline* no tienen valor en ese nuevo escenario (Finch, 2002 citado en Suler, 2004)
- La minimización de la autoridad: En el mundo *online*, los sujetos pueden llegar a percibir que la autoridad no existe, que pueden hacer y decir todo lo que deseen sin miedo a que alguien con autoridad les administre un castigo o una reprobación.

Por su parte Willard (2004) realiza otra clasificación haciendo una síntesis de las características de las CMC, agrupando varias de las que también señala Suler (2004). De esta forma podemos señalar las siguientes singularidades de las tecnologías:

- Reducción de las señales contextuales y sociales, así como de *feedback* tangible. En la CMC no existe una retroalimentación total, delante del teclado los sujetos no pueden conocer los estados de ánimo de su interlocutor ni conocer cómo se siente tras una

Cyberbullying

conducta que puede herirle o molestarle y que el sujeto ha cometido.

- La existencia de diferentes expectativas sociales dependiendo de los diferentes entornos *online*, expectativas que van de lo responsable a lo irresponsable.
- La habilidad para establecer y mantener múltiples identidades en Internet, cada una de ellas adecuadas a un contexto.
- La ilusión de invisibilidad o anonimato. Internet permite a los usuarios permanecer en el anonimato, con lo que su sensación de impunidad aumenta considerablemente cuando realizan una conducta no adecuada.

Esta última característica, el anonimato, es clave también para la desindividualización, un término psicológico que se aplica desde los años 70 (Diener, 1980; Zimbardo, 1970). Consiste en el bloqueo o la reducción de la autoconciencia debido a las condiciones del medio. Este efecto culmina con la aparición de conductas impulsivas y/o desinhibidas. Cuando se produce esta desindividualización en la red, un comentario desagradable puede dar lugar a una reacción verbal agresiva con otro comentario ofensivo, ocurriendo ello en la CMC más frecuentemente que en comunicaciones cara a cara (McKenna y Bargh, 2000). Del mismo modo, el anonimato que ofrecen la CMC, permite que los “marginados” de la sociedad (ya sea por motivos políticos, ideológicos, físicos u otros) puedan expresarse y relacionarse libremente sin miedo a las consecuencias (McKenna y Bargh, 2000). Este hecho lo estamos viviendo en la actualidad con la eclosión de las redes sociales como protagonistas de los grandes conflictos de nuestro tiempo como la revolución en el mundo árabe (Crespo, 2011; ElPaís.com, 2011a, 2011b; EP, 2011) o el reciente terremoto de Japón (EFE, 2011; ELMUNDO.ES, 2011; Medina, Escalada, Navarro, Hernández y Losa, 2011; M. Moreno, 2011; Sturm, 2011), denunciando y comentando las situaciones acaecidas.

McKenna y Bargh (2000) señalan, además del anonimato como factor clave en las interacciones de CMC, que existen otras tres características

Cyberbullying

principales que diferencian la comunicación a través de Internet comparada con la presencial: La desaparición de las distancias físicas; la ausencia de la influencia de señales físicas y visuales en la comunicación; y el asincronismo aunque como señalan Naidu y Järvelä (2006) no toda CMC se produce de forma asincrónica, sino que también es importante la comunicación sincrónica. Del mismo modo, la desaparición de distancia físicas permite a los usuarios de la CMC mantener relaciones *offline* cuando uno de los miembros se ha desplazado del entorno físico próximo del otro (Piazza y Bering, 2009).

Otra de las características de este tipo de comunicación es, como señala Joinson (2001), que en la CMC se difunde más información personal que en situaciones de comunicación cara a cara. Es más, se revela significativamente más información personal en situaciones de CMC cuando el emisor es anónimo visual que cuando está identificado. El término de anónimo visual hace referencia a que el interlocutor no conoce físicamente a su homólogo pero sin embargo lo reconoce por una dirección de correo o un Nick.

Piazza y Bering (2009) añaden una nueva característica: la CMC está archivada y es recuperable. Una característica que hasta hace poco tiempo no era muy importante, debido a las limitaciones de los equipos informáticos, pero que ahora se ha vuelto crucial. Esta característica permite encontrar casi cualquier conversación que se haya desarrollado en el ciberespacio con una simple búsqueda en uno de los múltiples buscadores de Internet.

No se puede olvidar que la extensión del uso de las redes sociales ha cambiado el panorama de la CMC ya que combina muchas de las utilidades de comunicación de Internet en un solo espacio, permitiendo compartir fotografías, videos y pensamientos (Livingstone, 2008). Aunque no son muchos los estudios que la han explorando (Patchin y Hinduja, 2010). Como señalan Naidu y Järvelä (2006), debemos abordar cada vía de CMC de distinta forma.

Teorías psicológicas en torno a la Comunicación Mediada por Ordenador

Una vez delimitadas las características de la CMC, consideraremos diferentes perspectivas de aproximación teórica a la CMC (Riva, 2002):

- La Teoría de Acción Situada (SAT en sus siglas en inglés): Esta teoría explica que la acción no es la ejecución de un plan concebido o preparado sino que son los sujetos a través de las circunstancias los que desarrollan un camino inteligente para desarrollar la acción. Del mismo modo son los sujetos los que construyen el contextos a través del intercambio de significados (Suchman, 1987). No son los sujetos los que se adaptan a las tecnologías sino que las tecnologías deben adaptarse a los sujetos (Mantovani, 1996).
- La Teoría de la Posición (PT en sus siglas en inglés): Cambia el concepto de rol por el de posicionamiento. La diferencia radica en que mientras el rol es algo más estable, el posicionamiento es un proceso dinámico que se genera por la comunicación (Harré, 1989; Harré y Van Langenhove, 1991). Se establecen dos procesos, el primero sería la forma en la que el sujeto dinámicamente genera y explica la conducta propia y la del otro. El segundo proceso sería la formación de su contexto social.
- Teoría del Procesamiento de la información (SIP): El modelo SIP considera que los usuarios adaptarían sus señales de comunicación para apoyar los procesos de gestión relacional (Walther, 1992, 1996; Walther y Burgoon, 1992). De hecho considera que si el usuario dispusiera del tiempo suficiente la CMC establecería mayores niveles de intimidad que la relación cara a cara gracias al bajo nivel de formalidad, al índice de intercambio de información y a la confianza y receptividad.
- El modelo de identidad social del efecto de la desindividualización (SIDE en sus siglas en inglés): Este modelo teórico considera que la identidad de grupo o la social sustituye en cierta medida a la

identidad individual en el CMC (Joinson, 2001; Postmes, Spears y Lea, 1998; Reicher, Levine y Gordijn, 1998).

- La teoría de la comunicación imperfecta (MaCHT en sus siglas en inglés) (Anolli, 2002): Afirma esta teoría que en la CMC la gente no es capaz de conocer la impresión real que causa en su interlocutor, lo que se convierte en algo relevante. Si el interlocutor maneja bien esta falta de comunicación puede incluso obtener más información que a través de la comunicación cara a cara ya que no hay ansiedad sobre cómo lo juzgan. El uso estratégico de la falta de comunicación puede mejorar los grados de libertad de los comunicadores.

El ciberespacio y sus riesgos

En un escenario como el actual, en el que la mayoría de los jóvenes tienen acceso a las TIC y algunos consideran el acceso a ellas como un rito de transición (Ling, 2002), es muy importante, además de reconocer sus características y ventajas, detectar sus riesgos y sus usos.

La mayoría de los autores coinciden en que un gran riesgo de la comunicación a través de las TIC es la solicitud sexual a menores o pedofilia, conocida con el término inglés grooming (e. g. Berson, 2003; Guan y Subrahmanyam, 2009; Niveau, 2010). Dada las características de anonimato e invisibilidad que ofrecen las TIC, los adultos se pueden hacerse pasar por menores y contactar con ellos con intenciones nada lícitas.

Otros autores señalan como riesgos de las TIC la adicción a Internet o los teléfonos móviles (e. g. Casas-Bolaños, 2011; Guan y Subrahmanyam, 2009). El uso excesivo de Internet también se asocia con la hiperactividad, la delincuencia (Tripodaki *et al.*, 2008), el aislamiento familiar, social y el aumento de la depresión y la soledad (Kraut *et al.*, 1998). Aunque otros autores (Gross, 2004) no han encontrado relación entre el tiempo pasado en Internet y el ajuste psicosocial.

Cyberbullying

Del mismo modo, la adicción a Internet influye en la obtención de resultados académicos negativos, así como en problemas familiares; de salud física (pérdida de sueño); mentales como la depresión; y económicos por los gastos excesivos en la red (Chou, Condrón y Belland, 2005; Kraut *et al.*, 1998; Tsai y Lin, 2003). Esta adicción se produce especialmente a través de los juegos *online* (Guan y Subrahmanyam, 2009).

En relación a los juegos *online*, Gross (2004) señala que hay un tipo de población, los denominados “Jugadores Intensos” (heavy gamers) que son los que realmente presentan problemas muy serios por el uso de las TIC. Este tipo de jugadores pasan multitud de horas frente a la pantalla y muchas de sus interacciones sociales se basan en su ciberconducta.

McKenna y Bargh (2000) hacen una interesante reflexión sobre la soledad asociada a las TIC. Estos autores ponen de manifiesto que las TIC pueden repercutir positivamente en la mejora de las relaciones sociales *online* de aquellas personas que no tengan un amplio número de amigos *offline*. Pero señalan la siguiente paradoja: los individuos que están solos pueden relacionarse a través de Internet pero ello les conlleva tiempo, lo que provoca que estén solos en el mundo *offline*. Por una parte mejoran tus relaciones *online* pero pueden perjudicar las *offline*. Desde este punto de vista la soledad sería otro riesgo del uso de las TIC.

Fogel y Nehmad (2009) remarcan la importancia de la privacidad en la CMC. Siendo este un tema que preocupa a los usuarios de Internet (Paine, Reips, Stieger, Joinson y Buchanan, 2007) aumentando dicha preocupación con la edad. Tal está siendo este interés que está influyendo en los procesos de decisión de los jóvenes a la hora de registrarse a una red social. Sirva como ejemplo EEUU, donde la red social más utilizada es MySpace (Livingstone, 2008). En este país se ha observado como muchos usuarios están migrando sus perfiles a Facebook, cerrando sus cuentas de MySpace, debido a la configuración de la privacidad de la cuenta (Patchin y Hinduja, 2010). Es decir, los jóvenes están empezando a cuidar más la divulgación de su información personal.

Cyberbullying

Tal vez estos jóvenes estén padeciendo las consecuencias negativas de compartir información indiscriminadamente. Piazza y Bering (2009) señalan que la información divulgada persiste en el tiempo; es recuperable a través de búsquedas y está mucho tiempo en un espacio público. Además esta información es accesible a un número muy amplio de personas. La divulgación de la información personal en Internet se puede hacer por dos vías, la pasiva (a través de redes sociales, blogs, comentarios...) o la activa (chat, email, videoconferencias...) (Bryce y Klang, 2009). Actualmente existe una contradicción en los jóvenes con respecto a la privacidad y al compartir información personal, ya que entienden que no deben compartir su información, pero son conscientes de que si quieren establecer lazos de amistad estables deben hacerlo (Piazza y Bering, 2009). Aunque no todos los adolescentes se muestran preocupados por la seguridad en Internet de la misma forma. Los motivos para no darle la importancia que se merece son variados y podemos señalar los siguientes: el desinterés, el desconocimiento de la complejidad de la tecnología y la falta de comprensión de la protección legal (Bryce y Klang, 2009). Del mismo modo estos autores señalan que las configuraciones y las condiciones de seguridad de los servidores no ayudan a que los usuarios mantengan su privacidad.

Otro de los riesgos de las TIC es la normalización de las conductas. Los investigadores han detectado que observar escenas violentas en las pantallas de los aparatos electrónicos tiene un efecto significativo en las conductas agresivas, tanto verbales como físicas, por parte de los sujetos (Huesmann, 2007; Kappos, 2007; Kuntsche *et al.*, 2006; Paik y Comstock, 1994; 1999; Wood, Wong y Chachere, 1991). Además, se señala que los niños podrían aprender que determinados tipos de conducta estarían justificados o serían aceptables en determinadas circunstancias, legitimándose así la manifestación posterior de conductas agresivas (Peña *et al.*, 1999). Kuntsche *et al.* (2006) señalan que son varias las teorías que indican que la exposición a la violencia en las pantallas cambia la percepción y la interpretación de los eventos que suceden en la vida real haciendo que se interpreten como agresivos cuando en realidad no lo son. Según Huesmann (2007) la mayoría de los teóricos están de acuerdo con que los efectos a corto plazo de la exposición a la violencia a través de los medios son los

Cyberbullying

procesos de: a) carga / acumulación / calentamiento, b) activación y c) imitación / ejecución. Por su parte, los procesos a largo plazo serían el aprendizaje observacional de las conductas y la activación y la desensibilización de los procesos emocionales (Huesmann, 2007).

Por último, podemos señalar el cyberbullying como otro de los grandes riesgos de las TIC. Debido a su importancia en este trabajo le dedicaremos el resto del capítulo.

El Cyberbullying

En la literatura internacional se usan una gran variedad de términos para definir lo que gran parte de la comunidad científica denominan como cyberbullying. Tales términos son bullying electrónico, bullying a través de Internet, acoso a través de Internet y acoso *online* (David-Ferdon y Feldman-Hertz, 2007). Otros autores comienzan a defender el uso de la etiqueta de ciberagresión, considerándola como algo más amplio que el cyberbullying (Grigg, 2010). En España no existe una etiqueta clara para denominar el fenómeno cyberbullying al igual que ocurre en el caso del bullying. Se suelen denominar estas conductas como ciberacoso, acoso electrónico o tecnológico, e-bullying, cyberbullying e incluso ciberbullying (Calmaestra, Ortega, Maldonado y Mora-Merchán, 2010). Aunque parece que en nuestro entorno sociocultural el término que más se aproxima a la palabra cyberbullying es acoso a través del móvil o de Internet (Nocentini *et al.*, 2010). Nosotros utilizaremos el vocablo inglés, cyberbullying, debido a que es así como se define en la mayor parte de la literatura internacional que hemos revisado, aunque en algunas ocasiones usaremos los sinónimos del término cyberbullying expuestos anteriormente, preferentemente ciberacoso.

Entre las formas de cyberbullying que más impacto mediático han mostrado se encuentra el *happy slapping* (Shaw, 2005), donde un individuo o grupo de ellos golpea a otro mientras se le graba, normalmente utilizando el

Cyberbullying

teléfono móvil, para luego difundirlo y reírse de la víctima. Mientras que el cyberbullying es definido como bullying a través de las TIC, el *happy slapping* combina la agresión *online* con la *offline* (Campbell, 2006; Mora-Merchán y Ortega, 2007). Este formato de agresión injustificada se ha extendido rápidamente por toda Europa (Ruiz, 2007; Valero y Sala, 2006). Es más, hasta el año 2007 (ver figura 5) el término *happy slapping* se usaba en sustitución de cyberbullying, aunque ahora esto ya no sucede (Mora-Merchán, 2010)

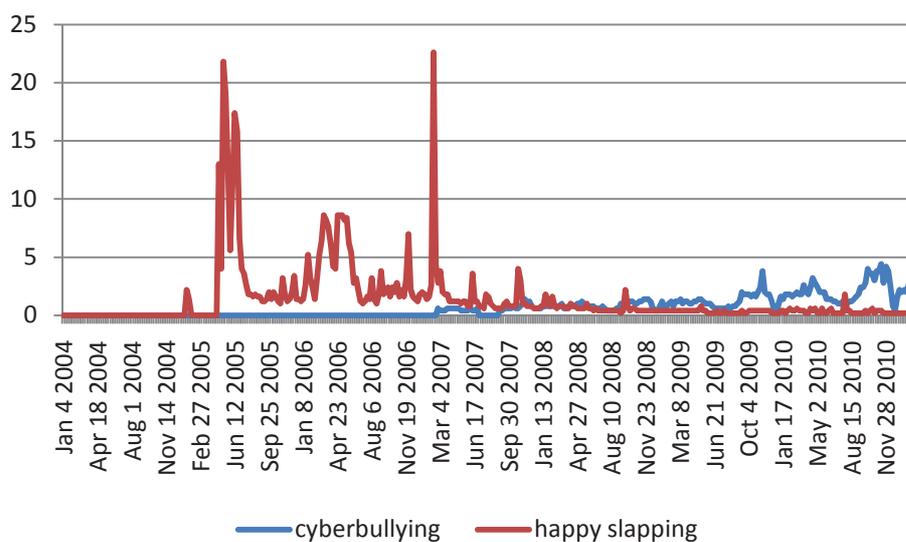


Figura 5: Búsqueda en Google de la palabra “*happy slapping*” y “*cyberbullying*” (Google Trends)

Una vez conocidas las posibles etiquetas del cyberbullying abordaremos la definición del fenómeno. Los diversos autores plantean definiciones del cyberbullying con muchos elementos en común con el bullying, ya que se consideran íntimamente relacionados (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2009). Incluso hay quien lo considera como una forma encubierta de bullying verbal y escrito (Mason, 2008; Shariff, 2005). Smith y colaboradores (Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006) manifiestan que el cyberbullying es una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Otros lo consideran como el intencional, repetido y dañino uso de las tecnologías de la información (Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010).

Cyberbullying

Willard (2004, 2006), haciendo un especial hincapié en la dimensión social del problema, considera que el cyberbullying consiste en ser cruel con otra persona mediante el envío o publicación de material dañino o la implicación en otras forma de agresión social usando Internet u otras tecnologías digitales. Muy en la línea de Shariff (2005) quién lo considera como una forma psicológicamente devastadora de crueldad social entre adolescentes.

Por su parte, Besley (2005) afirma que el cyberbullying implica el uso de las TIC como plataforma de una conducta intencional, repetida y hostil que realiza un individuo o grupo para hacer daño a otros. Para otros autores es un daño intencional y repetitivo infligido a través de medios de texto electrónico (Patchin y Hinduja, 2006).

Para Chisholm (2006) el cyberbullying incluye una de las siguientes conductas *online* socialmente inapropiadas: acoso, humillación, intimidación, insultos o amenazas en mensajes, burlas y uso de un lenguaje inapropiado.

Un estudio canadiense (Mishna, Saini y Solomon, 2009) a través de grupos de discusión puso de manifiesto que los escolares entendían el cyberbullying como una forma de bullying tradicional y que se asemejaban en las conductas de expandir rumores, amenazar y comentarios despectivos. En ese mismo estudio se señalaban como factores únicos del cyberbullying la posibilidad de producirse en cualquier momento y en cualquier lugar y el anonimato o la percepción de anonimato del agresor.

En la siguiente tabla se puede consultar una síntesis de los elementos que se recogen en la definición de cyberbullying de los principales autores (ver tabla 3).

	Tipo de bullying	Intencional	Repetición	Desequilibrio de poder	TIC	Social	Daño CrueL
Willard (2004)					X	X	X
Belsey (2005)		X	X		X		
Shariff (2005)	X						X
Chisholm (2006)					X		
Patchin e Hinduja (2006)		X	X		X		X
Masón (2008)	X						
Smith <i>et al.</i> (2008)	X	X	X	X	X		
Mishna Saini y Solomon (2009)	X						
Ortega <i>et al.</i> (2009)	X				X		
Erdur-Baker y Tanrikulu (2010)		X	X		X		

Tabla 3: Resumen de las definiciones sobre cyberbullying

La falta de una definición única y operacional hace difícil comparar los diversos estudios y sacar conclusiones generales sobre el fenómeno (David-Ferdon y Feldman-Hertz, 2007; Vandebosch y Van Cleemput, 2009), por lo que es necesario realizar una clara definición de cyberbullying, compartida por investigadores y potenciales víctimas del mismo (Nocentini *et al.*, 2010; Vandebosch y Van Cleemput, 2008) al igual que también es necesario con el fenómeno bullying (Vaillancourt *et al.*, 2008).

Desde nuestra perspectiva, el cyberbullying es una nueva forma de bullying que implica el uso de los teléfonos móviles (textos, llamadas, vídeo clips), Internet (E-mail, mensajería instantánea, Chat, páginas Web) u otras Tecnologías de la Información y la Comunicación para acosar, amenazar o intimidar deliberadamente a alguien. Al ser un tipo de bullying debe mantener sus mismas características aunque con los matices que ofrecen las TIC, especialmente: el desequilibrio de poder que puede establecerse en el hecho de que la víctima no pueda eliminar el contenido desagradable o en el anonimato del agresor; y la repetición puede ser sobre la acción de acoso o a través de volver a ver o leer la agresión.

Características

Existe un cierto consenso en señalar que el cyberbullying debe poseer las mismas características que el bullying (e. g. Almeida *et al.*, 2008; Dehue *et al.*, 2008; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Smith *et al.*, 2008) y que ya pudimos conocer en el capítulo anterior: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder (Olweus, 1993a) y la ruptura de la reciprocidad moral (Ortega y Colaboradores, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1996, 2000a; Ortega *et al.*, 2002). Hay incluso quien señala que el cyberbullying sólo se diferencia del bullying tradicional en que las agresiones se producen en el ciberespacio (Servance, 2003). Pero es precisamente esta diferencia la que genera una serie de peculiaridades en las características comunes entre ambos fenómenos, así como la necesidad de incluir otras exclusivas de esta forma de agresión a través de las TIC. Podríamos señalar las siguientes características del fenómeno cyberbullying:

a) Intencionalidad: El agresor debe tener la intención de dañar a la víctima para que se produzca un auténtico fenómeno de acoso. Pero esta característica ha sido revisada en recientes estudios otorgando un matiz muy interesante. No es sólo la intención del agresor lo que definiría el cyberbullying sino la percepción de la víctima sobre la acción de agresión (Nocentini *et al.*, 2010), así los estudiantes consideraban que se podría hablar de cyberbullying aunque el agresor actuara “de broma”.

b) Repetición: El cyberbullying, al igual que el bullying, necesita que la agresión se reproduzca más de una vez, no considerándose cyberbullying una situación que sucede sólo una vez. Esta característica es además una de las que más enfatizan los escolares para señalar lo que cyberbullying o lo que no (Nocentini *et al.*, 2010; Vandebosch y Van Cleemput, 2008), aunque otros autores señalan que en el cyberbullying la repetición puede o no producirse (Dooley *et al.*, 2010). La repetición requiere una interpretación particular en el caso del cyberbullying. Se está considerando que un solo episodio de cyberbullying puede ser entendido como repetido si la agresión es vista varias veces por otras personas o por los propios implicados. Es decir, por ejemplo, si se sube una sola fotografía

Cyberbullying

de una persona y esta es vista por otras 50, la repetición no estaría en el número de fotos subidas sino en la visualización de esa foto 50 veces. Al igual ocurriría con los vídeos y el *happy slapping*, una sola acción puede ser vista infinitas veces por infinitas personas. Como señalan Dooley, Pyzalski y Cross (2009) un solo acto como subir una foto embarazosa puede ser el resultado de una continua y generalizada humillación.

c) Desequilibrio de poder: Esta característica no puede ser entendida exactamente igual que en el caso del bullying donde el desequilibrio se producía por las diferencias de poder físico, psicológico o social del agresor. En cyberbullying este desequilibrio de poder puede venir dado por la indefensión de la víctima ante las agresiones, la brecha digital o el anonimato. La indefensión de la víctima se produce por el hecho de no poder hacer nada contra la agresión, es muy difícil por ejemplo eliminar un vídeo o una imagen de Internet o bloquear el acceso del agresor a nuestro entorno virtual. La brecha digital se refiere al hecho de que el agresor sea más hábil tecnológicamente hablando y pueda realizar la agresión por este hecho, por ejemplo al ser capaz de robar la contraseña de la víctima o acceder a su información personal ubicada en el ordenador de la víctima. Por último, el anonimato como fuente de desequilibrio de poder viene ya recogida en trabajos previos (Raskauskas y Stoltz, 2007) y es reconocida incluso por los propios escolares (Hoff y Mitchell, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2008).

d) Anonimato: El anonimato es una de las características que se le consideran exclusivas del cyberbullying (Dehue *et al.*, 2008; Huang y Chou, 2010; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Patchin y Hinduja, 2006; Slonje y Smith, 2008). Aunque, desde nuestro punto de vista y del de Heirman y Walrave (2008), este anonimato ya se producía en ciertas formas de bullying indirecto donde, por ejemplo, las víctimas no conocían a las personas que propagaban rumores en su contra. El cyberbullying puede combinar el anonimato del agresor, encontrado en el bullying tradicional indirecto, con el preciso ataque hacia la víctima de la agresión tradicional directa (Smith *et al.*, 2008).

Cyberbullying

Aunque el anonimato le confiere un cariz especial al cyberbullying no lo podemos considerar como algo que siempre sucede. Según diversos estudios sólo entre el 13% y el 57% del cyberbullying es anónimo (Burgess-Proctor *et al.*, 2006; Dehue *et al.*, 2008; Finkelhor *et al.*, 2000; Huang y Chou, 2010; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y Limber, 2007; NCH, 2005; Wolak, Mitchell *et al.*, 2007; Ybarra, Diener-West *et al.*, 2007). Por lo que en el resto de situaciones la víctima conoce a su agresor. Existen dos teorías en torno a los efectos del anonimato. Este podría tener el efecto de aumentar el sentimiento de indefensión y miedo de la víctima (Hoff y Mitchell, 2009; Kowalski, Limber y Agatston, 2008) o por el contrario no cambiaría de forma dramática la naturaleza del bullying (Juvonen y Gross, 2008).

e) Público o privado: El cyberbullying se puede establecer en dos dimensiones, la privada y la pública. Si el fenómeno es privado sólo tendrían acceso a la agresión los directamente implicados, podría ser el caso de una conversación en un programa de mensajería instantánea, SMS, o email que sólo recibiera la víctima. También puede suceder que además de a la víctima, el agresor envíe los ataques a algunos espectadores o que estos presencien el envío de forma directa. Sin embargo, cuando se rompe la privacidad de las agresiones, se puede producir una rápida diseminación del vídeo, imagen o texto (Huang y Chou, 2010). A partir de este momento el fenómeno adquiere un efecto aun mayor si cabe, ya que la víctima sabe que está siendo ridiculizada y además conoce que una infinita audiencia puede tener acceso a esa humillación (Kowalski y Limber, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Shariff, 2005; Shariff y Johnny, 2007; Slonje y Smith, 2008). Son varios los ejemplos de personas que han padecido cyberbullying, se han cambiado de colegio y han sido reconocidas por sus nuevos compañeros, volviéndose a reproducir la situación nuevamente (e. g. Noain, 2010).

f) Canal siempre abierto: Esta es otra de las características propias del cyberbullying. En los fenómenos bullying, el agresor sólo tenía acceso a la víctima en el centro escolar o en el camino que la víctima realiza para llegar o volver de él. Ahora, con las posibilidades de las nuevas tecnologías, el agresor

Cyberbullying

puede cometer sus ataques en cualquier momento, 24 horas al día, 7 días a la semana (Kowalski y Limber, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Patchin y Hinduja, 2006). Esto provocaría un efecto mayor sobre la víctima comparado con las situaciones de bullying tradicional (Hinduja y Patchin, 2008a). Además, la víctima puede tener la sensación de que en cualquier momento pueden agredirlo de forma pública sin que él pueda hacer nada, aumentando el sentimiento de angustia vivida ante la posibilidad de la agresión. Esta es quizá la mayor novedad, junto con la posibilidad de infinitas audiencias, del cyberbullying frente al bullying.

g) Perversión moral. Los estudios de Ortega y su equipo (Ortega y Del Rey, 2004; Ortega y Lera, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 1996, 2000a, 2008; Ortega *et al.*, 2002; Sánchez y Ortega-Rivera, 2004) y otros autores (Almeida *et al.*, 2008; Caurcel y Almeida, 2008; Pornari y Wood, 2010) señalan la perversión moral que toda agresión injustificada incluye. Así, tanto en el bullying como en el cyberbullying se incluye una suerte de reproducción inapropiada del esquema dominio-sumisión, que explicamos en el capítulo anterior. Dicho juego es considerado un abuso ilegítimo de poder que implica la ruptura de la regla de la reciprocidad o mutualidad ética.

h) Escaso *feedback* físico y social entre los participantes (Dehue *et al.*, 2008; Slonje y Smith, 2008). Esta característica, de momento, es señalada por pocos autores. La ausencia de contacto visual durante la agresión implica que el agresor no conoce la reacción de la víctima, no puede ver su expresión de dolor. Esto puede provocar conductas disruptivas, desinhibidas, agresivas e impulsivas (Dehue *et al.*, 2008). Para algunos agresores sus víctimas dejan de ser personas con sentimientos y se transforman en una pantalla de ordenador o del móvil que ni siente ni padece. Del mismo modo, para aquellos agresores que obtienen una recompensa por el hecho de acosar a sus compañeros, esta reducción de *feedback* provoca que la recompensa no sea inmediata, lo que provoca que el cyberbullying adquiera una gran diferencia con respecto al bullying tradicional (Dooley, Cross, Hearn y Treyvaud, 2009). Como crítica a esta perspectiva podemos señalar que en ciertas formas de bullying indirecto la recompensa de los agresores siempre se

Cyberbullying

pospone y que algunos tipos de cyberbullying obtienen o pueden obtener refuerzos inmediatos.

Todas estas características están siendo ampliamente debatidas por la comunidad científica (K. N. Brown, Jackson y Cassidy, 2006; Dooley, Pyzalski *et al.*, 2009; Heirman y Walrave, 2008; Menesini y Nocentini, 2009; Mora-Merchán y Ortega, 2007), llegándose a insinuar que el cyberbullying no cumple las características del bullying tradicional (Varjas *et al.*, 2009; Wang *et al.*, 2009) o que son dos fenómenos muy diferentes (K. N. Brown *et al.*, 2006). Greene (2006) postula que el cyberbullying difiere del bullying tradicional en que no se cumplen tres de sus pilares fundamentales, a su juicio: la víctima debe conocer a su agresor; debe existir un desequilibrio de poder; y el bullying ocurre en las inmediaciones del recinto escolar. Aunque nosotros no compartimos la visión de este autor (Greene, 2006) bien es cierto que el cyberbullying, al contrario de lo que sucede en el bullying tradicional, ocurre más fuera que dentro del centro escolar (Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006). Pero estos episodios no se producen exclusivamente fuera del centro escolar sino que en ocasiones suceden dentro. Del mismo modo, las conductas de cyberbullying que se producen fuera del centro escolar suelen tener su reflejo en la dinámica del mismo.

Otros autores señalan otras características que pueden coexistir con las anteriores en los fenómenos de cyberbullying. Como por ejemplo la prevalencia del acoso sexual como más usual (Shariff, 2005; Shariff y Johnny, 2007) aunque este fenómeno si se establece entre menores y adultos no sería constitutivo de cyberbullying sino de *grooming* (Berson, 2003; D. T. Brown, 2001). Otros autores (Kowalski y Limber, 2007) consideran que lo que realmente distingue al cyberbullying del bullying es que las consecuencias de las interacciones *online* afectan a la vida *offline* de los estudiantes. Asimismo hay quien señala la falta de supervisión en el ciberespacio (Patchin y Hinduja, 2006) o la dificultad para escapar de este tipo de situaciones (K. N. Brown *et al.*, 2006; Slonje y Smith, 2008) como los auténticos ejes vertebradores del cyberbullying.

Cyberbullying

Estas características nos conducen a nuestro modelo teórico sobre las dinámicas cyberbullying (ver figura 6) que se basa en el triángulo de agresor, víctima y espectador visto en el capítulo anterior (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2009).



Figura 6: Modelo teórico del Cyberbullying (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2009)

La dinámica compleja, ya de por sí, que acaecía en fenómenos bullying se ha complicado más, aunque mantiene su estructura básica de Víctima, Agresor y Espectador, aunque este último se convierte en la audiencia en un tipo específico de cyberbullying. Existen dos tipos bien diferenciados de cyberbullying: el que podríamos denominar como un fenómeno privado, que no trasciende más de la relación perversa entre víctima y agresor; y el fenómeno que se extiende hacia una audiencia una vez que se publicita la agresión, ya sea a través de redes sociales o de algún otro tipo de escenario virtual. Por otra parte, la relación entre víctima y agresor se puede desarrollar de una u otra forma. El agresor puede ser anónimo o conocido, teniendo ello diferentes implicaciones para la víctima y para el propio agresor. La agresión puede ser desarrollada en un periodo prolongado de tiempo o por el contrario en un solo momento que puede ser reproducido miles de veces. Asimismo el canal puede estar abierto o cerrado, es decir, la víctima puede estar siempre “disponible” para la agresión o sólo estarlo en momentos determinados, cuando por ejemplo, sólo se conecta a Internet los fines de semana.

Roles

La teoría de los roles implicados en cyberbullying no ha avanzado mucho en comparación con la ya existente en el bullying tradicional y que presentamos en el capítulo anterior (Salmivalli, Lagerspetz *et al.*, 1996).

Casi todos los estudios consideran los dos roles principales en la dinámica cyberbullying: agresor y víctima (e. g. Dehue *et al.*, 2008; Finkelhor *et al.*, 2000; Li, 2008; Patchin y Hinduja, 2006; Wolak, Mitchell *et al.*, 2007; Ybarra y Mitchell, 2004a). Aunque los hay que focalizan su atención también en los agresores victimizados (e. g. Aricak *et al.*, 2008; A. Estévez *et al.*, 2010; Kowalski y Limber, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Smith *et al.*, 2008). Del mismo modo, la figura del espectador aún no ha recibido una atención específica en las investigaciones. Los principales avances se encuentran en el plano teórico, donde se discrimina entre dos tipos de espectadores, los que no hacen nada para parar la agresión o ayudan al agresor, y los que tratan de detener de algún modo el cyberbullying (Willard, 2005).

La última aportación a esta teoría señala 6 tipos de implicados en fenómenos de cyberbullying (Mason, 2008). Los agresores proactivos; las víctimas de los agresores proactivos; los agresores reactivos; las víctimas de los agresores reactivos; los espectadores que son parte del problema; y los que son parte de la solución. Siendo los agresores proactivos los que cometen su acción para conseguir un fin y los reactivos los que la cometerían como respuesta a una provocación, agresión o amenaza percibida, ya sea real o imaginaria.

Del mismo modo las etiquetas que se usan en bullying tradicional se están adaptando a esta nueva realidad. En algunos estudios de cyberbullying el término víctima se está sustituyendo por objetivo (target) (e. g. Ybarra y Mitchell, 2004b). Del mismo modo, ante las palabras víctima y agresor se le suele poner el prefijo de “ciber” (cyber) (e. g. Slonje y Smith, 2008). Aunque estos dos cambios en los términos aún no han sido incorporados por toda la comunidad científica.

Tipos

Una vez definido el fenómeno cyberbullying es necesario abordar todo el abanico de conductas y vías que pueden ser consideradas cyberbullying. En la literatura científica podemos encontrar principalmente dos modelos o enfoques a la hora de clasificar el cyberbullying (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008): según la vía por la que se produce la agresión (Dehue *et al.*, 2008; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Perren *et al.*, 2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006) y dependiendo del tipo de conducta que se desarrolle (Buelga *et al.*, 2010; Willard, 2005, 2006).

Según la vía por la que se produce el acoso podemos subdividir el *cyberbullying* en 7 subtipos (Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006):

- Cyberbullying a través de SMS (mensajes de texto) desagradables o dañinos, recibidos por el teléfono móvil.
- Cyberbullying a través de fotografías o vídeos, hechas o hechos con las cámaras de los teléfonos móviles y posteriormente enviadas o usadas para amenazar a la víctima con enviarlas. Son los llamados mensajes multimedia (MMS).
- Cyberbullying a través de llamadas de teléfono acosadoras, recibidas a través del teléfono móvil.
- Cyberbullying a través de e-mails acosadores.
- Cyberbullying a través en las salas de chat. Existen multitud de portales con salas de chat a los que se puede acceder de forma gratuita y sin ningún tipo de control, estos espacios pueden ser utilizados por los agresores de forma indebida para molestar, acosar o intimar a los demás.
- Cyberbullying a través de mensajería instantánea (M. I.). Mediante el envío de mensajes desagradables o amenazantes. En España el medio más conocido y usado es el Messenger, aunque existen varios programas que realizan el mismo servicio.

Cyberbullying

- Cyberbullying en páginas web, difamando a la víctima, colgando información personal, haciendo concursos en los que se ridiculice a los demás. Estas páginas web pueden ser foros, redes sociales o páginas de intercambios de archivos como youtube o flickr.

Todas estas vías se podrían agrupar en dos tipos, cyberbullying a través del móvil y cyberbullying a través de Internet (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Patchin y Hinduja, 2006; Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006).

Las clasificaciones basadas en las vías por las que se produce el cyberbullying son muy usadas en el contexto internacional, aunque la mayoría de trabajos no suelen ser exhaustivos a la hora de considerarlas. por ejemplo hay autores que no se centran en el estudio de las llamadas de teléfono (Kowalski y Limber, 2007) o simplemente señalan sólo Internet como vía para el cyberbullying no preocupándose por el cyberbullying que puede suceder a través de teléfonos móviles (Ybarra y Mitchell, 2004b). Otros autores (Raskauskas y Stoltz, 2007) solamente se centran en los mensajes de textos (SMS), fotografías (MMS), y páginas Web como posibles vías de cyberbullying. Hay quién enmarca sus trabajos en el estudio de blogs, mensajería instantánea y email como posibles vías de cyberbullying (MSN.uk, 2006). Incluso trabajos más recientes del equipo del profesor Smith (Slonje y Smith, 2008) sólo consideraban los SMS, email, llamadas y fotos o vídeos como vías de cyberbullying. Varjas, Henrich, y Meyers (2009) sólo consideran los emails, la mensajería instantánea, los chat y los SMS como vías de cyberbullying.

Chisholm (2006) y Jackson (2006) señala otra vía aún no contemplada por los otros investigadores, como es el cyberbullying que se puede producir en los juegos multijugador *online* (estos juegos conforman auténticos microespacios virtuales de relación a nivel mundial con una jerga propia y unas reglas muy bien definidas). Incluso se ha introducido la existencia del *griefing* (termino similar a cyberbullying) en comunidades virtuales como Second Life (I. Coyne, Chesney, Logan y Madden, 2009; Chesney, Coyne, Logan y Madden, 2009).

Cyberbullying

Un buen número de estudios, que se han basado en esta clasificación, coinciden en que la vía más usada para cometer el cyberbullying son los programas de mensajería instantánea tipo Messenger (Finkelhor *et al.*, 2000; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a). Aunque otros autores colocan esta vía, la mensajería instantánea, en segundo lugar, precedida por las salas de chat (Patchin y Hinduja, 2006). Es llamativo conocer que una de las vías por las que se produce más el cyberbullying implique necesariamente que ambos interlocutores, agresores y víctimas hayan accedido a mantener la comunicación. Otras investigaciones también señalan las agresiones vía Internet como más frecuentes que las que se producen usando el teléfono móvil (Li, 2007a; Wright, Burnham, Inman y Ogorchok, 2009), aunque otras mencionan lo contrario, más frecuencia en agresiones por medio del teléfono móvil (Guarini *et al.*, 2009; Smith *et al.*, 2006).

Por el contrario, como se comentó anteriormente, otros autores (Buelga *et al.*, 2010; Willard, 2005, 2006) no clasifican el cyberbullying dependiendo de la vía por la que se produce sino que prefiere distinguir el cyberbullying en relación al tipo de acción que se realiza:

- Provocación incendiaria (Flaming): discusión que se inicia generalmente en Internet y que se expande en descalificativos y agresividad como un incendio.
- Hostigamiento (Harassment): Envío repetido de mensajes desagradables.
- Denigración (Denigration): Enviar o poner en la red rumores sobre otra persona para dañar su reputación o sus amistades.
- Suplantación de la personalidad (Impersonation): Hacerse pasar por otra persona en el ciberespacio o usar su móvil para increpar a los amigos de la víctima, de esta forma se daña la reputación y las amistades del objetivo del cyberbullying; es decir, los que reciben el mensaje creen que se lo está enviando la víctima y pueden romper su amistad con ella.

Cyberbullying

- Violación de la intimidad (Outing): Compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red.
- Artimañas (Trickery): Hablar con alguien sobre secretos o información embarazosa para después compartirla en Internet con otras personas.
- Exclusión (Exclusion): Excluir a alguien de un grupo *online* de forma deliberada y cruel.
- Cyberacoso (Cyberstalking): Acoso intenso repetitivo, así como denigraciones que incluyan amenazas o creen miedo a la víctima.
- Cyberamenazas, como un fenómeno asociado a los demás.

Vandebosh y Van Cleemput (2009) señalan otra interesante distinción entre las formas de cyberbullying distinguiendo entre cyberbullying directo (la víctima está directamente envuelta en el fenómeno) e indirecto (la víctima no tiene porque enterarse inmediatamente de lo que está sucediendo). El directo podría ser físico: contra la propiedad (enviar un virus para dañar un ordenador); verbal (usar Internet o el móvil para insultar o amenazar); No-verbal (enviar imágenes o ilustraciones obscenas o amenazantes); o social (excluir a alguien de un grupo *online*). En cuanto a las formas de cyberbullying indirectas considera: envío de email con información confidencial; enmascaradas (hacerse pasar por alguien que uno no es); expandir cotilleos por el móvil, email o chat; y realizar votaciones en una página web que se dedique a difamar a alguien.

En este trabajo hemos optado por la clasificación que considera el cyberbullying dependiendo de la vía por la que se produce, discriminado entre cyberbullying a través de Internet y cyberbullying a través del móvil en sus 7 vías (SMS, MMS, llamadas, email, chat, mensajería instantánea y páginas web). Hemos considerado oportuno usar esta clasificación y no otra debido a que se puede operacionalizar más adecuadamente con los objetivos de investigación que se plantearán en el siguiente capítulo. Una de las mayores críticas que se realiza sobre esta clasificación en la existencia de teléfonos móviles con acceso a Internet, lo que provocaría un solapamiento entre conductas. Aunque en el momento de

recoger los datos existían estos teléfonos móviles aún no estaba muy extendido su uso y menos entre los adolescentes.

Prevalencia del cyberbullying

Una vez analizado el fenómeno del cyberbullying y sus características principales, parece necesario conocer la prevalencia de este fenómeno a través de los diversos estudios que se han realizado, la mayoría de ellos, en Norteamérica, Australia y Europa (Ang y Goh, 2010). Aunque debido a las diferentes metodologías utilizadas y a los diferentes acercamientos de los fenómenos de cyberbullying estos porcentajes podrán variar mucho de unos estudios a otros (Heirman y Walrave, 2008; Kowalski *et al.*, 2008; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a).

Estudios Norteamericanos y Australianos

Los investigadores estadounidenses fueron los pioneros en el estudio del cyberbullying aunque en estos primeros trabajos se denominaba victimización en la red. En el primer trabajo, publicado en el año 2000, se realizó una encuesta telefónica a nivel nacional a 1501 adolescentes en la que detectaron que el 6% de los adolescentes eran acosados a través de Internet. De ellos el 33% lo era a través de programas de mensajería instantánea, el 32% era maltratado en las Salas de Chat y el 19% de la muestra a través de e-mail, mientras que el número de agresores se situaba en el 1% (Finkelhor *et al.*, 2000; Mitchell *et al.*, 2007; Ybarra y Mitchell, 2004a). Los mismo autores replicaron su estudio cinco años después (Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006; Ybarra *et al.*, 2006) con una muestra prácticamente del mismo tamaño, 1500 jóvenes, detectaron una subida del 50% en el acoso a través de Internet, del 6% en el año 2000 al 9% en 2005. Aunque la subida del número de agresores fue aún mayor, del 1% en 2000 al 9% en 2005. Estos autores consideran que el cyberbullying es un fenómeno específico y que no debe identificarse como todo tipo de acoso a través de Internet, por lo que

Cyberbullying

sugieren que se especifique correctamente el término dependiendo de la teoría de fondo (Wolak, Mitchell *et al.*, 2007)

Desde el año 2000 que se publicó este primer estudio hay que esperar al año 2006 para conocer datos de otros investigadores referentes al fenómeno del cyberbullying en Norteamérica. Burgess-Proctor y sus colaboradores (2006) realizaron una investigación con 3141 chicas de entre 8 y 17 años en Estados Unidos. En su encuesta detectaron un porcentaje de implicación como víctima del 38.3%. El 45.8% de ellas habían sido ignoradas y al 42.9% se les había faltado al respeto.

Ese mismo año se publicó otro estudio sobre cyberbullying realizado en Canadá con una muestra de 264 escolares. En él se puso de manifiesto que el 28.9% de la muestra se consideraban víctimas de cyberbullying, y el 17.8% agresores. Por su parte, los porcentajes de bullying tradicional duplicaban a los de cyberbullying, 50% de la muestra eran víctimas y 34% agresores (Li, 2006, 2007a).

Un año más tarde, con una muestra algo inferior, compuesta por 177 estudiantes, esta misma autora mostró porcentajes similares de prevalencia de cyberbullying (Li, 2007b). Según estos nuevos datos el 24.9% de la muestra se nominaba como cibervíctima y el 14.5% como ciberagresor. Nuevamente el porcentaje de bullying tradicional duplicó al de cyberbullying, un 53.7% de los estudiantes se consideraron víctimas tradicionales y el 31.1% se declaró agresor.

Posteriormente esta autora realizó un estudio transnacional sobre cyberbullying comparando una muestra de escolares chinos con otra de escolares canadienses (Li, 2008). De sus datos se observa que un mayor porcentaje de escolares chinos que de canadienses estaban inmersos en los roles tradicionales de bullying y con el rol de cibervíctima. Sin embargo existía un porcentaje mayor de canadienses que se declaraban ciberagresores.

Retomando los estudios estadounidenses, Patchin e Hinduja (2006) publicaron en un página de música pop dirigida a chicas una encuesta *online* con

Cyberbullying

la que obtuvieron una muestra de 384 personas (el 84.6% chicas). De la muestra el 10.7% se consideró como agresores, el 29.4% como víctimas y 47.1% de la muestra mencionaron haber sido testigos de algún episodio de cyberbullying. Llama la atención el número tan alto, tres veces más, de víctimas que de agresores, pero se puede explicar debido a la descompensación de la muestra con respecto al sexo. Estas diferencias entre sexos serán abordadas más adelante en este trabajo.

En Colorado, William y Guerra (2007) desarrollaron un estudio focalizado en el rol de agresor dentro de los programas de mensajería instantánea y correo electrónico, con una muestra de 5632 sujetos. Según sus datos, el 9.4% de la muestra se declaraba ciberagresores de Internet. Este porcentaje fue mucho más bajo que el que se encontró en situaciones de bullying tradicional: 70.7% de agresores implicados en las formas verbales y el 40.3% en las formas físicas.

Otro estudio estadounidense (Kowalski y Limber, 2007) con una muestra de 3767 jóvenes detectó que el 11% de los participantes se consideraban víctimas de cyberbullying, el 4% agresores y un 7% agresores victimizados. Los datos ofrecidos por este estudio debemos considerarlos con cuidado ya que excluyen las llamadas de teléfono como vía de cyberbullying. Por lo que se infiere que si se incluyera esta exploración los porcentajes aumentarían al ser una de las vías que más adolescentes usan para cometer las agresiones.

Hinduja y Patchin (2007, 2008a) realizaron un nuevo estudio en Estados Unidos con una muestra de 1388 usuarios de Internet, detectando que alrededor de un 32% de chicos y un 36% de chicas habían sido víctimas de cyberbullying, lo que supone un 34.5% de de la muestra general. Sin embargo, el número de los agresores fue más reducido, sólo el 16.8% se declaraba así, repartidos entre el 18% de los chicos y el 16% de las chicas (Hinduja y Patchin, 2008a).

Uno de los datos de mayor implicación en cyberbullying en Estados Unidos fue el obtenido con una de las menores muestras, 84 sujetos. En este estudio se señalaba que el 48.8% de la muestra se consideraba como cibervíctimas y el 21.4% como ciberagresores (Raskauskas y Stoltz, 2007). Los porcentajes de

Cyberbullying

implicación en bullying tradicional también fueron muy elevados, más del 70% para víctimas y del 60% para agresores (Raskauskas y Stoltz, 2007). Sin embargo fueron Juvonen y Gross (2008) los que detectaron los mayores porcentajes de incidencia en el fenómeno. Los 1454 participantes (75% chicas) de entre 12 y 17 años que respondieron la encuesta *online* señalaron que el 72% de ellos sufrió al menos un incidente de cyberbullying en el último mes y el 85% un incidente de bullying tradicional.

Para la encuesta de la Health Behavior in School-Aged Children (Wang *et al.*, 2009) se encuestaron a 7182 participantes con una media de edad de 14.3 (d. t. 1.42). En dicha encuesta se recogieron datos referentes al cyberbullying. Un 8.3% de la muestra fueron clasificados como ciberagresores mientras que el 9.8% de los participantes lo fueron como cibervíctimas.

Uno de los pocos estudios retrospectivos sobre este fenómeno fue realizado en Estados Unidos con una muestra total de 351 estudiantes universitarios. Se encontró que más de la mitad de ellos, el 56.1%, había experimentado algún episodio de cyberbullying a lo largo de su vida (Hoff y Mitchell, 2009). Siendo las jóvenes las que más padecía este tipo de situaciones (72.1% vs 27.9%). Este estudio puso de manifiesto que la mayoría de los episodios de cyberbullying surgían como consecuencia de relaciones *offline*, concretamente el 41% sobre situaciones de ruptura de pareja, el 20% por envidia, el 16% por intolerancia 16% y el 14% por victimización colectiva sobre una víctima con alguna particularidad física diferente al resto (Hoff y Mitchell, 2009).

El primer estudio australiano fue realizado por Campbell y Gardner en el año 2004 (citado en Campbell, Spears, Cross y Slee, 2010). En dicho estudio, con una muestra algo reducida de 120 alumnos de 8º grado (12-13 años), detectaron que el 11% de los participantes se declaraban agresores a través de las tecnologías y el 14% mencionaban haber sido objetivo de cyberbullying (Campbell y Gardner, 2005 citado en Campbell *et al.*, 2010).

Posteriormente con una muestra más elevada de 2027 jóvenes se detectó que casi el 10% estaban implicados en el envío de mensajes dañinos a través de

Cyberbullying

Internet, la mayoría chicas (Epstein, Waters y Cross, 2006). Estos porcentajes son muy parecidos a los obtenidos por el Child Health Promotion Research Centre's (Cross *et al.*, 2009). Que indicaban porcentajes entre el 7-10% de víctimas de cyberbullying entre 4º y 9º año.

En otro estudio con una muestra de 652 participantes de Melbourne se detectó que el 21% de la muestra estaba implicada como víctima (Lodge y Frydenberg, 2007). Es necesario destacar que los datos se obtuvieron en referencia al año completo y no solo en función de un trimestre o unos meses.

El estudio de McLoughlin *et al.* (2009) con una muestra de 349 escolares de Nueva Gales del Sur (Australia) mostró una prevalencia del doble de victimización en bullying, 46%, que en cyberbullying 22%. En este estudio se puso de manifiesto que la mayoría de las agresiones eran producidas por personas del mismo centro educativo pero que realizaban las conductas fuera del horario escolar.

Price y Dalglish (2010) encuestaron a 548 víctimas de cyberbullying detectando que la mayoría de ellas habían sido ciberagredidas durante la transición de primaria a secundaria. Las vías más utilizadas por los agresores según este estudio son, por este orden, los email, los chat, las redes sociales y los teléfonos móviles.

Un estudio que sólo focalizó en las agresiones a través del teléfono móvil (Nicol y Fleming, 2010) detectó que cerca del 70% de los 322 estudiantes encuestados habían participado en una situación de agresión a través del móvil.

Tangen y Campbell (2010) detectaron que el 17.1% de su muestra de estudiantes de primaria había sido cibervictimizado mientras que el 4.3% se declaraba como ciberagresor.

Del mismo modo, además de estudios psicopedagógicos sobre esta temática, los aspectos legales del cyberbullying han sido ampliamente tratados en

Cyberbullying

Australia (Butler, 2006; Butler, Kift y Campbell, 2009; Campbell, Butler y Kift, 2008; Henderson, de Zwart, Lindsay y Phillips, 2010; Kift, 2007).

Estudios Europeos

Los estudios en el viejo continente comenzaron en el año 2002 con el primer estudio del National Children's Home en Reino Unido (NCH, 2002). Este estudio detectó una importante incidencia de víctimas de cyberbullying, concretamente el 25% de los encuestados fueron acosados o amenazados a través del teléfono móvil o del ordenador. Hay que señalar que fue el primer estudio en considerar los mensajes de texto a través del teléfono móvil como una vía de cyberbullying. Tres años después se publicó el segundo estudio realizado por esta asociación (NCH, 2005) sobre una muestra de 770 sujetos con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años, detectando que el 20% de los encuestados habían sufrido algún episodio de cyberbullying y que el 11% lo había cometido.

Otro estudio inglés con 92 escolares de entre 11 y 16 años (Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006) mostró tasas de implicación como víctima del 22% de forma ocasional y del 6.6% de forma frecuente. Por su parte otro estudio publicado ese mismo año detectó la mitad de implicación en cyberbullying que el estudio de Smith, aunque no consideraba el ciberacoso que se producía a través del móvil. Con una muestra de 518 sujetos, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años de edad, se encontró un 11% de involucrados en fenómenos de cyberbullying a través de Internet (MSN.uk, 2006).

Dos años más tarde, en una investigación con 269 estudiantes turcos se puso de manifiesto que el 35.7% de la muestra eran agresores, el 23.8% agresores victimizados y el 5.9% víctimas (Arıcak *et al.*, 2008).

Cyberbullying

En Suecia, Slonje y Smith (2008) con una muestra de 360 participantes encontraron que el 11.7% de los participantes habían sido víctimas de cyberbullying, mientras que el 10.3% se declaraban como agresores.

Un estudio holandés puso de manifiesto que el 16% de los 1211 escolares encuestados eran agresores y 23% eran víctimas tanto de cyberbullying a través de Internet como de cyberbullying a través de mensajes de texto (Dehue *et al.*, 2008).

En Alemania son varios los estudios que se han publicado desde 2007 (Jäger, Arbinger y Lissmann, 2010). Katzer y Fetchenhauer (2007 citado en Jäger *et al.*, 2010) en un estudio con 1700 sujetos focalizado exclusivamente en las salas de chat detectaron que el 28% de los participantes admitían que, al menos una vez, manipularon a otros, el 34% insultaron, ofendieron o increparon y el 15% amenazaron o chantajearon. En la investigación se encontraron porcentajes perecidos en cuanto a las declaraciones de las víctimas. El 40% de la muestra habían recibido bromas, se habían visto insultadas u ofendidas, el 14% habían sido amenazadas, intimidadas o chantajeadas y el 25% se habían sentido ignoradas, solas o excluidas de las salas de chat.

Otra investigación en este mismo país, Alemania, con una muestra de 1997 estudiantes encuestados *online* detectó que cerca del 20% habían sido víctimas de cyberbullying de forma ocasional, mientras que el 4% lo había sido de forma frecuente (R. S. Jäger, Fischer y Ribiel, 2007 citado en Jäger *et al.*, 2010)

En Bélgica un estudio con 1302 escolares de entre 12 y 18 años (Walrave, Lenaerts y De Moor, 2008 citado en Steffgen, Vandebosch, Völlink, Deboutte y Dehue, 2010) ofrecía datos bastante elevados de cyberbullying. El 34.2% de la muestra había sido objeto de algún tipo de agresión a través de las TIC y el 21.2% reconoció haberlas cometido.

En otro estudio belga con una muestra de 2052 estudiantes entre 10 y 18 años, se detectó que un 11.8% de la muestra había sido víctima de cyberbullying, un 18% agresor y un 27.9% espectador directo de algún episodio (Vandebosch y Van Cleemput, 2009). Sin embargo, cuando se les preguntó por alguna de las 12

Cyberbullying

conductas potencialmente ofensivas a través de Internet y del móvil (amenazar, insultar, enviar virus...) los porcentajes de implicación se dispararon; el 61.9% se consideró víctima de este tipo de conductas, el 52.5% reconoció haberlas realizado y el 76.3% declaró haberlas presenciado. Estos porcentajes tan altos se deben al tipo de instrumento utilizado, ya que como estas mismas autoras señalan (Vandebosch y Van Cleemput, 2009) este tipo de escalas tienden a maximizar las situaciones, considerando cyberbullying conductas que no lo son, como situaciones que no son repetidas en el tiempo o que no dañan a las víctimas.

Bredemus y su equipo realizaron 3 investigaciones en Luxemburgo entre Octubre de 2007 y Julio de 2008 (Steffgen *et al.*, 2010) obteniendo porcentajes de prevalencia en cyberbullying del 3.8% al 4.4% como cibervíctimas frecuentes y del 3.9% al 5% como ciberagresores frecuentes.

En Polonia, Wojtasik (2009, citado en Pyzalski, 2010) realizó una investigación sobre los riesgos a los que estaban expuesto los jóvenes en Internet, explorando algunas conductas que podrían ser consideradas como cyberbullying. Con una muestra de 891 escolares de entre 12 y 17 años detectó que la mayoría de ellos había sufrido alguna situación desagradable en Internet. Concretamente el 52% de ellos había sufrido algún episodio de violencia verbal, el 57% había sido filmado o fotografiado contra su voluntad y el 29% había sufrido el robo de su identidad a través de Internet.

En Francia, Blaya (2010) señala con una muestra de 462 estudiantes de entre 11 y 21 años que el 18.4% de los escolares ha sufrido cyberbullying alguna vez, de ellos el 4.5% de forma bastante frecuente.

En Grecia los porcentajes de cyberbullying son relativamente bajos, sólo el 6% de una muestra de escolar de 544 entre 16 y 19 años se declaraba como víctimas, mientras que un 7% se auto-nominaba como agresores con una frecuencia de al menos dos o tres veces al mes (Kapatzia y Sygkollitou, 2008).

Cyberbullying

En Irlanda se puso de manifiesto que el 10.9% de los 946 estudiantes encuestados se declaraban como víctimas de cyberbullying, mientras que el 6.5% se declaraba como agresores (Corcoran *et al.*, 2008).

En Italia (Guarini *et al.*, 2009) los estudios muestran que el 9.5% de los escolares se consideraban víctimas en cyberbullying a través del móvil (7.3% de forma ocasional y 2.2% de forma severa). Estos datos descendían al 7.2% en el caso de cyberbullying a través de Internet (5.3% de forma ocasional y 1.9% de forma severa). Los porcentaje de agresores eran algo más bajos que los de las víctimas, así, el 9.1% de la muestra se declaraba como agresor de cyberbullying a través del móvil (6.4% de forma ocasional y 2.7% de forma severa) y el 6.7% se mostraba como agresor en cyberbullying a través de Internet (5.1% de forma ocasional y 1.6% de forma severa).

Los datos nos muestran que en Portugal el 4.8% de los escolares se declaraban víctimas de cyberbullying a través del móvil, el 3.9% agresores y 2.2% agresores victimizados a través de esta vía (Almeida *et al.*, 2008). Mientras que los porcentajes de cyberbullying a través de Internet se situaba en el 5.2% el caso de las víctimas, el 2.8% en el de los agresores y en el 1.7% para los agresores victimizados. Para este estudio se contó con una muestra de 934 escolares entre 11 y 19 años.

En la Republica Checa, Ševčíkova y Šmahel (2009) infirieron a partir de los datos obtenidos de los 2215 participantes en el estudio que el 3.6% de los jóvenes adolescentes (12-15 años) y el 3.2% de los adolescentes maduros (16-19 años) habían sufrido cyberbullying, mientras que el 2.6% y el 2.0% respectivamente habían sido agresores de sus iguales. Para discriminar entre situaciones de cyberbullying y de agresión online estos autores aplicaron los criterios de anonimato y repetición, determinando que en cyberbullying se deben cumplir ambas características, además de la agresión *online*.

Mora-Merchán, Del Rey y Jäger (2010) han realizado una tabla resumen (ver tabla 4) de los porcentajes de implicación europeos que se recogen en el libro

Cyberbullying

“Cyberbullying. A cross-national comparison”. Destacando los porcentajes de Bélgica con más del 50% de la muestra implicada en cyberbullying.

País	% Cibervíctimas	% Ciberagresores
Alemania	20 (4) - 40	34
Australia	14	11
Bélgica	61.9	52.5
Bulgaria	19	23
Dinamarca	12-16	---
España	5.5 (0.4) - 20	5.4 (0.6) - 7.4
Finlandia	2-20	0.4 - 2.5
Francia	18.4	---
Grecia	6	7
Holanda	3 -25	4 - 16
Irlanda	10	6.5
Italia	9.5 (2.2)	9.1 (1.6)
Luxemburgo	3.8 - 11.3	3.9 - 6
Noruega	0.4 - 16.8	1.4 - 11.7
Polonia	16.3	20
Portugal	10-17.4	12
Reino Unido	22 (6.6)	23 (2.6)
Suecia	5.3	10.3
Suiza	---	---

Tabla 4: Porcentajes de implicados en fenómenos de cyberbullying, porcentajes de implicación frecuente entre paréntesis (Mora-Merchán *et al.*, 2010)

El caso de España

En España tenemos que esperar hasta el año 2007 para conocer el primer dato sobre cyberbullying, el Defensor del Pueblo hizo público un estudio con una muestra nacional sobre la prevalencia del cyberbullying, aunque el cuestionario que se utilizó no era exclusivo de cyberbullying, sino sobre violencia escolar, y pudo no recabar exactamente la situación del fenómeno en España. Según los resultados de este estudio (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007) el 5.5% de los escolares se declaraban víctimas de cyberbullying (5.1% menos de una vez a la semana y 0.4% con una frecuencia superior a una vez por semana) y el 5.4% de los entrevistados (4.8% de forma eventual y 0.6% de forma frecuente) se proclamaban agresores de otros usando medios cibernéticos. También se señala que una cuarta parte de los escolares había sido testigo de fenómenos de cyberbullying, ya sea de forma eventual (22%), como de forma prolongada (3%).

Cyberbullying

El informe emitido tras este estudio (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007) señalaba que el cyberbullying en nuestro país parecía no tener mucha importancia ya que solamente un 1% de los escolares estaba implicado en el fenómeno de forma severa, es decir que sufrían o cometían cyberbullying con una frecuencia de alrededor de una vez a la semana. Otros estudios posteriores con muestras más locales ponen en entredicho esta afirmación ya que cuando se han realizado investigaciones centradas en cyberbullying se han encontrado porcentajes de implicación más elevados.

El primer estudio focalizado en cyberbullying en España se realizó en el año 2007 (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a) con una muestra de 830 escolares entre los 12 y los 16 años. En el estudio se puso de manifiesto que el 26.6% de los participantes estaban implicados en cyberbullying de una u otra forma. Más concretamente, el 3.8% afirmó estar involucrado de forma severa (1.7% como agresores, un 1.5% como víctimas y un 0.6% como agresores victimizados) y el 22.8% de forma moderada u ocasional (5.7% como agresores, un 9.3% como víctimas y un 7.8% como agresores victimizados). Esta misma investigación señalaba que uno de cada diez alumnos (11.1%) observó el fenómeno sin verse implicado en él, mientras que el 62.2% restante manifestaba desconocer que este tipo de conductas se estuvieran produciendo en su centro escolar. Los datos señalaron también que el cyberbullying a través de Internet era mucho más frecuente que el producido a través del móvil (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a).

En el año 2009 un grupo de la Universidad de las Islas Baleares publicó una investigación realizada en 2007 sobre el uso que hacían de las TIC los adolescentes. Con una muestra de 500 escolares de entre 15 y 16 años, se puso de relieve que el 13.4% manifestaba saber que se habían difundido mensajes privados suyos por Internet o a través del teléfono móvil sin su consentimiento. Idéntico porcentaje manifestaba que se habían difundido rumores sobre ellos a través de estas vías. Un porcentaje algo menor, 11.6% había recibido algún e-mail o algún mensaje en su teléfono móvil con contenido insultante o amenazante. El 8.8% manifestaba que han sido mostradas imágenes suyas comprometidas o indiscretas a través del teléfono móvil o de Internet sin su consentimiento. Un

Cyberbullying

8.8% manifestaba haber recibido amenazas a través del móvil mientras que el 9.4% reconocía haberlas enviado (Sureda *et al.*, 2009).

Ese mismo año se publicaron nuevos datos de cyberbullying usando el cuestionario del equipo de la Profesora Ortega (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007). Avilés (2009b) detectó en Castilla y León y Galicia porcentajes de implicación en cyberbullying a través del móvil del 10.7% (4.5% víctima moderada; 0.5% víctima sistemática; 3% agresor moderado; 1.2% agresor sistemático; 1.4% agresores victimizados moderados; y 0.1% agresores victimizados sistemáticos). Además el 73.1% de participantes, sin estar implicados, conocía algún caso de cyberbullying a través del móvil. Para el cyberbullying a través de Internet el porcentaje de implicación asciende hasta el 16.6% (4.7% víctima moderada; 2.9% víctima sistemática; 4.4% agresor moderado; 1.4% agresor sistemático; 2.5% agresores victimizados moderados; y 0.7% agresores victimizados sistemáticos), siendo el porcentaje de espectadores de este tipo de maltrato del 71.1%.

En otro estudio realizado en el territorio español, con 1431 participantes, se ha encontrado que el 30.1% de los encuestados ha experimentado algún tipo de ciberagresión (A. Estévez *et al.*, 2010) y el 44.1% ha ejercido estas conductas (Calvete *et al.*, 2010). Por otro lado, el 22.8% del total de la muestra se declaró víctima y agresor al mismo tiempo (A. Estévez *et al.*, 2010).

En la Comunidad Valenciana, con una muestra de 2101 adolescentes de entre 11 y 17 años se detectó un porcentaje de implicación como víctima a través del teléfono móvil del 24.6% y a través del Internet del 29% en el último año (Buelga *et al.*, 2010).

Félix Matero y sus colaboradores (Félix Mateo, Soriano Ferrer, Godoy Mesas y Sancho-Vicente, 2010) recogiendo las incidencias del Registro Central del Plan PERVI en la Comunidad Valenciana del año 2008 determinaron que un 3% de las mismas habían sido sobre cyberbullying. Casi todas estas incidencias, el 74% hacían referencia al uso de mensajes denigrantes o amenazantes contra la

Cyberbullying

víctimas, mientras que el resto incluía el uso de algún tipo de imágenes en la agresión.

Recientemente se ha publicado otro trabajo sobre cyberbullying (Álvarez-García *et al.*, 2011) realizado sobre una muestra de 638 estudiantes asturianos de educación secundaria obligatoria. En este trabajo se encuestaba a los participantes sobre su percepción de existencia de cyberbullying y otros problemas de convivencia en la escuela. Como dato más significativo de esta investigación podemos señalar que entre el 35.4% y el 51.9% de los escolares percibe que este tipo de situaciones sucede en su aula, siendo el porcentaje que percibe que estas conductas pasan siempre o muchas veces inferior al 10% en todos los casos.

Estudios de otras partes del mundo

Tras la proliferación de estudios sobre cyberbullying en Australia, Norteamérica y Europa, otros países de Asia e Hispanoamérica han comenzado de forma más reciente (los primeros trabajos publicados son de 2009) a realizar investigaciones con poblaciones locales.

Aunque no se han realizado muchos estudios fuera de Norteamérica, sí se realizó un estudio comparativo entre Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela con una muestra de casi 21.000 estudiantes (Del Río, Bringué, Sádaba y González, 2009). En este estudio se consideraron tres formas de cyberbullying: el envío de mensajes de texto, imágenes o vídeos a través del teléfono móvil; el Messenger, un programa de mensajería instantánea; y los juegos *online* en red. El 13.3% de la muestra reconoció que usaba el teléfono móvil para ofender a alguien, mientras que el 6.4% se nominaba víctima de este tipo de conductas. En cuanto a los programas de mensajería instantánea el 4.4% de muestra se nominó como agresores y un 5.6% como víctimas. El mismo estudio puso de manifiesto que el 40.8% de la muestra eran usuarios de juegos en red y que el 4.1% se había sentido engañado mientras jugaba a este tipo de juegos

Cyberbullying

(Del Río *et al.*, 2009). En total el estudio concluyó que el 12.1% de los encuestados había experimentado alguna forma de cyberbullying.

En México, un estudio llevado a cabo por Lucio (2009) puso de relieve que el 22.6% de su muestra (1066 alumnos de escuelas preparatorias) había sido insultado a través de Internet y el 49.9% a través del móvil. Por su parte Velázquez (2010) encuestando a un total de 455 adolescentes mexicanos detectó que el 10.54% de la muestra había sido víctima de cyberbullying mientras que el 16.26% se declaraba como ciberagresores.

El único estudio asiático al que hemos tenido acceso se realizó en Taiwan (Huang y Chou, 2010). Este estudio contó con una muestra de 545 escolares y detectó porcentajes de implicación de un 34.9% como víctimas y un 20.4% como agresores. El porcentaje de espectadores se elevó al 63.4% de la muestra. En Japón, los estudios aún están en las primeras fases y no han dado lugar a publicaciones en revistas internacionales (Fuji y Yoshida, 2009; Kanoh, 2009; Kurihara, Ushijima y Nakamuna, 2010; Ono, Saito, Moriya, Yosimori y Iijima, 2009).

Sexo y edad relacionados con el cyberbullying

Son muchos los autores que consideran el cyberbullying como un tipo de bullying indirecto o relacional (e. g. Heirman y Walrave, 2008). Por tanto consideran que seguirá las mismas tendencias con relación al sexo de los implicados (e. g. Kowalski y Limber, 2007), es decir, un mayor número de chicas que de chicos implicados (Björkqvist *et al.*, 1992; S. M. Coyne *et al.*, 2006; Crick y Grotpeter, 1995, 1996). Sin embargo, los diversos estudios que relacionan cyberbullying con sexo se muestran contradictorios unos con otros. Un gran número de estudios señalan un porcentaje mayor de chicos que de chicas implicados en el rol de agresor (Avilés, 2010; Calvete *et al.*, 2010; Dehue *et al.*, 2008; Del Río *et al.*, 2009; Erdur-Baker, 2010; Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010; Finkelhor *et al.*, 2000; Guarini *et al.*, 2009; Li, 2006, 2007a, 2007b; Slonje y

Cyberbullying

Smith, 2008; Wang *et al.*, 2009). Otros estudios no han encontrado diferencias significativas en cuanto al sexo de los agresores (Almeida *et al.*, 2008; Calmaestra *et al.*, 2008; Hinduja y Patchin, 2008a; Kowalski y Limber, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Varjas *et al.*, 2009; Williams y Guerra, 2007). Incluso algún trabajo señala un mayor porcentaje de chicas agresoras que de chicos (Ybarra y Mitchell, 2004a)

Con respecto a las víctimas sucede lo mismo que con los agresores. Un importante número de estudios encontraron un porcentaje mayor de chicas que de chicos en el rol de víctima (Calmaestra *et al.*, 2008; Dehue *et al.*, 2008; Dooley *et al.*, 2010; A. Estévez *et al.*, 2010; Guarini *et al.*, 2009; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2007b; Mesch, 2009; MSN.uk, 2006; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Wang *et al.*, 2009). O no encontraron diferencias en este rol (Almeida *et al.*, 2008; Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010; Finkelhor *et al.*, 2000; Hinduja y Patchin, 2008a; Juvonen y Gross, 2008; Li, 2006, 2007a; Slonje y Smith, 2008; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Varjas *et al.*, 2009). No obstante, un número escaso de trabajos señalan la tendencia opuesta, detectando un mayor de porcentaje de chicos que de chicas que se declaraban víctimas (Avilés, 2010; Del Río *et al.*, 2009; Erdur-Baker, 2010).

A pesar de las diferencias entre los diversos estudios, tal vez derivadas de los diferentes enfoques metodológicos y del tipo de conductas consideradas como cyberbullying, un mayor número de estudios señala que, existiendo diferencias significativas, los chicos son agresores y las chicas víctimas. Esto puede ser debido a que parte de fenómenos como sexting, grooming o la exposición a material o solicitudes sexuales no deseadas pueden estar confundiendo con cyberbullying. Esas conductas responden a los mismos patrones de chico/hombre agresor y chica víctima (Ybarra, Espelage y Mitchell, 2007).

Otra explicación pueden ser los fenómeno de cortejo adolescentes mal desarrollados por chicos hacia chicas (Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008; Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera y Viejo, 2008; Sánchez, Ortega-Rivera, Ortega y Viejo, 2008; Viejo, 2010) pueden desembocar en cyberbullying. Ello tal vez

Cyberbullying

pueda ser debido a que los celos o las envidias en casos de parejas adolescentes podrían desencadenar en conductas de venganza y que el cyberbullying podría ser una de ellas (Hoff y Mitchell, 2009).

En cuanto a los estudios que dicen no encontrar diferencias significativas sería interesante analizar qué porcentajes de implicación tienen chicos y chicas para ver si existe un mayor número de unos con respecto a los otros.

Con la edad tampoco existe consenso sobre cómo influye en el fenómeno del cyberbullying. Se podría pensar que el cyberbullying sigue las mismas tendencias que el bullying tradicional pero los estudios han puesto de manifiesto que esto no sucede. Algunos estudios señalan que el cyberbullying tiene una mayor prevalencia en cursos de primaria que de secundaria, tanto en el rol de agresor como en el víctima (Dehue *et al.*, 2008), datos opuestos a los encontrados por otros investigadores (Ybarra y Mitchell, 2004a).

La mayoría de los estudios señalan un aumento de la prevalencia de cyberbullying hasta la secundaria para su posterior estabilización (Finkelhor *et al.*, 2000; Kowalski y Limber, 2007; Stacey, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2009) o descenso a partir de los 15 años (Slonje y Smith, 2008).

Por otra parte, un número importante de estudios señalan que no han encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto a la edad de los implicados en cyberbullying (Almeida *et al.*, 2008; Calmaestra *et al.*, 2008; Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010; Juvonen y Gross, 2008; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Varjas *et al.*, 2009). Uno de estos estudios sí observó un cambio en la vía por la que se produce el cyberbullying con respecto a la edad. Así en los primeros cursos de secundaria (12-14 años) hay un mayor número de víctimas a través de Internet y en el último curso de secundaria (15-16 años) el medio más utilizado, según las víctimas, es el teléfono móvil (Calmaestra *et al.*, 2008). Este hecho puede ser el que se esconda tras las aparentes contradicciones de unos estudios con otros.

Cyberbullying

Otro hecho que podría explicar esta varianza serían las diferencias culturales en cuanto a la transición a los centros de educación secundaria o al uso de las TIC. Así en algunos países los jóvenes podrían acceder antes que en otros al uso del teléfono móvil o determinadas aplicaciones de los mismos. Del mismo modo podrían existir diferencias con respecto al uso de Internet, acceso a redes sociales, salas de chat, mensajería instantánea, juegos *online*... Si en una población se accede a menor edad a estas TIC también podrían sufrir antes los efectos del cyberbullying.

Lo que sí parece claro es el escaso consenso a la hora de discriminar qué sexo o edad tienen una mayor probabilidad de padecer o cometer cyberbullying. Tan vez esta oscilación de cifras se deba, como ya se comentó anteriormente, a las diferencias entre metodologías e incluso en las aproximaciones teóricas al cyberbullying. Hay quien aboga porque lo que es realmente relevante es una combinación de ambas variables y que ello nos ayudarían a entender mejor el fenómeno (Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010).

Posibles causas explicativas del cyberbullying

Las teorías explicativas que subyacen en el fenómeno bullying y que expusimos en el capítulo anterior podrían trasladarse al fenómeno cyberbullying. Sin embargo, ni la teoría de apego ni la del procesamiento de la información, desde nuestro conocimiento, han sido todavía estudiadas en relación con este nuevo fenómeno (Dooley, Pyzalski *et al.*, 2009) no obstante, como vimos anteriormente, la SIP sí se han relacionado con la CMC. Por su parte, la teoría de la mente sí se ha tratado de relacionar con el cyberbullying aunque sin un estudio empírico claro (Kowalski y Fedina, 2011). Estas teorías clásicas ya en la explicación del bullying, deberán ser adaptadas al cyberbullying y reformularse para tratar de explicar el nuevo fenómeno.

Además de estas teorías que tienen su origen en el fenómeno bullying, podemos señalar otras posibles aproximaciones teóricas sobre las causas del

Cyberbullying

fenómeno cyberbullying. Basándose en las teorías de Tresca (1998), Mason (2008) señala tres posibles causas que podrían contribuir al surgimiento de las conductas de cyberbullying entre adolescentes: El efecto de la desinhibición; la transición de la identidad desde el *self* privado al *self* social; y la falta de interacción con los adultos resumida en la escasa monitorización de las actividades *online* de sus hijos y la pobre relación paterno y materno filial.

El efecto de la desinhibición, que tratamos a comienzos de este capítulo, podría estar detrás de algunas conductas agresivas por parte de los jóvenes, ejecutando acciones en el mundo *online* que nunca realizarían en entornos presenciales.

El cambio del *self* privado al *self* social es un fenómeno muy interesante que está sucediendo cada vez más desde el uso de las redes sociales virtuales. Los jóvenes exponen mucha información en páginas como Facebook, Tuenti, Hi5..., lo que podría provocar que los ciberagresores la usaran para acosarlos, como señalan Bryce y Klang (2009). Del mismo modo, este cambio en el ser del individuo provoca que un ataque hacia su *self* social sea más dañino que uno hacia su *self* privado. Por su parte, la falta de interacción entre jóvenes y progenitores es un fenómeno que se está agudizando en los últimos tiempos, pudiendo estar motivado tanto por la brecha tecnológica como por la disparidad entre los gustos de unos y otros. La monitorización de las conductas *online* de los hijos podría prevenir las acciones negativas que estos desarrollan en la red, pero al mismo tiempo, conllevaría varios problemas éticos, de privacidad e incluso legales.

Otra de las teorías que podrían explicar el cyberbullying es el deseo y la búsqueda de venganza por parte de personas agredidas en entornos presenciales. El cyberbullying puede ser consecuencia (K. N. Brown *et al.*, 2006) o estar motivado (Hinduja y Patchin, 2009; Sanders, 2009) por la venganza. Siendo ésta la razón más citada para cometer cyberbullying contra alguien (Goberecht 2008, citado en Steffgen *et al.*, 2010; Vandebosch y Van Cleemput, 2008). Raskauskas y Stoltz (2007) señalan que una cuarta parte de los agresores de cyberbullying cometían sus acciones como venganza de ser victimizados de forma *offline*. El

Cyberbullying

estudio de König, Gollwitzer y Steffgen (2010) ha puesto de manifiesto que la venganza es un importante predictor en la elección de la víctima por aquellos ciberagresores que también fueron victimizados.

El hecho de que un importante número de agresores en cyberbullying hayan sido víctimas de bullying tradicional o de cyberbullying puede estar motivado por este deseo de venganza. En el mundo presencial, las víctimas son menos poderosas que sus agresores, pero en el mundo virtual esta distancia y este desequilibrio de poder puede decantarse hacia el otro lado (Ybarra y Mitchell, 2004b).

Diversos autores han intentado profundizar en otras variables que pudieran predecir o al menos señalar algunos factores de riesgo tanto para la cibervictimización como para la ciberagresión. Así, se ha señalado que la presencia de conductas de riesgo en Internet (Erdur-Baker, 2010) o el uso muy frecuente de la red, incluso llegando a la adicción, (Casas-Bolaños, 2011; Juvonen y Gross, 2008) estarían asociados con el cyberbullying. Del mismo modo, el ser un usuario activo de las redes sociales y de las salas de chat, aunque no de juegos *online*, podrían incidir en el cyberbullying (Mesch, 2009). En general, se ha encontrado una relación ascendente entre la frecuencia del uso de las TIC y el ser cibervíctima o ciberagresor (Casas-Bolaños, 2011; Topçu, Erdur-Baker y Çapa-Aydin, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004a). Esta correspondencia parece bastante lógica ya que al ser un usuario muy activo y pasar muchas horas utilizando Internet es más fácil encontrarse con algún agresor.

Además del uso de las tecnologías otras variables intrapersonales se han relacionado negativamente (de forma descendente) con el cyberbullying, como por ejemplo la empatía afectiva y la cognitiva, esta última presentando los mismos lazos que en bullying indirecto. En este tipo de bullying, los agresores presentan una baja empatía cognitiva, no siendo capaces de ponerse en el lugar del otro (Ang y Goh, 2010). Del mismo modo se ha puesto de manifiesto que los ciberagresores presentan aún una peor empatía hacia sus víctimas que los agresores de bullying tradicional (Pornari y Wood, 2010). Schultze-Krumbholz y

Cyberbullying

Scheithauer (2009) revelan que tanto ciberagresores como cibervíctimas mostraban menos empatía y mayor agresión relacional que los no implicados en cyberbullying.

Los sentimientos de seguridad en la escuela no estaban asociados con el cyberbullying o con el bullying relacional en el rol de agresor, aunque sí lo estaba de forma descendente en el rol de víctima (Varjas *et al.*, 2009). Del mismo modo, el apoyo de los padres se ha presentado como protector de situaciones tanto de bullying como de cyberbullying (Wang *et al.*, 2009) y una pobre relación paterno/materno filial como predictor del acoso *online* (Ybarra y Mitchell, 2004a). Algunos autores (Dehue, Bolman, Völlink y Pouselse, en prensa citado en Dilmaç y Aydoğan, 2010; Steffgen *et al.*, 2010) señalan que los estilos educativos de los padres influyen en el cyberbullying. Así los escolares que identifican el estilo de sus padres como autoritativo agreden y son agredidos a través de las TIC menos que aquellos que lo identifican como permisivo o negligente.

Otros estudios apuntan a una mayor prevalencia de este fenómeno sobre personas con algún tipo de discapacidad intelectual o del desarrollo (Didden *et al.*, 2009), aunque bien es cierto que esta investigación se realizó con una muestra muy sesgada y por tanto debemos tomar los resultados con cautela.

Otros autores señalan como causas explicativas de estos y otros fenómenos a la sociedad en la que vivimos, indicando que los comportamientos observados en Internet son sólo un reflejo de la sociedad (Castells, 2001).

Estrategias de Afrontamiento por parte de las víctimas

Al contrario de lo que sucedía con el bullying, las estrategias de afrontamiento en cyberbullying no han sido ampliamente estudiadas, sin embargo ya disponemos de algunos estudios interesantes que han focalizado sobre ellas. Estos estudios se han centrado en conocer de forma descriptiva que conductas realizan las víctimas de cyberbullying.

Cyberbullying

Un dato común a diversos estudios y el más relevante que hemos encontrado en torno al cyberbullying es que las víctimas no suelen denunciar lo sucedido ni ante padres ni, sobre todo, ante profesores (Arıcak *et al.*, 2008; Finkelhor *et al.*, 2000; Hoff y Mitchell, 2009; Juvonen y Gross, 2008; NCH, 2005; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008c). Así, el 21.1% de las víctimas de cyberbullying a través del móvil y el 12.3% de las víctimas a través de Internet denunció lo sucedido a sus padres, mientras que este porcentaje se veía reducido al 0% y al 3.6% respectivamente de víctimas que se lo comentaron a sus profesores (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008c). Según Arıcak y colaboradores (2008), sólo el 10% de los estudiantes les contó lo sucedido a sus padres y el 1% a sus profesores. Finkelhor y sus colaboradores (2000) detectaron un porcentaje sorprendentemente alto de padres que conocían la situación, aproximadamente la mitad de ellos, mientras que el porcentaje de profesores seguía siendo muy bajo, el 6%. Otro estudio en Reino Unido puso de manifiesto que el 28% de los participantes en la encuesta no le decían nada de lo sucedido a nadie; una cuarta parte a sus padres; y 14% a los profesores (NCH, 2005). Según datos estadounidenses, el 35.9% denunciaron lo sucedido a los padres y el 16.7% a los profesores (Hoff y Mitchell, 2009). Otros datos apuntan a que sólo el 10% de los jóvenes comentó lo sucedido a los adultos (Juvonen y Gross, 2008). Del mismo modo se ha comprobado que las situaciones de cyberbullying se denuncian incluso menos que las de bullying tradicional (Dooley *et al.*, 2010; Smith *et al.*, 2008).

Huang y Chou (2010) dieron un paso más en las investigaciones y preguntaron, además de a las víctimas, a los agresores. El 5.9% de las víctimas se lo comunicaría a los profesores y 11.6% a los padres. En cuanto a los agresores más de la mitad no se lo diría a nadie, el 2.6% a los profesores y el 5.5% a los padres. La mayoría de los adolescentes manifestaron que no denunciarían un episodio de cyberbullying a los adultos (Agatston, Kowalski y Limber, 2007).

Los motivos que llevan a los jóvenes a mantener la ley del silencio, de la que ya hablamos en el capítulo anterior, se presentan muy homogéneos en los estudios que exploraron esta variable. El primero de ellos, con respecto a los padres, es el temor de ver limitado el acceso a las TIC (Hoff y Mitchell, 2009;

Cyberbullying

Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2010; Mishna *et al.*, 2009). El otro gran motivo es que si sus padres conocieran algo de sus propias conductas en la red avergonzarían a los propios jóvenes (Hoff y Mitchell, 2009; Kowalski y Limber, 2007). Incluso algunos jóvenes declaraban que necesitaban arreglar sus problemas ellos mismos (Juvonen y Gross, 2008).

En cuanto a los profesores, la mayoría de los alumnos no les comunica lo sucedido debido a que muy raramente hacían algo sobre este tipo de situaciones o simplemente los jóvenes sentían que los profesores no podían hacer nada (Hoff y Mitchell, 2009; Li, 2010).

Con respecto a las estrategias de afrontamiento dirigidas de manera específica a solucionar el cyberbullying, los estudios de los que se disponen señalan que las víctimas tratan de ignorar a sus agresores, los ignoran realmente o acosan a sus acosadores (Dehue *et al.*, 2008). Otras estrategias utilizadas por las víctimas eran salir del sitio, cerrar las sesiones, bloquear al agresor o pedirle que parara (Aricak *et al.*, 2008; Finkelhor *et al.*, 2000; Juvonen y Gross, 2008; Patchin y Hinduja, 2006). Otros estudios ponen de manifiesto que las víctimas intentan ignorar lo sucedido o devolver las agresiones (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008c; Vandebosch, Van Cleemput, Mortelmans y Walrave, 2006 citado en Steffgen *et al.*, 2010), produciéndose las agresiones reactivas de las que antes hemos hablado. Bloquear al agresor, ignorarlo o cambiar de número de teléfono o email fueron las respuestas que más señalaron los encuestados en diversos estudios (Juvonen y Gross, 2008; Smith *et al.*, 2008). Por último, un 25% de las víctimas señalan que no hacen nada para evitar el cyberbullying (Patchin y Hinduja, 2006).

Vandebosch *et al* (2006 citado en Steffgen *et al.*, 2010) señalan que la mayoría de las víctimas (70.6%) combaten el cyberbullying protegiéndose en el mundo “real”, bloqueando a los agresores (67.4%), encarando al agresor de manera *offline* (57.6%) o través de Internet (53.4%).

En cuando a los espectadores del fenómeno, debemos volver a señalar que no existen apenas estudios que aborden este tema. Pero los que hay señalan que la gran mayoría de los espectadores, el 70.2%, presenciaron la situación de

cyberbullying pero no hicieron nada, aunque un 35.1% intentaron ayudar o ser amigos de la víctima (Li, 2010).

Efectos negativos del cyberbullying

El cyberbullying no está considerado como uno de los principales peligros a los que los jóvenes están expuestos en Internet, siendo superado por contactar con extraños y los virus informáticos entre otros (Vandebosch y Van Cleemput, 2008). No obstante, el 93% de las víctimas manifiesta que el cyberbullying les afecta negativamente (Raskauskas y Stoltz, 2007). El poder de la palabra escrita (Campbell, 2005) puede causar un gran impacto en los adolescentes, ya que la víctima puede leer y releer lo que le ha escrito el agresor un número indefinido de veces. Del mismo modo, el cyberbullying es a menudo deliberado y cruel y puede ser más desconcertante que el bullying debido a su carácter anónimo (Hoff y Mitchell, 2009). Por estas razones parece necesario explorar los efectos que este tipo de conductas puede llegar a producir en los jóvenes.

Sin duda, el efecto más extremo y fatal del cyberbullying, además del más infrecuente, es el suicidio. Bhat (2008) señala hasta cuatro suicidios debidos al cyberbullying desde el 2003 al 2006 que tuvieron un gran impacto mediático. Por lo que los efectos de este fenómeno no pueden subestimarse.

Efectos más habituales del cyberbullying, puestos de manifiesto a través de diversas investigaciones, son la afectación del bienestar psicológico de los implicados (Arıcak *et al.*, 2008) así como en los problemas psicosociales y de conducta de los jóvenes (Hinduja y Patchin, 2007, 2008a; Ybarra y Mitchell, 2004a, 2007, 2008) que en ocasiones incluyen la violencia escolar y la delincuencia (Mitchell *et al.*, 2007). Del mismo modo está asociado a la depresión (Erdur-Baker, 2010; A. Estévez *et al.*, 2010; Finkelhor *et al.*, 2000; Mitchell *et al.*, 2007; Perren *et al.*, 2010; Ybarra, 2004), a la baja autoestima (A. Estévez *et al.*, 2010), al neuroticismo (Corcoran *et al.*, 2008), la ansiedad (Nishina, Juvonen y Witkow, 2005; Ybarra *et al.*, 2006) y al consumo de sustancias (Mitchell *et al.*,

Cyberbullying

2007). La cibervictimización también se ha visto relacionada con la existencia de síntomas psicossomáticos, preocupación y depresión (Cross *et al.*, 2009; Dooley *et al.*, 2010; Ttofi y Farrington, 2008).

Focalizando en los sentimientos que las víctimas manifiestan experimentar tras las agresiones encontramos dos grupos que dicen sentir emociones diferentes. Por una parte encontramos un porcentaje de víctimas que dicen no sentirse afectadas por las agresiones (Hinduja y Patchin, 2007; Wolak, Mitchell *et al.*, 2007; Wolak, Ybarra, Mitchell y Finkelhor, 2007). Por la otra las que dicen sentirse enfadadas o tristes (Hoff y Mitchell, 2009; MSN.uk, 2006; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008c; Patchin y Hinduja, 2006), incluso, además de las anteriores, sin ganas de ir a la escuela (Dehue *et al.*, 2008). Un estudio polaco (Wojtasik 2009, citado en Pyszalski, 2010) puso de manifiesto que los sentimientos de las víctimas variaban sustancialmente dependiendo del tipo de agresión, siendo el enfado y la indiferencia como las actitudes más nombradas.

Se ha observado que víctimas y agresores manifiestan una percepción emocional distinta referida al sufrimiento que el cyberbullying produce (Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009). Asimismo, los agresores victimizados se debaten entre el pleno reconocimiento de los matices emocionales negativos que sufre la víctima del ciberacoso y la negación de esos sentimientos negativos. Este hecho podría explicarse por la existencia de un sesgo o un déficit en la percepción emocional de los agresores y los agresores victimizados (Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009).

Estudios posteriores manifestaron que el perfil emocional de las víctimas de cyberbullying es muy parecido al de las víctimas de bullying indirecto y que además es distinto de las víctimas de bullying directo (Ortega, Elipe, Mora-Merchán *et al.*, 2009). Así pues quizás debamos concluir que el cyberbullying es una forma sofisticada y cruel de bullying indirecto, al menos en lo que se refiere al efecto negativo que tiene sobre las víctimas. En esta investigación se detectaron dos perfiles emocionales tanto para bullying indirecto como para cyberbullying. Uno en el que las víctimas manifestaban una serie de sentimientos negativos

Cyberbullying

experimentados de forma simultánea (como enfado, miedo, vergüenza, indefensión...) y otro donde las víctimas manifestaban que no le importaba lo sucedido. En el primero de estos perfiles hubo un número significativamente superior de chicas que de chicos mientras que en el segundo fue al contrario. Esta diferencia en las atribuciones de chicos y chicas se podrían explicar debido a que la percepción de la gravedad de cyberbullying podría variar en función del sexo, determinando que las chicas consideren este fenómeno como un problema aunque los chicos no lo consideran como tal (Agatston *et al.*, 2007). Para otros autores el cyberbullying tendría los mismos efectos negativos para los chicos que para las chicas (Hoff y Mitchell, 2009).

Han sido pocos los estudios que hayan puesto en relación el daño que provoca el cyberbullying dependiendo de la vía por la que se produce o por las conductas que se desarrollen. Los escasos estudios coinciden en que la mayoría de los escolares considera el cyberbullying a través de imágenes o video clips como el más dañino, superando los efectos perniciosos que pudiera tener el bullying tradicional (Nocentini *et al.*, 2010; Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006). Aunque el resto de formas son consideradas por un buen número de estudiantes como menos severas que el bullying tradicional.

Solapamiento entre bullying y cyberbullying

Si realmente el cyberbullying es un tipo específico de bullying parece lógico apuntar que los implicados en un tipo de fenómeno deberían de implicarse en el otro. Numerosos estudios apuntan en esta dirección (Dehue *et al.*, 2008; Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2009; Hinduja y Patchin, 2008a; Juvonen y Gross, 2008; Li, 2007a, 2007b; Mitchell *et al.*, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Raskauskas y Stoltz, 2007; Swartz, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Varjas *et al.*, 2009; Ybarra y Mitchell, 2004a, 2007) aunque hay otros trabajos que no encuentra muy clara esta relación (Ybarra, Diener-West *et al.*, 2007). Según estudios del LAECOVI, existe una alta continuidad entre los roles que adoptaron

Cyberbullying

los escolares en bullying tradicional y los que desempeñaron en cyberbullying, tanto en el rol de víctima como en el de agresor, manteniéndose incluso los niveles de severidad (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a). Otros autores, no focalizando en cyberbullying sino en conductas agresivas *online*, también llegaron a la conclusión de que estas están relacionadas con las *offline* (Ybarra, Espelage *et al.*, 2007).

Cross *et al.* (2009) señalan que el 80% de las víctimas de cyberbullying habían sufrido también bullying. En la misma línea se ha detectado que alrededor del 66% de los implicados en cyberbullying lo estaban también en bullying tradicional (Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux, 2010).

Al igual que existe una relación entre las conductas *online* y *offline* se ha comprobado como existe una correlación entre la ciberagresión y la cibervictimización (Huang y Chou, 2010; Li, 2007b; Vandebosch y Van Cleemput, 2009) incluso mucho más que con las formas tradicionales de bullying (Erdur-Baker, 2010; Varjas *et al.*, 2009). Esto sugiere que en este estudio una buena parte de las víctimas de cyberbullying eran también agresores, lo que apoyaría los sentimientos de venganza como posible factor explicativo de cyberbullying.

Capítulo 3: Metodología

El capítulo de metodología es básico para poder entender un trabajo de investigación. En él se explica cómo se ha diseñado la investigación y los entresijos de la misma. Es por ello por lo que en este capítulo se plantea el problema y se muestran los objetivos y las hipótesis de la investigación. Posteriormente se expondrá la descripción de las características de los participantes en la investigación, así como una breve referencia a la población objeto de estudio. Asimismo se realizará una descripción de los instrumentos que se han usado para la recogida de datos, desarrollados en el seno del proyecto internacional “An investigation into forms of peer-peer bullying at school in pre-adolescent and adolescent groups: New instruments and preventing strategies” (Financiado por la Unión Europea; programa DAPHNE II; Ref. JSL/2096/DAE-1/241YC 30-CE-0120045/00-79). Después se describirá el proceso de recogida de datos, con una descripción detallada del proceso que se ha seguido para garantizar la fiabilidad de los datos. Para finalizar este capítulo se explicará el proceso de codificación de los datos y ciertas decisiones que se han tomado para determinar los roles de implicación. Del mismo modo se enumeraran y justifican el tipo de análisis estadísticos que se han realizado para obtener los resultados.

Planteamiento del problema, objetivos e hipótesis

Como hemos podido comprobar en las páginas previas, el fenómeno bullying ha sido objeto durante los últimos 30 años de estudios e investigaciones científicas, así como de una, cada vez mayor, atención mediática (Ahmad y Smith, 1990; Cerezo, 2001; Ortega, 2008, 2010b; Ortega y Lera, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Rodríguez, 2010; Salmivalli, Lagerspetz *et al.*, 1996; Smith y Brain, 2000; Smith *et al.*, 2002; Whitney y Smith, 1993 entre otros). Esta dinámica implica una ruptura con el natural desarrollo de las relaciones sociales entre escolares y con su red de iguales. Los espacios de intercambio y comunicación de los escolares también se ven afectados por este problema, llegando a ser uno de las principales preocupaciones de la comunidad educativa y perjudicando gravemente a los implicados. Del mismo modo, una situación de bullying puede llegar a perjudicar gravemente la convivencia de toda la comunidad educativa.

En la actualidad, los espacios de relación de los escolares están cambiando hacia la comunicación mediada por las TIC (Delclós, 2010; Naidu y Järvelä, 2006; Patchin y Hinduja, 2010). Este fenómeno ha revolucionado y transformado drásticamente la forma en que los jóvenes interactúan y se comunican. Hoy es casi imposible encontrar un adolescente que no esté “conectado” de alguna forma. Es por ello por lo que en un primer momento nos planteamos si las conductas dañinas que entorpecen las relaciones de convivencia en el plano directo han dado el “salto tecnológico” hacia las TIC (Calmaestra, 2007; Calmaestra *et al.*, 2008; Mora-Merchán, 2008; Mora-Merchán y Ortega, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a, 2008b, 2008c). Una vez comprobada la existencia de este nuevo fenómeno en España a través de los trabajos del Laboratorio de Estudios de la Convivencia y Prevención de la Violencia (www.laecovi) y de otros autores nacionales (Álvarez-García *et al.*, 2011; Avilés, 2009b; Buelga *et al.*, 2010; Calvete *et al.*, 2010; A. Estévez *et al.*, 2010; Félix Mateo *et al.*, 2010; Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, 2008; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a, 2008b; Ortega, Elipe, Mora-Merchán *et al.*, 2009; Ortega, Mora-Merchán, Calmaestra y Monks, 2009) nos planteamos dar un paso más en la descripción del fenómeno. Este

nuevo problema nos lleva a plantearnos la relación de esta forma de maltrato con variables psicológicas ampliamente estudiadas en bullying tradicional como la autoestima y los sentimientos de soledad de los implicados (Boivin *et al.*, 1995; Boulton y Smith, 1994; Callaghan y Joseph, 1995; Crick y Grotpeter, 1996; Eslea *et al.*, 2004; E. Estévez *et al.*, 2009; Farrington, 1993; Kochenderfer y Ladd, 1996; Olweus, 1993a; Ross, 1996; Slee y Rigby, 1993; Stanley y Arora, 1998). Además nos planteamos si se produce una merma en la percepción del clima escolar de los implicados en este fenómeno al igual que sucede en el bullying (O'Connell *et al.*, 1999; Ortega, 2002; Ortega y Colaboradores, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000a, 2008; Roland y Gallaway, 2002; Salmivalli, Lagerspetz *et al.*, 1996).

Por otra parte, los estudios sobre el cyberbullying, especialmente en España, están en una fase inicial en la que el objetivo es delimitar la prevalencia del fenómeno. Por tanto aún no se han explorado sus características. Este trabajo también se cuestiona la necesidad de indagar en esa dirección.

Nos interrogamos igualmente sobre si estamos ante un nuevo tipo de bullying o si es un fenómeno totalmente nuevo. Es por ello por lo que en este trabajo consideramos el cyberbullying de forma paralela al bullying. Nuestro interés radica en comprobar empíricamente si los dos fenómenos están relacionados o son independientes.

Debido a esta falta de conocimiento sobre la naturaleza del cyberbullying, se hace necesario realizar un trabajo de investigación que trate de responder a estas preguntas sobre las nuevas conductas de algunos jóvenes. Para ello nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

Objetivos

El principal objetivo de esta investigación es *delimitar las principales características y extensión del fenómeno cyberbullying en nuestra población y contrastarlas con el fenómeno bullying para comprobar si se tratan de dos realidades distintas o son la misma*. Para ello, este objetivo general se subdivide en los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer la prevalencia de las formas de cyberbullying y cómo estas se ven influenciadas por las variables sexo y edad.
- b) Describir las características de los implicados en fenómenos de cyberbullying.
- c) Determinar la relación existente entre cyberbullying y determinadas variables de personalidad y de contexto.
- d) Comprobar la relación existente entre cyberbullying y bullying tradicional.
- e) Analizar si es posible encontrar modelos predictores de participación en los fenómenos de cyberbullying.

Del mismo modo, como objetivo trasversal, nos planteamos comparar los resultados en cyberbullying con los obtenidos en bullying tradicional para la consecución de nuestro objetivo principal.

Hipótesis

Los objetivos anteriormente formulados se sustentan en las siguientes hipótesis de investigación:

- a) *La prevalencia de cyberbullying es inferior a la de bullying tradicional, siendo las variables edad y sexo importantes en su comprensión.*

Los trabajos previos sobre esta temática han mostrado porcentajes de implicación más altos en bullying tradicional que en cyberbullying (e. g. Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Gradinger *et al.*, 2009; Mora-Merchán y Jäger, 2010; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Raskauskas y Stoltz, 2007; Smith *et al.*, 2008)

del mismo modo han mostrado la influencia de variables como sexo y edad (e. g. Calvete *et al.*, 2010; Dehue *et al.*, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2007b; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Slonje y Smith, 2008; Varjas *et al.*, 2009; Wang *et al.*, 2009; Williams y Guerra, 2007; Ybarra y Mitchell, 2004a).

b) El cyberbullying a través de Internet y el cyberbullying a través del teléfono móvil presentan diferencias en cuanto a sus características.

Los estudios que han explorado las características del fenómeno cyberbullying (e. g. Huang y Chou, 2010; Juvonen y Gross, 2008; Nocentini *et al.*, 2010; Ortega, Mora-Merchán *et al.*, 2009; Smith *et al.*, 2008) señalan que las características de ambos fenómenos difieren en determinados aspectos. Es por ello por lo que nos planteamos la existencia de estas diferencias.

c) Los implicados en cyberbullying presentarán bajos niveles de autoestima, altas percepciones de soledad y una pobre percepción sobre el clima escolar.

Los trabajos anteriores ponen de manifiesto que estas variables están relacionadas negativamente con el fenómeno bullying (Crick y Grotpeter, 1996; Eslea *et al.*, 2004; E. Estévez *et al.*, 2009; Kochenderfer y Ladd, 1996; O'Connell *et al.*, 1999; Ortega, 2002; Ortega y Mora-Merchán, 2000a, 2008; Roland y Gallaway, 2002; Salmivalli, Lagerspetz *et al.*, 1996; Stanley y Arora, 1998) por tanto suponemos que en el fenómeno cyberbullying se mantendrá esta tendencia.

d) Existe una alta asociación entre los fenómenos bullying y cyberbullying.

La exploración del solapamiento entre situaciones de bullying y cyberbullying ha sido bastante estudiada (Dehue *et al.*, 2008; Hinduja y Patchin, 2008a; Juvonen y Gross, 2008; Li, 2007b; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Raskauskas y Stoltz, 2007; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Varjas *et al.*, 2009; Ybarra y Mitchell, 2007 entre otros), llegando a la conclusión de que generalmente una persona implicada en el problema de bullying suele estarlo en cyberbullying. Por lo que hipotetizamos que en nuestra muestra se comprobará lo mismo.

e) *La implicación en unos tipos de bullying predecirá la implicación en los otros. Del mismo modo las variables contextuales y de personalidad influirán en los modelos.*

Debido a la alta asociación entre fenómenos, expuesta en la anterior hipótesis, nos planteamos que la posibilidad de que se pudieran establecer modelos predictivos relacionando la implicación en cualquier tipo de bullying así como las variables de contexto y de personalidad. Consideramos que la implicación en un tipo de bullying predecirá la implicación en otro tipo.

Participantes

Población de Referencia

El Universo del estudio, compuesto por el alumnado de E.S.O. y Bachillerato de la provincia de Córdoba en el curso 2007/2008.

Curso 2007-2008	Sexo	Público	Concertado	No concertado	Total
1º ESO	♂	4536	1244	64	5844
	♀	3754	1095	54	4903
2º ESO	♂	4546	1172	70	5788
	♀	3929	1121	45	5095
3º ESO	♂	3731	1074	78	4883
	♀	3745	1121	50	4916
4º ESO	♂	2546	962	68	3576
	♀	3022	1047	39	4108
SUBTOTAL ESO	♂	15359	4452	280	20091
	♀	14450	4384	188	19022
	Subtotal	29809	8836	468	39113
1º BACH.	♂	2430	173	331	2934
	♀	2872	283	297	3452
2º BACH.	♂	2200	191	323	2714
	♀	2916	251	290	3457
SUBTOTAL BACH.	♂	4630	364	654	5648
	♀	5788	534	587	6909
	Subtotal	10418	898	1241	12557
TOTAL POBLACIÓN	♂	19989	4816	934	25739
	♀	20238	4918	775	25931
	Total	40227	9734	1709	51670

Tabla 5: Distribución de la población de E.S.O. y Bachillerato de Córdoba según sexo y curso
(Fuente: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion>)

Un total de 39113 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y 12557 alumnos de Bachillerato cumplían estas condiciones (ver tabla 5) según los datos de la consejería de educación de la Junta de Andalucía (Consejería de Educación; Junta de Andalucía, 2008).

Muestra

Hemos realizado un diseño de investigación transversal (Buendía, Colás y Hernández, 1998) para la recogida de datos, seleccionando 3 segmentos de edad, coincidentes con los cursos de 1º de ESO (generalmente con edades comprendidas entre 12 y 13 años); 3º de ESO (generalmente entre 14 y 15 años) y 1º de Bachillerato (generalmente 16-17 años). La elección de estos grupos de edad se hizo de acuerdo con el equipo de investigación europeo para posibilitar la posterior comparación. En el muestreo se incluyeron tanto centros concertados como públicos, así como institutos de la capital y de la provincia que impartían tanto enseñanzas de educación obligatoria como de bachillerato, excluyéndose los centros participantes en una investigación anterior sobre el mismo tópico. Se decidió descartar a estos centros debido a que los participantes podrían haber contestado el año anterior a preguntas muy similares a las que se les iban a formular.

Se utilizó la siguiente fórmula (Sierra Bravo, 1998) para estimar el tamaño de muestra adecuada con un nivel de confianza al 95% ($k=1.96$) y un error muestral del 2.5%.

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{[e^2 * (N - 1)] + k^2 * p * q}$$

Donde:

N es el tamaño de la población.

k es el nivel de confianza adoptado.

e es el error muestral deseado.

p es la proporción (valor aproximado del parámetro que se desea medir) para una medición más conservadora de utiliza 0.5.

q es la proporción de individuos que no poseen el parámetro y se calcula $1-p$.

n es el tamaño de la muestra.

Al realizar estos cálculos, obtenemos que se deben encuestar, al menos, a 1492 sujetos. Sumando el 15% recomendable para saldar las pérdidas se obtiene un total de 1756 sujetos a encuestar.

Por medio de un muestreo aleatorio por conglomerados (R. Moreno *et al.*, 2000) se seleccionaron 7 centros de educación secundaria con las siguientes características: 3 centros públicos de la capital de Córdoba; 2 centros concertados de la capital de Córdoba y 2 centros públicos de pueblos de la provincia (ver tabla 6). Se encuestaron a un total de 1755 escolares aunque, tras un análisis de fiabilidad que comprobó la consistencia de respuesta entre las diferentes preguntas, fueron eliminados 84 cuestionarios, lo que supone el 0.48% de la muestra. El criterio de exclusión de cuestionarios consistió en eliminar aquellos participantes que en algunas preguntas habían contestado estar implicados en algún tipo de bullying y contestaban en otra pregunta del mismo bloque lo contrario. La muestra total la compusieron 1671 participantes en la investigación, 179 más de los requeridos en la fórmula de muestreo.

	Capital		Provincia		Total	
	n	%	n	%	N	%
Público	685	41%	381	22.8%	1066	63.8%
Concertado	605	36.2%	0	0%	605	36.2%
Total	1290	77.2%	381	22.8%	1671	100.0%

Tabla 6: Distribución de la muestra por tipo de centro y procedencia

En cuanto a la distribución por sexos hemos obtenido una muestra muy equilibrada, solamente contamos con 45 chicos más que chicas, lo que supone una diferencia del 2.7% (ver figura 7).

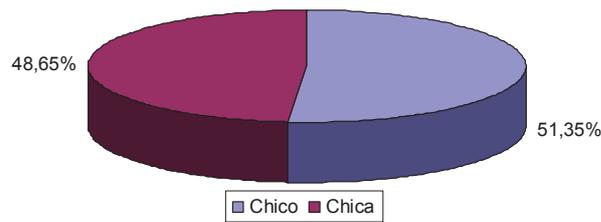


Figura 7: Distribución por sexo de la muestra

En cuanto al curso se puede comprobar en la figura 8 como existe una proporción bastante similar entre unos cursos y otros. La mayor concentración de la muestra la encontramos en 1º de Bachillerato mientras que la menor está en 3º de ESO.

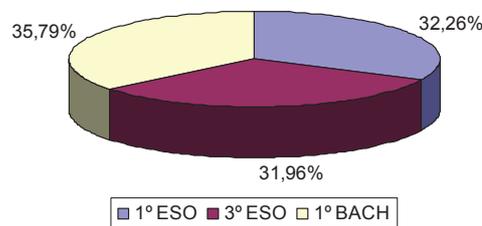


Figura 8: Distribución por curso de la muestra

La edad de los escolares participantes en la investigación oscilan entre los 12 y los 20 años, siendo la edad media de 14.45 (d. t. 1.77). Debemos señalar que no se ha considerado la presencia de repetidores en los diferentes cursos como variable de estudio, ya que, según Ortega y Mora-Merchán (2000a), los repetidores no presentan un comportamiento anormal o extraordinario con respecto a sus compañeros de clase.

Cuando se cruzan las variables sexo y curso observamos que existen diferencias significativas [χ^2 (2, n=1669)=6.480; p<.05] en la distribución de chicas y chicos según los cursos en los que se encuentran. Así hallamos una mayor concentración de chicos que de chicas en 1º de ESO, al contrario que sucede en 1º de Bachillerato (ver tabla 7).

	1º ESO	3º ESO	1º BACH	Total
Chico	55.8%	50.1%	48.5%	51.3%
Chica	44.2%	49.9%	51.5%	48.7%

Tabla 7: Distribución de la muestra según las variables Curso y Sexo

En cuanto al acceso a las TIC de estos escolares, podemos señalar que el 94% de los escolares tenía su propio teléfono móvil (el 87.4% de 1º de ESO, el 95.5% de 3º de ESO y el 98.8% de 1º de Bachillerato). Estando esta diferencia polarizada por sexos (de los que no tienen el móvil el 66.7% eran chicos). Estos datos son congruentes con los presentados en el capítulo anterior sobre acceso a las TIC por parte de los jóvenes.

El 82.7% tenía acceso en casa a Internet, el 38.6% en su dormitorio, 24.8% en el salón, y el 32.4% en otro lugar. Además el 63.9% accedía a Internet fuera de su casa también. Sólo un 8.4% de la muestra accedía a Internet exclusivamente en el salón de su casa.

Instrumento

Utilizamos como instrumento de recogida de datos un cuestionario (Cardona, 2002; Gambará, 2002; Latorre, 2003). Este cuestionario era de autoinforme dado que, siguiendo a Ahmad y Smith (1990), es la mejor forma de abordar este tipo de investigaciones.

El instrumento utilizado en la recogida de datos es el denominado DAPHNE Questionnaire (Genta *et al.*, 2011), diseñado en el seno del proyecto de investigación “*An investigation into forms of peer-peer bullying at school in pre-adolescent and adolescent groups: new instruments and preventing strategies*” (Código: JSL/2096/DAE-1/241YC 30-CE-0120045/00-79, financiado por la Unión Europea, Programa DAPHNE II). Este proyecto en el que participaron cuatro universidades europeas (Genta *et al.*, 2009): Universidad de Bolonia (Italia); Universidad de Córdoba (España); Goldsmiths College, Universidad de Londres (Reino Unido); y la Universidad de Turku (Finlandia), tuvo como objetivo el estudio del fenómeno cyberbullying en los países participantes. El DAPHNE Questionnaire fue diseñado entre los cuatro equipos participantes usando de base el cuestionario diseñado por el Profesor Smith del Goldsmiths

College (Smith *et al.*, 2006) y el Cuestionario Cyberbullying diseñado por nuestro equipo de investigación (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2007).

El DAPHNE Questionnaire además estaba compuesto por otros instrumentos validados para medir la autoestima de los participantes y sus sentimientos de soledad (la descripción de estos instrumentos podrá ser consultada más adelante). Asimismo, con objeto de mejorar la validez, tal y como proponen Solberg & Olweus (2003), se podía encontrar en diversas partes del DAPHNE Questionnaire explicaciones de los términos que se usan en el mismo, así por ejemplo se pueden encontrar sendas explicaciones de lo que se considera bullying y lo que se considera cyberbullying, además de ejemplos sobre estas acciones. El DAPHNE Questionnaire se administró en tres de los cuatro países participantes en el proyecto.

El cuestionario fue pilotado por el equipo italiano obteniendo unos buenos niveles de entendimiento y discriminación por parte de los encuestados (Genta, Brighi y Guarini, 2008). En España consideramos que no era necesario el pilotaje ya que el Cuestionario Cyberbullying (Ortega, Calmaestra *et al.*, 2007), utilizado en varias muestras españolas, era muy similar al DAPHNE Questionnaire por lo que no entendimos que pudiera haber problemas en su comprensión.

El cuestionario original en inglés se tradujo al español y nuevamente al inglés para comprobar su corrección. El DAPHNE Questionnaire está compuesto por 3 cuestionarios: “Sobre ti” (35 ítems), “Sobre tu escuela” (11 ítems) y “Sobre bullying y cyberbullying” (37 ítems). Para la muestra española se utilizó el cuestionario en español. Cada uno de los cuestionarios mencionados estaba compuesto a su vez por otros instrumentos como veremos más adelante.

1. Cuestionario 1: “Sobre ti”, este cuestionario está dividido en cuatro partes y está compuesto, como se mencionó anteriormente por 35 preguntas. La finalidad de este cuestionario es recabar información sobre variables socio-demográficas y psicológicas de participantes.
 - 1.1. Sobre ti. Compuesto por tres preguntas sobre el lugar donde vive el alumno, su sexo y si considera que posee alguna discapacidad.

- 1.2. Sobre tu familia. Cuatro preguntas sobre los trabajos y los estudios de los padres o tutores componen este apartado del cuestionario.
 - 1.3. Cómo te sientes contigo mismo. Se presenta un cuestionario de autoestima denominado Self Esteem Questionnaire (DuBois *et al.*, 1996; Melotti y Passini, 2002) en una versión reducida de 18 ítems. El cuestionario mide la autoestima (ítems del C6 al C23; $\alpha=.84$) en 6 factores: Deporte (ítems C9, C14 y C17; $\alpha=.83$); Apariencia Física (ítems C8, C12, C16; $\alpha=.80$); Escuela (ítems C7, C11 y C21; $\alpha=.86$); Iguales (ítems C10, C18 y C22; $\alpha=.65$); Familia (ítems C15, C19 y C23; $\alpha=.78$); y Global (ítems C6, C13 y C20; $\alpha=.66$). El cuestionario del que se obtuvieron nuestros ítems (Melotti y Passini, 2002) estaba compuesto por un total de 28 preguntas con unos valores para la fiabilidad de: $\alpha=.83$ para deporte; $\alpha=.83$ para apariencia física; $\alpha=.87$ para escuela; $\alpha=.73$ para iguales; $\alpha=.82$ para familia; y $\alpha=.76$ para global.
 - 1.4. Cómo te sientes con tu familia y otras personas. Esta parte del cuestionario es una parte reducida de la Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents (Marcoen *et al.*, 1987; Melotti *et al.*, 2006) de doce ítems. Este instrumento mide la soledad percibida por los participantes en cuatro dimensiones (del C24 al C35; $\alpha=.69$): Padres (C24, C30 y C32; $\alpha=.81$); Iguales (C26, C28 y C34; $\alpha=.78$); Aversión (C25; C31 y C33; $\alpha=.77$); y Afinidad (C27, C29 y C35; $\alpha=.59$). En el instrumento del que se obtuvo el nuestro estaba compuesto originalmente por 16 ítems (Melotti *et al.*, 2006) con unos valores de fiabilidad interna de: $\alpha=.86$ para padres; $\alpha=.84$ para iguales; $\alpha=.76$ para aversión a la soledad; y $\alpha=.74$ para afinidad a la misma.
2. Cuestionario 2: Sobre tu instituto, este segundo cuestionario está compuesto por once preguntas, divididas en dos apartados diferenciados. La finalidad de este cuestionario es recolectar información sobre la percepción que los alumnos tienen de su entorno escolar.
 - 2.1. Tu escuela. Esta primera parte del cuestionario está compuesta por sólo tres preguntas, para recabar información sobre el curso, la edad y el nombre del centro al que pertenecía el alumno para poder agruparlos.

- 2.2. Cómo te sientes en tu instituto. La segunda parte del cuestionario 2 está formada por ocho preguntas sobre el clima escolar del centro percibido por los alumnos (ítems del cuestionario 2, C4 al C11; $\alpha=.727$) considerada en dos factores: Clima Centro Escolar (ítems del C4 al C9; $\alpha=.745$) y Clima con los Iguales (ítems del C10 al C11; $\alpha=.515$). Al ser un cuestionario desarrollado para el proyecto se realizaron las correspondientes pruebas de fiabilidad que pueden consultarse en el capítulo de resultados.
3. Cuestionario 3: Sobre el bullying y el cyberbullying, este tercer cuestionario es el más extenso de todos los que componen el DAPHNE Questionnaire. Está compuesto por un total de treinta y ocho preguntas sobre los diferentes tipos de bullying y de cyberbullying, además de incluir una serie de preguntas sobre el acceso a las TIC que tienen los jóvenes.
- 3.1. Sobre uso de teléfonos móviles y acceso a Internet: esta parte introductoria, compuesta por tres ítems, aborda el acceso de los jóvenes a estas tecnologías, si poseen teléfono móvil, el lugar donde acceden a Internet en sus hogares, si es que acceden, y si tienen la posibilidad de conectarse en otros lugares.
- 3.2. Sobre el bullying: a partir de esta parte del instrumento es cuando se comienza a preguntar a los escolares sobre sus experiencias con el bullying y el cyberbullying. Concretamente en esta parte se realizan un total de diez preguntas sobre las formas tradicionales de bullying, cinco de las cuales son sobre el bullying directo, el que se realiza cara a cara y las otras cinco sobre el bullying indirecto. Estas preguntas van encaminadas a establecer los roles de implicación de los sujetos en bullying tradicional así como los sentimientos experimentados por las víctimas tanto de bullying directo como de indirecto. Del mismo modo incluye una pregunta sobre el comportamiento de los espectadores ante el fenómeno.
- 3.3. Sobre el cyberbullying. En esta sección del cuestionario, formada por veinticuatro ítems, se les pregunta a los participantes sobre su implicación en fenómenos de maltrato a través del teléfono móvil e Internet.

- 3.3.1. Sobre los teléfonos móviles. Se realizan un total de doce preguntas encaminadas a describir el rol de cada participante en el cyberbullying a través del teléfono móvil, conocer por qué vía exactamente se produce el maltrato en caso de existir, los sentimientos de las víctimas, quien realiza el maltrato, donde está esa persona, la duración de la experiencia y las estrategias de coping que desarrollan las víctimas. Así como las conductas desarrolladas por los espectadores de episodios de cyberbullying.
- 3.3.2. Sobre Internet. Se realizan otras doce preguntas con los mismos contenidos que en el apartado 3.3.1. pero encaminadas a las formas de cyberbullying a través de Internet.
- 3.4. Al final de este cuestionario se incluye una pregunta abierta para que los participantes puedan expresar lo que deseen acerca del cyberbullying.
4. Hoja de Información. Tras los tres cuestionarios se introdujo una hoja con información sobre páginas webs y teléfonos de ayuda que podían consultar aquellas personas implicadas en bullying o en cyberbullying. Esta hoja era arrancada de la batería de preguntas por los participantes tras completar el cuestionario por si la necesitaban en algún momento.

Proceso de recogida, codificación y análisis de datos

Recogida de datos

Un equipo de 6 encuestadores, miembros de nuestro grupo de investigación, realizó la recogida de datos, siendo este doctorando el que se encargó de coordinar, aplicar cuestionarios y asistir a todos los centros participantes en la investigación. Los encuestadores disponían de un protocolo de aplicación del cuestionario diseñado para garantizar que todos los encuestadores ofreciesen la misma información. Esta precaución se tomó para evitar posibles sesgos en la recogida de datos por exceso o defecto de información (R. Moreno *et*

al., 2000). Expondremos a continuación un resumen del protocolo que se siguió, el texto completo se puede consultar en el Anexo II:

- Se presentaba el cuestionario y el proyecto.
- Posteriormente se organizaba a los alumnos en filas, con las mesas separadas, para que no pudiesen observar las respuestas de sus compañeros.
- A continuación se les daban las instrucciones para cumplimentar el cuestionario y se les enfatizaban tres aspectos claves a la hora de contestar:
 - El carácter anónimo de las respuestas.
 - La necesidad de ser sinceros.
 - Y que debían evitar mirar el cuestionario de otras personas.
- Se explicaba la estructura del cuestionario.
- Se les leía la definición de bullying y cyberbullying para aclarar los términos utilizados.
- Y para finalizar se abría un turno para resolver posibles dudas o preguntas.

Durante la recogida de datos no hubo ninguna incidencia remarcable que pudiera afectar a la investigación.

El tiempo invertido por cada participante para contestar el cuestionario oscilaba entre 30 y 50 minutos. La intervención del encuestador duraba unos 5 minutos aproximadamente.

Los datos fueron recogidos durante el segundo trimestre del curso escolar 2007/2008, a excepción de 8 grupos de uno de los centros escolares que, por imposibilidad horaria, se les administró el cuestionario a comienzos del tercer trimestre.

Codificación de datos

El profesor Smith (1989) delimita la severidad del problema *bullying* según la frecuencia de las agresiones, considerando como *bullying moderado u ocasional* cuando se repetía el fenómeno menos de una vez por semana y *bullying severo* cuando se producía como mínimo una vez a la semana. Otros autores (Solberg y Olweus, 2003) señalan que la categoría dos o tres veces al mes sería el punto mínimo para señalar que una conducta es *bullying*. Aunque señalan que las personas que responden sólo una o dos veces presentan diferencias en las puntuaciones de ajuste psicosocial comparadas con las personas que no habían sufrido/cometido *bullying* (Solberg y Olweus, 2003).

Para esta investigación hemos considerado un criterio más ajustado a la realidad del *cyberbullying* ya que consideraremos implicación frecuente, al igual que otros autores (Guarini *et al.*, 2009), a partir de dos o tres veces al mes durante los últimos dos meses (ver tabla 8). Esta decisión se tomó en el seno del proyecto DAPHNE, en el que se inscribe esta tesis doctoral, por los profesores participantes en él: profesora Genta, profesora Ortega, profesor Smith y profesora Salmivalli, ya que se consideró esta frecuencia como elevada en episodios de *cyberbullying* y se consideró correcto extrapolarlo al fenómeno *bullying*.

Opciones de respuesta	Implicación
<i>No, no lo he sufrido</i>	No hay
<i>Sólo una o dos veces.</i>	Ocasional
<i>Dos o tres veces al mes.</i>	
<i>Alrededor de una vez a la semana.</i>	Frecuente
<i>Varias veces a la semana o más.</i>	

Tabla 8: Consideración de la gravedad de la implicación según las opciones de respuesta

Por tanto, hemos utilizado la siguiente tabla (ver tabla 9) junto con la anterior para establecer nuestros criterios a la hora de delimitar los roles de implicación en los diferentes tipos de *bullying* y *cyberbullying*. Es destacable que para delimitar el rol frecuente hemos priorizado el tipo de actuación que se da con más frecuencia. Así, por ejemplo, en el caso de que un sujeto de la muestra se

haya declarado como agresor frecuente y víctima moderada, nosotros lo hemos considerado únicamente como agresor y no como agresor victimizado.

		Implicación como víctima		
		No hay	Ocasional	Frecuente
Implicación como agresor	No hay	Espectadores	Víctimas Ocasionales	Víctimas Frecuentes
	Ocasional	Agresores Ocasionales	Agresores Victimizados Ocasionales	
	Frecuente	Agresores Frecuentes		Agresores Victimizados Frecuentes

Tabla 9: Roles de Implicación. Fuente: Adaptada de Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez (2001).

A partir de estos criterios hemos creado un total de cuatro perfiles en base a las respuestas de los alumnos y de las alumnas que rellenaron el cuestionario, así podemos distinguir entre:

- Perfil Bullying Tradicional Directo.
 - C1: ¿Has sufrido bullying directo en los últimos dos meses?
 - C3: ¿Has hecho bullying directo a alguna persona en los últimos dos meses?
- Perfil Bullying Tradicional Indirecto.
 - C6: ¿Has sufrido bullying indirecto en los últimos dos meses?
 - C8: ¿Has hecho bullying indirecto a alguna persona en los últimos dos meses?
- Perfil Cyberbullying a través del Teléfono Móvil.
 - C11: ¿Cuántas veces has sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses?
 - C18: ¿Has hecho bullying a alguien usando el teléfono móvil en los últimos dos meses?
- Perfil Cyberbullying a través de Internet.
 - C23: ¿Has sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses?
 - C30: ¿Has hecho bullying a alguien usando Internet en los últimos dos meses?

Este tipo de cuestionarios que analizan la implicación en el fenómeno (ya sea como víctima o como agresor) con un solo ítem se han mostrado más fiables a la hora de estimar la prevalencia que aquellos que utilizan escalas de medida con varias conductas que pudieran derivar en cyberbullying (Vandebosch y Van Cleemput, 2009), otros autores por su parte lo han encontrado igual de útiles para detectar casos de cyberbullying que la escalas (Juvonen y Gross, 2008).

Análisis de datos

En cuanto a los análisis de datos efectuados señalaremos que las principales técnicas que se han utilizado para alcanzar los objetivos de investigación propuestos son las siguientes:

- Con objeto de describir las respuestas de cada pregunta se utilizaron análisis de frecuencia. Además también se ha utilizado este tipo de análisis en este capítulo para la descripción de la muestra.
- Con objeto de analizar, de forma comparativa, las frecuencias entre dos variables hemos utilizado tablas de contingencia. Para determinar si las diferencias entre variables son significativas se realizó un contraste de proporciones (χ^2). En dichos contrastes el nivel de significación mínimo adoptado fue $p \leq .05$ bilateral. En tablas 2x2 se utilizó el estadístico exacto de Fisher bilateral para comprobar las diferencias significativas, siendo el valor de p de este estadístico del que se informa.
- Para comparar los rangos promedios de variables ordinales (Pardo y Ruiz, 2002) hemos utilizado las pruebas de Mann–Whitney cuando la variable de agrupación era dicotómica y la prueba de Kruskal-Wallis para variables de agrupación con más de dos grupo.
- Para comparar las puntuaciones medias de las variables autoestima, soledad y clima escolar hemos utilizado T de Students, para las comparaciones cuando había sólo dos valores posibles en las variable

de agrupamiento y Análisis de la Varianza (ANOVA) cuando la variable de agrupamiento tenía más de tres valores. Tanto en la T de Student como en la ANOVA se realizó una prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. Tras las ANOVAs se realizaron comparaciones múltiples post hoc para comprobar las diferencias de medias entre los diferentes grupos. Estos contrastes consistieron en las pruebas de Tukey cuando las varianzas eran iguales y la de Games-Howell cuando estas varianzas no eran iguales. Se optó por estos estadísticos ya que se consideraron que eran los más idóneos en las condiciones de nuestra investigación (Pardo y Ruiz, 2002).

- Para comprobar la covariación entre dos variables hemos utilizado la correlación de Spearman debido a que las variables que se cruzaron eran ordinales (Amón, 2003).
- Para la determinación de modelo predictivos tanto se optó por las regresiones lineales y las regresiones logísticas binarias. Se usó la regresión lineal cuando las variables independientes eran continuas y la variable independiente tenía al menos un nivel de ordinal. Este tipo de análisis recomienda al menos un nivel de intervalo (Pardo y Ruiz, 2002) pero el uso con variables ordinales ha sido anteriormente utilizado en el estudio de bullying y cyberbullying (e. g. Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2006; König *et al.*, 2010; Rigby, Slee y Martin, 2007; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Wilkins-Shurmer *et al.*, 2003). En cuanto a la regresión logística (Alderete, 2006) hemos optado por la binaria, la cual implica sólo dos valores posibles de la variable independiente. Del mismo modo permite introducir variables independientes categóricas, ya sean del tipo *dummy* (ausencia/presencia) como de varias categorías de respuesta.

Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 15.0, en su versión en español.

Capítulo 4: Resultados

En el presente capítulo se mostrarán los resultados obtenidos en este trabajo. Para ello se abordarán los objetivos de investigación planteados y se tratarán de conseguir los datos necesarios para responder a las hipótesis de partida. Se comenzará con unos descriptivos básicos de la prevalencia de los fenómenos bullying y cyberbullying y cómo ésta está influida por las variables sexo y edad, medida como curso académico por los motivos expuestos en el capítulo anterior. Posteriormente se hará un estudio pormenorizado de las variables que ayudarán a describir las características del fenómeno cyberbullying. Concluido este apartado se focalizará en tres variables que pueden ser claves para entender los efectos de las dinámicas bullying y cyberbullying, tales variables serán la Soledad, la Autoestima y el Clima Escolar Auto-Percibido. Para ello se compararán los valores de los implicados en bullying con los de los no implicados. Del mismo modo se contrastarán las diferencias entre los diversos tipos de implicación. Posteriormente se abordará la asociación entre bullying y cyberbullying. Para finalizar se propondrán los modelos predictivos en bullying y cyberbullying.

Datos sobre la extensión de Bullying y Cyberbullying

El primero de nuestros objetivos era estudiar la prevalencia del bullying y el cyberbullying en la población cordobesa. Mostraremos en primer lugar las respuestas de los alumnos ante las diferentes preguntas sobre victimización y posteriormente sobre agresión.

En el caso de la victimización en los diferentes tipos de bullying y cyberbullying (ver tabla 10) analizamos las respuestas que los adolescentes dieron a las preguntas C1, C6, C11 y C23 (ver anexo I). Como datos más importantes podemos señalar que la implicación como víctima en episodios de bullying era mayor que en los de cyberbullying. Dentro del bullying tradicional, las formas indirectas eran las que muestran mayores niveles de prevalencia frente a las formas directas. Y en el cyberbullying, el que se produce a través de Internet era más frecuente que el cyberbullying a través del móvil.

	Bullying Directo (n=1663)	Bullying Indirecto (n=1655)	Cyberbullying vía Móvil (n=1644)	Cyberbullying vía Internet (n=1651)
Nunca	89.3%	84.2%	95.7%	92.5%
Una o dos	7.5%	12.4%	3.7%	6.2%
Dos o tres veces al mes	1.3%	1.7%	.3%	.5%
Una a la semana	1.1%	.8%	.1%	.2%
Varias veces a la semana	.8%	1.0%	.1%	.6%
Total	100.0%	100.0% ⁷	100.0%	100.0%

Tabla 10: Frecuencia de Victimización.

En cuanto a la agresión en episodios de bullying y cyberbullying (ver tabla 11), hemos analizado las preguntas C3, C8, C18 y C30 (ver anexo I) para conocer la frecuencia de implicación. De nuevo, como sucedía al analizar las respuestas de las preguntas sobre victimización, el número de alumnos que participaba en agresiones en el bullying tradicional era mayor que el que estaba implicado en episodios de cyberbullying. También se seguían las mismas tendencias de ser el indirecto más frecuente que el directo y el cyberbullying a través de Internet más frecuente que el que se realizaba mediante el móvil.

⁷ De aquí en adelante las columnas pueden no sumar el 100% debido al redondeo a dos cifras decimales de las diferentes celdas

	Bullying Directo (n=1660)	Bullying Indirecto (n=1665)	Cyberbullying vía Móvil (n=1661)	Cyberbullying vía Internet (n=1654)
Nunca	88.9%	84.6%	94.9%	95.4%
Una o dos	9.0%	13.1%	4.2%	3.6%
Dos o tres veces al mes	1.1%	.9%	.5%	.5%
Una a la semana	.4%	.4%	.0%	.2%
Varias veces a la semana	.7%	1.0%	.4%	.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 11: Frecuencia de Agresión.

Cruzando las respuestas de las preguntas anteriores entre sí pudimos determinar los roles de implicación que se describieron el capítulo anterior. Siguiendo las directrices que se señalaron en el capítulo 3 de metodología, pudimos discriminar entre siete roles: Espectadores; Víctimas Ocasionales; Agresores Ocasionales; Agresores Victimizados Ocasionales; Víctimas Frecuentes; Agresores Frecuentes; y Agresores Victimizados Frecuentes. En la tabla 12 podemos comprobar los porcentajes concretos de cada uno de estos roles que se obtuvieron para cada tipo de bullying tradicional y cyberbullying. Recordemos que la etiqueta *frecuente* hacía referencia a una repetición de al menos dos o tres veces al mes o superior y *ocasional* a una frecuencia menor a una vez al mes.

	Bullying Directo (n=1658)	Bullying Indirecto (n=1651)	Cyberbullying Móvil (n=1635)	Cyberbullying Internet (n=1636)
Espectador	81.4%	74.9%	91.9%	89.6%
Víctima Ocasional	5.1%	7.9%	2.8%	4.8%
Agresor Ocasional	7.1%	8.7%	3.1%	2.4%
Agresor Victimizado Ocasional	2.4%	4.4%	.9%	1.2%
Víctima Frecuente	3.1%	2.8%	.6%	1.2%
Agresor Frecuente	.9%	.8%	.9%	.9%
Agresor Victimizado Frecuente	.1%	.6%	.0%	.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 12: Roles en Bullying y Cyberbullying.

Como se puede comprobar al sumar los diferentes porcentajes, el 14.6% de la muestra estaba implicada en fenómenos de bullying directo ocasional mientras que el 4.1% lo estaba en fenómenos frecuentes, casi todos de ellos como víctimas. Lo que indica que casi el 20% de los encuestados estaba implicado de una u otra forma. Porcentajes de implicación algo más elevados los encontrábamos en el bullying indirecto, en torno al 25%, ya sea de forma ocasional, 21%, como

frecuente, 4.2%. Sucedió lo mismo que con el bullying directo, la gran mayoría de los implicados de forma frecuente eran víctimas.

En cyberbullying a través del teléfono móvil los porcentajes de implicación eran menores, sólo en torno al 8% de los encuestados estaban implicados en el fenómeno (6.8% de forma ocasional y 1.5% de forma frecuente). Por su parte, los porcentajes de cyberbullying a través de Internet eran algo más elevados, situándose por encima del 10% (8.4% de forma ocasional y 2.2% de forma frecuente).

Además de considerar la implicación en los diferentes fenómenos nos planteamos agrupar todas las vías para podernos hacer una idea de la prevalencia general del fenómeno (ver tabla 13), para ello delimitamos tres nuevos perfiles de implicación de forma similar a la expuesta en el capítulo 3 para delimitar los roles en bullying y cyberbullying.

- Perfil Bullying. Para delimitar este perfil se ha realizado una fusión entre los perfiles de Bullying Directo y Bullying Indirecto, atendiendo a las siguientes reglas:
 - Prioridad de los episodios frecuentes sobre los ocasionales. Por ejemplo, una víctima ocasional en bullying directo que era agresor severo en bullying indirecto se consideraba agresor severo en este perfil.
 - Cuando un sujeto era agresor y víctima con la misma frecuencia en ambos perfiles se consideraba agresor victimizado, con esa misma frecuencia, en este perfil.
 - Al existir un dato perdido se eliminaba ese sujeto en este perfil.
- Perfil Cyberbullying. Para delimitar este perfil consideramos la implicación en los perfiles de Cyberbullying a través del teléfono Móvil y cyberbullying a través de Internet, con las mismas reglas que las expuestas en el Perfil Tradicional.

- Perfil Total. Combinación de los perfiles bullying y cyberbullying con las mismas reglas descritas para el perfil bullying.

El bullying representaba el doble de casos que el cyberbullying entre la muestra (32.7% bullying y 15.1% cyberbullying). Del mismo modo, los episodios frecuentes eran mucho menos porcentualmente que los ocasionales. En general, los episodios de bullying o cyberbullying, ya sean ocasionales o frecuentes, afectaban a más de un tercio de la población escolar (aunque los episodios frecuentes no alcanzaban a uno de cada 10 escolares).

	Bullying (n=1643)	Cyberbullying (n=1606)	Total (n=1581)
Espectador	67.3%	84.9%	62.5%
Víctima Ocasional	9.4%	6.1%	11.3%
Agresor Ocasional	10.7%	4.0%	10.8%
Agresor Victimizado Ocasional	6.0%	1.9%	7.3%
Víctima Frecuente	4.7%	1.5%	5.5%
Agresor Frecuente	1.1%	1.4%	1.9%
Agresor Victimizado Frecuente	.8%	.1%	.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 13: Roles de los Implicados (Bullying Tradicional y Cyberbullying).

Pasemos a continuación a considerar, como señala nuestro primer objetivo de investigación, cómo se repartían los porcentajes expuestos anteriormente en función de las variables sexo y curso en relación con el bullying y el cyberbullying. En cuanto a la variable curso (ver figura 9, figura 10, figura 11 y figura 12) encontrábamos diferencias significativas en cuando a la distribuciones de roles entre los diferentes cursos. Detectamos estas diferencias en la implicación de bullying tradicional directo [χ^2 (12,1658) = 47.414, $p < .001$] y en el cyberbullying que se producen a través de Internet [χ^2 (12,1639) = 39.991, $p < .001$]. Ni en el cyberbullying a través del móvil ni en el bullying indirecto se observaban diferencias estadísticamente significativas con respecto al curso.

Resultados

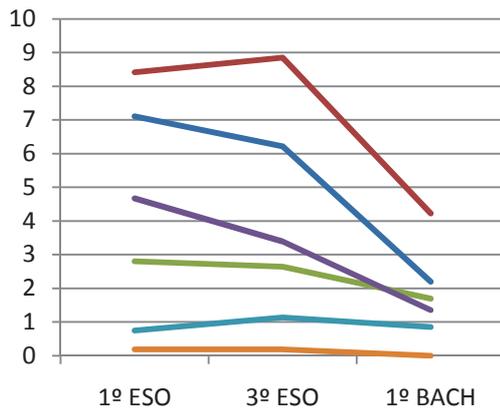


Figura 9: Bullying Directo según Curso.

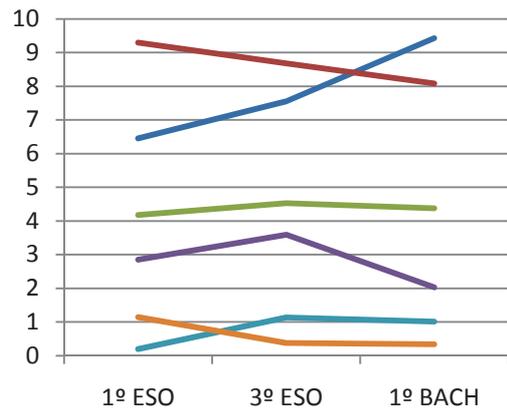


Figura 10: Bullying Indirecto según Curso.

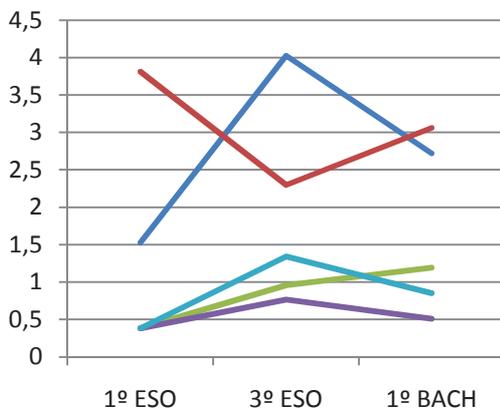


Figura 11: Cyberbullying vía Móvil según Curso.

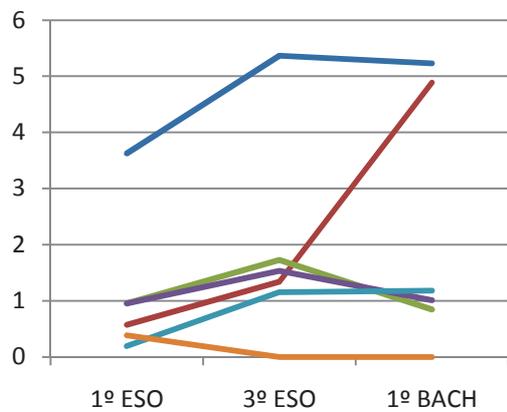


Figura 12: Cyberbullying vía Internet según Curso.

— Víctima Ocasional — Agresor Ocasional
 — Agresor Victimizado Ocasional — Víctima frecuente
 — Agresor frecuente — Agresor Victimizado frecuente

Tras comprobar los valores de los residuos tipificados corregidos de las tablas de contingencia pudimos constatar que la implicación en bullying directo era menor a medida que considerábamos cursos más elevados, siendo esta diferencia estadísticamente significativa, excepto en agresores victimizados ocasionales y frecuentes y en agresores frecuentes. En los tres roles señalados no se encontraron diferencias significativas en la proporción de implicados entre unos cursos y otros. En cuanto a la victimización ocasional y frecuente encontrábamos las diferencias significativas entre los grupo de 1º de ESO y 1º de Bachillerato, existiendo una mayor proporción de víctimas en el curso inferior. En cuanto a los agresores ocasionales detectábamos las diferencias significativas

entre 3º de ESO y 1º Bachillerato, estando el mayor porcentaje de implicados en 3º de ESO.

Considerando ahora los residuos tipificados corregidos en cyberbullying vía Internet, podemos comprobar que aunque la implicación general era estadísticamente significativa mayor en 1º de Bachillerato comparada con 1º de ESO no sucede lo mismo en todos los roles. El porcentaje de agresores ocasionales era mayor según observábamos cursos superiores, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo en los agresores frecuentes se observaba solamente que en 1º de ESO había una proporción estadísticamente significativa menor de casos esperados. Por su parte todos los agresores victimizados frecuentes estaban en 1º de ESO. El resto de roles no mostraban diferencias estadísticamente significativas.

Además del uso de las tablas de contingencia utilizamos la prueba de Kruskal-Wallis para detectar diferencias significativas en los rangos promedios de la agresión y la victimización entre los diferentes cursos explorados. Se optó por esta prueba no paramétrica debido a que las variables dependientes eran de tipo ordinal y teníamos más de dos valores en la variable de agrupación. Este análisis nos permitirá confirmar los datos obtenidos en las tablas de contingencia.

Los resultados indicaban que los rangos promedios en las variables de bullying tradicional directo diferían con respecto a los cursos [victimización bullying directo $\chi^2(2,1663) = 29.662, p < .001$; agresión bullying directo $\chi^2(2,1660) = 15.961, p < .001$] aunque no sucedía lo mismo con el bullying indirecto, que no presentaba tales diferencias. El rango promedio en la victimización disminuía cuando observábamos el curso, mientras que en la agresión no había tal descenso hasta 1º de Bachillerato. Lo que apoya a los resultados anteriores. En cuanto al cyberbullying se observaban diferencias estadísticamente significativas con respecto a la victimización a través del móvil [$\chi^2(2,1644) = 8.780, p < .05$] y a la agresión vía Internet [$\chi^2(2,1654) = 15.783, p < .001$]. Observábamos un rango promedio más bajo en 1º de ESO en ambas conductas. Sin embargo, en la agresión vía Internet se observaba un aumento progresivo del rango promedio en

función del curso obteniéndose el pico máximo en 1° de Bachillerato, mientras que en la victimización vía teléfono móvil el pico se observaba en 3° de ESO. Con este análisis pudimos señalar la existencia de una diferencia estadísticamente significativa que no se pudo constatar con las tablas de contingencia, el cambio de los niveles de victimización en cyberbullying a través del teléfono móvil entre los diferentes cursos. Del mismo modo apoyaba el dato expuesto con el otro análisis referente a al cyberbullying a través de Internet.

Una vez explorada la variable edad, consideramos la variable sexo. Con respecto a esta variable se observaron diferencias significativas en todos los tipos de bullying tradicional y cyberbullying. Así en bullying directo [χ^2 (6,1656) = 30.446, $p < .001$] se observaban diferencias en la distribución de casi todos los roles (ver figura 13) encontrándose los chicos más implicados en todos, excepto en el de espectadores. Sin embargo en bullying indirecto [χ^2 (6,1649) = 25.705, $p < .001$] detectábamos porcentajes mayores de chicas que de chicos en el rol de víctima, aunque sólo en los roles ocasionales de forma estadísticamente significativa. Por el contrario, los chicos estaban implicados en mayor porcentaje que las chicas en los perfiles de acosador, ya sea como agresores o como agresores victimizados (para más detalles ver figura 14).

En los perfiles ciber, encontramos diferencias que se asemejan más al bullying indirecto que al directo. Así el cyberbullying a través del móvil [χ^2 (6,1633) = 23.051, $p < .001$] presentaba mayores porcentajes de chicas que chicos en cuanto a víctimas pero menores en cuanto agresores (ver figura 15). El cyberbullying vía Internet [χ^2 (6,1637) = 16.468, $p < .05$] mostraba las mismas diferencias estadísticamente significativas con respecto a las víctimas ocasionales y a los agresores frecuentes (ver figura 16). Aunque este tipo de cyberbullying también mostraba una concentración menor de chicos que de chicas en el rol de víctima frecuente.

Resultados

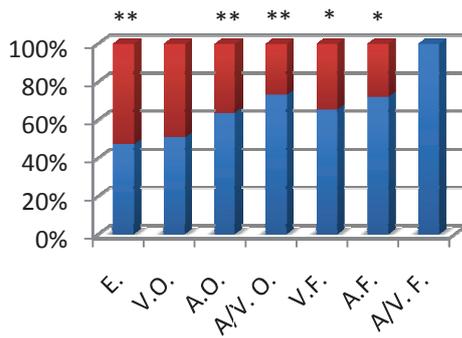


Figura 13: Bullying Directo por Sexo⁸.

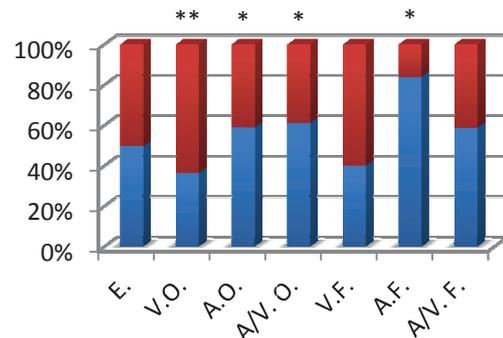


Figura 14: Bullying Indirecto por Sexo.

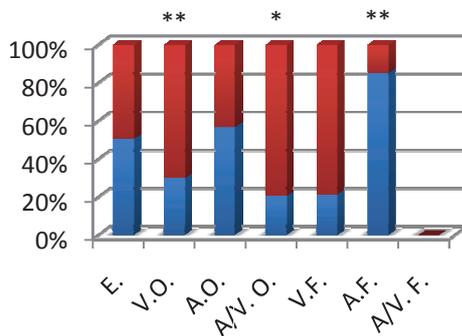


Figura 15: Cyberbullying vía Móvil por Sexo.

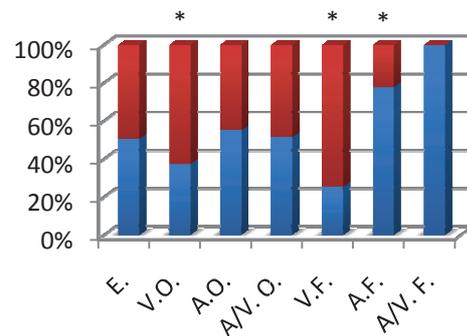


Figura 16: Cyberbullying vía Internet por Sexo.

■ Chico ■ Chica

Para conocer la relación del sexo con la frecuencia de las agresiones recibidas y realizadas ejecutamos varias pruebas U de Mann–Whitney sobre los ítems que hacen referencia tanto a la agresión como a la victimización. Optamos por este tipo de estadístico debido a que todas las variables dependientes son ordinales y los dos grupos son independientes entre sí.

Al realizar esta prueba comprobamos que existían diferencias en función del sexo en casi todas las variables. Así en la implicación en bullying tradicional, siempre que se encontraron diferencias significativas, los chicos presentaban unos rangos promedios superiores a las chicas, al contrario de lo que sucedía al analizar los episodios de cyberbullying. Las variables que mostraban diferencias

⁸ En este capítulo usaremos los siguientes símbolos para expresar el valor de p:

* = $p < .05$

** = $p < .01$

significativas eran: victimización en bullying directo [Mann–Whitney $U = 328057.00$, (853, 808), $Z = -3.158$, $p < .01$]; agresión en bullying directo [Mann–Whitney $U = 315109.00$, (853, 805), $Z = -5.306$, $p < .001$]; agresión en bullying indirecto [Mann–Whitney $U = 324543.00$, (854, 809), $Z = -3.410$, $p < .01$]; victimización a través del teléfono móvil [Mann–Whitney $U = 323729.50$; (842, 800), $Z = -3.889$, $p < .001$]; y victimización a través de Internet [Mann–Whitney $U = 328985.50$, (848, 801), $Z = -2.409$, $p < .05$]. Estos datos apoyaban a los anteriores en cuanto a la distribución del cyberbullying según el sexo.

Características de víctimas y agresores de cyberbullying

En este apartado exploraremos las características tanto de agresores como de víctimas. Nos centraremos exclusivamente en las respuestas dadas por las personas victimizadas en fenómenos cyberbullying, tanto agresores victimizados como víctimas, debido a que la información sobre los agresores se ha obtenido indirectamente a través de las respuestas de las víctimas. El apartado tendrá una secuencia cíclica, ya que cruzaremos variables con otras cuando ya hayan sido presentados sus estadísticos básicos. Es decir, la primera de las variables que presentaremos sólo se cruzará con las variables, sexo, curso y rol, pero las siguientes además se cruzarán con la primera variable y así sucesivamente.

Vías de la agresión

Comenzaremos con las diferencias en cuanto a las vías por la que se produce la victimización (ver figura 17). La gran mayoría de los episodios de cyberbullying a través del teléfono móvil, el 70.1%, se producían por medio de llamadas telefónicas. Los mensajes de texto a través del móvil ocupaban el segundo lugar con el 34.3% de las agresiones recibidas por esta vía, por su parte los MMS sólo representaban el 9% de las agresiones. En cyberbullying a través de

Resultados

Internet, la mitad (50%) de las agresiones se producían vía programas de mensajería instantánea, tipo Messenger. Los emails, chat y redes sociales representaban el 18.5%, 15.3% y 10.5% de los casos respectivamente. Las vías menos utilizadas dentro del cyberbullying a través de Internet fueron las web de intercambios de archivos (5.6%) y los blogs (7.3%).

Al explorar la variable curso y su relación con las vías de la agresión detectábamos diferencias estadísticamente significativas. Así, pudimos encontrar una proporción estadísticamente significativa mayor de participantes de 1º de ESO que han sido agredidos a través de mensajes de texto recibidos en el móvil [$\chi^2(2,67) = 8.608, p < .05$] y a través de salas de chat [$\chi^2(2,124) = 6.012, p < .05$], en el resto de cursos no detectábamos diferencias significativas con respecto a estas vías, aunque sí se apreciaban unos porcentajes similares en 3º de ESO y 1º de Bachillerato. En cuanto a las llamadas recibidas al móvil ocurría lo contrario, la menor proporción de víctimas la podíamos encontrar en 1º de ESO [$\chi^2(2,67) = 12.401, p < .01$], aumentando la proporción en los sucesivos cursos. El resto de vías por las que se producía el cyberbullying no presentaban diferencias significativas en cuanto al curso de la víctima.

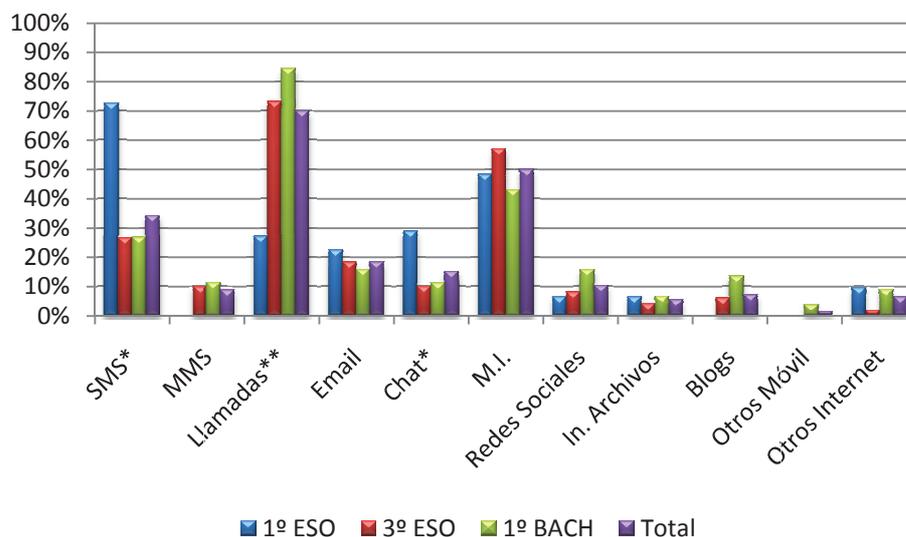


Figura 17: Vías de Cyberbullying⁹.

⁹ Los porcentajes fueron calculados en función del número de víctimas, siendo n = 70 para el cyberbullying a través del teléfono móvil y n = 124 para el producido vía Internet.

Resultados

Por el contrario, el sexo de las víctimas no presentó diferencias estadísticamente significativas en cuanto al ser víctima de una u otra vía. Pero como podemos observar en la figura 18 la distribución en función del sexo era asimétrica, siendo las chicas las más victimizadas en todas las formas de cyberbullying, especialmente a través de llamadas telefónicas y los SMS.

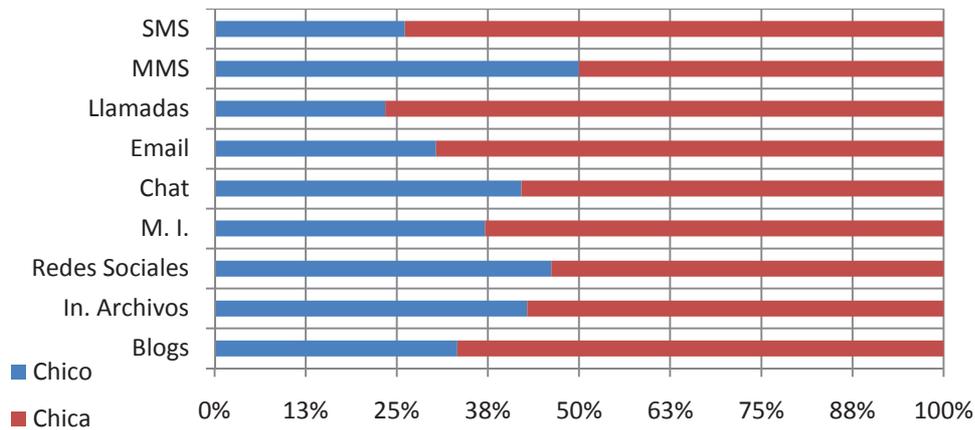


Figura 18: Distribución de las víctimas de cyberbullying por Sexo.

Distinguiendo entre las personas que fueron sólo victimizadas, las víctimas, y las que además agredieron, agresores victimizados¹⁰, obtuvimos interesantes tendencias en cyberbullying a través de Internet, aunque el estadístico de Fisher no nos revelaba diferencias estadísticamente significativas. Casi todos los victimizados a través de email (91.3%) y todas las víctimas a través redes sociales estaban en el rol de víctima. Encontrábamos un mayor porcentaje de agresores victimizados que de víctimas a través de programas de mensajería instantánea, el 46.9% de las víctimas señalaba como vía de agresión los programas de mensajería instantánea frente a un 64.0% de agresores victimizados que manifestaban este canal de acoso. Lo que nos llevaría a pensar que tanto el email como las redes sociales dificultarían la conducta de respuesta por parte de la víctima, mientras que los programas de mensajería instantánea la facilitarían (otra cuestión sería la eficacia de dichas respuestas a la hora de detener los episodios de

¹⁰ En esta sección y en las siguientes nos hemos visto obligados a agrupar las situaciones ocasiones y frecuentes de cyberbullying debido a que encontrábamos en las tablas de contingencia un número superior al 25% de celdas con frecuencias esperadas inferior a 5, lo cual no nos permitía confiar en los estadísticos.

cyberbullying). Esta hipótesis se debería confirmar con una muestra mayor de implicados.

Ubicación de los agresores según las víctimas

En cuanto a la identificación de los agresores por parte de las víctimas (ver tabla 14¹¹) podemos señalar que más de la mitad de las agresiones eran producidas por alguien a quién la víctima podía ubicar en un aula o centro determinado, por lo tanto, la víctima conocía al agresor. Sólo en el 31.8% de los casos de cyberbullying a través del móvil y en el 41% de los casos a través de Internet la víctima no conocía a su agresor. Del mismo modo, la mayor proporción de agresores los encontrábamos en centros diferentes a los de las víctimas.

	Cyberbullying Vía Móvil (n=70)	Cyberbullying Vía Internet (n=124)
En mi clase	13.6%	13.9%
En mi curso	10.6%	5.7%
En otro curso	12.1%	6.6%
Otra Escuela	42.4%	36.9%
No lo sé (anónimo)	31.8%	41.0%

Tabla 14: Ubicación de la persona que agrede a la víctima.

En la identificación del agresor no encontrábamos ninguna diferencia estadísticamente significativa en cuanto sexo o curso de la víctima, salvo en el anonimato a través de Internet. El 27.1% de los chicos y el 48.6% de las chicas que habían sido victimizados no conocían a su agresor en esta modalidad de cyberbullying [$\chi^2(1,122) = 5.216, p < .05$].

Al preguntarnos si esta variable se veía afectada por el rol de los implicados (víctima, agresor victimizado) comprobamos que no se observaban diferencias estadísticamente significativas a través del estadístico de Fisher.

¹¹ Los porcentajes desde la tabla 14 a la tabla 19 no suman el 100% debido a que son preguntas de respuesta múltiple en las que los participantes podían elegir más de una opción.

Por vías de agresión, las personas que señalaron los MMS como vías de agresión marcaron en mayor proporción que los agresores se encontraban en su clase frente a los que no marcaron esta opción [$\chi^2 (1,65) = 8.701, p<.05$], la tendencia contraria, aunque no significativa, sucedía con los victimizados a través de las salas de chat donde ninguna víctima declaró que su agresor estaba en su misma clase. Las víctimas de cyberbullying a través programas de mensajería instantánea declaraban en una mayor proporción que los agresores no estaban en su centro escolar [$\chi^2 (1,120) = 9.391, p<.01$] frente a los que decían que se ubicaban en otro sitio. Hecho similar al señalado por las víctimas de páginas web en las que se comparten archivos, las cuales manifestaban en una mayor proporción que los agresores estaban en otro nivel educativo [$\chi^2 (1,120) = 15.647, p<.01$].

Del mismo modo nos planteábamos comprobar si el anonimato del agresor era más frecuente en unas vías de cyberbullying que en otras. En cyberbullying a través del móvil no se encontraron diferencias estadísticamente significativas dependiendo de la vía concreta pero sí se detectaron en algunas formas de cyberbullying a través de Internet. Una mayor proporción de agresiones recibidas en salas de chat fueron cometidas por agresores anónimos para las víctimas [$\chi^2 (1,122) = 8.519, p<.01$], mientras que una mayor proporción de las personas que fueron agredidas a través de programas de mensajería instantánea sí conocían a sus agresores [$\chi^2 (1,122) = 5.571, p<.05$].

Sexo y número de los agresores

Además de preguntar a las víctimas sobre la identificación de sus agresores se indagó sobre el sexo de los mismos. La mayoría de las agresiones fueron cometidas por un chico (ver tabla 15). Del mismo modo las agresiones individuales eran más frecuentes que las grupales, representando más del 50% de las agresiones en ambos tipos de cyberbullying.

	Cyberbullying Vía Móvil (n=70)	Cyberbullying Vía Internet (n=124)
Una Chica	21.7%	18.7%
Un grupo de Chicas	15.9%	6.5%
Un Chico	36.2%	39.8%
Un grupo de Chicos	24.6%	9.8%
Un grupo Mixto	4.3%	1.6%
No lo sé	14.5%	32.5%

Tabla 15: Sexo y número de los agresores, según las víctimas.

En esta distribución no se observaron diferencias significativas en función del sexo, curso o rol (víctima vs agresor victimizado). Sin embargo, sí se encontraron variaciones significativas cuando se cruzaron esta respuesta con las vías de agresión utilizadas. Se encontró una mayor proporción de víctimas que señalaban que su agresor era un chico frente a no marcar esta opción en el cyberbullying a través de SMS [$\chi^2(1,66) = 4.714, p < .05$] y MMS (20.8% vs 2.4%) [$\chi^2(1,66) = 6.292, p < .05$]. Al contrario sucedía en la llamadas telefónicas [$\chi^2(1,66) = 6.928, p < .05$], los blogs [$\chi^2(1,121) = 6.617, p = .05$] y en las web donde se comparten archivos [$\chi^2(1,121) = 5.056, p < .05$], donde las víctimas señalaban en una mayor proporción que el agresor no era un chico, aunque este último dato, el de las web donde se comparten archivos, lo tenemos que abordar con cuidado ya que presentaba más de un 50% de celdas con una frecuencia esperada inferior a 5. Las víctimas de un grupo de chicos señalaban en una mayor proporción, estadísticamente significativa, que sus agresores no solían utilizar los SMS [$\chi^2(1,66) = 4.794, p < .05$]. Por su parte, las víctimas de un grupo mixto sí señalaban en una mayor proporción el SMS como vía de agresión [$\chi^2(1,66) = 6.286, p < .05$] aunque en este caso aparecía nuevamente un porcentaje del 50% de las celdas con frecuencia esperada inferior a 5.

Al igual que sucedía con la ubicación de los agresores, las víctimas de las salas de chat no solían conocer el sexo de sus agresores [$\chi^2(1,121) = 10.549,$

$p < .01$], mientras que una mayor proporción de víctimas de los programas de mensajería instantánea sí lo reconocían¹² [$\chi^2(1,121) = 10.211, p < .01$].

Al cruzar la variable sexo y número de agresores con la ubicación de los mismos encontrábamos interesantes resultados (ver tabla 16). Así, en cyberbullying a través del móvil pudimos detectar que cuando la agresora era una sola chica solía ser de un centro distinto a la víctima [$\chi^2(1,66) = 7.888, p = .01$]. También observamos que los grupos mixtos de agresores solían provenir de otros cursos superiores o inferiores al de la víctima [$\chi^2(1,66) = 8.778, p < .05$], aunque este es un dato que debemos tomar con prudencia ya que la mitad de las celdas de la tabla de contingencia presentaban una frecuencia esperada inferior a 5.

En cuanto al cyberbullying a través de Internet, en el caso de que el agresor fuera un sólo chico este solía ser de un centro escolar distinto al de la víctima [$\chi^2(1,120) = 3.704, p < .05$]. Del mismo modo, la agresora también era conocida [$\chi^2(1,120) = 7.698, p < .01$], al igual que les sucedía al agresor chico [$\chi^2(1,120) = 4.283, p < .05$]. Siempre que los agresores eran un grupo de chicas, la víctima solía conocer su ubicación [$\chi^2(1,120) = 5.328, p < .05$]. Cuando una sola chica era la agresora detectábamos una mayor proporción de víctimas que declaraban que estas estaban en el mismo curso [$\chi^2(1,120) = 5.260, p < .05$]. Cuando los agresores eran un grupo formado sólo por chicos existía una mayor proporción de víctimas que declaraban que estaban en su mismo nivel pero en diferente clase frente a los que no señalaban esta ubicación [$\chi^2(1,120) = 18.357, p < .01$].

¹² Nótese que las tablas de contingencia y sus estadísticos siempre hacen referencia a proporciones pero a partir de este momento se evitará señalar reiteradamente que nos estamos refiriendo a las diferencias de proporciones y no a diferencias en números o porcentajes totales. Tomamos esta decisión para hacer más fluida la lectura. Aunque en ciertas ocasiones se volverá a indicar que se exponen las diferencias de proporciones.

			Mi clase	Mismo curso	Otro curso	Otra escuela	No lo se	Anónimo
Cyberbullying vía Móvil (n=66)	Una Chica	%	3.0%	1.5%	3.0%	15.2%	4.5%	1.5%
		AR ¹³	.2	-.4	.4	2.8**	-.8	-1.9
	Un grupo de Chicas	%	4.5%	4.5%	1.5%	10.6%	3.0%	1.5%
		AR	1.4	2.0*	-.3	1.6	-1.1	-1.6
	Un Chico	%	9.1%	4.5%	6.1%	15.2%	9.1%	7.6%
		AR	2.0*	.4	.9	-.1	-.9	-1.1
	Un grupo de Chicos	%	3.0%	4.5%	4.5%	13.6%	7.6%	6.1%
	AR	-.3	1.1	.8	1.0	-.2	-.6	
Un grupo Mixto	%	1.5%	1.5%	3.0%	3.0%	1.5%	0%	
	AR	1.0	1.3	3.0*	.9	.1	-1.1	
No lo se	%	1.5%	1.5%	1.5%	1.5%	15.2%	13.6%	
	AR	-.4	-.1	-.2	-.23*	5.0**	4.6**	
Cyberbullying vía Internet (n=120)	Una Chica	%	3.3%	1.7%	3.3%	10.0%	3.3%	2.5%
		AR	.5	.7	2.3*	1.6	-2.5**	-2.8**
	Un grupo de Chicas	%	1.7%	.8%	.8%	3.3%	0.0%	0.0%
		AR	.9	.8	.7	.8	-2.4*	-2.3*
	Un Chico	%	7.5%	.8%	1.7%	19.2%	11.7%	10.8%
		AR	1.2	-1.4	-.9	1.9*	-2.0*	-2.1*
	Un grupo de Chicos	%	3.3%	3.3%	1.7%	3.3%	1.7%	.8%
	AR	2.0*	4.3**	1.5	-.3	-1.7	-2.3**	
Un grupo Mixto	%	.8%	0.0%	0.0%	.8%	.0%	.0%	
	AR	1.5	-.4	-.4	.4	-1.2	-1.1	
No lo se	%	.0%	.0%	.0%	2.5%	30.0%	29.2%	
	AR	-3.0**	-1.9*	-2.0*	-4.6**	8.3**	8.2**	

Tabla 16: Tabla de contingencia. Lugar donde se encuentra el agresor y sexo del agresor en situaciones de cyberbullying

Duración de las agresiones a través de Internet y del teléfono móvil

Si consideráramos la duración de las agresiones a través de Internet o del teléfono móvil observábamos que la mayoría de ellas tuvieron una duración de una o dos semanas (ver tabla 17) siendo muy infrecuentes los episodios de cyberbullying que se prolongaban más de seis meses. En relación al cyberbullying a través del móvil todas las personas que declaraban una duración de más de seis meses estaban en 1º de Bachillerato. Al contrario de lo que sucede con las agresiones de duración menor (una o dos semanas) donde la mayor proporción relativa de víctimas la encontrábamos en 1º de ESO. En cuanto al cyberbullying a través de Internet, la mayoría de las personas involucradas por varios años estaban

¹³ AR = Residuo tipificado corregido

en 1º de ESO. Por sexo no se encontraron tendencias relevantes ni en cyberbullying a través del móvil ni en cyberbullying a través de Internet.

	Cyberbullying Vía Móvil (n=70)	Cyberbullying Vía Internet (n=124)
Una o dos semanas	73.8%	81.7%
Sobre un mes	21.3%	12.8%
Sobre seis meses	1.6%	0.0%
Sobre un año	3.3%	1.8%
Varios años	0.0%	3.7%

Tabla 17: Duración de los episodios de cyberbullying

Para realizar los contrastes de proporciones a través de χ^2 tuvimos que agrupar las categorías de respuesta ya que en la mayoría de los contrastes detectábamos más del 20% de las celdas con una frecuencia esperada inferior a 5. Para realizar esta agrupación distinguimos entre dos tipos de duraciones, las que tenían una duración corta: una o dos semanas; y las de larga duración: más de un mes. Esta nueva variable fue la que hemos cruzado con las anteriores.

No se detectaron diferencias estadísticamente significativas al cruzar las variables sexo, curso ni rol con la duración de la agresión ni en cyberbullying vía teléfono móvil ni en cyberbullying vía Internet. Como era de esperar sí se encontraron un número proporcionalmente mayor de implicados frecuentes en duraciones de las agresiones superiores al mes, pero estas diferencias no eran estadísticamente significativas. Del mismo modo sólo se detectaron diferencias significativas en las víctimas de cyberbullying a través de redes sociales [$\chi^2(1,107) = 4.694, p < .05$] que solían sufrir una victimización más larga en el tiempo.

Estrategias de afrontamiento de las víctimas

Con respecto a las estrategias de afrontamiento que aplicaban los escolares podemos señalar que una buena parte de ellos ignoraban lo sucedido y/o se lo comentaban a su amigo (ver tabla 18). Cerca del 15% de las víctimas a través del móvil y cerca del 20% de las de Internet intentaban devolver las agresiones que recibían. Sólo el 2.9% de las víctimas a través del móvil y el 1.7% a través de

Resultados

Internet comentaba lo sucedido con sus profesores. Otro de los porcentajes especialmente bajo era el que hacía referencia a las personas que bloqueaban a sus agresores, especialmente a través del teléfono móvil.

	Cyberbullying Vía Móvil (n=70)	Cyberbullying Vía Internet (n=124)
Sentirse indefenso.	10.1%	7.8%
Ignorar lo sucedido	39.1%	35.3%
Dejar de usar la TIC	13.0%	4.3%
Decírselo a un amigo.	33.3%	19.8%
Decírselo a un profesor.	2.9%	1.7%
Decírselo a mi padre/tutor.	13.0%	9.5%
Pedirle que parara	14.5%	17.2%
Bloquear al agresor	4.3%	27.6%
Cambiar el número de teléfono.	7.2%	---
Denunciar ante la compañía	0.0%	3.4%
Intentar devolver la agresión	14.5%	19.0%
Otro	15.9%	8.6%

Tabla 18: Estrategias de afrontamiento de las víctimas de cyberbullying.

En cuanto al sexo, pudimos encontrar una mayor proporción de víctimas chicas que de chicos, en ambos tipos de cyberbullying, que le comentaban la agresión a sus amigos, aunque esta diferencia era estadísticamente significativa sólo en cyberbullying a través del móvil [$\chi^2(1,68) = 6.341, p < .05$]. Al igual sucedía con el hecho de ignorar las agresiones recibidas a través de Internet, lo cual era señalado mayoritariamente por las chicas [$\chi^2(1,115) = 3.993, p < .05$]. Lo contrario sucedía con las víctimas que declaraban intentar devolver la agresión, con un mayor porcentaje de chicos que de chicas dentro del cyberbullying a través de Internet [$\chi^2(1,115) = 6.333, p < .05$]. Aunque no se detectaron diferencias significativas, podemos señalar que ningún chico dejaba de usar el ordenador al ser agredido.

No se observaron muchas diferencias en las estrategias de afrontamiento de los alumnos dependiendo del curso en el que se encontraban matriculados. Sólo se detectaron diferencias estadísticamente significativas en “ignorar lo sucedido” y en “decírselo al profesor” en cyberbullying a través de Internet. Mientras que la primera respuesta la daban en una mayor proporción los alumnos de 1º de ESO y de forma mayoritaria los de 3º de ESO [$\chi^2(2,115) = 6.377, p < .05$], eran precisamente los alumnos de 1º de ESO los únicos que comentaban al

profesor lo sucedido [$\chi^2 (2,115) = 6.324, p=.05$], aunque este dato debemos tomarlo con precaución por la cantidad de celdas con frecuencias esperadas inferior a 5 (50%). También aparecía una fuerte tendencia, aunque no significativa, a bloquear las llamadas o mensajes de sus agresores en los alumnos de 1º de ESO.

Del mismo modo se detectaron tendencias o diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento que se desarrollaban en situaciones de cyberbullying dependiendo del rol. Así, como era previsible, tanto en cyberbullying vía Internet [$\chi^2 (1,115) = 15.302, p<.001$] como en cyberbullying a través del móvil [$\chi^2 (1,68) = 12.005, p<.01$] existía una mayor proporción de agresores victimizados que trataban de devolver las agresiones en comparación con las víctimas. Por su parte, las víctimas en una mayor proporción que los agresores victimizados, le contaban su experiencia a sus amigos [$\chi^2 (1,68) = 6.341, p<.05$], siendo los que menos la utilizaban los agresores victimizados de forma frecuente [$\chi^2 (3,65) = 8.217, p=.05$]¹⁴.

En cuanto a la relación entre las formas de agresión que se recibían y las estrategias de afrontamiento que se utilizaban observábamos que las víctimas a través MMS le pedían a sus agresores que pararan en una mayor proporción que las personas no victimizadas por esta vía [$\chi^2 (1,65) = 8.701, p<.05$]. Las víctimas de chat no solían ignorar lo sucedido [$\chi^2 (1,115) = 5.903, p<.05$] o dejaban de usar Internet [$\chi^2 (1,115) = 7.165, p<.05$]. Las víctimas a través blogs solían denunciar el ciberacoso ante el proveedor de servicios [$\chi^2 (1,115) = 10.218, p<.05$]¹⁴.

La siguiente comparación que realizamos consistió en cruzar las variables de estrategias de afrontamiento con la ubicación del agresor para conocer si esto tenía algún efecto. Se observaron varias relaciones estadísticamente significativas en las víctimas de cyberbullying a través del móvil, sin embargo fueron muy pocas las observadas en cyberbullying a través de Internet. En esta última vía, las

¹⁴ Utilizaremos a partir de ahora el símbolo % tras los corchetes para indicar que en la tabla de contingencia a través de la cual se ha obtenido el dato de χ^2 presentaba un número de celdas superior al 25% del total con frecuencia esperada inferior a 5 y por tanto se deben interpretar los datos con cautela.

víctimas pedían a sus agresores que pararan en sus conductas en una mayor proporción cuando ellos conocían su ubicación [$\chi^2(1,115) = 5.715, p < .05$]. En el resto de estrategias de afrontamiento no se observaron diferencias destacables.

Sin embargo, como se ha señalado, en el cyberbullying a través del móvil se detectaron varios resultados estadísticamente significativos entre las distintas combinaciones estudiadas. Las víctimas solían comentarle a sus amigos que estaban siendo agredidas cuando los agresores estaban en otro centro educativo [$\chi^2(1,65) = 5.733, p < .05$]. Del mismo modo las víctimas solían apagar su móvil cuando el agresor estaba en otra escuela [$\chi^2(1,65) = 8.941, p < .01$]. Considerando las denuncias de los alumnos ante los adultos, podemos señalar que les comentaban a los padres lo sucedido si estaban siendo agredidos por personas que estaban en otra escuela [$\chi^2(1,65) = 5.130, p < .05$]. En cuanto al hecho de bloquear el mensaje o la llamada, los alumnos señalaban esta opción en una mayor proporción cuando no sabían dónde ubicar a su agresor [$\chi^2(1,65) = 6.590, p < .05$]. Sin embargo, optaban por cambiar su número de teléfono cuando sus agresores estaban en su mismo curso aunque no en la misma clase [$\chi^2(1,68) = 4.816, p < .01$][%]. El resto de estrategias de afrontamiento no se veían relacionadas con la ubicación de los agresores.

Pasemos a continuación a señalar las diferencias detectadas en cuanto a la relación entre las estrategias de afrontamiento y el sexo y número de los agresores. Al contrario que en el caso anterior, esta variable mostraba un número de influencias equivalente entre los dos tipos de cyberbullying estudiados en este trabajo. En cuanto al cyberbullying a través del móvil podemos señalar que las víctimas no ignoraban lo sucedido, en una mayor proporción, cuando el agresor era una chica [$\chi^2(1,68) = 4.759, p < .05$]. Del mismo modo, ante el mismo tipo de agresora, las víctimas solían comentarle lo sucedido a sus padres [$\chi^2(1,68) = 7.757, p < .05$] al igual que sucedía cuando las agresoras eran varias [$\chi^2(1,68) = 6.113, p < .05$]. Las víctimas también cambiaban de número de móvil en mayor proporción cuando sus agresores eran un grupo de chicas [$\chi^2(1,68) = 16.213, p < .001$][%].

Las víctimas de cyberbullying a través de Internet dejaban de utilizar Internet en una mayor proporción cuando desconocían el sexo y número de sus agresores [$\chi^2(1,114) = 5.479, p < .05$]. Del mismo modo le comentaban lo sucedido a sus amigos cuando eran victimizados por un grupo mixto de chicas y chicos [$\chi^2(1,114) = 8.142, p < .05$] o denunciaban ante el proveedor de Internet al grupo de chicas que les molestan [$\chi^2(1,114) = 11.862, p < .05$]^o. Sin embargo cuando el que cometía la agresión era sólo un chico, las víctimas lo solían bloquear directamente [$\chi^2(1,114) = 7.629, p = .01$], sin acudir a estrategias más elaboradas.

Una vez terminadas las comparaciones con la ubicación, sexo y número de los agresores es momento de determinar la relación de las estrategias de afrontamiento con la duración de la agresión. Las víctimas de cyberbullying a través del móvil le comentaban en una mayor proporción a sus amigos lo que les estaba sucediendo cuando la agresión se prolongaba por más de un mes [$\chi^2(1,59) = 6.116, p < .05$]. Del mismo modo también le pedían a sus agresores que se detuvieran cuando la victimización era más prolongada en el tiempo [$\chi^2(1,59) = 11.997, p < .01$]. Por su parte, las víctimas de cyberbullying a través Internet apagaban el dispositivo a través del que estaban recibiendo la agresión si está se prolongaba durante más de un mes [$\chi^2(1,114) = 6.032, p < .05$].

Sentimientos de las víctimas

Además de preguntar sobre las estrategias de afrontamiento contra el cyberbullying se preguntó acerca de los sentimientos experimentados por las víctimas de cyberbullying, los porcentajes de respuestas se muestran en la siguiente tabla (ver tabla 19). Los sentimientos más declarados por las víctimas fueron, por este orden: no me importó (36% en cyberbullying a través del móvil y 44% en cyberbullying a través de Internet); enfado (alrededor del 30% de cada tipo de cyberbullying); disgustado (próximo al 20% en ambos tipos de bullying); y preocupado (15% en cyberbullying a través de Internet y cerca del 24% en cyberbullying a través del móvil). Por su parte, las menos señaladas, por debajo del 10% de las respuestas, eran: me sentí avergonzado, solo y estresado.

	Cyberbullying Vía Móvil (n=67)	Cyberbullying Vía Internet (n=123)
Avergonzado	6.0%	6.5%
Preocupado	23.9%	15.4%
Disgustado	22.4%	17.1%
Con miedo y asustado	13.4%	8.9%
Solo, aislado	7.5%	7.3%
Indefenso	13.4%	5.7%
Deprimido	13.4%	10.6%
Estresado, tenso	7.5%	8.9%
No me importó	35.8%	43.9%
Enfadado	31.3%	29.3%
Otro	10.4%	11.4%

Tabla 19: Sentimientos de las Víctimas de Cyberbullying.

En cuanto al cruce de esta variable con la variable curso podemos destacar que una mayor proporción de víctimas de cyberbullying a través del móvil que se encontraban en 1º ESO se sentían solos [$\chi^2(1,66) = 7.323, p < .05$] o deprimidos [$\chi^2(1,66) = 6.119, p < .05$] en comparación con los otros cursos. Sin embargo, en el cyberbullying a través de Internet no se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa.

En cuanto a la variable sexo, los chicos se mostraban en una mayor proporción preocupados [$\chi^2(1,66) = 4.706, p = .05$] comparados con las chicas en situaciones de cyberbullying a través del móvil. Las chicas víctimas de cyberbullying a través de Internet se mostraban en una mayor proporción que los chicos estresadas [$\chi^2(1,120) = 4.091, p < .05$] o enfadadas [$\chi^2(1,120) = 4.821, p < .05$]. El resto de sentimientos se distribuían de forma similar entre chicos y chicas.

El rol también mostró diferencias estadísticamente significativas con respecto a los sentimientos. Las víctimas de cyberbullying a través del móvil se presentaban en una mayor proporción preocupadas por la situación que los agresores victimizados [$\chi^2(1,66) = 6.212, p < .05$]. Por su parte, la soledad [$\chi^2(3,66) = 10.303, p < .05$][%] y el estrés [$\chi^2(3,66) = 10.201, p < .05$][%] eran declaradas en una mayor proporción en víctimas frecuentes de cyberbullying a través del móvil que en el resto de roles. En víctimas de cyberbullying a través de Internet sólo se encontraron diferencias significativas en el sentimiento de estrés, donde

las víctimas frecuentes eran las que más lo experimentaban comparado con el resto [$\chi^2(1,120) = 10.512, p < .05$][%].

Es momento de comparar las diferentes vías y sus posibles relaciones con los sentimientos de los agresores. El sentimiento de vergüenza se manifestaba en mayor proporción en las personas que habían sido victimizadas a través de MMS [$\chi^2(1,64) = 8.288, p < .05$][%], redes sociales [$\chi^2(1,120) = 15.238, p < .01$] y de páginas web en las que se compartían archivos [$\chi^2(1,120) = 7.218, p = .05$]. Parece que este tipo de sentimiento estaba muy influenciado por la posible visibilidad de la agresión y probablemente del tipo de material enviado, ya que tanto MMS como redes sociales o webs en las que se comparten archivos permiten enviar fotografías o vídeos comprometedores a una gran audiencia.

La victimización a través de las llamadas telefónicas también se caracterizaban por que las víctimas, además de manifestar en una pequeña proporción sentirse avergonzadas, tampoco manifestaban sentirse molestas [$\chi^2(1,64) = 5.248, p < .05$], solas y aisladas [$\chi^2(1,64) = 6.577, p < .05$], ni deprimidas [$\chi^2(1,64) = 6.861, p < .05$]. Las víctimas que sí se sentían molestas por las agresiones eran las que padecían su situación a través de las redes sociales [$\chi^2(1,120) = 6.000, p < .05$]. Y las que se sentían en una mayor proporción solas y aisladas eran las victimizadas a través de SMS [$\chi^2(1,64) = 11.106, p < .01$][%]. Del mismo modo, las víctimas agredidas a través de programas de mensajería inmediata manifestaban sufrir en una mayor proporción estrés [$\chi^2(1,120) = 6.982, p < .05$].

Atendiendo a la ubicación de los agresores y los sentimientos experimentados por las víctimas podemos señalar que se detectaron muy pocas diferencias significativas con respecto al cyberbullying a través de Internet y bastante más con el que se produce a través del móvil. Así, en ambos tipos de cyberbullying podemos señalar que a las víctimas no les importaban la agresión cuando señalaban que no sabían dónde estaba el agresor [cyberbullying vía móvil = $\chi^2(1,64) = 5.198, p < .05$, cyberbullying vía Internet = $\chi^2(1,119) = 4.565, p < .05$]

Resultados

o éste era anónimo [cyberbullying vía móvil = $\chi^2(1,64) = 4.722$, $p < .05$, cyberbullying vía Internet = $\chi^2(1,119) = 6.242$, $p < .05$].

Las víctimas de cyberbullying a través del móvil señalaban sentirse avergonzadas [$\chi^2(1,64) = 14.955$, $p < .01$]^o y disgustadas [$\chi^2(1,64) = 7.562$, $p < .05$] en una mayor proporción cuando el agresor estaba en la misma clase. Por su parte, el sentimiento del miedo era expresado por víctimas cuando conocían a su agresor [$\chi^2(1,64) = 4.200$, $p = .05$], mientras que el de indefensión se experimentaba cuando el agresor era de otro grupo pero del mismo nivel académico [$\chi^2(1,64) = 6.461$, $p < .05$] o cuando era de otro curso superior o inferior al de la víctima [$\chi^2(1,64) = 14.032$, $p < .01$]. Todas las víctimas que declaraban sentirse estresadas, señalaban que sus agresores estaban en una escuela diferente [$\chi^2(1,64) = 6.789$, $p < .05$]. A la luz de estos datos parece que el anonimato del agresor no aumentaba la existencia de sentimientos negativos por parte de los agresores. Las víctimas, que en una mayor proporción señalaban sentimientos negativos, conocían a sus agresores.

Cuando la agresión la cometía un grupo de chicas, las víctimas de cyberbullying a través del móvil se declaraban sentirse deprimidas [$\chi^2(1,66) = 5.789$, $p < .05$]. Por su parte, las víctimas de cyberbullying a través de Internet se sentían en una mayor proporción enfadadas cuando las agredía una chica [$\chi^2(1,120) = 4.306$, $p < .05$].

La duración de las agresiones en cyberbullying mostraba relación con los sentimientos que experimentaban las víctimas. Así, ninguna víctima de cyberbullying a través del móvil señalaba que experimentaba miedo cuando la agresión tenía una duración superior a un mes. Por el contrario había una proporción elevada de víctimas, estadísticamente significativa, que expresaban sentirse deprimidas en las situaciones de cyberbullying prolongadas en el tiempo [$\chi^2(1,58) = 7.660$, $p < .05$] y una proporción importante de víctimas que estaban sufriendo las agresiones desde hacía menos de un mes manifestó que no le importaba la conducta que habían tenido con ellas [$\chi^2(1,58) = 4.726$, $p < .05$].

Por su parte, la duración superior a un mes suponía un gran impacto en las víctimas de cyberbullying a través de Internet, así este tipo de víctimas se sentían en una mayor proporción avergonzadas [$\chi^2(1,106) = 5.479, p < .05$], preocupadas [$\chi^2(1,106) = 8.166, p < .01$], con miedo o asustadas [$\chi^2(1,106) = 12.203, p < .01$], indefensas [$\chi^2(1,106) = 7.173, p < .05$], deprimidas [$\chi^2(1,106) = 5.667, p < .05$] o estresadas [$\chi^2(1,106) = 18.858, p < .001$], cuando las comparábamos con las víctimas que tenían una experiencia de victimización más corta.

En otro orden de cosas, las estrategias de afrontamiento que aplicaban las víctimas para combatir el cyberbullying estaban bastante relacionadas con el sentimiento que experimentaban al padecerlo. Las víctimas que no hacían nada porque se sentían indefensas declaraban sentirse asustadas [$\chi^2(1,65) = 5.535, p < .05$] así como afectadas por la situación [$\chi^2(1,65) = 4.420, p < .05$]. Las víctimas de cyberbullying a través del móvil que apagaban el móvil se sentían solas [$\chi^2(1,65) = 13.362, p < .001$], deprimidas [$\chi^2(1,65) = 8.199, p < .05$] y estresadas [$\chi^2(1,65) = 19.872, p < .01$] en mayor proporción que las que no lo hacía. Las que se lo decían a sus amigos se sentían preocupadas [$\chi^2(1,65) = 10.334, p < .01$] o estresadas [$\chi^2(1,65) = 4.716, p < .05$] y no señalaban que no les afectara la agresión [$\chi^2(1,65) = 5.831, p < .05$]. Las que se lo decían a los padres estaban deprimidas [$\chi^2(1,65) = 8.199, p < .05$] o estresadas [$\chi^2(1,65) = 9.673, p < .05$], sentimientos que indicaban que debían de encontrarse al límite para comentar lo sucedido con adultos. Las que pedían a sus agresores que pararan mostraban una gran cantidad de sentimientos expresados, vergüenza, preocupación, disgusto, soledad y depresión, pero sólo el enfado mostraba diferencias estadísticamente significativas [$\chi^2(1,65) = 7.603, p < .05$]. Las que cambiaban el número se sentían deprimidas [$\chi^2(1,65) = 9.673, p < .05$]⁹⁶. Para finalizar esta exposición de conductas de las víctimas de cyberbullying a través móvil señalaremos que las que ignoraban lo sucedido decían que no les importaba la agresión [$\chi^2(1,65) = 4.420, p < .05$].

Por su parte, las víctimas de cyberbullying a través de Internet que declaraban que no hacían nada porque se sentían indefensas señalaban los sentimientos de preocupación, disgusto [$\chi^2(1,114) = 17.598, p < .01$], miedo [$\chi^2(1,114) = 8.696, p < .05$], soledad [$\chi^2(1,114) = 10.371, p < .05$], indefensión [χ^2

(1,114) = 24.876, $p < .01$], depresión [χ^2 (1,114) = 21.037, $p < .01$], estrés [χ^2 (1,114) = 7.366, $p = .05$] y enfado [χ^2 (1,114) = 5.568, $p < .05$] en una proporción mayor que aquellas víctimas que no señalaban esta estrategia, del mismo modo no señalaban que no les importara [χ^2 (1,114) = 4.469, $p < .05$]. El dejar de usar Internet era señalado en mayor proporción por aquellos que sentían miedo [χ^2 (1,114) = 19.525, $p < .01$]. El decirse a los amigos también mostraba un buen número de sentimientos como estar preocupado [χ^2 (1,114) = 4.648, $p = .05$], asustado [χ^2 (1,114) = 7.595, $p < .05$], indefenso [χ^2 (1,114) = 6.328, $p < .05$], o deprimido [χ^2 (1,114) = 12.125, $p < .01$], además de no señalar la opción de no me importó [χ^2 (1,114) = 11.706, $p < .01$]. Por su parte el decirse a padres sólo era señalado mayoritariamente por los que declaraban sentirse estresados [χ^2 (1,114) = 11.582, $p < .01$]. Por su parte pedirle al agresor que parara era señalado en mayor proporción por aquellos que marcaban la casilla de estar molesto [χ^2 (1,114) = 9.508, $p < .01$] y de no marcar la de no me importó [χ^2 (1,114) = 6.003, $p < .05$]. En cuanto a la estrategia de devolver la agresión era señalada mayoritariamente por lo que no declaraban sentirse molesto [χ^2 (1,114) = 5.452, $p < .05$]

Variables de personalidad y contexto

La variable de contexto y las de personalidad, como se mostró en el primer capítulo de este texto, estaban íntimamente relacionadas con el fenómeno bullying. Es por ello por lo que serán exploradas en cyberbullying y cotejadas con el bullying tradicional. Para ello realizaremos múltiples comparaciones entre diferentes variables de agrupación.

En primer lugar debemos señalar que se realizaron análisis factoriales para comprobar que las dimensiones señaladas por los autores de las escalas se mantenían para nuestra muestra, obteniendo la misma estructura factorial que los autores del que obtuvimos el cuestionario. Recordemos que la variable autoestima se medía a través de una versión corta del SEQ (DuBois *et al.*, 1996; Melotti y Passini, 2002) con puntuaciones comprendidas entre 1 y 4 y la soledad a través de

una versión corta del LLCA (Marcoen y Brumagne, 1985; Melotti *et al.*, 2006) con puntuaciones comprendidas entre 3 y 12.

Por su parte el clima escolar percibido se midió a través de un cuestionario desarrollado dentro del proyecto DAPHNE del que ya se ha hablado (Genta *et al.*, 2011) con puntuaciones entre 1 y 4. Como este no era un cuestionario validado por otros autores se procederá en este apartado a realizar un análisis factorial exploratorio y un análisis de la validez interna del instrumento para delimitar su adecuación.

Posteriormente se realizaron varias ANOVAs para detectar las diferencias de autoestima, soledad y clima escolar con respecto a los diferentes roles adoptados (espectador, víctima, agresor y agresor victimizado) en cada una de las diferentes formas de bullying consideradas en este trabajo (directo, indirecto, cyberbullying a través del móvil y a través de Internet). No incluimos en este apartado la distinción entre bullying ocasional y frecuente debido a que en los roles de bullying frecuente tenemos un número muy reducido de sujetos con lo que las comparaciones de medias no serían fiables. Para evaluar la existencia de diferencias significativas entre grupos utilizamos pruebas T.

Autoestima de víctimas y agresores de bullying y cyberbullying

Antes de comenzar con el análisis de las ANOVAs, se observaron los descriptivos básicos que podemos consultar en la tabla 20. Estas medias estaban obtenidas en función de los diversos roles que se podían adoptar. Es importante señalar que los espectadores no estaban involucrados en ningún tipo de bullying, incluido cyberbullying.

Podemos señalar que en la gran mayoría de la sub-escalas los no implicados directamente en el fenómeno puntuaban más alto que los implicados. Excepto en la sub-escala deporte e iguales donde eran los agresores los que puntuaban más alto en todas los tipos de bullying. Salvedad hecha en la sub-escala

Resultados

deporte en cyberbullying a través de Internet donde eran los agresores victimizados, eso sí, seguidos de los agresores. Del mismo modo en cyberbullying a través del móvil los agresores puntuaban más alto que los espectadores en la sub-escala global y apariencia física.

		Bullying Directo		Bullying Indirecto		Cyberbullying a través del Móvil		Cyberbullying a través de Internet	
		\bar{x}	d. t.	\bar{x}	d. t.	\bar{x}	d. t.	\bar{x}	d. t.
Escuela	E ¹⁵	2.7145	.68463	2.7292	.68151	2.7036	.68856	2.7187	.68058
	V	2.7154	.66074	2.6677	.65995	2.6792	.60257	2.5347	.65334
	A	2.4256	.66669	2.5120	.69672	2.5185	.52458	2.3533	.64737
	A/V	2.6121	.60778	2.4521	.61749	2.2083	.55611	2.4200	.66165
	Tot.	2.6885	.68308	2.6862	.68213	2.6908	.68134	2.6922	.68210
Apariencia Física	E	3.0341	.63667	3.0366	.64748	3.0082	.65441	3.0266	.64640
	V	2.7520	.77541	2.8458	.66129	2.7296	.72223	2.7188	.77283
	A	2.9346	.67772	2.9837	.63917	3.1270	.60886	2.8267	.62900
	A/V	2.8061	.73055	2.7178	.73777	2.5833	.76497	2.9733	.63040
	Tot.	2.9978	.65918	2.9937	.65953	2.9996	.65913	3.0016	.65780
Deporte	E	3.0188	.66498	3.0163	.66642	3.0154	.67049	3.0278	.66425
	V	2.8916	.70063	2.8958	.63685	2.8616	.62167	2.8507	.69395
	A	3.2115	.57802	3.1786	.59484	3.2063	.57557	3.0333	.58029
	A/V	2.9212	.70262	2.9175	.73848	2.7917	.66528	3.1867	.60919
	Tot.	3.0212	.66533	3.0136	.66472	3.0156	.66696	3.0200	.66390
Iguales	E	3.1757	.47439	3.1723	.48297	3.1545	.49451	3.1541	.49237
	V	2.9255	.61338	3.0688	.51273	3.0472	.52132	3.0851	.53091
	A	3.2487	.45902	3.2004	.45937	3.2804	.39352	3.2667	.42056
	A/V	2.9697	.53776	2.9356	.56518	3.1042	.59278	3.1600	.51926
	Tot.	3.1560	.49279	3.1504	.49288	3.1553	.49350	3.1535	.49334
Familia	E	3.4819	.55199	3.4915	.54881	3.4687	.55529	3.4720	.55469
	V	3.3469	.65202	3.3927	.58587	3.3459	.64371	3.3160	.64413
	A	3.3487	.59983	3.3094	.61666	3.3492	.64321	3.3067	.59796
	A/V	3.2000	.60041	3.2046	.64113	3.1250	.65405	3.1467	.86645
	Tot.	3.4521	.56886	3.4475	.57076	3.4568	.56419	3.4528	.56994
Global	E	3.3172	.49356	3.3227	.49389	3.2980	.49706	3.3077	.49456
	V	3.1978	.52068	3.1875	.48555	3.1950	.53283	3.1111	.53128
	A	3.2103	.48782	3.2190	.52721	3.3042	.50936	3.1600	.51393
	A/V	2.9848	.52731	3.0528	.50932	2.9375	.54730	3.0667	.61614
	Tot.	3.2889	.50069	3.2835	.50246	3.2913	.50031	3.2880	.50231

Tabla 20: Descriptivos básico de la autoestima en función de la sub-escala y del rol.

Las puntuaciones más bajas las encontrábamos en distintos perfiles dependiendo del tipo de sub-escala. Así en escuela se repartían entre agresores (bullying directo y cyberbullying a través del Internet) y agresores victimizados (bullying indirecto y cyberbullying a través del móvil), en apariencia física los

¹⁵ E. = Espectador; V. = Víctima; A = Agresor; A/B. = Agresor Victimizado

encontrábamos entre las víctimas (bullying directo y cyberbullying a través del Internet) y los agresores victimizados (bullying indirecto y cyberbullying a través del móvil). Por su parte en deporte las puntuaciones más bajas correspondían a las víctimas, excepto en cyberbullying a través del móvil que correspondían a los agresores victimizados. En la sub-escala iguales eran mayoritariamente las víctimas las que puntuaban más bajo, mientras que en familia y global eran los agresores victimizados los que presentaban una media menor que los demás roles.

Las ANOVAs nos permitieron discernir cuáles de estas diferencias eran estadísticamente significativas y cuáles no. En cuanto a la autoestima detectábamos diferencias significativas en todas las sub-escalas consideradas en bullying tradicional directo: escuela [$F(3,1656)=7.446$, $Mc_e=.461$, $p<.001$]; apariencia física [$F(3,1657)=9.144$, $Mc_e=.428$, $p<.001$]; deporte [$F(3,1656)=5.568$, $Mc_e=.439$, $p<.01$]; iguales [$F(3,1656)=14.175$, $Mc_e=.237$, $p<.001$]; familia [$F(3,1657)=7.759$, $Mc_e=.320$, $p<.001$] y global [$F(3,1657)=10.808$, $Mc_e=.246$, $p<.001$].

Las comparaciones múltiples post hoc nos permitieron conocer entre qué roles exactamente se detectaban las diferencias de medias en bullying tradicional directo. Las pruebas de Levene nos han permitido comprobar que tanto en la autoestima apariencia física y como en la relacionada con los iguales las varianzas no eran iguales, por lo que se optó por el estadístico Games-Howell, en el resto de los casos se comprobó la homogeneidad de las varianzas por lo que se optó por Tukey.

Se comprobó cómo las puntuaciones en autoestima con relación a la escuela, los espectadores y las víctimas puntuaban más alto que los agresores (diferencias de medias .28884; $p<.01$ y .28981; $p<.01$ respectivamente). En cuanto a la apariencia física sólo se observaron diferencias entre los espectadores y las víctimas, obteniendo las primeras una puntuación media superior (dm .28204; $p<.01$). Con respecto a la autoestima en relación con el deporte detectábamos que los agresores presentaban una autoestima mayor que los espectadores (dm .19276; $p<.01$) y víctimas (dm .31994; $p<.01$). Del mismo modo los agresores victimizados

Resultados

también tenían una autoestima en relación al deporte superior a las víctimas (dm .29033; $p < .05$). En cuanto a la autoestima en relación con los iguales los espectadores presentaban unos valores superiores tanto a víctimas (dm .25021; $p < .01$) como a agresores victimizados (dm .20599; $p < .05$). Asimismo los agresores presentaban valores superiores a las víctimas (dm .32324; $p < .01$).

En la sub-escala de autoestima en relación a la familia sólo se observaron diferencias entre las puntuaciones medias de los espectadores y los agresores victimizados (dm .28185; $p < .01$), siendo superior la media del primer grupo. En la sub-escala global se observaba la misma tendencia que en la sub-escala familia: espectadores con mejor media que agresores victimizados (dm .33231; $p < .01$). Aunque también se observaba como los agresores victimizados puntuaban más bajo que víctimas (dm -.21298; $p < .05$) y agresores (dm -.22541; $p < .05$).

Al igual que sucedía en bullying tradicional directo, también observábamos en el indirecto diferencias en todas las sub-escalas: escuela [$F(3,1649)=9.102$, $M_{c_e}=.459$, $p < .001$]; apariencia física [$F(3,1650)=10.511$, $M_{c_e}=.428$, $p < .001$]; deporte [$F(3,1649)=5.575$, $M_{c_e}=.438$, $p < .01$]; iguales [$F(3,1649)=9.336$, $M_{c_e}=.239$, $p < .001$]; familia [$F(3,1650)=12.274$, $M_{c_e}=.319$, $p < .001$] y global [$F(3,1650)=12.657$, $M_{c_e}=.247$, $p < .001$].

Nuevamente se realizaron las comparaciones múltiples post hoc aunque en esta ocasión sólo se usó Tukey ya que las varianzas de todas las sub-escalas eran homogéneas. Se detectó que las puntuaciones de los espectadores eran superiores a la de los agresores victimizados en todas las sub-escalas excepto en la deportiva (escuela dm .27709, apariencia física dm .31883, iguales dm .23669, familia dm .28689 y global dm .26988; $p < .01$). Los espectadores también presentaban una media significativamente mayor que las víctimas tanto en apariencia física (dm .19081; $p < .01$) como en global (dm .13519; $p < .01$). Del mismo modo los espectadores puntuaban más alto que los agresores en las sub-escalas escuela (dm .21725; $p < .01$) y familia (dm .18214; $p < .01$), aunque puntuaban menos en deporte (dm -.16233; $p < .05$). Era esta sub-escala, deporte, en la que los agresores puntuaban más alto que las víctimas (dm .28282; $p < .01$).

Resultados

Tanto en las sub-escalas apariencia física (dm .26584; $p < .01$), deporte (dm .26116; $p < .05$), iguales (dm .26479; $p < .01$) y global (dm .16615; $p < .05$), los agresores puntuaban más alto que los agresores victimizados. Sin embargo en familia eran las víctimas las que puntuaban más que los agresores victimizados (dm .18809; $p < .05$).

Una vez explorados los fenómenos de bullying tradicionales se exploraran los de cyberbullying, concretamente en el que se produce a través del móvil, podemos señalar que en casi todas las escalas observábamos diferencias significativas: escuela [$F(3,1633)=4.224$, $Mc_e=.461$, $p < .01$]; apariencia física [$F(3,1634)=6.017$, $Mc_e=.430$, $p < .001$]; deporte [$F(3,1633)=3.274$, $Mc_e=.443$, $p < .05$]; familia [$F(3,1634)=3.531$, $Mc_e=.317$, $p < .05$] y global [$F(3,1634)=3.440$, $Mc_e=.249$, $p < .05$], excepto en iguales, que no se relacionaba con este tipo de cyberbullying.

Al realizar la prueba de Levene se detectó que las varianzas de todas las escalas eran homogéneas excepto en el caso de la sub-escala escuela. Las comparaciones múltiples post hoc señalaban que los espectadores puntuaban más alto que los agresores victimizados en escuela (dm .49528; $p < .05$), en apariencia física (dm .42487; $p < .05$) y en global (dm .36046; $p < .05$). Por su parte los espectadores sólo puntuaban de forma significativamente mayor con respecto a los agresores en escuela (dm .18510; $p < .05$) y con respecto a las víctimas en apariencia física (dm .27865; $p < .05$). Los agresores puntuaban más que los agresores victimizados en apariencia física (dm .54365; $p < .05$) y global (dm .36673; $p < .05$). Del mismo modo sus puntuaciones eran mayores a las de las víctimas tanto en apariencia física (dm .39742; $p < .01$), al igual que ocurría con los espectadores, y en deporte (dm .34471; $p < .05$). Las víctimas por su parte puntuaban más que los agresores victimizados en la sub-escala escuela (dm .47091; $p < .05$).

Es importante señalar que aunque la ANOVA apuntaba a la existencia de diferencias significativas entre los grupos en la sub-escala familia, como se señaló

Resultados

anteriormente, los análisis post hoc no pudieron detectar entre que grupos se establecían estas diferencias.

Al igual que sucedía con el cyberbullying a través del móvil, el que se producía a través de Internet presentaba diferencias significativas en casi todas las sub-escalas: escuela [$F(3,1637)=7.985$, $Mc_e=.459$, $p<.001$]; apariencia física [$F(3,1638)=7.915$, $Mc_e=.427$, $p<.001$]; deporte [$F(3,1637)=2.689$, $Mc_e=.439$, $p<.05$]; familia [$F(3,1638)=5.951$, $Mc_e=.322$, $p<.001$] y global [$F(3,1638)=7.508$, $Mc_e=.249$, $p<.001$]. Nuevamente la sub-escalas iguales no presenta diferencias significativas en cyberbullying.

La prueba de Levene nos señaló que todas las sub-escalas presentaban varianzas homogéneas excepto apariencia física y familia. Al realizar las comparaciones múltiples post hoc detectamos muy pocas diferencias. En las sub-escalas deporte y familia no se pudieron conocer entre que grupos se encontraban las diferencias ya que los estadísticos utilizados no lo revelaron.

En las tres escalas donde se detectaron diferencias entre los grupos los espectadores puntuaban más alto en todas ellas que las víctimas (escuela $dm .18398$; $p<.05$; apariencia física $dm .30782$; $p<.01$ y global $dm .96561$; $p<.01$). Del mismo modo los espectadores puntuaban más alto que los agresores en la sub-escala escuela ($dm .36537$; $p<.01$).

Además de las ANOVAS se realizaron un total de 216 pruebas T para muestras independientes para comprobar si existían diferencias entre los chicos implicados, ya sean como víctimas, agresores o agresores victimizados en cada tipo específico de bullying y no implicados en ningún tipo de bullying, entre las chicas implicadas y las no implicadas y de forma general entre participantes implicados y no implicados. Los valores de las variables fueron 0 para no implicado y 1 para implicado.

En las todas las sub-escalas, excepto en autoestima en relación al deporte los no implicados siempre puntuaban más alto que los implicados, ya sean

Resultados

víctimas, agresores o agresores victimizados, excepto pequeños detalles que se comentarán más adelante.

En cuanto a las sub-escala escuela (ver tabla 21) se detectó que en bullying directo sólo se observaban diferencias significativas entre los agresores y no agresores. Estas misma diferencias las pudimos encontrar en bullying indirecto, aunque en este tipo de bullying se observaban diferencias también entre los agresores victimizados y los no lo implicados. En cuanto al cyberbullying a través del móvil se observaban diferencias en chicas y en implicado en general pero no en chicos, tanto en agresores como en agresores victimizados. Sin embargo en cyberbullying a través de Internet era dónde únicamente se observaban diferencias en chicos, chicas y en general cuando comparamos los y las víctimas con los no implicados. En cuanto al rol de agresores en cyberbullying a través de Internet se detectaron diferencias sólo en chicos y en general pero no en chicas. Mientras que en el rol de agresores victimizados sólo se detectan estas diferencias cuando se consideran chicos y chicas de forma conjunta y no por separado.

	Escuela			Apariencia Física		
	♂	♀	T	♂	♀	T
V. BD. ¹⁶					4.802**	4.296**
A. BD.	3.832**	3.796**	5.209**			2.180*
A/B. BD.					4.102**	2.919**
V. BI.					4.646**	4.025**
A. BI.	3.128**	2.907**	4.112**			2.241*
A/B. BI.	3.140**	3.086**	4.304**	1.977*	5.984**	4.555**
V. CBM.					3.682**	3.720**
A. CBM.		5.203**	3.423**			
A/B. CBM.		2.631**	3.194**		3.329**	3.002**
V. CBI.	2.158*	2.273*	3.051**		4.794**	4.248**
A. CBI.	4.361**		4.084**		2.698**	2.590**
A/B. CBI.			2.436*			

Tabla 21: Valores de la T de Student de las sub-escalas de autoestima escuela y apariencia física.

En cuanto a la sub-escala apariencia física (ver tabla 21) observábamos que los chicos no presentaban diferencias en ningún rol de implicación de ningún tipo de bullying excepto en los agresores victimizados de bullying indirecto. Del

¹⁶ V. = Víctima; A = Agresor; A/B. = Agresor Victimizado

BD= Bullying Directo; BI=Bullying Indirecto; CBM= Cyberbullying a través del móvil; CBI = Cyberbullying a través de Internet.

Resultados

mismo modo los agresores de cyberbullying a través del móvil y los agresores victimizados de cyberbullying a través de Internet eran los únicos que no presentaban diferencias en relación a implicados frente a no implicados.

En la sub-escala deporte era donde los chicos agresores presentaban una mayor autoestima que los no implicados en todos los tipos de bullying excepto en cyberbullying a través del móvil (ver tabla 22). En el resto de roles, los chicos implicados no presentaban diferencias en cuanto a autoestima con respecto a los chicos no implicados ni las chicas agresoras presentaban diferencias con respecto a las no implicadas. Las chicas víctimas puntuaban más bajo que las no implicadas en este tipo de autoestima. Si se consideraban chicos y chicas conjuntamente las diferencias significativas marcaban el mismo signo que chicos y chicas por separado.

	Deporte			Iguales		
	♂	♀	T	♂	♀	T
V. BD.		3.202**	2.202*	3.279**	3.059**	4.422**
A. BD.	-4.545**		-2.936**	-2604**		
A/B. BD.				2.700**		3.165**
V. BI.		2.836**	2.425*	2.531*		2.699**
A. BI.	-3.871**		-2.573*			
A/B. BI.		3.743**			5.327**	4.180**
V. CBM.						
A. CBM.	-2.670**		-2.033*			
A/B. CBM.		1.971*				
V. CBI.		3.402**	2.548*			
A. CBI.						
A/B. CBI.						

Tabla 22: Valores de la T de Student de las sub-escalas de autoestima deporte e iguales (valores negativos en rojo).

En la sub-escala iguales (ver tabla 22) no se observaron diferencias significativas en función de estar implicado o no en ninguna de las combinaciones estudiadas en cyberbullying. Sí se observaron estas diferencias en ser víctima y agresor victimizado. Los chicos agresores de bullying directo presentaban una mejor autoestima que los chicos no implicados.

En la sub-escala familia (ver tabla 23) se observaron diferencias entre casi todos los implicados en uno otro rol y los no implicados, sobre todo cuando se consideran conjuntamente los chicos y las chicas. La única variable en la que la

autoestima no se veía afectada por la implicación o no implicación era en la victimización de cyberbullying a través del móvil.

La sub-escala global (ver tabla 23) presentaba similitudes con la de familia. Únicamente no se encontraban diferencias entre los agresores de cyberbullying a través del móvil y los no implicados, en el resto de las variables sí se detectaban. Las chicas implicadas presentaban diferencias con las chicas no implicadas en todos los roles exceptuando el ya mencionado y en el de agresoras victimizadas a través de Internet.

	Familia			Global		
	♂	♀	T	♂	♀	T
V. BD.		2.518*	2.607**		3.406**	3.160**
A. BD.	2.584*		3.120**	2.292*	2.072*	2.988**
A/B. BD.	3.651**	2.001*	4.115**	4.663**	2.613**	5.354**
V. BI.	2.374*		2.465*	2.931**	2.737**	3.825**
A. BI.	3.302**	2.265*	3.741**		2.202*	2.785**
A/B. BI.	3.992**	2.508*	4.571**	4.141**	4.265**	5.760**
V. CBM.					2.339*	2.192*
A. CBM.	2.275*		2.237*			
A/B. CBM.		2.936**	2.825**		3.181**	3.339**
V. CBI.	3.415**		3.273**	3.032**	3.483**	4.488**
A. CBI.		2.244*	2.566*		2.295*	2.634**
A/B. CBI.			2.066*	2.209*		2.242*

Tabla 23: Valores de la T de Student de las sub-escalas de autoestima familia y global.

En general podemos señalar que el fenómeno cyberbullying no parecía afectar a la autoestima de los implicados en relación al deporte, la familia o los iguales. Sin embargo el resto de dimensiones sí se veían afectadas. En todos los tipos de bullying los espectadores mostraban una autoestima en relación a la escuela mejor que los agresores. Sin embargo eran en apariencia física dónde las víctimas puntuaban menos que los espectadores. La autoestima global variaba mucho en función del tipo de bullying considerado.

Haciendo un pequeño resumen podemos señalar que en general los espectadores presentan una mejor autoestima que los implicados en el fenómeno en todas las dimensiones excepto en la deportiva. En la autoestima deportiva se seguían las mismas tendencias tanto en bullying indirecto como en el directo siendo las víctimas las que presentaban una peor autoestima que el resto de implicados.

Soledad de víctimas y agresores de bullying y cyberbullying

Al igual que en el punto anterior, antes de comenzar con análisis más avanzados comentaremos brevemente las medias de los diferentes roles con respecto a cada una de las dimensiones de la soledad. Es importante señalar que, al contrario que con la autoestima, valores altos en las dimensiones padres e iguales indican que los escolares se sienten solos en la relación a los mismos. En cuanto a las dimensiones afinidad y aversión, los valores altos indican que el sujeto está bien cuando está solo y que no le gusta estar solo respectivamente.

Los descriptivos básicos (ver tabla 24) nos indicaban que en la dimensión padres los no implicados eran los que puntuaban más bajo que el resto, siendo los agresores victimizados los que presentaban un sentimiento de soledad mayor con relación a sus padres. En la dimensión iguales los que presentan una menor sensación de soledad eran los agresores, excepto en bullying indirecto que eran los espectadores, mientras que eran las víctimas las que presentan puntuaciones más altas, menos en bullying directo donde eran los agresores victimizados.

En cuanto a la aversión, no había una tendencia clara en relación a esta variable, sobre todo en los valores mínimos. Sin embargo, los que presentaban un valor mayor eran los agresores victimizados exceptuando los que estaban involucrados en cyberbullying a través del móvil, siendo los agresores los que presentaban una puntuación más alta en este tipo de cyberbullying.

Por otra parte los que puntuaban más bajo en afinidad a la soledad eran los espectadores, recayendo las puntuaciones mayores sobre los agresores victimizados de todos los tipos de bullying, descontado el cyberbullying a través de Internet donde eran los agresores los que obtenían esta alta puntuación.

Es interesante que aquellos implicados en bullying tradicional como agresores victimizados fueran los que puntuaban más alto tanto en aversión a la soledad como en afinidad a la misma.

		Bullying Directo		Bullying Indirecto		Cyberbullying a través del Móvil		Cyberbullying a través de Internet	
		\bar{x}	d. t.	\bar{x}	d. t.	\bar{x}	d. t.	\bar{x}	d. t.
Padres	E	3.8140	1.34005	3.8305	1.37880	3.8833	1.40653	3.8718	1.38754
	V	4.3770	1.85119	4.0189	1.46897	3.9615	1.35707	4.0625	1.66583
	A	4.2093	1.61378	4.1656	1.48068	4.1429	1.83915	4.0612	1.29756
	A/V	4.6182	1.78980	4.4851	1.89005	4.8125	1.97379	4.8800	2.50533
	Tot.	3.9137	1.43847	3.9200	1.44340	3.9051	1.43271	3.9042	1.43042
Iguales	E	3.9312	1.49742	3.8964	1.52150	4.0309	1.60489	4.0434	1.60154
	V	5.1901	2.26316	4.9063	1.92565	5.0189	1.86558	4.5417	1.94079
	A	3.8295	1.29978	3.9867	1.47000	3.7541	1.10538	3.6531	.99060
	A/V	5.2182	1.93114	4.8283	1.86832	3.8750	1.31022	4.0000	1.58114
	Tot.	4.0591	1.61598	4.0599	1.62148	4.0513	1.60514	4.0604	1.61300
Aversión	E	7.3084	2.17294	7.3146	2.17515	7.3497	2.17977	7.3155	2.18539
	V	7.5935	2.22076	7.3188	2.31041	7.2830	2.29864	7.6667	2.25560
	A	7.3543	2.29398	7.3000	2.14179	7.4516	2.03798	7.2245	1.91774
	A/V	7.8364	2.14099	7.8416	2.14351	7.2500	2.54296	7.6800	2.13542
	Tot.	7.3510	2.18617	7.3462	2.18546	7.3504	2.18030	7.3391	2.18145
Afinidad	E	6.5154	1.93822	6.4943	1.94360	6.5494	1.95648	6.5647	1.96224
	V	6.9262	2.04158	7.0625	2.06098	7.0962	1.72933	6.9063	1.91437
	A	6.9457	2.04370	6.8146	2.04093	7.1111	2.04869	7.5102	2.19964
	A/V	7.1818	2.01008	7.1414	1.82952	7.8750	2.24722	6.7600	1.94251
	Tot.	6.6021	1.96387	6.6187	1.96906	6.6020	1.96375	6.6165	1.97290

Tabla 24: Descriptivos básico de la soledad en función de la sub-escala y del rol.

Al igual que hicimos con la autoestima se han realizado varias ANOVAs para comprobar entre qué grupos se encontraban las diferencias significativas. Como dato más relevante podemos señalar que la dimensión aversión a la soledad no presentaba diferencias significativas en ningún tipo de bullying, mientras que las otras tres dimensiones sí las presentaban.

En bullying directo, como se ha comentado, se detectaron diferencias significativas en tres dimensiones: padres [$F(3,1644)=12.85$, $Mc_e=2.025$, $p<.001$]; iguales [$F(3,1641)=34.88$, $Mc_e=2.459$, $p<.001$] y afinidad [$F(3,1640)=4.93$, $Mc_e=3.829$, $p<.01$].

Las comparaciones múltiples post hoc nos permitieron conocer entre qué roles exactamente se detectaban las diferencias de medias. Tras comprobar el estadístico de Levene, se realizaron las pruebas de Tukey para padres e iguales y la de Games-Howell para afinidad a la soledad. Así los agresores ($dm .39526$; $p<.05$), las víctimas ($dm .56301$; $p<.01$) y los agresores victimizados ($dm .80414$; $p<.01$) presentaban mayores medias en soledad que los espectadores en la dimensión padres. Estos dos últimos grupos, víctimas y agresores victimizados,

también mostraban mayores medias en la dimensión iguales que los no implicados (dm 1.25889; $p < .01$ y dm 1.28699; $p < .01$). Asimismo los agresores presentaban en la dimensión de iguales, medias significativamente menores de soledad con respecto tanto a víctimas (dm -1.36063; $p < .01$) como a agresores victimizados (dm -1.38872; $p < .01$). Sin embargo, pese a que la ANOVA indicaba diferencias entre grupos los análisis post hoc no pudieron detectar diferencias entre los grupos en la dimensión de afinidad. Tal vez debido a la proximidad entre los valores de unos y otros grupos.

Nuevamente las ANOVAs nos desvelaban diferencias entre grupos en las dimensiones padres [$F(3,1637)=8.56$, $Mc_e=2.055$, $p < .001$]; iguales [$F(3,1634)=27.47$, $Mc_e=2.507$, $p < .001$] y afinidad [$F(3,1633)=7.24$, $Mc_e=3.833$, $p < .001$] cuando focalizábamos en bullying indirecto. Al igual que con el bullying directo las pruebas de homogeneidad de varianzas señalaron que las dimensiones padres e iguales presentaban unas varianzas homogéneas mientras que la dimensión afinidad no lo hacía. Una vez conocido el estadístico más apropiado, las comparaciones múltiples post hoc nos señalaron que los no implicados puntuaban más bajo que los agresores victimizados en las tres dimensiones, padres (dm -.65467; $p < .01$), iguales (dm -.93187; $p < .01$) y afinidad (dm -.64713; $p < .01$). Del mismo modo los espectadores puntuaban más bajo en soledad que los agresores en la dimensión padres (dm -.33508; $p < .05$) y que las víctimas en las dimensiones iguales (dm -1.00984; $p < .01$) y afinidad (dm -.56822; $p < .01$). Al igual que sucedía con el caso del bullying directo los agresores presentaban medias en soledad en la dimensión de iguales menores que las víctimas (dm -.91958; $p < .01$) y los agresores victimizados (dm -.84162; $p < .01$).

Considerando la soledad en cyberbullying a través del teléfono móvil detectábamos diferencias en las mismas tres dimensiones que en las formas de bullying tradicional: padres [$F(3,1621)=2.87$, $Mc_e=2.046$, $p < .05$]; iguales [$F(3,1618)=7.35$, $Mc_e=2.547$, $p < .001$] y afinidad [$F(3,1617)=5.15$, $Mc_e=3.827$, $p < .01$]. Como en los casos anteriores antes de realizar las comparaciones múltiples post hoc, el estadístico de Levene nos indicó que la única dimensión que presentaba las varianzas homogéneas era la de los iguales.

Resultados

Los agresores victimizados puntuaban más alto que los no implicados tanto en la dimensión padres ($dm .92920$; $p < .05$) como en la de afinidad ($dm 1.32557$; $p < .05$). Con respecto a la dimensión de iguales las víctimas puntuaban más alto que los espectadores ($dm .98797$; $p < .01$), los agresores ($dm 1.26477$; $p < .01$) y los agresores victimizados ($dm 1.14387$; $p < .05$).

En cyberbullying a través de Internet debemos repetir que a través de las ANOVAs se detectaron diferencias en las mismas tres dimensiones de soledad que en los tipos de bullying anteriores: padres [$F(3,1628)=4.75$, $Mc_e=2.032$, $p < .01$]; iguales [$F(3,1622)=3.978$, $Mc_e=2.588$, $p < .01$] y afinidad [$F(3,1621)=4.45$, $Mc_e=3.868$, $p < .01$].

Los análisis post hoc, utilizando el estadístico de Tukey en las dimensiones padres e iguales y el de Games-Howell en la de afinidad, mostraron muy pocas diferencias entre los roles. Los agresores presentaban una mayor puntuación que las víctimas en la dimensión de iguales ($dm .88861$; $p < .01$) y que los espectadores en la dimensión afinidad ($dm .94547$; $p < .01$). Por su parte en la dimensión padres no se detectaron dónde se ubicaban las diferencias entre roles señaladas por la ANOVA.

Al igual que hicimos en el apartado anterior realizamos diferentes pruebas T para muestra independientes, en total 144, para comprobar las diferencias que pudieran existir entre los implicados y no implicados en cada uno de los tipos de bullying. Las comparaciones se realizaron entre chicos, entre chicas y con toda la muestra junta.

Podemos señalar que siempre que se detectaron diferencias entre implicados y no implicados estos últimos eran los que puntuaban más bajo en las diferentes dimensiones de la soledad. Salvo los chicos agresores de cyberbullying a través de Internet que presentaban puntuaciones menores en soledad que los no implicados.

En primer lugar exploraremos las dimensiones de soledad en relación a los padres y los iguales (ver tabla 25). Los valores de soledad en relación a los padres

Resultados

no variaban sustancialmente en función de los roles adoptados en cyberbullying. Así como tampoco variaban en las chicas, las cuales tanto implicadas como no implicadas, presentaban valores similares exceptuando a las víctimas de bullying tradicional.

En cuanto a la dimensión de soledad en relación a los iguales comprobamos como en todos los tipos de bullying las víctimas presentaban una peor situación que las no víctimas. Además en los tipos tradicionales de bullying los agresores victimizados también presentaban diferencias aunque no los que eran sólo agresores.

	Padres			Iguales		
	♂	♀	T	♂	♀	T
V. BD.	-2.929**	-2.070*	-3.493**	-5.185**	-4.293**	-6.617**
A. BD.	-2.721**		-2.942**			
A/B. BD.	-3.069**		-3.448**	-4.736**	-3.077**	-5.379**
V. BI.	-2.273*		-1.981*	-5.159**	-4.982**	-6.994**
A. BI.	-3.158**		-3.073**			
A/B. BI.	-3.654**		-3.693**	-3.852**	-3.790**	-5.343**
V. CBM.					-4.222**	-4.697**
A. CBM.						
A/B. CBM.		-3.076**				
V. CBI.				-2.566*	-2.690**	-3.666**
A. CBI.				2.972**		
A/B. CBI.	-2.360*		-2.200*			

Tabla 25: Valores de la T de Student de las sub-escalas de soledad padres e iguales (valores negativos en rojo).

Con respecto a la afinidad y la aversión a la soledad (ver tabla 26) debemos señalar que eran pocas las diferencias estadísticamente significativas con respecto a la primera dimensión y mucho más frecuentes en la segunda, sobre todo cuando considerábamos a chicos y chicas juntos. Las diferencias en los tipos tradicionales de bullying con respecto a la aversión a la soledad las encontrábamos entre los chicos implicados como agresores victimizados y los no implicados. En cuanto a la afinidad a la soledad encontrábamos un dibujo mucho más difuso.

	Aversión			Afinidad		
	♂	♀	T	♂	♀	T
V. BD.					-2.189*	-2.756**
A. BD.				-2.460*		-2.932**
A/B. BD.	-2.152*			-2.129*	-2.259*	-2.880**
V. BI.				-3.267**	-2.627**	-3.918**
A. BI.						-2.362*
A/B. BI.	-2.745**	-2.583**			-4.427*	-3.608**
V. CBM.					-2.167*	-2.509*
A. CBM.				-2.215*		-2.782**
A/B. CBM.				-2.082*		-3.015**
V. CBI.						-2.396*
A. CBI.					-4.033**	-3.876**
A/B. CBI.						

Tabla 26: Valores de la T de Student de las sub-escalas de soledad aversión y afinidad (valores negativos en rojo).

En resumen podemos señalar que los no implicados solían tener una puntuación más baja en soledad que los implicados. La dimensión aversión era poco homogénea en cuanto a las diferencias entre roles a través de los diferentes tipos de bullying. En cyberbullying a través de Internet se apreciaban muy pocas diferencias significativas en relación a los diferentes roles. En este tipo de cyberbullying es el único en el sentimiento de soledad de los agresores con respecto a los iguales era mayor que el de las víctimas, en el resto de los casos sucede lo contrario. Continuando con la dimensión de iguales las víctimas de los tipos tradicionales y las de cyberbullying a través del móvil registraban valores de soledad más alto que los espectadores. En los tipos tradicionales se presentaban las mismas diferencias entre roles con respecto a los espectadores y los agresores victimizados y entre estos últimos y los agresores.

Clima escolar percibido por víctimas y agresores de bullying y cyberbullying

Esta fue la única escala que se diseñó para comprobar la influencia de esta variable en el bullying. La validez de constructo viene dada por el juicio de expertos en la temática, el profesor Smith, la profesora Genta y la profesora Ortega. Por lo que realizaremos las pruebas pertinentes para comprobar su estructura y su fiabilidad interna.

Resultados

Antes de realizar un análisis factorial exploratorio realizamos una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meter-Olkin (KMO) (Kaiser, 1974) obteniendo una puntuación de .764. Del mismo realizamos la modo la prueba de esfericidad de Bartlett obteniendo una puntuación de 2336.298; $p < .001$. Estas dos pruebas nos indicaron que se podía aplicar un análisis factorial a los datos y por tanto eran factorizables. Del mismo modo al consultar la matriz anti-imagen obtuvimos valores cercanos a 1 en la diagonal principal en todos los ítems, fuera de esa diagonal los valores eran pequeños $\leq .04$ por lo que no debíamos excluir *a priori* ningún ítem del análisis factorial.

Se realizó una análisis factorial de componentes principales (Harman, 1980) y se comprobó que explicaba un 50.9% de varianza total con sólo dos factores. Los ítems que componían cada uno de los factores se pueden consultar en la tabla 27. Tales factores se dominaron clima escolar en relación al centro (clima centro escolar) y clima escolar en relación con los iguales (clima iguales).

	Componente	
	1	2
C4: ¿Sientes que tu instituto es un centro feliz y solidario?	.698	
C5: ¿Te sientes seguro en el Instituto?	.601	
C6: ¿Tu Instituto cuida/ayuda a los alumnos que están preocupados, tristes o disgustados?	.666	
C7: ¿Tu instituto pregunta y escucha las opiniones de los alumnos?	.680	
C8: ¿Tienes buenas relaciones con la mayor parte de los profesores en su escuela?	.584	
C9: ¿Confías en la mayor parte de los adultos en tu instituto?	.663	
C10: ¿Tienes buenas relaciones con los otros alumnos de tu clase?		.699
C11: ¿Tienes buenas relaciones con los otros alumnos de tu instituto?		.724

Tabla 27: Matriz de componentes sin rotar de la escala clima escolar auto-percibido (se ocultan coeficientes menores que .4)

No se aplicó ningún tipo de rotación ortogonal ni oblicua debido a que la composición de los factores era más clara en la extracción directa que si se rotaban.

Para comprobar la validez interna de la escala se realizaron pruebas alfa de Cronbach en cada uno de los factores (Clima Centro Escolar $\alpha = .745$ y Clima Iguales $\alpha = .515$). Obteniéndose valores aceptables para las escala Clima Centro Escolar aunque algo bajo en el caso particular del clima de iguales, pero debido a que eran sólo dos ítems los que componen la escala y saturan claramente en otra

dimensión con un buen índice se optó por contemplarla conociendo esta limitación.

Una vez creada la escala y los factores que la componen procedimos a realizar las mismas pruebas que se realizaron con las variables de personalidad. En primer lugar se analizó tendencias de las medias de clima escolar auto-percibido en las dos sub-escalas.

En cuanto Clima Centro Escolar (ver tabla 28) podemos señalar que los que lo percibían como mejor eran los no implicados en fenómenos bullying mientras que los que lo percibían peor eran los agresores, en el caso del bullying directo y del cyberbullying a través de Internet, y los agresores victimizados, en los otros dos tipos de bullying. Sin embargo en el Clima Iguales (ver tabla 28) eran las víctimas de bullying indirecto las que peor consideración tenían. Tanto en bullying indirecto como en cyberbullying a través de Internet, víctimas y agresores victimizados puntuaban bajo en la variable Clima Iguales. En el caso del cyberbullying a través del móvil eran únicamente los agresores victimizados los que mostraban el índice más bajo. Al contrario que sucedía en Clima Centro Escolar, en Clima Iguales las puntuaciones más altas las obtuvieron los agresores en todos los tipos de bullying excepto en el directo, donde fueron los espectadores los que puntuaron más alto.

		Bullying Directo		Bullying Indirecto		Cyberbullying a través del Móvil		Cyberbullying a través de Internet	
		\bar{x}	d. t.	\bar{x}	d. t.	\bar{x}	d. t.	\bar{x}	d. t.
Clima Centro Escolar	E	2.4884	.41242	2.4909	.41775	2.4752	.42019	2.4807	.41815
	V	2.3667	.42484	2.4028	.42077	2.3301	.39398	2.3212	.40842
	A	2.3005	.49425	2.3725	.43878	2.3387	.49217	2.2367	.50180
	A/V	2.3210	.43540	2.2717	.44106	2.1667	.46348	2.3133	.40632
	Tot.	2.4593	.42526	2.4578	.42577	2.4621	.42495	2.4610	.42387
Clima Iguales	E	2.7772	.34905	2.7663	.35690	2.7520	.37434	2.7603	.36815
	V	2.5165	.50799	2.6384	.46699	2.7596	.34994	2.6563	.45487
	A	2.7615	.37466	2.8137	.33385	2.8095	.31659	2.8100	.30119
	A/V	2.6364	.45597	2.6650	.44413	2.6563	.43661	2.6600	.42622
	Tot.	2.7521	.37531	2.7521	.37529	2.7535	.37213	2.7541	.37364

Tabla 28: Descriptivos básicos de las Sub-escalas Clima Centro Escolar y Clima Iguales.

Resultados

Al igual que con las otras dos variables procederemos a realizar pruebas ANOVA para comprobar si existen diferencias en cuanto a las puntuaciones obtenidas dependiendo del rol.

En bullying directo se detectaron diferencias en ambas sub-escalas: Clima Centro Escolar [$F(3,1627)=12.020$, $Mc_e=.177$, $p<.001$] y Clima Iguales [$F(3,1647)=20.355$, $Mc_e=.136$, $p<.001$]. Para detectar entre qué grupos se producían estas diferencias realizamos las pruebas post hoc. Pero antes hicimos la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas. A través de esta prueba hemos comprobado como en ambas sub-escalas las varianzas eran distintas por lo que optamos por el estadístico de Games-Howell.

En la sub-escala clima centro escolar se detectaron diferencias con respecto a los espectadores y al resto de roles. Así los espectadores puntuaban significativamente más alto que víctimas (dm .12178; $p<.05$) agresores (dm .18792; $p<.01$) y que agresores victimizados (dm .16746; $p<.05$). Entre los roles de implicados no detectamos diferencias.

En la sub-escala Clima Escolar Iguales, se detectaron diferencias significativas entre las puntuaciones de espectadores y víctimas (dm .26067; $p<.01$) y entre estas últimas y los agresores (dm -.24501; $p<.01$) obteniendo una puntuación menor las víctimas en comparación con los espectadores y los agresores.

En bullying indirecto nuevamente las ANOVAs detectaron diferencias en ambas sub-escalas: Clima Centro [$F(3,1621)=11.970$, $Mc_e=.178$, $p<.001$] y Clima Iguales [$F(3,1641)=8.744$, $Mc_e=.139$, $p<.001$]. Se realizaron las pruebas Post-Hoc para detectar donde se encontraban las diferencias significativas. Pero antes, como en el caso anterior, se realizó la prueba de Levene que reveló que en esta ocasión en la sub-escala Clima Centro las varianzas sí eran homogéneas, por lo que se optó por el estadístico de Tukey, en la sub-escala Clima Iguales las varianzas de los grupos se presentaron heterogéneas por lo que se consideró en estadístico de Games-Howell.

Resultados

En la sub-escala Clima Centro se detectaron diferencias entre los espectadores tanto con los agresores ($dm .11838$; $p < .01$) como con los agresores victimizados ($dm .21926$; $p < .01$), obteniendo los espectadores puntuaciones mayores que los roles de implicación.

La otra sub-escala, Clima Iguales, mostró que los espectadores tenían una puntuación superior a las víctimas ($dm .12790$; $p < .01$), que éstas últimas tenían una puntuación inferior con respecto a los agresores ($dm -.17536$; $p < .01$). Y que los agresores presentaban puntuaciones más altas que los agresores victimizados ($dm .14873$; $p < .01$).

Atendiendo al cyberbullying a través del móvil pudimos detectar sólo diferencias estadísticamente significativas con respecto a la sub-escala Clima Centro [$F(3,1605)=6.523$, $Mc_e=.179$, $p < .001$]. Las pruebas Post-Hoc utilizadas (en este caso se usó el estadístico Tukey por las razones expuestas anteriormente) revelaron diferencias estadísticamente significativas únicamente entre las puntuaciones de espectadores y agresores victimizados ($dm .30849$; $p < .05$), con puntuaciones mayores de los primeros con respecto a los segundos.

Al contrario que sucedía con el cyberbullying a través del móvil, en el que se produce a través de Internet se muestran diferencias significativas en la sub-escala Clima Centro [$F(3,1609)=10.372$, $Mc_e=.177$, $p < .001$] y en la del Clima Iguales [$F(3,1628)=3.243$, $Mc_e=.139$, $p < .05$]. Al realizar las pruebas Post Hoc (Tukey para Clima Centro y Games-Howell para Clima Iguales) debemos señalar que no se detectó entre que grupos existían las diferencias en la sub-escala Clima Iguales. Sin embargo en la sub-escala Clima Centro sí se detectaron. Concretamente los espectadores puntuaban más alto que las víctimas ($dm .15948$; $p < .01$) y que los agresores ($dm .24399$; $p < .01$).

Al igual que en los casos anteriores, además de las ANOVAS se realizaron un total de 72 pruebas T para muestras independientes. De esta forma se trataba de comprobar si existían diferencias entre los implicados, discriminando entre sus roles (agresor, víctima y agresor victimizado) y los no implicados. Estas comparaciones, al igual que en los casos anteriores, se realizaron en el grupo de

Resultados

chicos, en el de chicas y de forma conjunta (ver tabla 29). Los valores de las variables fueron 0 para no implicado y 1 para implicado.

	Centro Escolar			Iguales		
	♂	♀	T	♂	♀	T
V. BD.	3.561**		3.814**	4.955**	2.927**	5.585**
A. BD.	4.290**	2.559*	4.738**			
A/B. BD.	2.965**		3.444**	3.117**	-3.702**	2.325*
V. BI.	2.905**	2.223*	3.253**	3.624**		3.708**
A. BI.	3.420**	2.453*	4.053**	-2.356*		
A/B. BI.	5.386**	2.701**	5.712**	2.084*		2.548*
V. CBM.	2.590*	2.990**	3.243**			
A. CBM.	2.446*		3.312**			
A/B. CBM.		2.962**	3.417**			
V. CBI.	2.666**	3.757**	4.512**			2.627*
A. CBI.	2.761**	3.163**	3.890**			
A/B. CBI.	2.478*		2.479*			

Tabla 29: Valores de la T de Student de las sub-escalas de clima escolar con relación al Centro Escolar y a los Iguales (valores negativos en rojo).

Como se ha podido observar en la tabla existen múltiples diferencias entre los implicados y los no implicados en la sub-escala referente al clima de centro escolar tanto en bullying como en cyberbullying. La mayoría de los contrastes realizados mostraron diferencias significativas. En el caso de los chicos, los no implicados en todos los tipos de bullying mostraron mejores puntuaciones que los implicados, ya sean víctimas o agresores, excepto en el caso de los agresores victimizados en cyberbullying a través del móvil donde no se detectaron diferencias significativas. En cuanto a las chicas también se observaron las mismas diferencias, cuando las había, eran las no implicadas las que obtenían mejores puntuaciones que las implicadas, sobre todo en el caso de cyberbullying, donde las diferencias entre no implicadas e implicadas eran mayores. A la afirmación anterior sólo había que hacerle cuatro excepciones: no se detectaron diferencias significativas entre las no implicadas y las víctimas de bullying directo, las agresoras victimizadas de bullying indirecto y de cyberbullying a través de Internet y las agresoras de cyberbullying a través del móvil. Por su parte considerando chicos y chicas de forma conjunta podemos señalar que había diferencias significativas entre los implicados (independientemente de su rol) y los no implicados, obteniendo puntuaciones mayores los no implicados.

En cuanto a la sub-escala clima escolar en referencia a los Iguales podemos ver que esta variable era relevante para el bullying pero no lo era para el cyberbullying. Solamente las víctimas de cyberbullying a través de Internet presentaban una puntuación significativamente menor que los no implicados, esta distinción se hacía cuando considerábamos a chicas y chicos juntos, ya que por separado no se detectaban tampoco diferencias. Como se ha señalado cuando hablábamos del bullying tradicional esta variable sí tenía efecto, excepto para los agresores de bullying directo e indirecto. Los chicos agresores de bullying directo puntuaban más que los no implicados en relación al clima escolar de los iguales. Tanto en el grupo de chicos como en el de total (que incluía a chicos y chicas) los implicados como víctimas y agresores victimizados presentaban unos índices de clima escolar percibido en relación a los iguales inferior a los no implicados. El grupo de chicas era el que presenta menos diferencias significativas entre implicadas y no implicadas, sólo se observaron diferencias en bullying directo. Las chicas víctimas presentaban puntuaciones en clima escolar con respecto a los iguales menores que las implicadas, mientras que las agresoras victimizadas las presentaban mayores a las no implicadas.

Asociación entre el fenómeno bullying y el cyberbullying

Una vez explorado los fenómenos bullying y cyberbullying en las páginas anteriores es momento de analizar la relación que existe directamente entre los dos fenómenos. Para ello en un primer momento se realizaron correlaciones entre las variables de victimización (preguntas C1, C6, C11 y C23) y agresión (preguntas C3, C8, C18 y C30) en los diferentes tipos de bullying. Para ello se optó por la correlación de Spearman (1904) debido a que las dos variables eran ordinales (para ver los coeficientes de la ρ de Spearman se puede consultar la tabla 30). Es importante señalar que para cada una de las correlaciones sólo se seleccionaron sujetos que estaban implicados en las dos situaciones a comparar. De esta forma se trató de eliminar el sesgo de la correlación que pudiera producirse porque más del 80% de los sujetos no estuvieran implicados en el

Resultados

fenómeno, es decir que en lugar de hallar la correlación en la implicación detectáramos la correlación en la no implicación.

		Victimización				Agresión			
		Bullying		Cyberbullying		Bullying		Cyberbullying	
		Directo	Indirecto	Móvil	Internet	Directo	Indirecto	Móvil	Internet
Victimización	BT. Directo	1.000							
	BT. Indirecto	.325**	1.000						
	CB. vía Móvil	-.339	.323	1.000					
	CB. vía Internet	-.139	.289*	.238	1.000				
Agresión	BT. Directo	.036	.518**	-.099	-.147	1.000			
	BT. Indirecto	.364**	.398**	.221	-.140	.528**	1.000		
	CB. vía Móvil	.237	.073	-.067	.068	.520**	.664**	1.000	
	CB. vía Internet	-.111	-.139	-.167	.453*	.351	.245	.606**	1.000

Tabla 30: Correlaciones bivariadas de Spearman entre bullying y cyberbullying.

Fueron varias las correlaciones significativas que se obtuvieron y que están sombreadas en la tabla 30. Podemos señalar que, en general, el bullying indirecto era el que más correlacionaba con todos los tipos de bullying, mientras que el bullying directo sólo correlacionaba con el bullying indirecto, excepto la agresión en bullying directo que correlacionaba con la agresión en cyberbullying a través del móvil. Por su parte, la cibervictimización a través del móvil no correlacionaba con nada y la que se producía a través de Internet correlacionaba con la agresión en Internet. Mientras que la ciberagresión a través del móvil correlacionaba positivamente con todas las demás formas de agresión (directo, indirecto e Internet).

Para profundizar en la asociación entre los diferentes tipos de bullying se decidió utilizar tablas de contingencia para explorar la coexistencia de varios tipos de bullying. Para ello se cruzaron los cuatro tipos de bullying (cada uno de ellos con sus 7 roles: Espectador, Víctima Ocasional, Agresor Ocasional, Agresor Victimizado Ocasional, Víctima Frecuente, Agresor Frecuente y Agresor Victimizado Frecuente).

La primera comparación que se realizó fue entre bullying directo e indirecto (ver tabla 31). Existía una asociación significativa entre una y otra

variable [$\chi^2(36,1643) = 918.564, p < .001$], concretamente concurría un frecuencia mayor de la esperada entre los mismos roles. Es decir el colectivo de espectadores de bullying directo estaba formado por espectadores¹⁷ en bullying indirecto (más del 80% de ellos) estando el resto de los roles infravalorados significativamente.

La mayoría de las víctimas ocasionales en bullying directo también estaban involucradas en bullying indirecto como víctimas ocasionales, víctimas frecuentes o agresores victimizados ocasionales y existía una frecuencia observada inferior a la esperada en los roles de espectador.

Por su parte los agresores ocasionales de bullying directo estaban implicados como agresores victimizados en bullying indirecto y sobre todo como agresores ocasionales, en contraposición el colectivo de espectadores nuevamente presentaban una frecuencia menor de la esperada.

En el colectivo de agresores victimizados ocasionales se presentaban, con una frecuencia mayor de la esperada, las víctimas ocasionales de bullying indirecto, los agresores ocasionales, las víctimas frecuentes y sobre todo los agresores victimizados ocasionales. Nuevamente este grupo estaba infrarrepresentado por espectadores en bullying indirecto.

En los roles frecuentes sucede lo mismo que en los ocasionales. Así el colectivo de víctimas frecuentes en bullying directo estaba sobrerrepresentado sobre todo por víctimas frecuentes de bullying indirecto, así como por víctimas ocasionales y agresores victimizados, tanto frecuentes como ocasionales, aunque en un menor grado. Otra vez el colectivo de espectadores mostraba una frecuencia menor de la esperada.

¹⁷ Es necesario señalar que en estos análisis vamos a referirnos no a números absolutos sino a proporciones. Así cuando nos referimos a que un grupo está formado principalmente por otro no nos estamos refiriendo al número absoluto sino dentro de la proporción específica de sujetos y la distribución esperada de las frecuencias. Del mismo modo utilizaremos el valor de los residuos tipificados de ± 1.96 para establecer la probabilidad límite.

Resultados

Los agresores frecuentes en bullying directo tomaban en una mayor proporción el rol de agresores frecuentes en bullying indirecto, así como el rol de agresor ocasional o el de agresor victimizado frecuente. El único rol que obtenía significativamente una frecuencia menor de la esperada era el de espectadores en bullying indirecto.

Por último el rol de agresores victimizado frecuente en bullying directo estaba compuesto principalmente por agresores victimizados frecuentes en bullying indirecto, así como por víctimas frecuentes. El único rol infrarrepresentado fue nuevamente el de espectadores de bullying indirecto.

		Bullying Indirecto							Total
		E.	V. O.	A. O.	A/V.O.	V. F.	A. F.	A/V.F.	
Espectador	n	1106	90	79	36	17	4	5	1337
	%	82.7%	6.7%	5.9%	2.7%	1.3%	.3%	.4%	100.0%
	AR	15.2	-3.7	-8.2	-6.8	-7.8	-4.7	-2.6	
Víctima Ocasional	n	46	18	3	9	8	0	0	84
	%	54.8%	21.4%	3.6%	10.7%	9.5%	.0%	.0%	100.0%
	AR	-4.4	4.7	-1.7	3.0	3.8	-8	-7	
Agresor Ocasional	n	51	5	46	11	1	2	0	116
	%	44.0%	4.3%	39.7%	9.5%	.9%	1.7%	.0%	100.0%
	AR	-8.0	-1.5	12.3	2.8	-1.3	1.2	-9	
Agresor Victimizado Ocasional	n	8	9	8	9	4	0	0	38
	%	21.1%	23.7%	21.1%	23.7%	10.5%	.0%	.0%	100.0%
	AR	-7.8	3.6	2.8	5.9	2.9	-6	-5	
Víctima Frecuente	n	18	8	2	6	14	1	2	51
	%	35.3%	15.7%	3.9%	11.8%	27.5%	2.0%	3.9%	100.0%
	AR	-6.6	2.1	-1.2	2.7	10.8	1.0	3.1	
Agresor Frecuente	n	2	0	4	0	1	6	2	15
	%	13.3%	.0%	26.7%	.0%	6.7%	40.0%	13.3%	100.0%
	AR	-5.5	-1.1	2.5	-8	.9	17.2	6.4	
Agresor Victimizado Frecuente	n	0	0	0	0	1	0	1	2
	%	.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%	.0%	50.0%	100.0%
	AR	-2.4	-4	-4	-3	4.0	-1	9.0	
Total	n	1231	130	142	71	46	13	10	1643
	%	74.9%	7.9%	8.6%	4.3%	2.8%	.8%	.6%	100.0%

Tabla 31: Composición de cada uno de los roles de bullying directo en función de los roles tomados en bullying indirecto.

Debido a la existencia de una gran cantidad de celdas con una frecuencia esperada menor de 5 en esta tabla de contingencia los resultados los debemos abordar con precaución. Pero para estar más seguros de que estas diferencias no se deben a las limitaciones de la prueba en primer lugar pensamos en agrupar los roles ocasionales y los frecuentes, pero al realizar las tablas de contingencia el problema persistía. Por lo que optamos en dicotomizar las variables agresión y

victimización en los dos tipos de bullying tradicional y ver las asociaciones que se establecían entre ellas. Los resultados de las tablas de contingencia nos mostraron la relación entre ser víctima de uno y otro tipo de victimización [$\chi^2 (1,1651) = 187.598, p < .001$], así como el ser agresor en ambos tipos de bullying tradicional [$\chi^2 (1,1655) = 235.655, p < .001$]. Estos datos no llevaban a confiar en las relaciones establecidas en el análisis anterior, al menos en lo referente en la consistencia del mantenimiento del rol entre uno y otro de bullying tradicional.

El siguiente cruce de variables que realizamos fue para comparar ambos tipos de cyberbullying (ver tabla 32). La tabla de contingencia resultante nos mostraba las mismas tendencias que en el caso anterior [$\chi^2 (30,1606) = 436.215, p < .001$], una fuerte asociación dentro del mismo rol y gravedad y una asociación más sutil entre otros roles. Al igual que sucedía en la relación entre bullying directo e indirecto, en todos los roles de implicación (víctima, agresores o agresores victimizados) tanto en cyberbullying a través de Internet como a través del móvil, existía una infrarrepresentación de espectadores del otro tipo de cyberbullying.

		Cyberbullying Internet							Total	
		E.	V. O.	A. O.	A/V.O.	V. F.	A. F.	A/V.F.		
Cyberbullying Móvil	Espectador	n	1364	58	20	13	14	8	1	1478
		%	92.3%	3.9%	1.4%	.9%	.9%	.5%	.1%	100.0%
		AR	10.2	-3.7	-8.6	-3.1	-2.2	-4.1	-2.2	
	Víctima Ocasional	n	30	10	0	1	1	0	0	42
		%	71.4%	23.8%	.0%	2.4%	2.4%	.0%	.0%	100.0%
		AR	-4.1	6.1	-1.0	.8	.8	-.6	-.2	
	Agresor Ocasional	N	35	1	10	3	0	1	0	50
		%	70.0%	2.0%	20.0%	6.0%	.0%	2.0%	.0%	100.0%
		AR	-4.8	-.9	8.5	3.3	-.8	1.0	-.3	
	Agresor Victimizado Ocasional	N	9	0	3	1	1	0	0	14
		%	64.3%	.0%	21.4%	7.1%	7.1%	.0%	.0%	100.0%
		AR	-3.2	-.8	4.8	2.1	2.1	-.3	-.1	
	Víctima Frecuente	N	3	2	1	0	2	0	0	8
		%	37.5%	25.0%	12.5%	.0%	25.0%	.0%	.0%	100.0%
		AR	-5.0	2.8	1.9	-.3	6.4	-.3	-.1	
	Agresor Frecuente	N	5	1	3	0	0	4	1	14
		%	35.7%	7.1%	21.4%	.0%	.0%	28.6%	7.1%	100.0%
		AR	-6.8	.5	4.8	-.4	-.4	11.6	7.5	
Total	N	1364	58	20	13	14	8	1	1478	
	%	92.3%	3.9%	1.4%	.9%	.9%	.5%	.1%	100.0%	

Tabla 32: Composición de cada uno de los roles de cyberbullying a través del móvil en función de los roles tomados en cyberbullying a través de Internet.

Así pues el grupo de espectadores en cyberbullying a través del móvil está compuesto, en una proporción significativamente mayor, por espectadores de cyberbullying a través de Internet, estando infrarrepresentados todos los roles de implicación.

Por su parte, en los roles ocasionales, el grupo de víctimas en cyberbullying a través del móvil estaba compuesto mayoritariamente por víctimas ocasionales en cyberbullying a través de Internet. El de agresores ocasionales en cyberbullying a través del móvil estaba compuesto por agresores y agresores victimizados ambos de forma ocasional. Y el de agresores victimizados en cyberbullying a través del móvil formado por agresores victimizados ocasionales, víctimas frecuentes y sobre todo por agresores ocasionales en cyberbullying a través de Internet.

En cuanto a los roles frecuentes en cyberbullying a través del móvil, podemos señalar que el grupo de víctimas estaba compuesto principalmente por víctimas frecuentes, así como por víctimas ocasionales y agresores ocasionales en cyberbullying a través de Internet. El grupo de agresores frecuentes, estaba compuesto por agresores tanto ocasionales como sobre todo frecuentes en cyberbullying a través de Internet. No podemos realizar el contraste entre los agresores victimizados ocasionales debido a que no se detectó ninguno en cyberbullying a través del móvil.

Al igual que sucedía en la comparativa entre bullying indirecto y directo, la gran cantidad de celdas con frecuencias esperadas inferior a 5 nos obligaba a tomar los resultados con cautela, por lo que nuevamente realizamos comparaciones basándonos en variables dicotomizadas. Se encontró una asociación entre ser víctima de cyberbullying a través del móvil y el serlo de cyberbullying a través de Internet [$\chi^2(1,1625) = 54.380, p < .001$], del mismo modo se encontró esa misma asociación entre ser agresor en uno y otro tipo de cyberbullying [$\chi^2(1,1647) = 171.244, p < .001$]. Como se puede comprobar por el valor del estadístico χ^2 , la relación entre el mismo rol en distintos tipos de cyberbullying era mucho mayor que en resto de los casos. Al igual que en caso

Resultados

anterior llegamos a la conclusión de que la implicación en uno y otro rol se mantiene entre diferentes tipos de cyberbullying, con lo que se confirmaría los resultados obtenidos en el análisis anterior.

Una vez comprobado como los roles de implicación se mantenían estables en los dos tipos de bullying tradicional y en los dos tipos de cyberbullying procedimos a cruzar un tipo de bullying tradicional con uno de uno de cyberbullying para saber si se mantienen esas proporciones.

El primer cruce que se realizó fue el de bullying directo con cyberbullying a través del móvil (ver tabla 33). Se obtuvo una frecuencia mayor de la esperada en todas las coincidencia de rol aunque no en el mismo grado de severidad [$\chi^2(30,1623) = 314.989, p < .001$]. Así, existía una proporción de sujeto mayor de la esperada que eran espectadores en los dos fenómenos, así como una proporción menor de la esperada de roles de implicados en cyberbullying a través del móvil en la composición del grupo de espectadores en bullying tradicional directo.

		Cyberbullying Móvil						Total	
		E.	V. O.	A. O.	A/V.O.	V. F.	A. F.		
Bullying Directo	Espectador	n	1248	31	28	8	3	5	1323
		%	94.3%	2.3%	2.1%	.6%	.2%	.4%	100.0%
		AR	7.5	-2.2	-4.5	-2.4	-3.7	-4.4	
	Víctima Ocasional	n	71	4	2	1	3	0	81
		%	87.7%	4.9%	2.5%	1.2%	3.7%	.0%	100.0%
		AR	-1.4	1.2	-.3	.4	3.9	-.9	
	Agresor Ocasional	n	90	2	14	4	1	5	116
		%	77.6%	1.7%	12.1%	3.4%	.9%	4.3%	100.0%
		AR	-5.9	-.7	5.9	3.1	.5	4.2	
	Agresor Victimizado Ocasional	n	31	2	1	1	2	0	37
		%	83.8%	5.4%	2.7%	2.7%	5.4%	.0%	100.0%
		AR	-1.8	1.0	-.1	1.2	4.0	-.6	
	Víctima Frecuente	n	44	5	1	0	0	0	50
		%	88.0%	10.0%	2.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		AR	-1.0	3.2	-.4	-.7	-.5	-.7	
	Agresor Frecuente	n	8	1	3	0	0	3	15
		%	53.3%	6.7%	20.0%	.0%	.0%	20.0%	100.0%
		AR	-5.5	.9	3.9	-.4	-.3	8.1	
Agresor Victimizado Frecuente	n	0	0	0	0	0	1	1	
	%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%	
	AR	-3.4	-.2	-.2	-.1	-.1	10.7		
Total	n	1231	1492	45	49	14	9	14	
	%	74.9%	91.9%	2.8%	3.0%	.9%	.6%	.9%	

Tabla 33: Composición de cada uno de los roles de bullying directo en función de los roles tomados en cyberbullying a través del móvil.

En cuanto a los roles ocasionales en bullying tradicional directo podemos señalar que este grupo de víctimas presentaba, en una mayor proporción, víctimas frecuentes de cyberbullying a través del móvil. El resto de roles no mostraba asociación. En cuanto a los agresores ocasionales de bullying directo estaba compuesto principalmente por agresores tanto frecuentes como ocasionales así como de agresores victimizados ocasionales en cyberbullying a través del móvil. Del mismo modo detectábamos que el grupo de espectadores estaba muy infrarrepresentado. Considerando ahora los agresores victimizados ocasionales de bullying tradicional directo se detectaban una frecuencia mayor de la esperada en el grupo de víctimas frecuentes en cyberbullying a través del móvil.

Por su parte, en los roles de implicación frecuentes podemos señalar que la mayoría de víctimas frecuentes en bullying directo eran víctimas ocasionales en cyberbullying a través del móvil. Mientras que el de agresor frecuente en bullying tradicional directo eran también agresores tanto ocasionales como sobre todo frecuentes, estando el grupo de espectadores infrarrepresentado. No podemos realizar la comparación entre agresores victimizados frecuentes debido a que no existían ningún sujeto denominable así en cyberbullying a través del móvil pero podemos señalar que este grupo en bullying directo estaba formado principalmente por agresores frecuentes en cyberbullying a través del móvil.

Nuevamente, y en el resto de comparaciones que mostraremos, detectábamos un alto porcentaje de casillas con una frecuencia esperada inferior a 5, lo cual nos indica que debemos de tomar los datos con precaución. Por ello, al igual que en los casos anteriores, decidimos cruzar las variables de agresión y victimización dicotomizadas. A través de estas nuevas tablas de contingencia se comprobaba que existía asociación entre los implicados como víctimas en uno u otro tipo de bullying [$\chi^2(1,1636) = 21.765, p < .001$] así como entre los agresores de ambos tipos [$\chi^2(1,1651) = 78.472, p < .001$]. Al igual que en los casos anteriores estos datos nos confirman la asociación en el mantenimiento del rol en uno y otro tipo de bullying.

Si se comparaba el bullying tradicional directo con el cyberbullying a través de Internet (ver tabla 34), se obtenían resultados semejantes a los casos anteriores. En primer lugar podemos señalar que existía una fuerte asociación entre variables [χ^2 (36,1626) = 198.984, $p < .001$]. Al igual que sucedía entre el bullying directo y el indirecto, en estas variables el grupo de espectadores estaba infrarrepresentado proporcionalmente en todos los roles de implicación tanto en bullying directo como en cyberbullying a través de Internet, existiendo sólo una asociación entre los espectadores en uno y otro tipo de bullying.

		Cyberbullying Internet							Total	
		E.	V. O.	A. O.	A/V.O.	V. F.	A. F.	A/V.F.		
Bullying Directo	Espectador	n	1227	50	24	11	9	6	1	1328
		%	92.4%	3.8%	1.8%	.8%	.7%	.5%	.1%	100.0%
		AR	7.8	-3.9	-3.0	-2.7	-3.9	-3.8	-1.2	
	Víctima Ocasional	n	64	8	2	1	7	0	0	82
		%	78.0%	9.8%	2.4%	1.2%	8.5%	.0%	.0%	100.0%
		AR	-3.5	2.2	.1	.0	6.4	-9	-3	
	Agresor Ocasional	n	88	6	8	4	1	5	1	113
		%	77.9%	5.3%	7.1%	3.5%	.9%	4.4%	.9%	100.0%
		AR	-4.2	.3	3.5	2.4	-.3	4.3	2.4	
	Agresor Victimizado Ocasional	n	29	5	1	2	0	1	0	38
		%	76.3%	13.2%	2.6%	5.3%	.0%	2.6%	.0%	100.0%
		AR	-2.7	2.5	.1	2.4	-.7	1.2	-.2	
	Víctima Frecuente	n	40	7	0	1	2	0	0	50
		%	80.0%	14.0%	.0%	2.0%	4.0%	.0%	.0%	100.0%
		AR	-2.3	3.1	-1.1	.6	1.9	-.7	-.3	
	Agresor Frecuente	n	9	0	3	0	0	2	0	14
		%	64.3%	.0%	21.4%	.0%	.0%	14.3%	.0%	100.0%
		AR	-3.1	-.8	4.7	-.4	-.4	5.5	-.1	
Agresor Victimizado Frecuente	n	0	1	0	0	0	0	0	1	
	%	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	
	AR	-2.9	4.5	-.2	-.1	-.1	-.1	.0		
Total	n	1231	1457	77	38	19	19	14	2	
	%	74.9%	89.6%	4.7%	2.3%	1.2%	1.2%	.9%	.1%	

Tabla 34: Composición de cada uno de los roles de bullying directo en función de los roles tomados en cyberbullying a través de Internet.

Centrándonos en los roles ocasionales, podemos ver como las víctimas en bullying directo mostraban una alta relación con las víctimas ocasionales y sobre todo frecuentes de cyberbullying a través de Internet. En cuanto a los agresores de bullying directo se relacionaban principalmente con agresores tanto ocasionales como sobre todo frecuentes, así como agresores victimizados ocasionales de cyberbullying a través de Internet. Por su parte el grupo de agresores victimizados ocasionales de bullying directo estaba compuesto por agresores victimizados

ocasionales así como por víctimas ocasionales de cyberbullying a través de Internet.

Considerando ahora los roles frecuentes podemos señalar que las víctimas en bullying directo también estaban implicadas, en una mayor proporción, como víctimas tanto frecuentes como sobre todo ocasionales de cyberbullying a través de Internet. El grupo de agresores en bullying directo, por su parte, se componía principalmente por agresores victimizados ocasionales y por agresores frecuentes en cyberbullying a través de Internet. Los agresores victimizados frecuentes no los hemos incluido en el análisis debido a su muy baja frecuencia (sólo un sujeto en bullying directo y 3 en cyberbullying a través de Internet).

Nuevamente realizamos los contrastes con las variables de agresión y victimización dicotomizadas tanto en cyberbullying a través de Internet como en bullying tradicional directo. De su cruce obtuvimos que existía una asociación entre ser víctima en los dos tipos de bullying [$\chi^2(1,1643) = 44.053, p < .001$] así como en ser agresor en ambos tipos [$\chi^2(1,1636) = 56.051, p < .001$]. Del mismo modo se observó asociación entre ser víctima de cyberbullying a través de Internet y ser agresor en bullying directo [$\chi^2(1,1640) = 15.877, p < .001$] aunque no en el caso contrario.

A continuación realizamos los contrastes entre el bullying tradicional indirecto y los diferentes tipos de cyberbullying. La comparación entre bullying tradicional indirecto y el cyberbullying a través del móvil mostró las mismas tendencias que las comparaciones previas (ver tabla 35). Así, había una clara asociación en mantenerse en los mismos roles en bullying tradicional indirecto y cyberbullying a través del móvil [$\chi^2(30,1617) = 279.078, p < .001$]. En el rol de espectador, tanto en bullying indirecto como en cyberbullying a través del móvil, había una mayor proporción, estadísticamente significativa, de espectadores, mientras que existía una proporción significativamente menor del resto de roles de implicados.

		Cyberbullying Móvil						Total
		E.	V. O.	A. O.	A/V.O.	V. F.	A. F.	
Espectador	n	1162	23	21	6	2	4	1218
	%	95.4%	1.9%	1.7%	.5%	.2%	.3%	100,0%
	AR	9.0	-3.8	-5.4	-2.8	-3.7	-4.1	
Víctima Ocasional	n	106	13	2	2	2	0	125
	%	84.8%	10.4%	1.6%	1.6%	1.6%	.0%	100,0%
	AR	-3.0	5.4	-1.0	.9	1.6	-1.1	
Agresor Ocasional	n	110	3	21	3	1	5	143
	%	76.9%	2.1%	14.7%	2.1%	.7%	3.5%	100,0%
	AR	-6.9	-.5	8.5	1.7	.2	3.6	
Agresor Victimizado Ocasional	n	58	3	4	1	1	1	68
	%	85.3%	4.4%	5.9%	1.5%	1.5%	1.5%	100,0%
	AR	-2.0	.8	1.4	.6	1.0	.6	
Víctima Frecuente	n	35	2	0	2	3	0	42
	%	83.3%	4.8%	.0%	4.8%	7.1%	.0%	100,0%
	AR	-2.1	.8	-1.2	2.8	5.8	-.6	
Agresor Frecuente	n	8	0	1	0	0	3	12
	%	66.7%	.0%	8.3%	.0%	.0%	25.0%	100,0%
	AR	-3.2	-.6	1.1	-.3	-.3	9.1	
Agresor Victimizado Frecuente	n	7	1	0	0	0	1	9
	%	77.8%	11.1%	.0%	.0%	.0%	11.1%	100,0%
	AR	-1.6	1.5	-.5	-.3	-.2	3.3	
Total	n	1231	1486	45	49	14	9	14
	%	74.9%	91.9%	2.8%	3.0%	.9%	.6%	.9%

Tabla 35: Composición de cada uno de los roles de bullying indirecto en función de los roles tomados en cyberbullying a través del móvil.

Considerando la implicación ocasional, la mayoría, proporcionalmente, de las víctimas de bullying indirecto estaban implicadas como víctimas ocasionales en cyberbullying a través del móvil. En cuanto al grupo de agresores de bullying indirecto estaba compuesto por agresores tanto frecuentes como ocasionales de cyberbullying a través del móvil. Por su parte el grupo de agresores victimizados no presentaba un rol que lo nutriera principalmente, lo que sí se observaba era que estaba infrarrepresentado por los espectadores de cyberbullying a través del móvil.

Respecto a los roles frecuentes, podemos señalar que las víctimas de bullying indirecto estaban mayoritariamente representadas sobre todo por víctimas frecuentes así como por agresores victimizados de cyberbullying a través del móvil. Del mismo modo los agresores frecuentes en bullying indirecto estaban compuestos por agresores frecuentes en cyberbullying a través del móvil.

Al igual que se hizo en los casos anteriores se optó por realizar la comparación sistemática de las variables agresión y victimización dicotomizadas para bullying indirecto y cyberbullying a través del móvil. Los resultados de estas

Resultados

comparaciones nos mostraron que existía una asociación entre ser víctima de bullying indirecto y serlo de cyberbullying a través del móvil [χ^2 (1,1630) = 47.558, $p < .001$] así como ser agresor en ambos tipos de bullying [χ^2 (1,1655) = 93.415, $p < .001$]. Estos datos apoyan de nuevo los análisis realizados anteriormente.

Finalmente comparamos la implicación entre los roles adoptados en bullying indirecto y cyberbullying a través de Internet (ver tabla 36), obteniendo una gran asociación entre variables [χ^2 (36,1619) = 323.774, $p < .001$]. Al igual que en los casos anteriores el grupo de espectadores, tanto en uno como en otro tipo de bullying, estaba formado mayoritariamente por espectadores del otro tipo de bullying, estando infrarrepresentados los roles de implicados.

		Cyberbullying Internet							Total	
		E.	V. O.	A. O.	A/V.O.	V. F.	A. F.	A/V.F.		
Bullying Directo	Espectador	n	1147	37	18	6	5	2	1	1216
		%	94.3%	3.0%	1.5%	.5%	.4%	.2%	.1%	100,0%
		AR	11.0	-5.8	-4.0	-4.4	-4.9	-5.3	-8	
	Víctima Ocasional	n	104	17	3	3	3	0	0	130
		%	80.0%	13.1%	2.3%	2.3%	2.3%	.0%	.0%	100,0%
		AR	-3.7	4.6	.0	1.3	1.3	-1.1	-4	
	Agresor Ocasional	n	109	5	11	4	3	9	1	142
		%	76.8%	3.5%	7.7%	2.8%	2.1%	6.3%	.7%	100,0%
		AR	-5.2	-8	4.4	1.9	1.1	7.4	2.1	
	Agresor Victimizado Ocasional	n	52	8	2	4	2	1	0	69
		%	75.4%	11.6%	2.9%	5.8%	2.9%	1.4%	.0%	100,0%
		AR	-3.9	2.7	.3	3.6	1.4	.5	-3	
	Víctima Frecuente	n	26	8	1	0	6	0	0	41
		%	63.4%	19.5%	2.4%	.0%	14.6%	.0%	.0%	100,0%
		AR	-5.5	4.5	.0	-.7	8.1	-.6	-.2	
	Agresor Frecuente	n	7	0	2	1	0	2	0	12
		%	58.3%	.0%	16.7%	8.3%	.0%	16.7%	.0%	100,0%
		AR	-3.5	-.8	3.3	2.3	-.4	5.9	-.1	
Agresor Victimizado Frecuente	n	4	3	1	1	0	0	0	9	
	%	44.4%	33.3%	11.1%	11.1%	.0%	.0%	.0%	100,0%	
	AR	-4.4	4.0	1.7	2.8	-.3	-.3	-.1		
Total	n		1449	78	38	19	19	14	2	
	%		89.5%	4.8%	2.3%	1.2%	1.2%	.9%	.1%	

Tabla 36: Composición de cada uno de los roles de bullying indirecto en función de los roles tomados en cyberbullying a través de Internet.

En cuanto a los roles ocasionales podemos señalar que el grupo de víctimas de bullying indirecto estaba formado principalmente por víctimas ocasionales del cyberbullying a través de Internet. Mientras que el grupo de agresores ocasionales en bullying indirecto estaba compuesto por agresores tanto

ocasionales como principalmente frecuentes en cyberbullying a través de Internet. Los agresores victimizados ocasionales en bullying indirecto estaban asociados especialmente con agresores victimizados ocasionales y víctimas ocasionales de cyberbullying en Internet.

En cuanto a los roles frecuentes detectamos las mismas tendencias. La mayoría de víctimas frecuentes en bullying indirecto eran también víctimas tanto ocasionales, como sobre todo frecuentes en cyberbullying a través del móvil. Los agresores frecuentes de bullying indirecto estaban compuestos por una proporción significativamente mayor de agresores frecuentes y ocasionales en cyberbullying a través de Internet. El grupo de agresores victimizados severos presentaba muy pocos sujetos con lo que los juicios de pertenencia no eran muy fiables y pueden estar debidos al azar.

Al igual que en ocasiones anteriores, al cruzar las variables de agresión y victimización dicotomizadas se detectó que existía una mayor proporción de agresores que lo eran en los dos tipos de bullying [$\chi^2(1,1648) = 91.914, p < .001$] así como de víctimas que lo eran en ambos tipos [$\chi^2(1,1635) = 99.080, p < .001$]. Nuevamente estos datos nos permiten confiar en la anterior tabla de contingencia.

Para finalizar este apartado decidimos cruzar las variables que creamos y presentamos al principio de este capítulo sobre la implicación en bullying (uniendo los tipos directos e indirectos) y la implicación en cyberbullying (uniendo el que se produce a través del móvil y el que se produce a través de Internet). Al realizar la tabla de contingencia encontrábamos nuevamente una fuerte asociación entre variables [$\chi^2(36,1581) = 514.809, p < .001$]. Como se puede observar en la tabla 37, la asociación más fuerte generalmente se encontraba dentro del mismo rol y frecuencia.

		Cyberbullying							Total	
		E.	V. O.	A. O.	A/V.O.	V. F.	A. F.	A/V.F.		
Bullying	Espectador	n	988	43	24	10	3	3	1	1072
		%	92.2%	4.0%	2.2%	.9%	.3%	.3%	.1%	100,0%
		AR	11.9	-5.2	-5.3	-4.3	-5.8	-5.5	-5	
	Víctima Ocasional	n	116	20	4	3	7	0	0	150
		%	77.3%	13.3%	2.7%	2.0%	4.7%	.0%	.0%	100,0%
		AR	-2.7	3.8	-9	.0	3.3	-1.5	-5	
	Agresor Ocasional	n	119	6	27	7	4	9	1	173
		%	68.8%	3.5%	15.6%	4.0%	2.3%	5.2%	.6%	100,0%
		AR	-6.2	-1.6	8.2	2.1	.9	4.5	1.8	
	Agresor Victimizado Ocasional	n	61	13	4	7	3	2	0	90
%		67.8%	14.4%	4.4%	7.8%	3.3%	2.2%	.0%	100,0%	
AR		-4.6	3.3	.2	4.1	1.5	.7	-3		
Víctima Frecuente	n	46	14	1	2	7	0	0	70	
	%	65.7%	20.0%	1.4%	2.9%	10.0%	.0%	.0%	100,0%	
	AR	-4.5	4.9	-1.1	.6	5.9	-1.0	-3		
Agresor Frecuente	n	5	0	4	0	0	7	0	16	
	%	31.3%	.0%	25.0%	.0%	.0%	43.8%	.0%	100,0%	
	AR	-6.0	-1.0	4.3	-.6	-.5	14.5	-.1		
Agresor Victimizado Frecuente	n	5	2	0	2	0	1	0	10	
	%	50.0%	20.0%	.0%	20.0%	.0%	10.0%	.0%	100,0%	
	AR	-3.1	1.8	-.7	4.1	-.4	2.3	-.1		
Total	n		1340	98	64	31	24	22	2	
	%		84.8%	6.2%	4.0%	2.0%	1.5%	1.4%	.1%	

Tabla 37: Composición de cada uno de los roles de bullying en función de los roles tomados en cyberbullying

Como se puede observar el grupo de espectadores tanto en bullying como en cyberbullying estaba compuesto principalmente por espectadores del otro tipo de bullying, del mismo modo, los roles de implicación se encontraban infrarrepresentados en el rol de espectador de cada tipo de bullying.

En los perfiles ocasionales, el grupo de víctimas de bullying estaba compuesto principalmente por víctimas ocasionales y frecuentes en cyberbullying. Al igual que sucedida con el grupo de agresores ocasionales de bullying que estaba compuesto por agresores tanto frecuentes como ocasionales de cyberbullying. Por su parte el grupo de agresores victimizados en bullying se nutría principalmente, proporcionalmente hablando, tanto de víctimas como de agresores victimizados ocasionales.

Casi el mismo agrupamiento encontrábamos en los roles frecuentes. Las víctimas frecuentes de bullying estaban implicadas en una mayor proporción como víctimas tanto ocasionales como frecuentes de cyberbullying. Por su parte, los agresores frecuentes de bullying provenían principalmente de los roles de

agresores ocasionales y sobre todo de agresores frecuentes de cyberbullying. El grupo de agresores victimizados en bullying presentaba valores muy bajos de frecuencia (10) pero podemos señalar que se nutria principalmente de agresores victimizados ocasionales y agresores frecuentes en cyberbullying.

Modelos explicativos en bullying y cyberbullying

Debido a esta gran asociación entre estar involucrado en un rol y estarlo en otro, decidimos realizar regresiones logísticas binarias a través del método introducir. La regresión logística predice si un sujeto se encuentra en un grupo u otro en función de las variables independientes introducidas. Decidimos utilizar la regresión logística binaria debido a que deseábamos predecir una variable dicotómica, ser o no ser víctima de los diferentes tipos de bullying y ser o no ser agresor en los diferentes tipos de bullying. Aunque hubiera sido interesante realizar la regresión logística multinomial para predecir en que rol exactamente se encontraría un sujeto en función de las variables independientes esto fue imposible debido a las características de la muestra (muy bajo número de implicados en algunos roles).

Por tanto se calcularon cuatro modelos de regresión, uno para cada tipo de víctima: bullying directo; bullying indirecto; cyberbullying a través del móvil; y cyberbullying a través de Internet. Igualmente, se realizaron cuatro modelos de regresión para los agresores en los mismos tipos de bullying. Por tanto presentaremos un total de ocho modelos de regresión logística. Es necesario matizar que fueron muchos más los modelos realizados pero por cuestiones de espacio sólo mostraremos los modelos finales donde todas las variables independientes introducidas tenían un efecto estadísticamente significativo.

El modelo de regresión para víctimas de bullying directo constaba de seis variables independientes (ver tabla 38) y explicaba el 24.8% de la varianza total. La prueba de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow (1989) indicaba que el modelo se ajustaba correctamente. Este modelo predecía el 90.7% de los casos

Resultados

pero de forma desigual, mientras que presentaba un bajo nivel de sensibilidad 18.6% presentaba un alto nivel de especificidad, el 99.1%. La sensibilidad indica el porcentaje de implicados que el modelo predice como implicados y por tanto su complementario indica el número de falsos negativos, es decir los realmente implicados que el modelo predice como no implicados. Por su parte, la especificidad indica lo contrario, el porcentaje de no implicados que el modelo predice como no implicados y por tanto su complementario indicaría el porcentaje de falsos positivos es decir los realmente no implicados que el modelo predice como implicados.

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95.0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Sexo(1)	.580	.192	9.133	1	.003	1.785	1.226	2.600
Curso			24.779	2	.000			
Curso(1)	1.207	.243	24.728	1	.000	3.343	2.077	5.379
Curso(2)	.838	.249	11.359	1	.001	2.313	1.420	3.766
Agresor BT Directo(1)	1.018	.221	21.301	1	.000	2.767	1.796	4.263
Víctima BT Indirecto(1)	1.943	.196	98.426	1	.000	6.980	4.755	10.246
Víctima CB Móvil(1)	.678	.351	3.737	1	.053	1.971	.991	3.921
Víctima CB Internet(1)	.660	.272	5.891	1	.015	1.934	1.135	3.296
Constante	-4.041	.250	260.366	1	.000	.018		

Tabla 38: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Víctima de Bullying Tradicional Directo

Como puede observarse el ser chico implicaba un riesgo de 1.785 mayor de ser víctima de bullying directo frente a las chicas. Mientras que el curso indicaba que existían más probabilidades de ser víctima estando en curso inferiores que en cursos superiores. Del mismo modo se puede observar que estar implicado como agresor en bullying directo también predecía el estarlo como víctima. Aunque lo que más riesgo tenían de ser victimizados eran las víctimas de bullying indirecto casi 7 veces más que las no víctimas de este tipo de bullying. Igualmente el estar implicado como víctima en cualquier tipo de bullying también predice estarlo en bullying directo. La única variable de agresión que se incluía en el modelo era el estar implicado como agresor en bullying directo, lo cual provoca una probabilidad de más de 2.5 veces de ser víctima en bullying directo.

Resultados

En cuanto a la victimización en bullying indirecto el modelo final ofrecía una varianza explicada del 25.4%. Clasificando correctamente al 86.8% de los casos. La sensibilidad del modelo era más alta que en el bullying directo, del 24.8%. Por su parte el nivel de esfericidad era más bajo, con el 97.8% de los casos correctamente pronosticados. La prueba de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow (1989) puso de manifiesto que existía un buen ajuste del modelo. El modelo final para la victimización en bullying indirecto estaba compuesto por cinco variables independientes (ver tabla 39).

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95.0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Sexo(1)	-.484	.162	8.902	1	.003	.616	.448	.847
Víctima BT Directo(1)	1.875	.195	92.011	1	.000	6.519	4.444	9.562
Agresor BT Indirecto(1)	1.430	.177	65.142	1	.000	4.180	2.954	5.916
Víctima CB Móvil(1)	1.054	.302	12.172	1	.000	2.870	1.587	5.190
Víctima CB Internet(1)	1.196	.235	25.833	1	.000	3.307	2.085	5.244
Constante	-2.324	.124	353.722	1	.000	.098		

Tabla 39: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Víctima de Bullying Tradicional Indirecto

Al contrario que en el caso anterior con la victimización en bullying indirecto, el ser chico se presentaba como un factor protector, siendo las chicas las que tenían más de dos veces la probabilidad de ser victimizadas por esta vía de bullying. Por su parte la variable curso escolar no presentaba una influencia estadísticamente significativa para predecir la victimización en bullying indirecto. Al igual que en caso anterior las víctimas de cualquier otro tipo de bullying presentaban un mayor riesgo de ser victimizadas también por esta modalidad, siendo las víctimas de bullying directo las que presentaban un mayor riesgo. Del mismo modo el estar implicado en bullying indirecto como agresor multiplicaba el riesgo de ser víctima por más de 4.

El modelo de regresión logística final para la victimización en cyberbullying a través del móvil se compuso de seis variables (ver tabla 40). Este modelo explicaba el 22.6% de la varianza total con un porcentaje global de predicción del 95.6%. Al igual que en los casos anteriores se presentó un bajo nivel de sensibilidad, sólo del 7.6% mientras que la esfericidad era muy alta, el 99.7%. La prueba de Hosmer y Lemeshow (1989) ofreció un buen ajuste del

Resultados

modelo. El porcentaje tan alto de falsos negativos nos indicaba que el modelo de regresión no era muy bueno para predecir la implicación como víctima en cyberbullying a través del móvil.

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95.0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Curso			8.338	2	.015			
Curso(1)	-.950	.403	5.569	1	.018	.387	.176	.851
Curso(2)	.179	.298	.362	1	.547	1.196	.668	2.143
Sexo(1)	-1.164	.305	14.548	1	.000	.312	.172	.568
Víctima BT Directo(1)	.909	.356	6.526	1	.011	2.482	1.236	4.986
Víctima BT Indirecto(1)	1.142	.306	13.964	1	.000	3.134	1.721	5.704
Agresor CB Móvil(1)	2.246	.352	40.740	1	.000	9.453	4.742	18.842
Víctima CB Internet(1)	1.070	.332	10.374	1	.001	2.914	1.520	5.588
Constante	-3.448	.258	178.358	1	.000	.032		

Tabla 40: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Víctima de Cyberbullying a través del móvil

A pesar de ello podemos señalar que las variables que se incluían en el modelo eran muy parecidas a las que aparecían en los modelos anteriores. Por una parte el ser chico se muestra como factor protector de la involucración en este rol de cyberbullying, algo más de 3 veces tienen de riesgo las chicas que los chicos de padecer victimización en cyberbullying a través del móvil. El curso también mostró su influencia en el modelo, siendo 1º de ESO el que se presentaba como protector y 3º de ESO como factor de riesgo comparado con 1º de Bachillerato. Del mismo modo, estar implicado como víctima en cualquier tipo de bullying incidía sobre estarlo en este tipo. Aunque la variable con más poder explicativo era el estar implicado en este tipo de cyberbullying pero como ciberagresor. Los agresores de cyberbullying a través del móvil presentaban casi 9.5 veces más probabilidades de padecer este tipo de cyberbullying.

En cuanto a la victimización en cyberbullying a través de Internet podemos señalar que el modelo estaba compuesto por cinco variables (ver tabla 41). El total de varianza explicada por modelo era del 20.2% con un total del 92.9% de la éxito en los pronósticos. El porcentaje de sensibilidad, nuevamente, era bajo, sólo del 9.7% de los casos positivos correctamente pronosticados, mientras que la especificidad era alta, el 99.3%. La prueba de Hosmer y Lemeshow (1989) en esta ocasión nos indicó que no se producía un buen ajuste del modelo,

Resultados

pero dada las características de comparación en la composición de los modelos continuaremos con la exposición de los resultados hecha esta advertencia sobre su bondad de ajuste.

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95.0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Sexo(1)	-.627	.222	7.938	1	.005	.534	.345	.826
Víctima BT Directo(1)	.801	.272	8.649	1	.003	2.228	1.306	3.801
Víctima BT Indirecto(1)	1.379	.234	34.656	1	.000	3.970	2.509	6.284
Víctima CB Móvil(1)	1.117	.332	11.335	1	.001	3.056	1.595	5.854
Agresor CB Internet(1)	2.108	.304	48.112	1	.000	8.233	4.538	14.937
Constante	-3.095	.169	334.166	1	.000	.045		

Tabla 41: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Víctima de Cyberbullying a través de Internet

El modelo de regresión estaba compuesto por las variables que indicaban victimización en los otros tipos de bullying y por la de agresión en este mismo tipo de cyberbullying al igual que los casos anteriores. Nuevamente la variable que indicaba más riesgo de padecer cyberbullying a través de Internet era la de ciberagresión en el mismo tipo de cyberbullying. Del mismo modo la variable sexo mostró su influencia, siendo el ser chico un factor de protector frente a las chicas.

Como hemos podido comprobar los cuatro modelos de regresión estaban compuesto por el mismo patrón de variables, implicación como víctimas en los otros tres tipos de bullying e implicación como agresor en el mismo tipo de bullying. Del mismo modo la variable sexo se presentó como predictora en todos los modelos, aunque sólo en bullying tradicional se mostraba ser chico como un factor de riesgo, en el resto de los casos se mostraba como factor protector. El curso mostraba su influencia de forma desigual y solamente en bullying directo y cyberbullying a través del móvil.

Focalizándonos ahora en los tipos de agresión, concretamente en bullying directo, podemos señalar que el modelo final explica el 29.5% de la varianza total. Con un porcentaje del 89.7% de casos correctamente pronosticados. La sensibilidad del modelo, al igual que sucedía en los modelos de victimización, era baja, del 20.1%. Mientras que la esfericidad era alta, del 98.3% de casos negativos

Resultados

correctamente pronosticados. El modelo estaba compuesto por seis variables (ver tabla 42). La prueba de Hosmer y Lemeshow (1989) indicó un buen ajuste del modelo.

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95.0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Sexo(1)	.726	.190	14.607	1	.000	2.067	1.425	3.000
Curso			12.698	2	.002			
Curso(1)	.765	.241	10.097	1	.001	2.149	1.341	3.446
Curso(2)	.771	.238	10.509	1	.001	2.161	1.356	3.444
Víctima BT Directo(1)	1.225	.216	32.309	1	.000	3.405	2.232	5.195
Agresor BT Indirecto(1)	1.927	.189	104.061	1	.000	6.869	4.743	9.947
Agresor CB Móvil(1)	1.110	.293	14.357	1	.000	3.035	1.709	5.389
Agresor CB Internet(1)	.873	.326	7.151	1	.007	2.393	1.262	4.537
Constante	-4.002	.244	268.443	1	.000	.018		

Tabla 42: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Agresor de Bullying Tradicional Directo

El modelo estaba compuesto por variables de agresión del resto de tipos de bullying, siendo la que mostraba mayor influencia el ser agresor en bullying indirecto (más de 6.5 veces de probabilidad de ser agresor en bullying directo). Del mismo modo, el estar involucrado como víctima en el mismo tipo de bullying también predecía ser agresor. El ser chico respecto a ser chica era un factor de riesgo, al igual que estar en 1° de ESO o en 3° de ESO con respecto a 1° de Bachillerato.

En bullying indirecto, el modelo para agresores nos deparó solamente cuatro variables (ver tabla 43) que explicaban el 29.1% de la varianza total. En esta ocasión el nivel de sensibilidad fue el más alto de los presentados hasta el momento, el 28.3% de los positivos correctamente pronosticados. En cuando a la esfericidad el porcentaje fue del 97%. La prueba de Hosmer y Lemeshow (1989) mostro que el modelo no presentaba un buen ajuste, pero al igual que en caso anterior continuaremos con la explicación del modelo para poder compararlos con los demás.

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95.0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Agresor BT Directo(1)	1.958	.190	106.733	1	.000	7.086	4.887	10.274
Víctima BT Indirecto(1)	1.556	.172	81.630	1	.000	4.738	3.381	6.640
Agresor CB Móvil(1)	1.304	.283	21.179	1	.000	3.684	2.114	6.421
Agresor CB Internet(1)	1.323	.296	20.043	1	.000	3.756	2.104	6.705
Constante	-2.646	.110	577.418	1	.000	.071		

Tabla 43: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Agresor de Bullying Tradicional Indirecto

Este modelo para agresión en bullying directo sólo incluía las variables de agresión en los otros tipos de bullying y de victimización en el propio tipo de bullying. Siendo la pertenencia al grupo de agresores en bullying directo el que presentaba un factor de riesgo más alta para ser agresor en bullying indirecto, algo más de 7 veces. En esta ocasión ni las variables sexo ni curso presentaban incidencia, estadísticamente significativa, en el modelo.

Con respecto a la ciberagresión a través del móvil el modelo explicaba el 26% de la varianza y estaba compuesta por cuatro variables (ver tabla 44). El porcentaje global de predicción del modelo fue del 95.1%, siendo el nivel de sensibilidad del 16.9% y el de especificidad del 16.9%. La prueba de Hosmer y Lemeshow (1989) nuevamente mostró un mal ajuste del modelo.

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95.0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Agresor BT Directo(1)	1.021	.295	11.953	1	.001	2.775	1.556	4.949
Agresor BT Indirecto(1)	1.274	.283	20.191	1	.000	3.574	2.051	6.230
Víctima CB Móvil(1)	1.761	.367	22.987	1	.000	5.819	2.832	11.953
Agresor CB Internet(1)	2.063	.323	40.773	1	.000	7.872	4.179	14.830
Constante	-4.035	.196	422.197	1	.000	.018		

Tabla 44: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Agresor de Cyberbullying a través del móvil

Al igual que sucedía en la agresión en bullying indirecto, el modelo sólo estaba compuesto por las diferentes variables de agresión en los demás tipos de bullying y por la victimización en el mismo tipo de cyberbullying. El mayor predictor para este modelo era el ser ciberagresor a través de Internet, con casi 8 veces más de probabilidades de ser además ciberagresor a través del móvil.

Para finalizar las regresiones logísticas binarias, el modelo para ciberagresión a través de Internet mostraba la influencia de cinco variables (ver

Resultados

tabla 45) con un 32.3% de varianza total explicada. El porcentaje global correcto de pronóstico fue del 95.7%. Existiendo un nivel de sensibilidad de sólo el 15.1% mientras que el de especificidad era del 99.5%. La prueba de bondad de ajuste de Hosmer y Lemeshow (1989) mostró un buen ajuste del modelo.

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95.0% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Curso			22.493	2	.000			
Curso(1)	-1.894	.425	19.813	1	.000	.151	.065	.347
Curso(2)	-.939	.317	8.797	1	.003	.391	.210	.727
Agresor BT Directo(1)	1.027	.328	9.787	1	.002	2.792	1.467	5.313
Agresor BT Indirecto(1)	1.208	.298	16.441	1	.000	3.348	1.867	6.003
Agresor CB Móvil(1)	2.153	.329	42.920	1	.000	8.611	4.522	16.398
Víctima CB Internet(1)	1.851	.312	35.100	1	.000	6.363	3.450	11.736
Constante	-3.597	.224	257.991	1	.000	.027		

Tabla 45: Modelo de regresión logística binaria para la variable dependiente: Agresor de Cyberbullying a través de Internet

El modelo estaba compuesto, al igual que en ocasiones anteriores, por las variables de agresión en los otros tipos de bullying y por la variable de victimización en el mismo tipo de cyberbullying. Siendo ser cibervíctima a través de Internet, junto con el ser ciberagresor a través del móvil las variables que indicaban un mayor riesgo de ciberagresión a través de Internet. El curso también presentaba su influencia, siendo el estar en curso inferiores elementos de protección con respecto al estar en 1º de Bachillerato.

Como se ha podido comprobar todas las regresiones logísticas sobre agresión presentaban la misma composición, al menos estaban compuestas por las variables de agresión en los demás tipos de bullying y el de victimización en el mismo. La variable sexo sólo tenían influencia en bullying directo y la variable curso aparecía en este mismo tipo de bullying además de en cyberbullying a través de Internet.

Considerando de forma conjunta los ocho modelos de regresión vemos que para predecir un tipo de bullying eran muy importantes las variables que recogen el mismo rol en los demás tipos de bullying así como la antagónica (víctima vs agresor) en el mismo tipo de bullying. Las variables sexo y curso tenían más importancia en el proceso de victimización que en el de agresión. Es decir,

participar en un tipo de bullying predice el estar involucrado en otro. Así como el estar involucrado en un tipo de bullying como víctima predice el estarlo como agresor o viceversa. Estos datos nos permiten inferir la gran relación que existen entre los tipos de bullying y los de cyberbullying, siguiéndose los mismos patrones en la predicción de unos y otros.

Una vez puesto de manifiesto la relación entre los diferentes tipos de bullying considerábamos relevante intentar explicar los diferentes tipos de bullying en función de las variables cuantitativas de las que disponíamos. Para ello se realizaron regresiones lineales para determinar cómo predecían las sub-escalas de las variables Soledad, Autoestima y Clima Escolar las diferentes situaciones de victimización y de agresión. Se seleccionaron como variables independientes las sub-escalas y como dependientes se seleccionaron respectivamente las preguntas C1, C6, C11 y C23 sobre victimización en cada uno de los tipos de bullying y las preguntas C3, C8, C18 y C30 sobre agresión en cada tipo de bullying (para conocer la formulación exacta de cada pregunta se puede consultar el Anexo I). Se optó por una regresión lineal de pasos sucesivos debido a la cantidad de variables independientes utilizadas (12 variables).

Está técnica en el caso de la victimización a través de bullying directo devolvió 5 modelos de regresión, compuestos aditivamente por las variables Soledad en relación a los iguales, el clima escolar en referencia a los Iguales, la soledad en relación a los padres, la autoestima en relación a la escuela y la autoestima en relación a la iguales. El conjunto de estas cinco variables explicaba el 8.2% de la varianza ($p < .01$). Los valores de R^2 corregida de los diferentes modelos fueron para el modelo 1 el .057; para el modelo 2 el .075; para el modelo 3 el .077; para el modelo 4 .080; y para el modelo 5 el .082, como ya se ha indicado. Los coeficientes de las variables independientes para cada uno de los modelos los podemos consultar en la tabla 46.

Resultados

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	.820	.038		21.673	.000
	Soledad_Iguals	.086	.009	.241	9.857	.000
2	(Constante)	1.487	.126		11.768	.000
	Soledad_Iguals	.068	.009	.191	7.386	.000
	Clima_Iguals	-.216	.039	-.143	-5.527	.000
3	(Constante)	1.382	.134		10.325	.000
	Soledad_Iguals	.066	.009	.185	7.110	.000
	Clima_Iguals	-.207	.039	-.137	-5.278	.000
	Soledad_Padres	.023	.010	.058	2.357	.019
4	(Constante)	1.221	.153		7.971	.000
	Soledad_Iguals	.067	.009	.189	7.270	.000
	Clima_Iguals	-.202	.039	-.133	-5.131	.000
	Soledad_Padres	.028	.010	.070	2.788	.005
	Autoestima_Escuela	.045	.021	.054	2.151	.032
5	(Constante)	1.397	.173		8.060	.000
	Soledad_Iguals	.060	.010	.168	6.021	.000
	Clima_Iguals	-.182	.040	-.120	-4.499	.000
	Soledad_Padres	.028	.010	.071	2.832	.005
	Autoestima_Escuela	.052	.021	.063	2.484	.013
	Autoestima_Iguals	-.071	.033	-.061	-2.162	.031

Tabla 46: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Victimización en Bullying Directo.

Como puede observarse en la tabla la variable que tenía un mayor peso en todos los modelos era la de soledad con respecto a los iguales. Por su parte el clima escolar en relación a los iguales era la segunda en importancia, pero presentaba un coeficiente negativo, lo cual nos indicaba que una baja puntuación aumenta las posibilidades de sufrir bullying directo. En el último modelo también estaba presente la variable autoestima en relación a los iguales con símbolo negativo. Por el contrario, una elevada autoestima en relación a la escuela era predictiva de un alto nivel de victimización en bullying directo.

En cuanto a los modelos de regresión para el bullying indirecto, las mismas variables aportaron en esta ocasión sólo tres modelos con una varianza explicada total del 6.1% ($p < .01$) con la suma de cada una de las siguientes variables a los sucesivos modelos: La sub-escala de soledad en relación a las amistadas, la sub-escala clima escolar del centro y la sub-escala clima escolar en relación a los iguales. Los valores de R^2 corregida para los diferentes modelos fueron: para el modelo 1 el .048, para el modelo 2 el .058; y para el modelo 3 el

Resultados

.061, como se mencionó anteriormente. Los valores de los coeficientes pueden consultarse en la tabla 47.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	.882	.041		21.646	.000
	Soledad_Iguals	.084	.009	.221	8.983	.000
2	(Constante)	1.275	.102		12.473	.000
	Soledad_Iguals	.078	.009	.204	8.228	.000
	Clima_Centro	-.149	.036	-.104	-4.189	.000
3	(Constante)	1.556	.154		10.096	.000
	Soledad_Iguals	.070	.010	.183	6.993	.000
	Clima_Centro	-.134	.036	-.093	-3.692	.000
	Clima_Iguals	-.105	.043	-.065	-2.436	.015

Tabla 47: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Victimización en Bullying Indirecto.

La soledad en relación a los iguales se mostraba de nuevo como el mayor predictor de la victimización a través de bullying indirecto, al igual que sucedía en el caso de bullying directo. Del mismo modo el clima escolar, tanto el referente al conjunto del centro escolar como el de los iguales se mostraba como clave en la predicción del fenómeno y al igual que antes en sentido negativo, una alta puntuación en clima escolar iba asociada a una baja victimización.

En cuanto a la victimización recibida a través del teléfono móvil el programa nos devuelve tres modelos de regresión, al igual que en caso anterior, pero con otras variables asociadas, en este caso y por orden aditivo: la autoestima en relación a la apariencia física, el clima escolar en relación al conjunto del centro y la soledad en relación con los iguales. Las tres variables juntas explicaban el 2% de la varianza ($p < .01$). El resto de valores de R^2 corregida fueron para el modelo 1 el .013; para el modelo 2 el .017; y para el modelo 3 el .020. Los coeficientes de las recta de regresión de los diferentes modelos pueden ser consultados en la tabla 48.

Resultados

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	1.199	.033		36.562	.000
	Autoestima_AparienciaFísica	-.049	.011	-.115	-4.581	.000
2	(Constante)	1.299	.048		26.944	.000
	Autoestima_AparienciaFísica	-.043	.011	-.101	-3.963	.000
	Clima_Centro	-.048	.017	-.072	-2.833	.005
3	(Constante)	1.228	.057		21.486	.000
	Autoestima_AparienciaFísica	-.037	.011	-.088	-3.375	.001
	Clima_Centro	-.043	.017	-.065	-2.533	.011
	Soledad_Iguals	.011	.005	.060	2.315	.021

Tabla 48: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Victimización en Cyberbullying vía Móvil.

Excepto la variable de soledad con relación a los amigos, el resto de variables presentaban valores negativos, lo que indica que una buena autoestima en relación a la apariencia física y un buen clima en el centro prevenían el padecer victimización a través del móvil.

Considerando ahora la victimización a través de Internet se detectaron nuevamente 3 modelos significativos que predicen esta variable. Las variables que participan en los modelos de forma aditiva eran: la autoestima en relación a la familia, el clima escolar del centro y la autoestima en función a la apariencia física. El modelo que incluye estas tres variables explica el 2% de la varianza. Los valores de la R^2 corregida fueron .012, .017 y .020 para los modelos 1, 2 y 3 respectivamente. Los coeficientes de las rectas de regresión se pueden consultar en la tabla 49.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	1.402	.068		20.739	.000
	Autoestima_Familia	-.085	.019	-.111	-4.426	.000
2	(Constante)	1.546	.082		18.834	.000
	Autoestima_Familia	-.067	.020	-.087	-3.329	.001
	Clima_Centro	-.084	.027	-.080	-3.063	.002
3	(Constante)	1.610	.086		18.695	.000
	Autoestima_Familia	-.053	.021	-.069	-2.553	.011
	Clima_Centro	-.077	.028	-.074	-2.803	.005
	Autoestima_AparienciaFísica	-.043	.018	-.064	-2.422	.016

Tabla 49: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Victimización en Cyberbullying vía Internet.

El valor de todos los coeficientes era negativo lo que indicaba que unos valores altos en las variables de autoestima que se señalan y una puntuación alta en clima escolar del centro predecían una baja victimización en este tipo de cyberbullying.

Como se ha podido comprobar en los diferentes modelos, el clima escolar en relación al centro se mostraba clave para predecir el fenómeno bullying en todas sus expresiones excepto en bullying tradicional directo. Del mismo modo la variable soledad en relación a la escuela aparecía en los modelos de todos los tipos de bullying excepto en cyberbullying a través del Internet. Una alta puntuación en la variable de autoestima en relación a la apariencia física predecía un bajo nivel de victimización en ambos tipo de cyberbullying.

Considerando ahora la agresión a través de estos cuatro tipos de bullying podemos señalar que con respecto al bullying directo fueron cuatro los modelos de regresión devueltos, las cuatro variables que participaban en los modelos fueron de forma aditiva: el clima escolar referente al centro; la soledad en relación con los padres, la autoestima relacionada con el deporte y la afinidad a la soledad. Estas variables de forma conjunta explicaban el 4.5% de la varianza total. El resto de valores de R^2 corregida de cada modelo fueron para el modelo 1 el .034; para el modelo 2, el .039; para el modelo 3 el .042; y para el modelo 4 el .045. Los coeficientes de la recta de regresión de cada modelo los podemos consultar en la tabla 50.

El clima escolar con relación al centro se mostraba clave para explicar la agresión. Era también relevante que una alta autoestima en relación al deporte predice que una persona sea agresora de sus iguales. Del mismo modo, elevados niveles de soledad tanto en relación a los padres como la afinidad a la misma predecían la agresión en bullying directo.

Resultados

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.
		B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	1.702	.074			22.854	.000
	Clima_Centro	-.223	.030	-.185		-7.477	.000
2	(Constante)	1.533	.093			16.399	.000
	Clima_Centro	-.198	.031	-.164		-6.374	.000
	Soledad_Padres	.027	.009	.077		2.989	.003
3	(Constante)	1.391	.108			12.890	.000
	Clima_Centro	-.204	.031	-.170		-6.582	.000
	Soledad_Padres	.029	.009	.082		3.188	.001
	Autoestima_Deporte	.050	.019	.065		2.629	.009
4	(Constante)	1.228	.126			9.754	.000
	Clima_Centro	-.190	.032	-.157		-6.005	.000
	Soledad_Padres	.026	.009	.074		2.854	.004
	Autoestima_Deporte	.059	.019	.076		3.031	.002
	Soledad_Afinidad	.017	.007	.065		2.491	.013

Tabla 50: Coeficientes de la recta de regresión para la variable: Agresión en Bullying Directo.

Considerando el bullying tradicional indirecto nuevamente eran cuatro los modelos que eran significativos estadísticamente en combinación con las variables independientes introducidas. Las variables que se introdujeron en los sucesivos modelos fueron por este orden: el clima escolar en relación con el centro, la autoestima en relación con la familia, con el deporte y con la escuela. El modelo que aglutina estas cuatro variables explicaba el 3.7% de la varianza ($p < .01$). El resto de valores de R^2 corregida fueron: .022; .028; .034; y .037 para los modelos 1, 2, 3 y 4 respectivamente. En la tabla 51 se pueden consultar los coeficientes de las rectas de regresión de cada uno de los modelos.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		T	Sig.
		B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	1.707	.084			20.200	.000
	Clima_Centro	-.204	.034	-.150		-6.029	.000
2	(Constante)	1.920	.106			18.107	.000
	Clima_Centro	-.169	.035	-.124		-4.781	.000
	Autoestima_Familia	-.087	.026	-.086		-3.311	.001
3	(Constante)	1.774	.114			15.521	.000
	Clima_Centro	-.174	.035	-.127		-4.915	.000
	Autoestima_Familia	-.106	.027	-.105		-3.975	.000
	Autoestima_Deporte	.075	.022	.086		3.371	.001
4	(Constante)	1.799	.115			15.688	.000
	Clima_Centro	-.156	.036	-.115		-4.329	.000
	Autoestima_Familia	-.090	.028	-.090		-3.270	.001
	Autoestima_Deporte	.079	.022	.091		3.580	.000
	Autoestima_Escuela	-.051	.023	-.061		-2.252	.024

Tabla 51: Coeficientes de la recta de regresión para la variable: Agresión en Bullying Indirecto.

Resultados

Nuevamente la variable clima escolar en relación al centro se muestra clave para entender los modelos de regresión sobre la agresión en bullying indirecto. A menos puntuación en esta variable mayor probabilidad de cometer agresiones de este tipo. La autoestima era importante para predecir el bullying indirecto, altas puntuaciones en autoestima deportiva estaban relacionadas con altas puntuaciones en agresión en bullying indirecto mientras que los otros dos tipos de autoestima estaban relacionados de forma inversa con la agresión.

Considerando el cyberbullying a través del móvil eran cinco los modelos de regresión que se detectaron, compuestos de forma aditiva por las variables: clima escolar en relación con el centro, autoestima en relación a los iguales, afinidad a la soledad, soledad en relación a los iguales y autoestima en relación con la familia. Las cinco variables explicaban un total del 2.2% ($p < .01$) de la varianza. Los valores de R^2 corregido de los modelos de regresión fueron de .011 para el modelo 1; de .014 para el modelo 2; de .018 para el modelo 3; de .020 para el modelo 4; y de .022 para el modelo 5. Los coeficientes de cada modelo se pueden consultar en la tabla 52.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		B	Error típ.	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	1.282	.051		25.040	.000
	Clima_Centro	-.087	.021	-.106	-4.247	.000
2	(Constante)	1.164	.070		16.555	.000
	Clima_Centro	-.096	.021	-.117	-4.601	.000
	Autoestima_Iguales	.044	.018	.062	2.451	.014
3	(Constante)	1.025	.086		11.878	.000
	Clima_Centro	-.083	.021	-.101	-3.900	.000
	Autoestima_Iguales	.052	.018	.073	2.842	.005
	Soledad_Afinidad	.013	.005	.072	2.751	.006
4	(Constante)	1.119	.098		11.377	.000
	Clima_Centro	-.085	.021	-.104	-3.995	.000
	Autoestima_Iguales	.035	.020	.050	1.779	.075
	Soledad_Afinidad	.014	.005	.082	3.090	.002
	Soledad_Iguales	-.012	.006	-.057	-1.985	.047
5	(Constante)	1.206	.107		11.270	.000
	Clima_Centro	-.075	.022	-.091	-3.440	.001
	Autoestima_Iguales	.042	.020	.059	2.090	.037
	Soledad_Afinidad	.012	.005	.071	2.613	.009
	Soledad_Iguales	-.013	.006	-.058	-2.048	.041
	Autoestima_Familia	-.034	.017	-.056	-2.040	.041

Tabla 52: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Agresión en Cyberbullying vía Móvil.

Al igual que sucedía con los tipos de bullying tradicional el clima escolar en relación con el centro se mostraba clave también para la agresión en cyberbullying a través del móvil. Por el contrario la autoestima en relación a los iguales y la afinidad a la soledad se asociaban positivamente con la agresión, unas altas puntuaciones en estas variables predecían una alta puntuación en agresión. Sin embargo, tanto las puntuaciones en la sub-escala soledad en relación a los iguales y autoestima en relación a la familia se relacionaban con la agresión de forma inversa, altas puntuaciones en estas variables predecían una baja implicación en la agresión a través del móvil.

Con respecto a la agresión en cyberbullying a través de Internet hemos obtenido cinco modelos de regresión. Las variables incluidas en los sucesivos modelos fueron de forma aditiva el clima escolar en relación al centro, las sub-escalas de autoestima en relación a los iguales, la familia, la escuela y el deporte. La varianza total explicada por las 5 variables fue del 2.3% ($p < .01$). Los valores de R^2 corregida fueron respectivamente .009; .015; .019; .021; .023 para los modelos 1, 2, 3, 4 y 5. Los coeficientes de las rectas se muestran en la tabla 53.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		T	Sig.
		B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	1.255	.049			25.666	.000
	Clima_Centro	-.077	.020	-.099		-3.954	.000
2	(Constante)	1.112	.067			16.551	.000
	Clima_Centro	-.087	.020	-.112		-4.415	.000
	Autoestima_Iguales	.053	.017	.078		3.076	.002
3	(Constante)	1.191	.073			16.411	.000
	Clima_Centro	-.072	.021	-.092		-3.504	.000
	Autoestima_Iguales	.064	.018	.094		3.633	.000
	Autoestima_Familia	-.044	.015	-.076		-2.842	.005
4	(Constante)	1.203	.073			16.542	.000
	Clima_Centro	-.063	.021	-.080		-2.996	.003
	Autoestima_Iguales	.067	.018	.099		3.790	.000
	Autoestima_Familia	-.035	.016	-.061		-2.197	.028
	Autoestima_Escuela	-.027	.013	-.057		-2.080	.038
5	(Constante)	1.181	.074			16.067	.000
	Clima_Centro	-.062	.021	-.080		-2.972	.003
	Autoestima_Iguales	.053	.019	.078		2.785	.005
	Autoestima_Familia	-.039	.016	-.068		-2.422	.016
	Autoestima_Escuela	-.029	.013	-.061		-2.224	.026
	Autoestima_Deporte	.028	.014	.056		2.000	.046

Tabla 53: Coeficientes de la recta de regresión para la variable dependiente: Agresión en Cyberbullying vía Internet.

Nuevamente la sub-escala clima escolar con relación al centro escolar se mostró clave para entender la agresión en cyberbullying a través de Internet. Del mismo modo las variables de autoestima se presentaron también en los diversos modelos aunque no las de soledad. Al igual que sucedía con el bullying tradicional una alta puntuación en autoestima relacionada con el deporte implicaba altos niveles de agresión.

Hemos podido comprobar cómo el clima escolar en relación al centro era la variable que mejor predecía la agresión en los cuatro tipos de bullying. En todos los modelos de regresión se podía comprobar como una alta puntuación en clima escolar en relación al centro predecía una baja implicación como agresor en bullying.

Estudiando de forma conjunta los diferentes modelos de regresión tanto de agresión como de victimización, podemos señalar que de las 12 variables introducidas en los modelos, 10 de ellas estaban relacionadas con la victimización o la agresión en algún tipo de bullying. Entre ellas, la que aparecía como más relevante en función del número de ocasiones en las que se ha incluido en el modelo era el clima escolar en relación al centro, que aparecía en 7 de los 8 modelos de regresión finales. Las variables soledad en relación a los iguales y autoestima en relación a la familia estaban presentes en 4 modelos. Por su parte las variables de autoestima en relación a la escuela, el deporte y los iguales estaban presentes en 3 de los modelos. Las sub-escalas de autoestima global y de aversión a la soledad no se mostraron relevantes en los modelos y no aparecieron en ninguna de las versiones finales.

Chapter 5: Discussion and Conclusions

This last chapter of the thesis lays the basis for an analysis of the results obtained in this study and the scientific literature which has provided the theoretical basis for our research into cyberbullying. Like the chapter describing the results, this chapter takes our proposed research objectives and the hypotheses based on those objectives as its organizational guide. In this way, the different assumptions on which this study has been based can be validated or falsified. As in the previous chapter, a separate section will be dedicated to each objective in order to differentiate it from the others. There will then be a section covering the general joint conclusions obtained, in accordance with the general objective presented in Chapter 3: Methodology.

The limitations of this study and the potential lines of future research it opens up are described at the end of the chapter, because the capacity to further our knowledge of a subject through research work constitutes one of the most important aspects of any scientific study (R. Moreno *et al.*, 2000).

Scope of the cyberbullying phenomenon

The first specific objective addressed in the research agenda was “to discover the prevalence of forms of cyberbullying and determine how the different forms are influenced by sex and age variables”. This objective was set out in the following hypothesis:

The prevalence of cyberbullying is lower than that of traditional bullying, sex and age variables being important for a full understanding of the phenomenon.

According to our figures, 37.5% of schoolchildren are either occasionally or seriously involved in bullying or cyberbullying. The prevalence figure for cyberbullying is 15.1%, whereas that for bullying is twice as high, at 32.7% (there is an overlap of 9.9% who are involved simultaneously in both types of phenomenon). This data coincides with that appearing in scientific literature which indicates that bullying is more frequent than cyberbullying (e. g. Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Gradinger *et al.*, 2009; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Raskauskas & Stoltz, 2007; Smith *et al.*, 2008). However, a number of studies show that the percentage corresponding to cyberbullying increases over time whereas that corresponding to bullying remains stable (Rivers & Noret, 2010; Wolak *et al.*, 2006). It is therefore possible that within a few years the percentages corresponding to bullying and cyberbullying may even out or even that the trend of recent years may be reversed. This should be made the subject of future research, considering the fact that the impact of the ICTs is extensively altering youth behaviour in all areas of life (e. g. Alonso & Perea, 2008; Hinduja & Patchin, 2008b; Livingstone, 2008; Rosen, Cheever, & Carrier, 2008; Ybarra & Suman, 2008).

As happens in traditional bullying, sex and age variables have also been shown to be relevant for an understanding of cyberbullying. Age prove not to be important with regard to cyberbullying via cell phone but it prove important in bullying via Internet, where percentages of those involved as occasional aggressors increase as we move from lower to higher school grades/years. In

contrast, no noticeable age-related differences are to be found in the other roles. Our results partially reinforce other studies which indicate that there is no significant correlation with age (Almeida *et al.*, 2008; Calmaestra *et al.*, 2008; Erdur-Baker & Tanrikulu, 2010; Juvonen & Gross, 2008; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Varjas *et al.*, 2009), although the age-related increase in the number of occasional aggressors does show that this variable needs to be analysed in greater depth. This result may reflect the fact that cyber-aggression trends are changing, or that schoolchildren see this type of conduct as acceptable and therefore not subject to the corresponding moral sanctions – with the subsequent dissociative anonymity we examined in Chapter 2 (e. g. Livingstone, 2008; McKenna & Bargh, 1998; Suler, 2004; Willard, 2004). It may also be related to the increase in toxic disinhibition among adolescents (Chisholm, 2006; Suler, 2004; Willard, 2004).

In short, whether it is because our study has concentrated on an age range in which the effective incorporation of ICTs has been on an unprecedentedly massive scale or whether it is because the use of devices like cell phones is now totally widespread among pre-adolescents and adolescents, the age group studied has no differentiating influence on the phenomenon under analysis. What is interesting is that a higher number of cyber-aggressors are to be in higher age groups. This would seem to contradict age cycle-related trends in traditional bullying, where it has been shown that involvement, both as victims and as aggressors, decreases as children get older (e. g. Avilés & Monjas, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000; Fitzpatrick *et al.*, 2007; Olweus, 1999b, 1999c, 2005; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Peskin *et al.*, 2006).

Sex has been seen to be intimately linked to cyberbullying. Generally speaking, the proportion of boys involved as aggressors (especially that of frequent aggressors) is higher, as is the proportion of girls involved as victims. These results would seem to coincide with other national and international studies (e. g. Calvete *et al.*, 2010; Dooley *et al.*, 2010; Erdur-Baker, 2010; A. Estévez *et al.*, 2010; Li, 2007b; Mesch, 2009; MSN.uk, 2006; Slonje & Smith, 2008; Wang *et al.*, 2009) but not with quite a few other works which indicate that

schoolchildren's sex plays no significant role (e. g. Almeida *et al.*, 2008; Hinduja & Patchin, 2008a; Juvonen & Gross, 2008; Slonje & Smith, 2008; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Varjas *et al.*, 2009; Williams & Guerra, 2007). Sex is the most inconsistent variable in the different studies, perhaps because of the variety of methodologies employed or the different definitions or ways of cyberbullying addressed by the different researchers. Indeed it has been shown that correlation exists between the ways through which cyberbullying takes place and the sex of the victims (Calmaestra *et al.*, 2008), as is the case in our own study (where over 75% of victims abused via telephone calls are girls). The results obtained and, by extension, the influence on those results of the sex variable will thus inevitably be conditioned by the design of research agendas and the inclusion in the same of one form or another of cyberbullying.

Regarding the higher number of boy-aggressors and girl-victims, this may be due to the influence of courting patterns on cyberbehaviour (Ortega, Del Rey, & Sánchez, 2011), as noted in Chapter 2. We now know that in the courting process boys tend to perpetrate unjustified aggression more than girls and girls tend to assume the role of victims more than boys via mobile telephone in dating violence activities (Ortega, Ortega-Rivera *et al.*, 2008; Ortega, Sánchez *et al.*, 2008; Sánchez *et al.*, 2008; Viejo, 2010). This may be because boys think that harassing girls via ICTs is a good way of attracting their attention.

According to our data, the first hypothesis would therefore be confirmed: cyberbullying is less frequent than traditional bullying and it varies with the values of the sex and age variables.

On the characteristic features of cyberbullying

Our second objective was to describe the characteristic profiles of those involved in cases of cyberbullying. To do so, the following hypothesis was formulated:

Cyberbullying via Internet and cyberbullying via cell phone differ in terms of their characteristics.

The channel through which one form of cyberbullying or another takes place obviously varies depending on the way the phenomenon has been defined at the outset. In the vast majority of cases of cyberbullying via cell phone the victims are bullied by telephone calls, whereas in cyberbullying via Internet most abuse takes place via instant messenger programmes. Social networks, file swapping sites and blogs showed no signs of being used to abuse companions with any great degree of prevalence. Our results concur with studies which identify instant messenger programmes as the way chosen by most aggressors to engage in this type of conduct (Finkelhor *et al.*, 2000; Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a). This data, however, is subject to alterations resulting from changes in the dynamics of ICT use among adolescents and young people. For example, one of the most recent studies in this area, carried out by LAECOVI (Casas-Bolaños, 2011), showed that cyberbullying perpetrated exclusively via social networks now displays the same degree of prevalence as that obtained in earlier studies into cyberbullying based on the 7 channels of harassment: instant messenger programmes; email; chat rooms; websites; calls; SMS and MMS. This may be due to a change in relationship habits among young people, because just a few years ago social networks like Tuenti and Facebook did not exist or were used very little and the popular Messenger was the tool most commonly used by young people to communicate with each other. If this study were carried out again today, the most commonly used channels would probably differ in comparison with those described here.

One particularly interesting fact, and one which should certainly be reflected upon, is that in the most common form of cyber-harassment both victims and aggressors have freely chosen to form part of the same network of contacts, this usually being an instant messenger programme such as Windows Live Messenger or Yahoo! In Messenger, participants have to accept an invitation from another user in order to establish contact, and they can bring the relationship to an end merely by pressing a button. The reason why victims do not use this blocking option may be that they are not aware of the possibility of doing so or it may be that they feel they cannot “pull the plug” on the ICT because that would mean shortening their list of “friends”.

The percentage of anonymous abuse is higher in cyberbullying via Internet than via cell phone. Around one in three of the attacks perpetrated are anonymous. This figure is close to the figure of around 25% obtained in international studies (Dehue *et al.*, 2008; Finkelhor *et al.*, 2000; Huang & Chou, 2010; Juvonen & Gross, 2008; NCH, 2005). Similarly, we have found that anonymous aggression is more frequent in certain forms of cyberbullying via Internet, such as chat rooms, and less frequent in others, such as instant messenger programmes. In this regard, there are indications that anonymity may exacerbate the harmful effects of cyberbullying (Hoff & Mitchell, 2009; Kowalski *et al.*, 2008), although our data concurs with the thesis put forward by Juvonen and Gross (2008) that anonymity does not alter the fundamental nature of the phenomenon. Indeed, according to our results, the emotional impact of cyberbullying is greater when the victim actually knows the aggressor.

Most cyberbullying attacks are perpetrated by just one person. Group attacks are more frequent in cyberbullying via cell phone than via Internet. This highlights an important difference with traditional bullying, where group aggression is more frequent (Ortega & Mora-Merchán, 2000a). With regard to this variable at least, therefore, cyberbullying via cell phone would appear to resemble face to face bullying to a greater extent than cyberbullying via Internet.

Our results regarding the duration of abuse concur with international literature insofar that they indicate that most cases of cyberbullying last for only a short time (Guarini *et al.*, 2009; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Smith *et al.*, 2006), although we have found that when cyberbullying goes on for more than 6 months the impact on the victims is greater. This would appear to confirm that cyberbullying is indeed a form of bullying, rather than a totally different form of aggression.

If we look at the confrontation strategies employed by victims we find that very few victims report what has been going on to adults. The percentage of victims who tell their parents is particularly low. This data concurs with existing literature on cyberbullying (Arıcak *et al.*, 2008; Finkelhor *et al.*, 2000; Hoff & Mitchell, 2009; Juvonen & Gross, 2008; NCH, 2005; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008c) and traditional bullying (Fekkes *et al.*, 2005; Smith & Shu, 2000). The explanation may be that victims fear that their parents will restrict their access to ICT if they discover their children are being harassed via this channel. For an adolescent it may be more important to stay “connected” than to avoid situations of abuse (Hoff & Mitchell, 2009; Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Li, 2010; Mishna *et al.*, 2009). Alternatively, the situation may be so humiliating for the child that he/she prefers to suffer in silence rather than bring it out into the light (Hoff & Mitchell, 2009; Kowalski & Limber, 2007). This would be coherent with the nature of bullying as described in Chapter 1 (Ortega, 2002, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 2000b).

The percentage of cyberbullying victims who attempt to retaliate is also relatively high, as also occurs in traditional bullying (Hunter *et al.*, 2006; Smith & Shu, 2000). This reaction may reflect a desire for vengeance on the part of victims of this or any other type of bullying, possibly encouraged by the fact that online the real danger is less than that present in traditional bullying because there is no physical contact or serious risk of real contact (K. N. Brown *et al.*, 2006; Hinduja & Patchin, 2009; König *et al.*, 2010; Raskauskas & Stoltz, 2007; Sanders, 2009; Goberecht 2008, cited in Steffgen *et al.*, 2010; Vandebosch & Van Cleemput,

2008). However, these explanations have not been taken into account in this study and therefore constitute no more than an intuitive reflection.

Special mention should be made of chat rooms, where the levels of anonymity and reactive aggression are higher. This suggests that chat rooms may be a place which particularly facilitates disinhibition among schoolchildren (Chisholm, 2006; Suler, 2004; Willard, 2004), leading us to conclude that cyberbehaviour is rather more than merely a passing trend. The phenomenon seems to have become established as a vehicle of communication and virtual social interaction.

One of the most interesting emotional reactions associated with cyberbullying is the feeling of shame manifested mainly by victims of cyberbullying via MMS, social networks and file sharing websites. This type of feeling seems to be very much influenced by the potential visibility of the abuse and, probably, by the type material sent, because in all of these channels it is possible to send compromising photographs or videos to a large audience. It has been shown that schoolchildren perceive those ways of abuse involving images or videos as being the most harmful (Nocentini *et al.*, 2010; Smith *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2006). This may be because young people attach great importance to images. Much of their cyberbehaviour involves the sending and receiving of images (Ortega *et al.*, 2011) and an attack on such an important aspect of their interpersonal relationships can have a very serious impact.

To conclude this section, we would point out that confrontation strategies have been found to be closely associated with the feelings experienced by the victims of cyberbullying. This also happens in traditional bullying (Hunter *et al.*, 2006; Kochenderfer-Ladd, 2004). It would be very useful to examine these situations in greater depth and to establish cause-and-effect relationships between them as a means of acquiring a deeper understanding of them and being able to offer young people better advice on how to combat cyberbullying. Similarly, ICT users need to become familiar with the safety and protection measures that are vital for the safe use of these technologies.

As we saw earlier in this section, and as is indicated in the studies we have looked at (e. g. Huang & Chou, 2010; Juvonen & Gross, 2008; Nocentini *et al.*, 2010; Ortega, Mora-Merchán *et al.*, 2009; Smith *et al.*, 2008), cyberbullying via cell phone has certain features which differentiate it from cyberbullying via Internet. The second of our hypotheses can therefore be confirmed, although this distinction may have to be altered to take into account the proliferation of ICTs which combine cell phones and Internet and the incorporation of social networks as spaces for blogs, chats, fileswapping, videos and email-type messages. Research should now therefore focus on the types of conduct taking place rather than on the channels used.

The influence of personality and background variables

The third objective proposed was to determine the relationship which exists between cyberbullying and certain personality and background variables. More specifically, the followed hypothesis was considered:

Individuals involved in cyberbullying display low levels of self esteem, high perceptions of loneliness and negative perception of the school climate.

Cyberbullying has been shown to cause psychological problems and personality disorders in the individuals involved (e. g. Cross *et al.*, 2009; Dooley *et al.*, 2010; Erdur-Baker, 2010; A. Estévez *et al.*, 2010; Finkelhor *et al.*, 2000; Mitchell *et al.*, 2007; Nishina *et al.*, 2005; Perren *et al.*, 2010; Ttofi & Farrington, 2008; Ybarra, 2004; Ybarra *et al.*, 2006).

In our study we found that those involved in cyberbullying have lower self esteem values than those who are not involved, except in self esteem related to sport and to peers, where aggressors score higher than the others. This concurs with the results obtained for aggressors in traditional bullying. In almost all the self esteem sub-scales we studied (school, physical appearance, sport, family and global self esteem) we found statistically significant differences between the

different roles, the only exception being self esteem related to peers, which did not seem to vary as a result of involvement in cyberbullying. This may be because the peer network exerts no significant influence over an individual's capacity to avoid or bring about situations of cyberbullying.

The figures we obtained for feelings of loneliness among those involved in cyberbullying tended to be just the opposite of those for self esteem. Those involved had higher loneliness scores than those who weren't involved, although with some interesting caveats. In feelings of loneliness vis-a-vis parents it was the spectators who scored lowest, while, as was to be expected, victimised aggressors had the greatest feeling of loneliness. In loneliness vis-a-vis peers it was the aggressors who scored lowest, perhaps because in bullying aggressors tend to have a good circle of friends (Ortega & Mora-Merchán, 2008). As in traditional bullying, the greatest feeling of loneliness was experienced by the victims (Eslea *et al.*, 2004). Aversion to Aloneness did not appear to be related to cyberbullying, but the Affinity for Aloneness scores of those not involved were lower than the scores obtained by aggressors or victimised aggressors in the same sub-scale.

With regard to the general school sub-scale in the school climate variable, the scores of those not involved are clearly higher than those of individuals who are involved. This indicates that children not involved in cyberbullying have a more positive perception of their school environment. Peer-related school climate is seen to have no relevance in cyberbullying via cell phone and just a slight correlation with cyberbullying via Internet.

These figures would appear to indicate that values involving peers, whether for self esteem or school climate, have no influence with regard to cyberbullying. This may be because those involved in cyberbullying are able to establish different peer networks, both online and offline (Ortega & Mora-Merchán, 2010), and one network is not necessarily affected by abuse which occurs in a different network. Another possible explanation is that the damage caused by involvement in cyberbullying may not transfer from the online world to

the offline world. Some authors argue that involvement in cyberbullying is not affected by the number of friends (Wang *et al.*, 2009).

We found that, as happens in traditional bullying (Alsaker, 1993; Besag, 1989; Boulton & Smith, 1994; Callaghan & Joseph, 1995; Cross *et al.*, 2009; E. Estévez *et al.*, 2009; Farrington, 1993; Kochenderfer & Ladd, 1996; O'Moore & Hillery, 1991; Olweus, 1993; Ross, 1996; Slee & Rigby, 1993; Stanley & Arora, 1998), those involved in cyberbullying have very low levels of self esteem (A. Estévez *et al.*, 2010). The only exceptions are in sport-related self esteem and self esteem related to peers, where aggressors score higher. The situation is similar in the case of loneliness. Research into traditional bullying has shown that victims score higher in this variable (Alsaker, 1993; Boivin *et al.*, 1995; Crick & Grotpeter, 1996; Eslea *et al.*, 2004; E. Estévez *et al.*, 2009; Kochenderfer & Ladd, 1996) and in our study we found that this is also true in cyberbullying.

The initial hypothesis is therefore supported by the data we have obtained, because those involved in cyberbullying display higher levels of loneliness and lower values for self esteem and school climate than those who are not involved.

Links between the two types of phenomenon

The fourth objective we addressed was to determine the relationship which exists between cyberbullying and traditional bullying, assuming that:

There exists a high degree of interrelation between the phenomena of bullying and cyberbullying.

We have been able to demonstrate, through correlations and above all through the contingency tables for the different roles, that the two phenomena are closely linked. Similar results have been obtained by several other researchers (Dehue *et al.*, 2008; Hinduja & Patchin, 2008a; Juvonen & Gross, 2008; Li, 2007a, 2007b; Mitchell *et al.*, 2007; Ortega, Calmaestra *et al.*, 2008a; Raskauskas

& Stoltz, 2007; Swartz, 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; Varjas *et al.*, 2009; Ybarra & Mitchell, 2004, 2007). Our analysis enabled us to determine not only that the two types of bullying are very closely related, but also that there exists a certain degree of continuity between the different roles adopted by those involved and the frequency of their involvement.

This has led us to the conclusion that we may in fact be talking about different manifestations of one and the same phenomenon. Young people who have learned to handle situations of dominance-submission (Ortega, 2002, 2005; Ortega & Mora-Merchán, 1997, 2000) behave similarly in very different virtual and real-life scenarios.

Again, then, our hypothesis is supported: we can affirm that a connection exists between the two phenomena and that this connection is rooted in a continuity of roles between different types of abuse.

Predicting cyberbullying

Our fifth and final objective was to examine models capable of predicting the likelihood of involvement in cyberbullying situations. This is still a new topic of research in this field, and our hypothesis was therefore somewhat tentative:

Involvement in some types of bullying will indicate the likelihood of involvement in others. Models will be affected similarly by background and personality variables.

Apart from defining the relationship between the different types of bullying, regression models have also enabled us to establish predictor factors. As an overall result we can conclude that the probability of involvement in a given type of bullying is indicated by the degree of involvement in the same role in another type of bullying or in the opposite role (aggressor versus victim) in the same type of bullying. That is to say, for example, that the probability of an

individual acting as an aggressor in cyberbullying via cell phone can be predicted on the basis of his/her conduct in the aggressor role in direct bullying, indirect bullying or cyberbullying via Internet, and also of his/her having been victimized in cases of cyberbullying via cell phone. Because some regression models can also be affected by sex and year/grade, these variables should also be taken into consideration when predicting certain types of involvement in bullying and cyberbullying.

We generate similar regression models including self esteem, loneliness and school climate measurements. These analyses enabled us to establish risk and protective factors for involvement in cyberbullying.

The risk factors include feelings of peer-related loneliness in victims of cyberbullying via cell phone and affinity for aloneness in aggressors in this type of cyberbullying. High self esteem vis-a-vis peers is also seen to be a risk factor for aggression in both cyberbullying via cell phone and cyberbullying via Internet. Finally, sport-related self esteem is a risk factor for cyberbullying via Internet.

Protective factors include the school climate at school, which is vital in the prevention of both aggression and victimisation in both types of cyberbullying. Another protective factor for victimisation in both types of cyberbullying is self esteem regarding physical appearance. Family-related self esteem is a protective factor too, but only for cyberbullying via Internet. Protective factors for aggression include family-related self esteem, in both types of cyberbullying; peer-related loneliness in cyberbullying via cell phone and school-related self esteem in cyberbullying via Internet.

The most striking data obtained was that concerning the school environment. Bearing in mind that Smith (2008) showed that most cases of cyberbullying take place outside school, coexistence with peers and teachers at school can be seen to be so important that it is even capable of preventing problems outside the school itself. This explains the huge importance of programmes designed to encourage co-existence (Ortega & Colaboradores, 1998;

Ortega & Del Rey, 2003, 2004; Ortega *et al.*, 2011; Ortega & Lera, 2000) for the elimination of these types of problems.

Comparison with traditional bullying

This study had as its objective to define the principal characteristics and scope of cyberbullying in the Spanish population and compare these features with those of traditional bullying to find out whether the two should be considered two different phenomena or just two different forms of the same phenomenon. Some of the similarities and differences between cyberbullying and traditional bullying were mentioned earlier, but in this section the two phenomena will be compared in greater depth.

The influence of the sex variable in cyberbullying is more similar to indirect bullying than direct bullying, perhaps because, as some authors and indeed we ourselves have found, cyberbullying is in fact an indirect form of bullying (e. g. Kowalski & Limber, 2007). This explains why cyberbullying can be said to have advanced to a new level (K. N. Brown *et al.*, 2006) by moving into virtual “cyber” environments.

The effect of the age variable is not uniform in bullying and cyberbullying. In fact age-related differences can be found in all forms of bullying and cyberbullying except cyberbullying via cell phone and indirect traditional bullying. As we mentioned earlier, therefore, it may be necessary to study a broader age range in order to determine the true influence of this variable.

Our measurements of personality and background variables provided us with a valuable insight into the similarities and differences between bullying and cyberbullying. We have seen that both phenomena are influenced by all scales of self esteem except that of peer-related self esteem, which is irrelevant in cyberbullying but does affect bullying. In contrast, loneliness sub-scales did show the same degree of influence in all the types of abuse studied. Both bullying and

cyberbullying were seen to be influenced by parent-related loneliness, peer-related loneliness and affinity for aloneness. Generally speaking, in both bullying and cyberbullying, those not involved scored higher, indicating better adjustment than those who are involved. Both of the school climate sub-scales (school-related and peer-related) displayed correlation with bullying, but the peer-related school climate are less influential in cyberbullying.

Perhaps the greatest link between bullying and cyberbullying found in this study is the one which appears in the predictive models. Our models for both aggression and victimisation in direct bullying, indirect bullying, cyberbullying via cell phone and cyberbullying via Internet coincided in showing that victimisation is probable for an individual who has been involved as a victim in other types of bullying or as the aggressor in the same type of bullying, and that the probability of aggression can be predicted based on an individual's involvement in other types of bullying as the aggressor or in the same type of bullying as the victim.

Linear regression models incorporating personal and background variables have also proved to be similar for all types of bullying. Good perception of the school climate at school is a protective factor for involvement in any type of phenomenon, whether bullying or cyberbullying (except as a victim of direct bullying), while the perception of a high level of loneliness vis-a-vis peers is a risk factor for victimisation in all types of abuse except cyberbullying via Internet.

To close this study we can therefore state that bullying and cyberbullying, despite some differences, have many elements in common. In our opinion, cyberbullying is essentially a new form of traditional bullying, and not a totally different, unrelated phenomenon.

Limitations of the study and areas for future research

We end this chapter with a mention of what we consider to be the main limitations of our study. Firstly, although our survey was representative of the population in the province of Cordoba, its results cannot be extrapolated to other parts of Spain, and the scope of its applicability is therefore somewhat reduced. Also, the size of the sample group did not allow us to carry out further, more in-depth analyses in areas such as the distinction between occasional bullying and frequent bullying in certain situations. We therefore suggest that the size of the sample group be increased in future research. This would make it possible to analyse a higher number of individuals involved in bullying/cyberbullying and extend those analyses to take into account the aforementioned distinctions.

Another limitation was the constant changes which are taking place in the cyberbullying phenomenon itself. Although the data for this study was collected only 3 years ago, both cyberbullying and the use of the ICTs (which are closely related) have evolved to such an extent that we need to consider certain changes in the way they are approached.

Following the descriptions of the data analysis and the debate they inspired among the research team leaders, we would have liked to have included new variables which have not previously been considered, such as the effect of empathy on cyberbullying and a real, rather than theoretical, measurement of the effect of disinhibition on young people's behaviour. It would also have been interesting to measure the frequency with which the people in our sample group made use of different ICT applications. In future research in this area, we will attempt to make good these limitations.

In addition to the issues mentioned earlier, we also suggest the following potential lines of future research:

A) A conceptual change in the concept of cyberbullying, to focus on the type of conduct taking place rather than on the ICT channels used and taking great care not to confuse one-off problems or cases of online aggression with the true

phenomenon of cyberbullying, as defined by the 4 prerequisites mentioned in this study: intentionality, repetition, power imbalance and moral perversion (with any necessary additional considerations).

B) Considering the scarcity of research work attempting to explore the applicability of classical theories regarding traditional bullying to cyberbullying, we suggest that the following fields should be looked at more closely: the attachment effect, mind theory, information processing and moral detachment in cyber-harassment.

C) On completion of this study we discovered the strong relationship which exists between feelings and the confrontation strategies used by adolescents. We therefore suggest that it would be very useful to further our knowledge of this topic and to explore cyberbullying confrontation strategies in greater depth. This area is currently being researched by LAECОВI through the project called “El Afrontamiento del Cyberbullying: Análisis de las Estrategias Utilizadas y Evaluación de su Impacto” (“Confronting Cyberbullying: Analysis of Strategies Used and Evaluation of their Impact”) (Andalusian Regional Government “Excellence” Programme; Ref. SEJ-6156), directed by the second supervisor of this Doctoral Thesis.

D) During the course of our research we found it necessary to explore schoolchildren’s conduct with regard to the ICTs, also known as cyberbehaviour. An understanding of this new area may well prove useful for studying and better explaining online social dynamics. This subject is currently being researched in the project called “Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y Relaciones en la Red: CIBERCONVIVENCIA” (“New Dimensions in Classroom and Juvenile Co-existence. Cyber-behaviour and Online Relationships: CYBER-COEXISTENCE”), directed by the supervisor of this Doctoral Thesis

E) One of the most interesting things to emerge from this study was the contribution of bullying and cyberbullying predictor models based on individuals' involvement as either aggressors or victims in other types of harassment. It would

be useful to apply these models to other populations to see whether the results obtained are the same or different. It would also be interesting to include new personality variables related to cyberbullying, such as empathy, disinhibition, emotional stability and resistance to frustration.

F) Finally, we would like to suggest that research be undertaken in a new area, hitherto unexplored in international literature as far as we know: the behaviour of spectators in cases of cyberbullying. Different types of spectators should be studied, to find out if their behaviour patterns are similar to those described in traditional bullying.

Referencias

- ABC (2004, 29 de septiembre). La autopsia del menor que se suicidó por el acoso en su colegio revela lesiones previas. *ABC*. Extraído el 05/03/2010, desde http://www.abc.es/hemeroteca/historico-29-09-2004/abc/Nacional/la-autopsia-del-menor-que-se-suicido-por-el-acoso-en-su-colegio-revela-lesiones-previas_9623891563504.html#
- ABC SEVILLA (2007, 25 de Septiembre). Treinta menores implicados este año en agresiones grabadas por el móvil. *ABC de Sevilla*. Extraído el 12/01/2009, desde http://www.abcdesevilla.es/hemeroteca/historico-25-11-2007/sevilla/Andalucia/treinta-menores-implicados-este-a%C3%B1o-en-agresiones-grabadas-por-el-movil_1641418753765.html
- Agatston, P. W., Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S59-S60.
- Ahmad, Y. y Smith, P. K. (1990). Behavioural measures: Bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry, 12*, 26-27.
- Ainsworth, M. y Eichberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experience. En C. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Marris (Eds.), *Attachment across the lifespan* (pp. 160-183). London: Tavistock/Routledge.
- Alderete, A. M. (2006). Fundamentos del Análisis de Regresión Logística en la Investigación Psicológica. *Evaluar, 6*, 52-67.
- Almeida, A., Caurcel, M. J. y Machado, J. C. (2006). Perceived characteristics of victims according to their vicimized and nonvictimized peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(2), 371-396.

- Almeida, A., Marinho, S., Esteves, C., Gomes, S. y Correia, I. (2008). *Virtual but not less real: A study of cyber bullying and its relations with moral disengagement and empathy*. Paper presentado al 20th Biennial ISSBD Meeting, Würzburg (Germany).
- Alonso, E. y Perea, M. (2008). SMS: Impacto Social y Cognitivo. *Escritos de Psicología*, 2(1), 24-31.
- Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins de enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences? *Enfance*, 47(3), 241-260.
- Alsaker, F. y Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. En D. Pepler y W. M. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (Vol. 1, pp. 230-248). Indiana (USA): Authorhouse.
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., Dobarro González, A., Rodríguez Pérez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 221-230.
- Amón, J. (2003). *Estadística para psicólogos I*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Berra, S., Alonso, J. y Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123(2), 569-577.
- Anderson, C. M. y Kincaid, D. (2005). Applying Behavior Analysis to School Violence and Discipline Problems: Schoolwide Positive Behavior Support. *The Behavior Analyst*, 28(1), 49-63.
- Ang, R. P. y Goh, D. H. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387-397.
- Anolli, L. (2002). MaCHT—miscommunication as chance theory: toward a unitary theory of communication and miscommunication. En L. Anolli, R. Ciceri y G. Riva (Eds.), *Say not to say: new perspectives on miscommunication* (pp. 3-42). Amsterdam: IOS Press.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. y Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-261.

Referencias

- Arsenault, L., Bowes, L. y Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘Much ado about nothing’? *Psychological Medicine*, 40(5), 717-729.
- Avilés, J. M. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying). *Lan Osasuna*, 2, 1-13.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 201-209.
- Avilés, J. M. (2009a). Victimización percibida y bullying: Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Avilés, J. M. (2009b). Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)–Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41.
- Ball, A. H., Areneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A. y Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies, and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 104-112.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D. G. y Konold, T. R. (2009). Validity of Three School Climate Scales to Assess Bullying, Aggressive Attitudes, and Help Seeking. *School Psychology Review*, 38(3), 338-355.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Basalisco, S. (1989). Bullying in Italy. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 59-65). London: David Fulton.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging Threat to the “always on” generation. Extraído el 14/10/2006 desde <http://www.cyberbullying.ca>

- Berlan, E. D., Corliss, H. L., Field, A. E., Goodman, E. y Bryn Austin, S. (2010). Sexual Orientation and Bullying Among Adolescents in the Growing Up Today Study. *Journal of Adolescent Health, 46*(4), 366-371.
- Berson, I. R. (2003). Grooming cybervictims: The psychosocial effects of online exploitation for youth. *Journal of School Violence, 2*(1), 5-18.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools; A Guide to Understanding and Management*. Philadelphia: Open University Press.
- Bhat, C. S. (2008). Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 18*(1), 53-66.
- Björkqvist, K., Ekman, K. y Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*(1), 307-313.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*(2), 117-127.
- Blaya, C. (2010). Cyberbullying and happy slapping in France: a case study in Bordeaux. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 55-68). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y Violencia Escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación, 339*, 293-315.
- Boivin, M., Hymel, S. y Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology, 7*(4), 765-785.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ, 323*, 480-484.
- Borg, M. G. (1988). The emotional reaction of school bullies and their victims. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 18*(4), 433-444.
- Boulton, M. J. y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perception and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*(3), 315-329.

Referencias

- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C. y Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461-466.
- Bowers, L., Smith, P. K. y Binney, V. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims and Bully/Victims in Middle Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 215-232.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (Vol. 1: Attachment). Londres: Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bowling, N. y Beehr, T. (2006). Workplace harassment from the victim's perspective: A theoretical model and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 998-1012.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A. y Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46(5), 507-535.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, D. T. (2001). Developing strategies for collecting and presenting grooming evidence in a high tech world. *Update*, 14(11).
- Brown, K. N., Jackson, M. y Cassidy, W. (2006). Cyber-Bullying: Developing Policy to Direct Responses that are Equitable and Effective in Addressing this Special Form of Bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 57, 1-36.
- Bryce, J. y Klang, M. (2009). Young people, disclosure of personal information and online privacy: Control, choice and consequences. *Information Security Technical Report*, 14(3), 160-166.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2006). Cyberbullying: The victimization of adolescent girls. Extraído el 20/08/2007, desde http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_girls_victimization.pdf
- Butler, D. A. (2006). *Cyberbullying: New Challenges to Law*. Paper presentado al 61st Annual ALTA Conference, Melbourne (Australia).
- Butler, D. A., Kift, S. M. y Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying in schools and the law. Is there an effective means of addressing the power imbalance? *eLaw Journal: Murdoch University Electronic Journal*, 16(1), 84-114.
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15(4), 574-586.
- Byrne, B. J. (1999). Ireland. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 112-127). London: Routledge.
- Callaghan, S. y Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163.
- Calmaestra, J. (2007). *Cyberbullying, Un estudio descriptivo en la capital cordobesa*. Master Thesis no publicada, Universidad de Córdoba.
- Calmaestra, J., Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia: un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-104.
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A. y Mora-Merchán, J. A. (2010). Exploring Cyberbullying in Spain. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 146-162). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46(2), 186-197.
- Campbell, M. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Campbell, M. (2006). Happy?? Slapping?? *Connections*, 23(4), 1-4.

- Campbell, M., Butler, D. A. y Kift, S. M. (2008). A school's duty to provide a safe learning environment : Does this include cyberbullying? *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 13(2), 21-32.
- Campbell, M., Spears, B., Cross, D. y Slee, P. (2010). Cyberbullying in Australia. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 232-244). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A. y Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice*, 8(4), 332-350.
- Card, J. (2005, 30 de noviembre). Life and Death Exams in South Korea. *Asia Times Online*. Extraído el 28/01/2011, desde <http://www.atimes.com/atimes/Korea/GK30Dg01.html>
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Eos.
- Casas-Bolaños, J. A. (2011). *Riesgos en las redes sociales e internet, ciberadicción y cyberbullying, un estudio con jóvenes de la provincia de Córdoba*. Trabajo fin de Master no publicada, Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Casey-Cannon, S., Hayward, C. y Gowen, K. (2001). Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, 5(2), 138-147.
- Castells, M. (2001). Internet y la Sociedad Red (Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento de la Universidad Obrera de Cataluña ed.). Barcelona.
- Caurcel, M. J. y Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51-68.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cerezo, F. (2000). *BULL-S, Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. Manual de Referencia*. Vizcaya: COHS, Consultores en Ciencias Humanas, S. L.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.

Referencias

- Cerezo, F. (2006a). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 333-352.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14(2), 131-145.
- Chesney, T., Coyne, I., Logan, B. y Madden, N. (2009). Griefing in virtual worlds: Causes, casualties and coping strategies. *Information Systems Journal*, 19(6), 525-548.
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89.
- Chou, C., Condrón, L. y Belland, J. (2005). A Review of the Research on Internet Addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388.
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42(2), 237-251.
- Connolly, I. y O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 559-567.
- Consejería de Educación; Junta de Andalucía (2008). Estadísticas Educativas. Curso 2007/2008. Extraído el 22/07/2009, desde http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/Estadisticas/2007_2008/20072008&vismenu=0,0,1,1,1,1,0,0,0
- Corcoran, L., Connolly, I. y O'Moore, M. (2008). *Cyberbullying: a new dimension to an old problem*. Paper presentado al Psychological Society of Ireland Annual Conference, Tullow (Ireland).
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. y Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19(1), 37-55.

Referencias

- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26(1), 85-97.
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P. K. y Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 7(1), 33-51.
- Coyne, I., Chesney, T., Logan, B. y Madden, N. (2009). Griefing in a Virtual Community. An Exploratory Survey of Second Life Residents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 214-221.
- Coyne, S. M., Archer, J. y Eslea, M. (2006). "We're Not Friends Anymore! Unless...": The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32(4), 294-307.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W. M. y Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and Victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal y V. Barnekow Rasmussen (Eds.), *Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study, International Report from the 2001/2002 Survey* (pp. 133-144). Geneva: Organisation mondiale de la santé.
- Craig, W. M., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., Mazur, J., Favresse, D., Leveque, A., Aasvee, K., Varnai, D., Harel, Y., Korn, L., Villerusa, A., Ramos Valverde, P., Scheidt, P., Boyce, W., Holstein, B., Vollebergh, W., Samdal, O., de Matos, M. G., van der Sluijs, W., Katreniakova, Z. y Nansel, T. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(SUPPL. 2), S216-S224.
- Craig, W. M., Henderson, K. y Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Crespo, M. (2011, 3 de marzo). La caída del 'muro del miedo' en el mundo árabe. *ELMUNDO.ES*. Extraído el 16/03/2011, desde <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/03/03/internacional/1299169856.html>
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Referencias

- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(2), 367-380.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L. y Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*: Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth.
- Curelaru, M., Iacob, I. y Abălașei, B. (2009). School bullying: definition, characteristics, and intervention strategies. *Revista de cercetare și intervenție socială*, 26, 7-29.
- David-Ferdon, C. y Feldman-Hertz, M. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dehue, F., Bolman, C. y Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223.
- Dekovic, M., Wissink, I. y Meijer, A. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497-514.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Río, J., Bringué, X., Sádaba, C. y González, D. (2009). *Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela*. Paper presentado al V Congreso Internacional Comunicació i Realitat, Barcelona (España).
- Delclós, T. (2010, 2 de octubre). Nativos Digitales. *ElPais.com*. Extraído el 02/10/2010, desde http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Nativos/digitales/elpepisoc/20101002elpepisoc_2/Tes

- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Dickerson, D. (2005). Cyberbullies on Campus. *The University of Toledo Law Review*, 37(1). Extraído el 15/03/2007, desde <http://law.utoledo.edu/students/lawreview/volumes/v37n1/Dickerson.htm>
- Diden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., de Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R. y Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Diener, E. (1980). De-individuation: The absence of self-awareness and self-regulation in group members. En P. Paulus (Ed.), *The psychology of group influence* (pp. 1160-1171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dilmaç, B. y Aydoğan, D. (2010). Parental Attitudes as a Predictor of Cyber Bullying among Primary School Children. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(10), 649-653.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dooley, J. J., Cross, D., Hearn, L. y Treyvaud, R. (2009). *Review of Existing Australian and International Cyber-Safety Research*. Perth: Child Health Promotion Research Centre.
- Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. y Spiel, C. (2010). Cyber-Victimisation: The Association Between Help-Seeking Behaviours and Self-Reported Emotional Symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 194-209.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J. y Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.

Referencias

- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Phillips, R. S. C. y Lease, A. M. (1996). Early adolescent self-esteem: A developmental-ecological framework and assessment strategy. *Journal of Research on Adolescence*, 6(4), 543-579.
- EFE (2006, 15 de febrero). Detenidos nueve menores que colgaron en Internet imágenes vejatorias de una niña discapacitada. *ELMUNDO.ES*. Extraído el 3/05/2009, desde <http://www.elmundo.es/elmundo/2006/02/15/sociedad/1140000504.html>
- EFE (2011, 11 de marzo). Los japoneses se vuelcan a las redes sociales. *abc DIGITAL*. Extraído el 16/03/2011, desde <http://www.abc.com.py/nota/los-japoneses-se-vuelcan-a-las-redes-sociales/>
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M. y Sassu, K. A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887-897.
- ELMUNDO.ES (2011, 12 de marzo). Internet y móviles frente al gran terremoto. *ELMUNDO.ES*. Extraído el 16/03/2011, desde <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/03/11/navegante/1299849529.html>
- ELMUNDO.ES / EFE (2004, 30 de septiembre). La familia del joven que se suicidó tras sufrir acosos denuncia la responsabilidad del instituto. *ELMUNDO.ES*. Extraído el 05/03/2010, desde <http://www.elmundo.es/elmundo/2004/09/30/sociedad/1096556527.html>
- ElPaís.com (2011a). El año de las Revueltas 2011: Una ola de Cambio. Extraído el 15/03/2011, desde <http://www.elpais.com/especial/revueltas-en-el-mundo-arabe/protagonistas.html>
- ElPaís.com (2011b, 24 de febrero). "Las redes sociales han sido la base de las revueltas árabes". *ElPaís.com*. Extraído el 15/03/2011, desde http://www.elpais.com/articulo/sociedad/redes/sociales/han/sido/base/revueltas/arabes/elpepisoc/20110224elpepisoc_4/Tes
- EP (2011, 8 de marzo). El canal de YouTube sobre las revueltas árabes en Twitter y Facebook. *ABC.es*. Extraído el 16/03/2011, desde <http://www.abc.es/20110308/medios-redes/abci-aljazeera-youtube-facebook-twitter-201103081204.html>
- Epstein, M., Waters, S. y Cross, D. (2006). *Supportive schools project 2006 annual report*. Perth: Edith Cowan University.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 12(1), 109-125.

- Erdur-Baker, Ö. y Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2771–2776.
- Eslea, M. (2001). *School bullying: Severity, distress and coping*. Paper presentado al British Psychological Society Centenary annual conference, SECC, Glasgow (UK).
- Eslea, M. y Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-217.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B. y Smith, P. K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behaviour*, 30(1), 71-83.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78(3), 326-333.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (Vol. 17, pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. P. y Baldry, A. C. (2005). Factores de riesgo individuales de la violencia escolar. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 39-55). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization* (Technical report): The Campbell Collaboration.
- Faust, J. y Forehand, R. (1994). Adolescents' physical complaints as a function of anxiety due to familial and peer stress: A causal mol. *Journal of Anxiety Disorders*, 8(2), 139-153.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Effects of Antibullying School Program on Bullying and Health Complaints. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(6), 638-644.
- Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M., Godoy Mesas, C. y Sancho-Vicente, S. (2010). El Ciberacoso en la enseñanza secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Finkelhor, D. y Dziuba-Leatherman, J. (1994). Children as victims of violence: A national survey. *Pediatrics*, 94(4), 413-420.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. (Report): National Center for Missing and Exploited Children.
- Finn, J. (2004). A Survey of Online Harassment at a University Campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(4), 468-483.
- Fitzpatrick, K., M., Dulin, A. J. y Piko, B. F. (2007). Not just pushing and shoving: School bullying among African American adolescents. *Journal of School Health*, 77(1), 16-22.
- Fogel, J. y Nehmad, E. (2009). Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns. *Computers in Human Behavior*, 25(1), 153-160.
- Folkman, S. y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology in the Schools*, 48(1), 150-170.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. (1999). Italy. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 140-156). London: Routledge.
- Francis, L. J. y Jones, S. (1994). The relationship between Eysenck's personality factors and fear of bullying among 13-15 year olds in England and Wales. *Evaluation & Research in Education*, 8(3), 111-118.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frisén, A., Holmqvist, K. y Oscarsson, D. (2008). 13-Year-Olds' Perception of Bullying: Definitions, Reasons for Victimization and Experience of Adults' Response. *Educational Studies*, 34(2), 105-117.

- Fuji, K. y Yoshida, F. (2009). *The relation between cognition and coping behavior among cyber-bullying victims*. Paper presentado al The 73rd Annual Convention of the Japanese Psychological Association, Kyoto (Japan).
- Gambara, H. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación: Cuaderno de Prácticas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008a). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008b). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicològica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Gazelle, H. y Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257-278.
- Genta, M. L., Brighi, A. y Guarini, A. (2008). *Cyberbullying among Italian students: an explorative study of bullying through new technologies and its psychological impact*. Paper presentado al 4th World Conference. Violence in school and public policies, Lisbon (Portugal).
- Genta, M. L., Brighi, A. y Guarini, A. (2009). European project on bullying and cyberbullying granted by Daphne II programme. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 233.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Genta, M. L., Smith, P. K., Ortega, R., Brighi, A., Guarinni, A., Thompson, F., Tippet, N., Mora-Merchán, J. A. y Calmaestra, J. (2011). Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: findings from a Daphne Project. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Bullying in the Global Village: Research on Cyberbullying from an International Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 44(9), 492-497.

Referencias

- Gini, G. y Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. y Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617-638.
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D. y Connolly, J. (2003). Developmental Trajectories of Victimization Identifying Risk and Protective Factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 139-156.
- Goodman, M. R., Stormshak, E. A. y Dishion, T. J. (2001). The significance of peer victimization at two points in development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 507-526.
- Goossens, F. A., Olthof, T. y Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343-357.
- Grading, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in School: A Plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63-79.
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 143-156.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633-649.
- Guan, S.-S. A. y Subrahmanyam, K. (2009). Youth Internet use: risks and opportunities. *Current Opinion in Psychiatry*, 22(4), 351-356.
- Guarini, A., Brighi, A. y Genta, M. L. (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying in Italian Secondary Schools. En M. L. Genta, A. Brighi y A. Guarini (Eds.), *Bullying and Cyberbullying in Adolescence* (pp. 77-95). Roma: Carocci.
- Guarini, A., Brighi, A. y Genta, M. L. (2010). Cyberbullying among Italian adolescents. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A*

Referencias

- cross-national comparison* (pp. 114-130). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Halstead, M., Johnson, S. B. y Cunningham, W. (1993). Measuring Coping in Adolescents: An Application of the Ways of Coping Checklist. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(3), 337-344.
- Hanish, L. D. y Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14(1), 69-89.
- Harachi, T. W., Catalano, R. y Hawkins, D. (1999). United States. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 279-295). London: Routledge.
- Harman, H. H. (1980). *Análisis factorial moderno*. Madrid: Saltés.
- Harré, R. (1989). Language and science of psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour and Personality*, 4, 165-188.
- Harré, R. y Van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21(4), 393-407.
- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K. y Page, M. C. (2011). A Psychometric Comparison of Two Self-Report Measures of Bullying and Victimization: Differences by Sex and Grade. *School Mental Health*, 3(1), 44-57.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Haynie, D. L., Nansel, T. y Eitel, P. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. y Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(3), 133-145.
- Heinemann, P. (1969). Apartheid. *Liberal Debat*, 2, 3-14.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing-gruppvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Heirman, W. y Walrave, M. (2008). Assessing Concerns and Issues about the Mediation of Technology in Cyberbullying. *CyberPsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2). Extraído el 15/06/2010,

desde

<http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2008111401&article=1>

- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W. y Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 107-116.
- Henderson, M., de Zwart, M., Lindsay, D. y Phillips, M. (2010). Legal Risks for Students Using Social Networking Sites. *Australian Educational Computing*, 25(1), 3-7.
- Herba, C. M., Ferdinand, R. F., Stijnen, T., Veenstra, R., Oldehinkel, A. J., Ormel, J. y Verhulst, F. C. (2008). Victimization and suicide ideation in the TRAILS study: specific vulnerabilities of victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(8), 867-876.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6(3), 89-112.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008a). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008b). Personal information of adolescents on the Internet: A quantitative content analysis of MySpace. *Journal of Adolescence*, 31(1), 125-146.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hoff, D. L. y Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, Effects, and Remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665.
- Holt, M. K., Finkelhor, D. y Kantor, G. K. (2007). Hidden Forms of Victimization in Elementary Students Involved in Bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 345-360.
- Hosmer, D. W. y Lemeshow, S. (1989). *Applied Logistic Regression*. New York: Wiley.
- Huang, Y.-y. y Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590.

- Huesmann, L. R. (2007). The Impact of Electronic Media Violence: Scientific Theory and Research. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S6-S13.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hunter, S. C. y Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*(1), 83-107.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. y Warden, D. (2006). Emotion and coping in young victims of peer-aggression. En P. Buchwald (Ed.), *Stress and anxiety - Application to Health, Community, Workplace and Education* (pp. 307-324). Cambridge: Cambridge Scholar Press.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. y Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology, 77*(4), 797-810.
- Hunter, S. C., Durkin, K., Heim, D., Howe, C. y Bergin, D. (2010). Psychosocial mediators and moderators of the effect of peer-victimization upon depressive symptomatology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(10), 1141-1149.
- Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping-Strategy Use in the Victims of Bullying. *Spanish Journal of Psychology, 7*(1), 3-12.
- INE (2010). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*. Madrid: INE.
- Ireland, J. L. (2002). Bullying in prisons. *The Psychologist, 15*(3), 130-133.
- Ireland, J. L. (2005). *Bullying among prisoners: Innovations in theory and research*. Devon, UK: Willan Publishing.
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behavior: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior, 30*(4), 298-312.
- Ireland, J. L., Archer, J. y Power, X. (2007). Characteristics of male and female prisoners involved in bullying behavior. *Aggressive Behavior, 33*(3), 220-229.
- Jackson, C. (2006). E-Bully. *Teaching Tolerance*. Extraído el 15/10/2008, desde <http://www.tolerance.org/teach/magazine/index.jsp>
- Jäger, T., Arbinger, R. y Lissmann, U. (2010). Cyberbullying: The situation in Germany. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A*

- cross-national comparison* (pp. 69-86). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. y Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162.
- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, 31(2), 177-192.
- Junger, M. (1990). Intergroup Bullying and Racial Harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research*, 74(2), 65-72.
- Junger-Tas, J. (1999). The Netherlands. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 205-223). London: Routledge.
- Jurkovic, G. J. y Prentice, N. M. (1977). Relation of moral and cognitive development to dimensions of juvenile delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 86(4), 414-420.
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? - Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. y Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319(7206), 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school - An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-674.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K. y Morita, Y. (2006). Coping with bullying at School: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32(6), 570-580.
- Kanoh, H. (2009). *Research of Children and Parents Concerning Internet Use: A Japan-U.S. Comparison*. Comunicación presentada en la Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Chesapeake (VA).
- Kapatzia, A. y Sygkollitou, E. (2008). Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences. Extraído el 25/04/2009, desde miha2.ef.uni-lj.si/cost298/gbc2009-proceedings/papers/P198.pdf

- Kappos, A. D. (2007). The impact of electronic media on mental and somatic children's health. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 210(5), 555-562.
- Kift, S. M. (2007). *Cyberbullying by young people: A criminal matter for psychologists?* Paper presentado al Psychology making an impact: the Australian Psychological Society 42nd Annual Conference, Brisbane (Australia).
- Kiriakidis, S. P. y Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family and Community Health*, 33(2), 82-93.
- Klomek, A. B., Sourander, A. y Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., Almqvist, F. y Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109(1-2), 47-55.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment. *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9(1), 59-73.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The Role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Social Development*, 13(3), 329-349.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: Relations to children's maladjustment. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 25-48). New York: Guilford Press.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38(2), 267-278.
- Kokkinos, C. M. y Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520-533.

- König, A., Gollwitzer, M. y Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an Act of Revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 210-244.
- Kowalski, R. M. y Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger Syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1201-1208.
- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22-S30.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. W. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. y Scherlis, W. (1998). Internet paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27(2), 102-110.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. y Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22(7), 705-717.
- Kuntsche, E., Pickett, W., Overpeck, M., Craig, W. M., Boyce, W. y Gaspar de Matos, M. (2006). Television Viewing and Forms of Bullying among Adolescents from Eight Countries. *Journal of Adolescent Health*, 39(6), 908-915.
- Kurihara, S., Ushijima, Y. y Nakamura, T. (2010). Report on cyberbullying in Japan. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 245-254). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C. y Lindsay, G. (2006). An analyses of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 781-801.
- Ladd, G. W. y Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74-96.

Referencias

- Lagerspetz, K. y Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. En L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 131-150). New York: Plenum.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45-52.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Graó.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Leff, S. S. (2007). Bullying and peer victimization at school: Considerations and future directions. *School Psychology Review*, 36(3), 406-412.
- Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2007a). Bullying in the New Playground: Research into Cyberbullying and Cyber Victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.
- Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Li, Q. (2008). A Cross-Cultural Comparison of Adolescents' Experience Related to Cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: A study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19(4), 372-392.
- Lindeman, M., Hatakka, T. y Keltikangas-Jarvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 339-351.
- Lines, D. (2008). *The bullies: understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ling, R. (2002). Chicas adolescentes y jóvenes adultos varones: dos subculturas del teléfono móvil. *Estudios de Juventud*, 57(2), 33-46.

Referencias

- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media and Society*, 10(3), 393-411.
- Lodge, J. y Frydenberg, E. (2007). Cyber-Bullying in Australian Schools: Profiles of Adolescent Coping and Insights for School Practitioners. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24(1), 45-58.
- Lorenz, K. Z. (1965). *Evolution and Modification of Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lucio López, L. A. (2009). *El cyberbullying en estudiantes del nivel medio superior en México*. Paper presentado al X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz (Mexico).
- Machargo, J., Luján, I., León, M. E., López, P. y Martín, M. A. (2003). Percepción de la influencia del ordenador, de Internet y de los videojuegos por los adolescentes. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 159-172.
- Mantovani, G. (1996). Social context in HCI: a new framework for mental models, cooperation and communication. *Cognitive Science*, 20(2), 237-269.
- Marcoen, A. y Brumagne, M. (1985). Loneliness Among Children and Young Adolescents. *Developmental Psychology*, 21(6), 1025-1031.
- Marcoen, A., Goossens, L. y Caes, P. (1987). Loneliness in Pre- Through Late Adolescence: Exploring the Contributions of a Multidimensional Approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(6), 561-577.
- Margaryan, A., Littlejohn, A. y Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L. y YLC-CURA (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A Preliminary Assessment for School Personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- McKenna, K. Y. A. y Bargh, J. (1998). Coming out in the age of the Internet: Identity "de-marginalization" through virtual group participation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 681-694.

- McKenna, K. Y. A. y Bargh, J. (2000). Plan 9 From Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 57-75.
- McLoughlin, C., Meyricke, R. y Burgess, J. (2009). *Bullies in Cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact*. Comunicación presentada en la International Symposium for Innovation in Rural Education (ISFIRE), Armidale (Australia).
- Medina, M. A., Escalada, P., Navarro, F., Hernández, B. y Losa, J. (2011, 11 de marzo). "Estamos cansados. Es súper difícil dormir": Varios residentes en Japón ofrecen sus testimonios de angustia y sorpresa a EL PAÍS través de las redes sociales *ElPais.com*. Extraído el 16/03/2011, desde http://www.elpais.com/articulo/internacional/Estamos/cansados/super/dificil/dormir/elpepuint/20110311elpepuint_13/Tes
- Mellor, A. (1990). *Spotlight 23 Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edimburgo: SCRE.
- Melotti, G. y Passini, S. (2002). L'applicazione ad un gruppo di adolescenti italiani del Self Esteem Questionnaire (SEQ). *Bollettino di Psicologia Applicata*, 238, 59-70.
- Melotti, G., Corsano, P., Majorano, M. y Scarpuzzi, P. (2006). An Italian application of the Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents (LLCA). *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 13(3), 237-255.
- Menesini, E. y Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183-196.
- Menesini, E. y Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 230-232.
- Menesini, E., Fonzi, A., Sánchez, V. y Ortega, R. (2005). Coping Strategies and Outcomes Evaluation in a Bullying Context. *Rassegna di Psicologia*, 22(2), 69-84.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530.
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393.

- Mihailova, K. (2010). Bullying and cyberbullying: Theoretical understanding and practices in bulgarian children's lives. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 163-174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mills, C., Guerin, S., Lynch, F., Daly, I. y Fitzpatrick, C. (2004). The relationship between bullying, depression and suicidal thoughts/behaviour in Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 21(4), 112-116.
- Mishna, F., Saini, M. y Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review* 31(12), 1222-1228.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L. y Finkelhor, D. (2007). The Relative Importance of Online Victimization in Understanding Depression, Delinquency, and Substance Use. *Child Maltreatment*, 12(4), 314-324.
- Monks, C., Ortega, R. y Rodríguez, A. J. (2008). Peer victimization in multicultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(4), 507-535.
- Monks, C., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L. y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146-156.
- Montes, G. y Halterman, J. S. (2007). Bullying among children with autism and the influence of comorbidity with ADHD: A population-based study. *Ambulatory Pediatrics*, 7(3), 253-257.
- Mora-Merchán, J. A. (2001). *El fenómeno Bullying en las Escuelas de Sevilla*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas del bullying? *Anuario de Psicología clínica y de la salud*, 2, 15-26.
- Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Informació Psicològica*, 94, 60-70.
- Mora-Merchán, J. A. (2010). *Cyberbullying in EU countries: Synthesis*. Paper presentado al 9th eCulture Forum "Netizenship, Digital identities and Cyberbullying", Lausanne (USA).
- Mora-Merchán, J. A. y Jäger, T. (Eds.). (2010). *Cyberbullying. A cross-national comparison*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En R. Ortega, J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.),

Actuando contra el bullying y la violencia escolar: El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet (pp. 7-37). Landau (Germany): Empirische Paedagogik e. V.

Mora-Merchán, J. A., Del Rey, R. y Jäger, T. (2010). Cyberbullying: Review of an emergent issue. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 271-282). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Justicia, F. y Benitez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.

Moreno, M. (2011). Las redes sociales se vuelcan con el terremoto de Japón. Extraído el 16/03/2011, desde <http://www.trecebits.com/2011/03/12/las-redes-sociales-se-vuelcan-con-el-terremoto-de-japon/>

Moreno, R., Martínez, R. y Chacón, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.

Morita, Y. (Ed.). (1985). *Sociological Study on the structure of Ijime Group*. Osaka: Osaka City College Sociology Study.

MSN.uk (2006). MSN cyberbullying report: Blogging, instant messaging and email bullying amongst today's teens. Extraído el 20/08/07, desde <http://www.msn.co.uk/cyberbullying>

Murphy, S. y Faulkner, D. (2011). The Relationship between Bullying Roles and Children's Everyday Dyadic Interactions. *Social Development*, 20(2), 272-293.

Murray-Close, D., Ostrov, J. M. y Crick, N. R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 19(1), 187-203.

Naidu, S. y Järvelä, S. (2006). Analyzing CMC content for what? *Computers & Education*, 46(1), 96-103.

Nansel, T. R., Craig, W. M., Overpeck, M., Saluja, G. y Ruan, W. J. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.

Nansel, T. R., Haynie, D. L. y Simons-Morton, B. G. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 45-61.

Referencias

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Naylor, P., Cowie, H. y Del Rey, R. (2001). Reported reactions to being bullied of a sample of UK secondary school girls and boys. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), 114-120.
- NCH (2002). NCH Nacional Survey 2002. Bullying. Extraído el 20/08/07, desde <http://www.nch.org.uk/information/index.php?i=237>
- NCH (2005). Putting U in the Picture-Mobile phone bullying survey 2005. Extraído el 20/08/07, desde http://www.nch.org.uk/uploads/documents/Mobile_bullying_%20report.pdf
- Neary, A. y Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16(1), 183-186.
- Nicol, A. y Fleming, M. J. (2010). “i h8 u”: The Influence of Normative Beliefs and Hostile Response Selection in Predicting Adolescents' Mobile Phone Aggression—A Pilot Study. *Journal of School Violence*, 9(2), 212 - 231.
- Nielsen, M., Matthiesen, S. y Einarsen, S. (2008). Sense of coherence as a protective mechanism among targets of workplace bullying. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(2), 128-136.
- Nishina, A., Juvonen, J. y Witkow, M. R. (2005). Sticks and Stones May Break My Bones, but Names Will Make Me Feel Sick: The Psychosocial, Somatic, and Scholastic Consequences of Peer Harassment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34(1), 37-48.
- Niveau, G. (2010). Cyber-pedocriminality: Characteristics of a sample of internet child pornography offenders. *Child Abuse and Neglect*, 34(8), 570-575.
- Noain, A. (2010, 17 de noviembre). Un hombre pagará 5.000 euros porque su hijo subió una foto ofensiva a Tuenti. *ELMUNDO.ES*. Extraído el 20/11/2010, desde <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/11/17/espana/1290016976.html>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142.

- O'Connell, P., Pepler, D. y Craig, W. M. (1999). Peer Involvement in Bullying: Insights and Challenges for Intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- O'Moore, M. y Hillery, B. (1991). What do teachers need to know? En M. Elliott (Ed.), *Bullying: a practical guide to coping in schools* (pp. 56-69). Harlow (UK): David Fulton.
- O'Moore, M., Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 141-169.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D. C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement. En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht: Kluwer.
- Olweus, D. (1991a). Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1991b). *Mobbning i skolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1993b). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. En S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Olweus, D. (1993c). Victimization by peer: Antecedents and long-term outcomes. En K. Rubin y J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1999a). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Olweus, D. (Ed.). (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ono, A., Saito, F., Moriya, K., Yosimori, T. y Iijima, H. (2009). *Survey attitudes toward Cyber Bullying*. Paper presentado al The 73rd Annual Convention of the Japanese Psychological Association, Kyoto (Japan).
- Ontoria, A., Muñoz, J. M. y Calmaestra, J. (2007). Las TICs como recurso innovador en el aprendizaje presencial. *Res Novae Cordubenses*, 4, 154-174.
- Ortega, R. (1993). Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. En F. Loscertales y M. Marín (Eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación* (pp. 149-154). Madrid: Eudema.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de E.G.B. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2001). Narración y comprensión del otro. En A. Smorti (Ed.), *El pensamiento Narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social* (pp. 13-18). Sevilla: Mergablum.

Referencias

- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega, R. (2005). Programas de prevención con el alumnado. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 139-150). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Ortega, R. (2010b). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 15-30). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. (Ed.). (2010a). *Agresividad Injustificada Bullying y Violencia Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. y Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R. y Colaboradores (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. En R. Ortega, R. Del Rey y P. Gómez (Eds.), *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo* (pp. 7-22). Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003a). El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, 145, 17-23.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003b). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (Eds.). (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona: EDEBE.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26(1), 113-123.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.

Referencias

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral entre compañeros/as. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y Violencia. El problema de la Victimización entre Escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 157-173). London: Routledge.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000a). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000b). Estudio de la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *Educación para prevenir la violencia* (pp. 69-92). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2010). Social Networks, ICTs and Cyberbullying. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 20-31). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2007). Cuestionario Cyberbullying. Extraído el 5/6/2009, desde <http://www.laecovi.es/documents/CiberbullyingCuestionario.pdf>
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008a). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008b). *Cyberbullying: a study in Andalusia*. Paper presentado al 20th Biennial ISSBD meeting, Würzburg (Germany).
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008c). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 123-132.
- Ortega, R., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A., Elipe, P. y Vega, E. (2009). *Cyberbullying in Spain: Some comparisons with traditional forms of bullying*. Paper presentado al XIVth European Conference On Developmental Psychology, Vilnius (Lithuania).

- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2011). *Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y Relaciones en la Red: CIBERCONVIVENCIA* (Trabajo de Transferencia de Conocimiento realizado bajo Convenio de Colaboración Ministerio de Educación-Universidad de Córdoba con cargo a la aplicación presupuestaria 18.04.322B.458 de los Presupuestos Generales del Estado para Enero-Diciembre de 2011). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 151-165.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Jäger, T. (Eds.). (2007). *Actuando contra el bullying y la violencia escolar: El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet*. Landau (Germany): Empirische Paedagogik e. V.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J. y Monks, C. (2009). Exploring Cyberbullying: a Spanish Study. En M. L. Genta, A. Brighi y A. Guarinni (Eds.), *Bullying and Cyberbullying in adolescence* (pp. 96-107). Roma: Carocci.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, J. y Sánchez, V. (2008). Sexual harassment among peers and adolescent dating violence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Bullying and moral disengagement: A cross-national comparison (Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural). *Psicothema*, 14(SUPPL.), 37-49.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J. y Viejo, C. (2008). Violencia y relaciones de cortejo adolescente. En J. Méndes y M. J. Payo (Eds.), *Convivencia e igualdad: Dimensiones e Retos Educativos* (pp. 11-21). Santiago de Compostela: ICE.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R. y Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization

- in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20(6), 411-428.
- Ostvik, K. y Rudmin, F. (2001). Bullying and hazing among Norwegian army soldiers: Two studies of prevalence, context, and cognition. *Military Psychology*, 13(1), 17-39.
- Paik, H. y Comstock, G. (1994). The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: A Meta-Analysis. *Communication Research*, 21(4), 516-546.
- Paine, C., Reips, U.-D., Stieger, S., Joinson, A. y Buchanan, T. (2007). Internet users' perceptions of 'privacy concerns' and 'privacy actions'. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65(6), 526-536.
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parke, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the Schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-169.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2010). Changes in adolescent online social networking behaviors from 2006 to 2009. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1818-1821.
- Pavlov, I. P., Schniermann, A. L. y Kornilov, K. N. (1963). *Psicología reflexológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Pellegrini, A. D. y Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Peña, M. E., Andreu, J. M. y Muñoz, M. J. (1999). Efectos de la visión de escenas violentas en la conducta agresiva infantil. *Psicothema*, 11(1), 27-36.
- Pepler, D., Craig, W. M., Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L. y Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376-384.

Referencias

- Pepler, D., Craig, W. M., Ziegler, S. y Charach, A. (1994). An Evaluation of An Anti-Bullying Intervention in Toronto Schools. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*(2), 95-110.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. M. y Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development, 79*(2), 325-338.
- Pereira, B. y Mendoza, D. (1996). *Facts and figures from the first survey on bullying in Portuguese schools*. Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research, Sevilla (España).
- Perren, S., Dooley, J. J., Shaw, T. y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 4*(28), 1-10.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*(6), 807-814.
- Perry, D. G., Willard, J. C. y Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development, 61*(5), 1310-1325.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R. y Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence, 41*(163), 467-484.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Piazza, J. y Bering, J. M. (2009). Evolutionary cyber-psychology: Applying an evolutionary framework to Internet behavior. *Computers in Human Behavior, 25*(6), 1258-1269.
- Pikas, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning! Rapport från en antimobbningsgrupps arbete*. Stockholm: Prisma.
- Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International, 10*(2), 95-104.
- Platero, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació Psicològica, 94*, 71-83.
- Platero, R. y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.

- Pornari, C. y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81-13.
- Postmes, T., Spears, R. y Lea, M. (1998). Breaching or building social boundaries? Side effects of computer-mediated communication. *Communication Research*, 25(6), 689-715.
- Powell, M. D. y Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *American Journal of Family Therapy*, 38(3), 189-206.
- Pozzoli, T. y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Price, J. M. y Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(4), 455-471.
- Price, M. y Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Privitera, C. y Campbell, M. (2009). Cyberbullying: The new face of workplace bullying? *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 395-400.
- Pronk, R. E. y Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). It's 'Mean', but what does it mean to adolescents? Relational aggression described by victims, aggressors, and their peers. *Journal of Adolescent Research*, 25(2), 175-204.
- Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti and prosocial behavior in young adults. *Aggressive Behavior*, 22(4), 241-257.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523-547.

- Pyzalski, J. (2010). The spotlight on electronic aggression and cyberbullying in Poland. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 175-188). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Reicher, S., Levine, R. M. y Gordijn, E. (1998). More on deindividuation, power relations between groups and the expression of social identity: Three studies on the effects of visibility to the in-group. *British Journal of Social Psychology*, 37(1), 15-26.
- Reiter, S. y Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(3), 174-181.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (1997a). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202-220.
- Rigby, K. (1997b). *Manual for the Peer Relations Questionnaire (PRQ)*. Point Lonsdale, Victoria: The Professional Reading Guide.
- Rigby, K. (1998a). The relationship between reported health and involvement in bully victim problems among male and female secondary school students. *Journal of Health Psychology*, 3(4), 465-476.
- Rigby, K. (1998b). Suicidal ideation and bullying among Australian secondary school children. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 15(1), 45-61.
- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 95-104.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention in Schools. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 310-331). New York: The Guilford Press.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools, and What to do About It*. Camberwell: ACER Press.
- Rigby, K. y Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Rigby, K. y Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of School Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rigby, K. y Slee, P. (1999). Australia. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 324-339). London: Routledge.
- Rigby, K., Slee, P. y Martin, G. (2007). Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, 30(5), 801-812.
- Riva, G. (2002). The Sociocognitive Psychology of Computer-Mediated Communication: The Present and Future of Technology-Based Interactions. *CyberPsychology & Behavior*, 5(6), 581-598.
- Rivers, I. y Noret, N. (2010). 'I h8 u': findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36(4), 643-671.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rizzi, A. (2006, 12 de marzo). Cuando el móvil es testigo de la paliza: Los golpes y las humillaciones perpetrados por menores y grabados con teléfonos con cámara se multiplican. *ElPais.com*. Extraído el 3/05/2009, desde http://www.elpais.com/articulo/espana/movil/testigo/paliza/elpepuesp/20060312elpepinac_11/Tes
- Rodríguez, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: Bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Rodríguez, A. J., Ortega, R. y Monks, C. (2004). Interculturalidad, tolerancia y respeto mutuo. El problema del maltrato y la exclusión social en comunidades de diverso origen cultural. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Eds.), *Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación* (pp. 1-13). Madrid: Pearson Educación. Prentice Hall.

Referencias

- Roeger, L., Allison, S., Korossy-Horwood, R., Eckert, K. A. y Goldney, R. D. (2010). Is a History of School Bullying Victimization Associated With Adult Suicidal Ideation?: A South Australian Population-Based Observational Study. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(10), 728-733.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Roland, E. y Gallaway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E. y Munthe, E. (Eds.). (1989). *Bullying. An International Perspective*. Londres: Fulton.
- Romera, E. y Ortega, R. (2006). La agresividad injustificada en edad infantil: qué es y cómo abordarla. *Aula de infantil*, 32, 42-46.
- Rosen, L. D., Cheever, N. A. y Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459-471.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood Bullying and Teasing: What School Personnel, Other Professionals, and Parents Can Do*. Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Rubio, A., Menor, J. J., Mesa, M. J. y Mesa, B. (2009). *Adolescentes y Jóvenes en la Red: Factores de Oportunidad*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE, Ministerio de Igualdad, Gobierno de España).
- Ruiz, M. (2007, 19 de marzo). The effects of a “happy slapping” epidemic: European governments crack down on the recording and distribution of violence online. *INTERNET LAW*. Extraído el 29/10/2008, desde http://www.ibls.com/internet_law_news_portal_view.aspx?s=latestnews&id=1707
- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30-44.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. y Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.

Referencias

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmon, G., James, A. y Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *BMJ*, 317(7163), 924-925.
- Sánchez, V. y Ortega-Rivera, J. (2004). El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia* (pp. 59-74). Barcelona: EDEBÉ.
- Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Ortega, R. y Viejo, C. (2008). Las Relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2(1), 97-109.
- Sánchez-Lacasa, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Sanders, J. (2009). *Cyberbullies: Their motives, characteristics, and types of bullying*. Paper presentado al XIVth European Conference of Developmental Psychology, Vilnius (Lithuania).
- Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 224-226.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64(6), 1755-1772.
- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Servance, R. L. (2003). Cyberbullying, cyber-harassment, and the conflict between schools and the first amendment. *Wisconsin Law Review*, 2003(6), 1213-1244.
- Ševčíková, A. y Šmahel, D. (2009). Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic: Comparison across age groups. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 227-229.
- Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the New Millennium. *McGill Journal of Education*, 40(3), 467-487.

Referencias

- Shariff, S. y Johnny, L. (2007). Cyber-libel and cyber-bullying: Can Schools Protect Student Reputations and Free-expression in Virtual Environments? *Education & Law Journal*, 16(3), 307-342.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary-aged students. *Educational and Child Psychology*, 12(2), 81-88.
- Shaw, M. (2005, 21 de enero). Bullies film fights by phone. *The Times*, p. 3,
- Sheard, C., Clegg, J., Standen, P. y Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 407-415.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Ediciones Paraninfo. S.A.
- Slee, P. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Slee, P. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373.
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K. (1989). *The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups*. Paper presentado al British Psychological Society, London (UK).
- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7(3), 249-255.
- Smith, P. K. (Ed.). (2002). *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge.
- Smith, P. K. y Boulton, M. J. (1990). Rough-and-tumble play, aggression, and dominance: Perceptions and behavior in children's encounters. *Human Development*, 33(4-5), 271-282.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.

- Smith, P. K. y Monks, C. P. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 101-112.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (Eds.). (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P. D., Almeida, A., Araki, H., Del Barrio, C., Costabile, A., Dekleva, B., Houndoumadi, A., Kim, K., Olafsson, R. P., Ortega, R., Pain, J., Pateraki, L., Schafer, M., Singer, M., Smorti, A., Toda, Y., Tomasson, H. y Wenxin, Z. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in Cyberbullying* (Research Brief No. Brief No: RBX03-06): Anti-Bullying Alliance.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (Eds.). (1999). *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Shu, S. y Madsen, K. (2001). Characteristics of Victims of School Bullying: Developmental changes in Coping Strategies and Skills. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 332-351). New York: The Guilford Press.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581.
- Smorti, A., Menesini, E. y Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(4), 417-432.

- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- South, C. y Wood, J. (2006). Bullying in prisons: The importance of perceived social status, prisonization, and moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 32(5), 490-501.
- Spearman, C. (1904). The Proof and Measurement of Association between Two Things. *The American Journal of Psychology*, 15(1), 72-101.
- Spears, B., Slee, P., Owens, L. y Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 189-196.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R. y Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Stacey, E. (2009). Research into cyberbullying: Student perspectives on cybersafe learning Environments. *Informatics in Education*, 8(1), 115-130.
- Stanley, L. y Arora, T. (1998). Social exclusion amongst adolescent girls: their self-esteem and coping strategies. *Educational Psychology in Practice*, 14(2), 94-100.
- Steffgen, G., Vandebosch, H., Völlink, T., Deboutte, G. y Dehue, F. (2010). Cyberbullying in the BENELUX-Countries: First findings and ways to adress the problem. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 35-54). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 170, 11-15.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1989). Bullying in Two English Comprehensive Schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton.
- Stevens, V. y Van Oost, P. (1994). Bullying in school: A monograph on the incidence of bullying and being bullied among children aged 10 to 14. *Tijdschrift voor Klinische Psychologie*, 3, 239-259.
- Stevens, V. y Van Oost, P. (1995). Bullying in school: the role of the guidance centres. *Caleidoscoop*, 3, 34-37.

- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.
- Storch, E. A. y Ledley, D. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: current knowledge and future directions. *Clinical Pediatrics (Philadelphia)*, 44(1), 29-38.
- Strom, P. S. y Strom, R. D. (2005). Cyberbullying by Adolescents: A Preliminary Assessment. *The Educational Forum*, 70(1), 21-36.
- Sturm, C. (2011). Japoneses recurren a redes sociales tras el terremoto. Extraído el 16/03/2011, desde <http://www.fayerwayer.com/2011/03/japoneses-recurren-a-redes-sociales-tras-el-terremoto/>
- Subrahmanyam, K. y Greenfield, P. (2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119-146.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P. y Gross, E. F. (2001). New forms of electronic media: The impact of interactive games and the Internet on cognition, socialization, and behavior. En D. L. Singer y J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 73-99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.
- Sureda, J., Comas, R., Morey, M., Mut, B., Salva, F. y Oliver, M. (2009). Les TIC i els joves a les Illes Balears: Equipament i usos de les tecnologies de la informació i la comunicació per part dels joves de les Illes Balears d'entre 15 i 16 anys. Islas Baleares: Fundació IBIT. Extraído el 05/05/09, desde http://www.ibit.org/dades/doc/2190_ca.pdf
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Swartz, M. K. (2009). Cyberbullying: An Extension of the Schoolyard. *Journal of Pediatric Health Care*, 23(5), 281-282.
- Syggollitou, E., Psalti, A. y Kapatzia, A. (2010). Cyberbullying among Greek adolescents. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A*

- cross-national comparison* (pp. 101-113). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Taki, M., Slee, P., Hymel, S., Pepler, D., Sim, H. y Swearer, S. M. (2008). A new definition and scales for indirect aggression in schools: Results from the longitudinal comparative survey among five countries. *International Journal on Violence and School*, 7, 3-19.
- Tangen, D. y Campbell, M. A. (2010). Cyberbullying Prevention: One Primary School's Approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 225-234.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.
- Tattum, D. (1982). *Disruptive pupils in schools and units*. Chichester: John Wiley.
- Tattum, D. y Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. London: Fulton.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö. y Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 643-648.
- Tresca, M. (1998). *The Impact of Anonymity on Disinhibitive Behavior Through Computer-Mediated Communication*. Tesis de Máster no publicada, Michigan State University, Michigan.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Tripodaki, E., Kormas, G., Konstantoulaki, E., Andrie, E., Nassis, G., Freskou, A., Sfiri, M., Georgouli, H., Tsitsika, A. y Constantopoulos, A. (2008). Internet use and abuse in an adolescent population in Athens: associations with psychological profile and lifestyle of users. *Pediatrics*, 121(Suppl_2), S89-S90.
- Tsai, C.-C. y Lin, S. S. J. (2003). Internet Addiction of Adolescents in Taiwan: An Interview Study. *CyberPsychology & Behavior*, 6(6), 649-652.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of Defiance Theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3(2-3), 289-312.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89.

- Turan, N., Polat, O., Karapirli, M., Uysal, C. y Turan, S. G. (2011). The new violence type of the era: Cyber bullying among university students. Violence among university students. *Neurology Psychiatry and Brain Research*, 17(1), 21-26.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A. y Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in Cyberbullying to matched peers. *CyberPsychology & Behavior*, 13(2), 195-199.
- Ucanok, Z., Smith, P. K. y Karasoy, D. S. (2011). Definitions of bullying: Age and sex differences in a Turkish sample. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(1), 75-83.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171.
- Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2(1), 5-27.
- Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-388.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K. y Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- Valero, L. F. y Sala, G. (2006). Reflexiones a partir del fenómeno del «happy slapping». *El Catoblepas*, 54(14). Extraído el 30/10/2008, desde <http://www.nodulo.org/ec/index.htm>
- van der Wal, M. F., de Wit, C. A. y Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317.
- Van Roekel, E., Scholte, R. H. J. y Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63-73.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media and Society*, 11(8), 1349-1371.

Referencias

- Varjas, K., Henrich, C. C. y Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2007). The Dyadic Nature of Bullying and Victimization: Testing a Dual-Perspective Theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.
- Velázquez, L. M. (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad: Violencia social online en estudiantes de secundaria*. Toluca, México: ANEFH.
- Vettenburg, N. (1999). Belgium. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 187-204). London: Routledge.
- Viejo, C. (2010). Te quiero... de forma diferente. Las primeras relaciones sentimentales. En R. Ortega, R. Del Rey y P. Rojas (Eds.), *Ser Adolescente: Riesgos y Oportunidades* (pp. 63-71). Villa del Río: Propia.
- Viera, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counseling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 34-52). London: David Fulton.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Walther, J. B. (1992). Interpersonal effects in computer mediated interaction: a relational perspective. *Communication Research*, 19(1), 52-90.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3-43.
- Walther, J. B. y Burgoon, J. K. (1992). Relational communication in computer-mediated interaction. *Human Communication Research*, 19(1), 50-88.
- Wang, J., Lannotti, R. J. y Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Weiss, J. W., Mouttapa, M., Cen, S., Johnson, C. A. y Unger, J. (2011). Longitudinal Effects of Hostility, Depression, and Bullying on Adolescent Smoking Initiation. *Journal of Adolescent Health*, 48(6), 591-596.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wilkins-Shurmer, A., O'Callaghan, M. J., Najman, J. M., Bor, W., Williams, G. M. y Anderson, M. J. (2003). Association of bullying with adolescent

- health-related quality of life. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 39(6), 436-441.
- Willard, N. (2004). I can't see you - you can't see me. How the Use of Information and Communication Technologies Can Impact Responsible Behavior. Extraído el 10/06/2007, desde <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/disinhibition.pdf>
- Willard, N. (2005). Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats. Extraído el 20/08/2007, desde <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>
- Willard, N. (2006). Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively Managing Internet Use Risks in Schools. Extraído el 20/08/2007, desde <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>
- Williams, K. R. y Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S14-S21.
- Williams, K. R., Chambers, M., Logan, S. y Robison, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *BMJ*, 313, 17-19.
- Wilton, M. M. M., Craig, W. M. y Pepler, D. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9(2), 225-244.
- Wolak, J., Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2006). *Online Victimization: 5 Years Later* (No. NCMEC 07-06-025). Alexandria, Virginia: National Center for Missing & Exploited Children.
- Wolak, J., Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2007). Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S51-S58.
- Wolak, J., Ybarra, M. L., Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2007). Current research knowledge about adolescent victimization via the Internet. *Adolescent medicine: state of the art reviews*, 18(2), 325-341.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. y Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Arch Dis Child* 2001;85:. *Archives of Disease in Childhood*, 85(3), 197-201.
- Wood, W., Wong, F. Y. y Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers aggression in unconstrained social-interaction. *Psychological Bulletin*, 109(3), 371-383.

Referencias

- Wright, V. H., Burnham, J. J., Inman, C. T. y Ogorchock, H. N. (2009). Cyberbullying: Using Virtual Scenarios to Educate and Raise Awareness. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 35-42.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between Depressive Symptomatology and Internet Harassment among Young Regular Internet Users. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 247-257.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004a). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27(3), 319-336.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004b). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(7), 1308-1316.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and Frequency of Internet Harassment Instigation: Implications for Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 41(2), 189-195.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, 121(2).
- Ybarra, M. L. y Suman, M. (2008). Reasons, assessments and actions taken: Sex and age differences in uses of Internet health information. *Health Education Research*, 23(3), 512-521.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M. y Leaf, P. J. (2007). Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S42-S50.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L. y Mitchell, K. J. (2007). The Co-occurrence of Internet Harassment and Unwanted Sexual Solicitation Victimization and Perpetration: Associations with Psychosocial Indicators. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S31-S41.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J. y Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118(4), e1169-e1177.
- Zimbardo, P. (1970). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. En W. J. Arnold y D. Levine (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 17, pp. 237-307). Lincoln: University of Nebraska Press.

Referencias

Zuhrick, S. R., Silburn, S. R., Gurrin, L., Tech, H., Shepherd, C., Carlton, J. y Lawrence, D. (1997). *Western Australian Child Health Survey. Education Health and Competence*. Perth: Australian Bureau of Statistics and the TVW Telethon Institute for Child Health Research.

ANEXOS



Anexo I

Cuestionarios DAPHNE: Sobre ti, tu escuela y el cyberbullying

Estos cuestionarios son confidenciales y nadie en tu escuela sabrá lo que hayas contestado. También son anónimos, así que te rogamos no pongas tu nombre en ellos. Si no quieres contestar alguna de las cuestiones no lo hagas, pero te agradecemos que lo completes tanto como sea posible. No tienes que contestar a los cuestionarios si no quieres y puedes dejarlo cuando quieras. Por favor contesta las siguientes preguntas tan sinceramente como puedas.

Cuestionario 1: Sobre ti

Este cuestionario nos contará sobre ti, tu familia y cómo te sientes contigo mismo. Primero algunas cuestiones sobre ti.

C1: ¿Eres un chico o una chica?	<input type="checkbox"/> Chico	<input type="checkbox"/> Chica	
C2: ¿Dónde vives?	<input type="checkbox"/> Gran ciudad	<input type="checkbox"/> Ciudad	<input type="checkbox"/> Pueblo/Comunidad Rural
C3: ¿Consideras que tienes alguna discapacidad?	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	

Sobre tu familia: Ahora algunas preguntas sobre los estudios de tus padres y su trabajo.

C4: ¿Cuál es el nivel máximo de estudios que han alcanzado tus padres/tutores?			
Madre/Tutora:	<input type="checkbox"/> primarios	<input type="checkbox"/> secundaria	<input type="checkbox"/> universitarios
Padre/Tutor:	<input type="checkbox"/> primarios	<input type="checkbox"/> secundaria	<input type="checkbox"/> universitarios
C5: ¿Cuáles son los trabajos de tus padres/tutores?			
¿Cuál es el trabajo de tu padre/tutor? (Por favor escribe aquí).....			
.....			
¿Cuál es el trabajo de tu madre/tutora? (Por favor escribe aquí).....			
.....			

Cómo te sientes contigo mismo:

En cada pregunta elige **una** respuesta, la que mejor describa cómo **te sientes contigo mismo**. No existen respuestas correctas o incorrectas, sólo da tu opinión con sinceridad. Por favor marca el cuadro apropiado en cada pregunta.

C6: Estoy feliz con la manera en que puedo hacer la mayoría de las cosas.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C7: Soy tan buen estudiante como quisiera ser.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C8: Estoy feliz con mi apariencia.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C9: Soy tan bueno en los deportes/actividades físicas como me gustaría.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C10: Soy tan bueno como quiero haciendo nuevos amigos.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C11: Soy tan bueno en las tareas escolares como me gustaría.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C12: Me gusta mi cuerpo justamente como es.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C13: Me gusta ser justamente como soy.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C14: Me siento bien con lo bien que lo hago cuando participo en deportes/actividades físicas.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C15: Me llevo tan bien con mi familia como me gustaría.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C16: Me siento bien con mi altura y mi peso.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C17: Soy feliz con la cantidad de deportes o actividades físicas en las que soy bueno.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C18: Soy tan popular entre los chicos de mi edad como quiero.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C19: Mi familia me presta bastante atención.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C20: Soy la clase de persona que deseo ser.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C21: Me siento bien con lo buen estudiante que soy.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C22: Me siento bien con lo bien que me llevo con otras personas de mi edad.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

C23: Estoy feliz con lo que me quiere mi familia.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

Cómo te sientes con tu familia y otras personas:

En cada pregunta elige **una** respuesta, la que mejor describa cómo **te sientes con tu familia y otras personas**. No existen respuestas correctas o incorrectas, sólo da tu opinión con sinceridad. Por favor marca el cuadro apropiado en cada pregunta.

C24: Mis padres sacan tiempo para prestarme atención.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C25: Cuando estoy solo, me siento aburrido.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C26: Me siento abandonado por mis amigos.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C27: Quiero estar solo.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C28: Me siento excluido por mis amigos.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C29: Me gusta estar a lo mío.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C30: Mis padres están dispuestos a escucharme o ayudarme.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C31: Cuando estoy solo no se que hacer.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C32: Mis padres muestran un interés real en mí.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C33: Cuando estoy solo el tiempo pasa lentamente.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C34: Me siento triste porque no tengo amigos.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente
C35: En mi casa busco el momento de estar solo, así puedo hacer las cosas a mi modo.
<input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Muy pocas veces <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Frecuentemente

Cuestionario 2: Sobre tu instituto

Este cuestionario nos dirá como te sientes en tu instituto.

Tu escuela:

Por favor escribe aquí.

C1: Centro:.....

C2: Curso:

C3: Edad:años.....meses

Cómo te sientes en tu instituto:

En cada pregunta elige una respuesta, la que mejor describa cómo te sientes con tu instituto. No existen respuestas correctas o incorrectas, sólo da tu opinión con sinceridad. Por favor marca el cuadro apropiado en cada pregunta.

C4: ¿Sientes que tu instituto es un centro feliz y solidario?

Sí, normalmente Sí, algunas veces No

C5: ¿Te sientes seguro en el Instituto?

Sí, normalmente Sí, algunas veces No

C6: ¿Tu Instituto cuida/ayuda a los alumnos que están preocupados, tristes o disgustados?

Sí, normalmente Sí, algunas veces No

C7: ¿Tu instituto pregunta y escucha las opiniones de los alumnos?

Sí, normalmente Sí, algunas veces No

C8: ¿Tienes buenas relaciones con la mayor parte de los profesores en su escuela?

Sí, normalmente Sí, algunas veces No

C9: ¿Confías en la mayor parte de los adultos en tu instituto?

Sí, normalmente Sí, algunas veces No

C10: ¿Tienes buenas relaciones con los otros alumnos de tu clase?

Sí, normalmente Sí, algunas veces No

C11: ¿Tienes buenas relaciones con los otros alumnos de tu instituto?

Sí, normalmente Sí, algunas veces No

Cuestionario 3: Sobre el bullying y el cyberbullying

Este cuestionario nos ayudará a descubrir cómo utilizas las nuevas tecnologías (los móviles e Internet) y cómo te relacionas con los demás **tanto dentro como fuera** de la escuela.

Por favor contesta las siguientes preguntas tan sinceramente como puedas. Primero algunas preguntas generales sobre los teléfonos móviles y acceso a Internet.

Sobre teléfonos móviles y acceso a Internet:

¿Tienes teléfono móvil?

Sí

No

¿Tienes algún ordenador conectado a Internet en tu casa? (Para esta pregunta puedes marcar varias respuestas)

No, no tenemos ordenador conectado a Internet en nuestra casa.

Sí, en mi cuarto.

Sí, en la sala de estar/salón.

Sí, en otro lugar, ¿dónde? (Por favor, escribe aquí).....

¿Tienes acceso a Internet fuera de tu casa?

No.

Sí, ¿Nos puedes decir dónde? (Por favor, escribe aquí).....

Ahora queremos preguntarte sobre tus experiencias de bullying y de cyberbullying pero para ello es importante que estén claros los significados de estas palabras.

Bullying es un comportamiento realizado por un individuo, o un grupo, que se repite en el tiempo para lastimar, acosar, amenazar, asustar o meterse con otra persona con la intención de causarle daño. Es diferente de otras conductas agresivas porque implica un desequilibrio de poder que deja a la víctima sin poder defenderse.

Cyberbullying es una nueva forma de bullying que implica el uso de los teléfonos móviles (textos, llamadas, vídeo clips) o Internet (E-mail, mensajería instantánea, Chat, páginas Web) u otras tecnologías de la información y la comunicación para acosar, amenazar o intimidar deliberadamente a alguien.

Nos gustaría saber sobre tus experiencias de bullying y cyberbullying donde quiera que haya sucedido, tanto dentro como fuera de la escuela.

Sobre el bullying:

Primero, quisiéramos que contestaras algunas preguntas sobre los tipos de **bullying** tradicional. Las próximas cinco preguntas son sobre las **formas directas de bullying**, lo que incluye:

- golpear, zancadillear, robar.
- insultar o burlarse de alguien (quizá refiriéndose a la raza, el género, la sexualidad o alguna discapacidad) en persona, cara a cara.

Recuerda, esto **no** incluye el cyberbullying.

C1: ¿Has sufrido bullying directo en los últimos dos meses?

- No, no he sufrido bullying directo en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C2: ¿Cómo te sentiste cuando sufriste bullying directo en los últimos dos meses? (Para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying directo en los últimos dos meses.
- Avergonzado.
- Preocupado.
- Disgustado.
- Con miedo y asustado.
- Solo y aislado.
- Indefenso, nadie puede hacer nada por mí.
- Deprimido.
- Estresado, tenso.
- No me importó.
- Enfadado.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

C3: ¿Has hecho bullying directo a alguna persona en los últimos dos meses?

- No, no he hecho bullying directo en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C4: ¿Has visto u oído que alguien más sufriera bullying directo en los últimos dos meses?

- No, no he visto ni oído que alguien más sufriera bullying directo en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C5: ¿Qué has hecho cuando has visto, u oído, que alguien sufriera bullying directo en los últimos dos meses? **Puedes marcar sólo la primera respuesta:**

- No he visto ni oído ningún episodio de bullying directo en los últimos dos meses.

O puedes marcar varias respuestas:

- Ignoré por completo lo que pasaba.
- Intenté que un amigo o un grupo de amigos ayudaran a la persona que sufría bullying directo.
- Intenté parar al agresor.
- Se lo conté a un adulto.
- Consolé a la persona que sufría el bullying directo.
- Me reí de la persona que sufría el bullying directo.
- Miré, pero no hice nada.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

Las próximas cinco preguntas son sobre las **formas indirectas de bullying**, lo que incluye:

- mentir o difundir falsos rumores sobre alguien a sus espaldas.
- enviar notas desagradables para intentar que a alguien se le tenga antipatía, o excluyendo a alguien de un grupo social a propósito.

Nuevamente, esto **no** incluye el cyberbullying.

C6: ¿Has sufrido bullying indirecto en los últimos dos meses?

- No, no he sufrido bullying indirecto en los últimos dos meses.
- Solo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C7: ¿Cómo te sentiste cuando sufriste bullying indirecto en los últimos dos meses? (Para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying indirecto en los últimos dos meses.
- Avergonzado.
- Preocupado.
- Disgustado.
- Con miedo y asustado.
- Solo y aislado.
- Indefenso, nadie puede hacer nada por mí.
- Deprimido.
- Estresado, tenso.
- No me importó.
- Enfadado.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

C8: ¿Has hecho bullying indirecto a alguna persona en los últimos dos meses?

- No, no he hecho bullying indirecto en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C9: ¿Has visto u oído que alguien más sufriera bullying indirecto en los últimos dos meses?

- No, no he visto ni oído que alguien más sufriera bullying indirecto en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C10: ¿Qué has hecho cuando has visto, u oído, que alguien sufriera bullying indirecto en los últimos dos meses? Puedes marcar sólo la primera respuesta:

- No he visto ni oído ningún episodio de bullying indirecto en los últimos dos meses.

O, puedes marcar varias respuestas:

- Ignoré por completo lo que pasaba.
- Intenté que un amigo o un grupo de amigos ayudaran a la persona que sufría bullying indirecto.
- Intenté parar al agresor.
- Se lo conté a un adulto.
- Consolé a la persona que sufría el bullying indirecto.
- Me reí de la persona que sufría el bullying indirecto.
- Miré, pero no hice nada.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

Sobre el cyberbullying:

Las próximas preguntas son sobre tus experiencias de **cyberbullying**. Primero te preguntaremos sobre el bullying a través del teléfono móvil y luego te preguntaremos sobre el bullying usando Internet.

Sobre los teléfonos móviles:

Ejemplos de bullying usando el **Teléfono Móvil** son:

- Enviar o recibir llamadas de teléfono molestas (por ejemplo, llamadas de broma con mala intención).
- Tomar, enviar o recibir fotos o vídeos desagradables usando teléfonos móviles (por ejemplo, en las que alguien aparece siendo ridiculizado).
- Enviar o recibir mensajes de texto insultantes por el teléfono móvil.

C11: ¿Cuántas veces has sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses?

- No, no he sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C12: ¿Cómo se han metido contigo o te han acosado a través del teléfono móvil en los últimos dos meses? (Para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- Usando mensajes de Texto (SMS).
- Usando textos Multimedia (multimedia, fotos, vídeos, happy slapping, MMS).
- Usando llamadas de teléfono.
- De otra forma (indica cómo - Por favor escríbelo aquí).....

C13: Cómo te sentiste cuando te hicieron bullying a través del teléfono móvil en los dos últimos meses. (Para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- Avergonzado.
- Preocupado.
- Disgustado.
- Con miedo y asustado.
- Solo y aislado.
- Indefenso, nadie puede hacer nada por mí.
- Deprimido.
- Estresado, tenso.
- No me importó.
- Enfadado.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

C14: Si has sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses y conoces a esa persona, ¿puedes decirnos en que clase está? (para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying a través del uso del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- En mi clase.
- En otra clase pero de mi mismo curso.
- En otros cursos (superiores, inferiores...).
- Lo conozco, pero no es de mi centro.
- No sé quién me acosa.

C15: Si has sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses y conoces a esa persona, ¿puedes decirnos si es un chico o una chica? (para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying a través del uso del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- Principalmente una chica.
- Un grupo de chicas.
- Principalmente un chico.
- Un grupo de chicos.
- Un grupo de chicos y chicas.
- No sé quién me provoca el bullying.

C16: Si has sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses, ¿cuánto tiempo duró?

- No he sufrido bullying a través del uso del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- Duró una o dos semanas.
- Duró sobre un mes.
- Ha durado alrededor de seis meses.
- Ha durado alrededor de un año.
- Ha durado varios años.

C17: ¿Qué hiciste si alguien te ha hecho bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses? (para esta preguntas puedes marcas varias opciones)

- No he sufrido bullying a través del uso del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- Me sentí indefenso.
- Ignoré lo que sucedía, esperando que parara.
- Apagué mi móvil.
- Se lo dije a un amigo.
- Se lo dije a un profesor.
- Se lo dije a mi padre/tutor.
- Le pedí directamente a la persona que lo hacía que parara de enviarme mensajes o de llamarme.
- Bloqueé los mensajes o las llamadas de teléfono.
- Cambié mi número de teléfono.
- Le conté el caso de bullying a la compañía de móviles y les di los detalles de la persona que se mete conmigo o me acosa.
- Intenté hacerle lo mismo que ellos a mí.
- Otro (Por favor escribe aquí).....
.....

C18: ¿Has hecho bullying a alguien usando el teléfono móvil en los últimos dos meses?

- No, no he causado bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

Ahora, unas preguntas sobre si has presenciado o sabido de otras personas que estén sufriendo bullying a través del móvil.

C19: ¿Has visto u oído que alguien más haya sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses?

- No, no he visto ni oído que nadie más haya sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C20: ¿Qué hiciste si estabas con alguien que estaba sufriendo bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses? Puedes marcar sólo la primera respuesta:

No he estado con nadie con el que se hayan metido o acosado a través del teléfono móvil en los últimos dos meses.

O puedes marcar varias respuestas:

- Ignoré completamente lo que le estaba sucediendo.
- Me di la vuelta para no ver el mensaje/vídeo clip que recibió.
- Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.
- Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese a mandar mensajes o vídeo clips desagradables.
- Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudasen a la persona que estaba sufriendo bullying.
- Intenté parar al agresor para que no lo hiciera otra vez.
- Se lo conté a un adulto.
- Consolé a la persona que sufrió el bullying e intente ayudarle a pensar sobre que hacer.
- Me reí con el mensaje o el vídeo clip, burlándome de la víctima.
- Comenté el mensaje o el vídeo clip, diciendo que me parecía una buena idea.
- Leí el mensaje o vi el vídeo pero no hice ni dije nada.
- Me reí de la victima diciéndole qué otras cosas debían escribir sobre el/ella en el mensaje o qué tipo de vídeo enviar la próxima vez.
- Envié o mostré los mensajes de texto/imágenes/fotografías/vídeo clip a mis amigos para reírnos de la persona que sufría el bullying y meternos con ella.
- Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

C21: ¿Qué hiciste si estabas con alguien que hacía bullying a otros a través del teléfono móvil en los últimos dos meses? Puedes marcar sólo la primera respuesta:

No he estado con nadie que haya hecho bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses.

O puedes marcar varias respuestas:

- Ignoré completamente lo que estaba haciendo el agresor.
- Me di la vuelta para no ver el mensaje o vídeo clip que estaba haciendo.
- Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.
- Le dije al acosador que no hiciera ese texto o vídeo clip tan desagradable.
- Intenté que un amigo o grupo de amigos parasen al agresor.
- Intenté parar al agresor.
- Se lo conté a un adulto.
- Fui y le dije a la víctima lo que pasaba para advertirle.
- Me reí con la persona que estaba escribiendo el mensaje o haciendo el vídeo clip.
- Comenté el mensaje o el vídeo clip, diciendo que me parecía una buena idea.
- Lo vi pero no hice ni dije nada.
- Hice sugerencias acerca de qué escribir en el mensaje o qué parte del vídeo enviar.
- Envié o enseñe los textos/mensajes/fotos/vídeo clips a mis amigos para burlarnos de la víctima
- Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

C22: ¿Qué has hecho si has recibido o visto un mensaje de texto o un vídeo clip de una persona que **está siendo maltratada, acosada o ridiculizada (en tu teléfono móvil o en el de cualquier otro) en los últimos dos meses? Puedes marcar sólo la primera respuesta:**

No he visto ni oído ningún episodio de bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses.

O puedes marcar varias respuestas:

No presté ninguna atención al texto o al vídeo clip.

No leí el texto o vi el vídeo clip hasta el final.

Lo borré (de mi móvil).

Dejé de verlo en el móvil de otra persona, porque no quería verme envuelto en algo así.

Le dije a la persona que lo hizo que no me mandara ningún texto o vídeo clip desagradable nunca más.

Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudaran a la persona que estaba siendo maltratada.

Intenté parar al agresor para que no lo hiciera de nuevo.

Se lo conté a un adulto.

Fui y se lo dije a la persona que estaba siendo maltratada para advertirle.

Me reí del texto o del vídeo clip junto con otras personas para burlarnos de la víctima.

Comenté el mensaje o vídeo clip con mis amigos diciendo que me parecía buena idea.

Leí el texto o vi el vídeo clip pero no hice ni dije nada.

Hice sugerencias acerca de qué escribir en el mensaje de texto o qué tipo de vídeo clip enviar sobre la persona que estaba siendo maltratada.

Mandé los mensajes SMS/MMS o enseñé las fotografías o vídeo clip por el móvil a mis amigos.

Les conté a mis amigos lo que había pasado para reírnos.

Otro (Por favor escribe aquí).....

Sobre Internet:

Ahora, necesitamos conocer si alguien te ha hecho bullying usando **Internet**. Algunos ejemplos de bullying por Internet son:

- Correos electrónicos mal intencionados o amenazantes enviados directamente a ti, o sobre ti enviados a otros.
- Intimidación o abuso cuando estás participando en salas de Chat.
- Mensajería instantánea abusiva, insultante o amenazante (MSN, Yahoo, AIM, etc.).
- Páginas Web donde se revelan secretos o detalles personales de forma mal intencionada o dañina o donde se hacen comentarios desagradables hacia uno. Ejemplos de sitios Web:
 - Páginas Web de redes sociales (myspace, facebook, bebo, piczo, etc.)
 - Sitios Web para compartir archivos (YouTube, flickr, etc.)
 - Blogs (blogger, blogspot, LIVEJOURNAL, etc.)

C23: ¿Has sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses?

- No, no he sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C24: ¿Cómo se han metido contigo o te han acosado a través de Internet en los últimos dos meses? (Para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying por Internet en los últimos dos meses.
 - A través de E-mail.
 - A través de salas de Chat.
 - A través de mensajería inmediata (Messenger).
 - A través de páginas Web de redes sociales (myspace, facebook, bebo, piczo, etc.).
 - A través de páginas Web para compartir archivos (YouTube, flickr, etc.).
 - A través de un blog (blogger, blogspot, LIVEJOURNAL, etc.)
 - Otra (Por favor escribe aquí).....
-

C25: ¿Cómo te sentiste cuando sufriste bullying a través de Internet en los dos últimos meses? (Para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses.
 - Avergonzado.
 - Preocupado.
 - Disgustado.
 - Con miedo y asustado.
 - Solo y aislado.
 - Indefenso, nadie puede hacer nada por mí.
 - Deprimido.
 - Estresado, tenso.
 - No me importó.
 - Enfadado.
 - Otro (Por favor escribe aquí).....
-

C26: Si has sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses y conoces a esa persona, ¿puedes decirnos en que clase está? (para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses.
- En mi clase.
- En otra clase pero de mi mismo curso.
- En otros cursos (superiores, inferiores...).
- Lo conozco, pero no es de mi centro.
- No sé quién me acosa.

C27: Si has sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses y conoces a esa persona, ¿puedes decirnos si es un chico o una chica? (para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses.
- Principalmente una chica.
- Un grupo de chicas.
- Principalmente un chico.
- Un grupo de chicos.
- Un grupo de chicos y chicas.
- No sé quién me provoca el bullying.

C28: Si has sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses, ¿Cuánto tiempo duró?

- No he sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses.
- Duró una o dos semanas.
- Duró sobre un mes.
- Ha durado alrededor de seis meses.
- Ha durado alrededor de un año.
- Ha durado varios años.

C29: ¿Qué has hecho si **alguien te ha acosado** a través de Internet en los últimos dos meses? (para esta pregunta puedes marcar varias opciones)

- No he sufrido bullying a través de Internet en los últimos dos meses.
 - Me sentí indefenso.
 - Ignoré lo que sucedía, esperando que parara.
 - Dejé de usar Internet.
 - Se lo dije a un amigo.
 - Se lo dije a un profesor.
 - Se lo dije a mi padre/tutor.
 - Le pedí directamente a la persona que lo hacía que parara de meterse conmigo o acosarme a través de Internet.
 - Bloqueé a la persona que se metía conmigo o me acosaba.
 - Contacté con el servidor de Internet y le conté el caso de bullying.
 - Intenté hacerle lo mismo que ellos a mí.
 - Otro (Por favor escribe aquí).....
-

C30: ¿Has hecho **bullying** a alguien usando Internet en los últimos dos meses?

- No, no he causado bullying a través de Internet en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

Ahora, unas preguntas sobre si has presenciado o sabido de **otras personas que estén sufriendo bullying** a través de Internet.

C31: ¿Has visto u oído que **alguien más haya sufrido bullying** a través de Internet en los últimos dos meses?

- No, no he visto ni oído que nadie más haya sufrido bullying a través del teléfono móvil en los últimos dos meses.
- Sólo una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Alrededor de una vez a la semana.
- Varias veces a la semana o más.

C32: ¿Qué hiciste si estabas con alguien que estaba sufriendo bullying a través de Internet en los últimos dos meses? Puedes marcar sólo la primera respuesta:

No he estado con nadie con el que se hayan metido o acosado a través de Internet en los últimos dos meses.

O puedes marcar varias respuestas:

- Ignoré completamente lo que le estaba sucediendo.
- Me di la vuelta para no ver el mensaje/imagen que el vio.
- Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.
- Fui a decirle a quien lo había hecho que no volviese a colgar mensajes o imágenes nunca más.
- Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudasen a la persona que estaba sufriendo bullying.
- Intenté parar al agresor para que no lo hiciera otra vez.
- Se lo conté a un adulto.
- Consolé a la persona que sufrió el bullying e intente ayudarle a pensar sobre que hacer.
- Me reí con el mensaje o la imagen, burlándome de la víctima.
- Comenté el mensaje o la imagen, diciendo que me parecía una buena idea.
- Vi el mensaje o la imagen/vídeo pero no hice ni dije nada.
- Me reí de la victima diciéndole qué otras cosas debían escribir sobre el/ella en el mensaje o qué tipo de imagen debían colgar en Internet la próxima vez.
- Envié o mostré los mensajes /imágenes a mis amigos para reírnos de la persona que sufría el bullying y meternos con ella.
- Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

C33: ¿Qué hiciste si estabas con alguien que hacía bullying a otros a través de Internet? Puedes marcar sólo la primera respuesta:

No he estado con nadie que haya hecho bullying a través de Internet en los últimos dos meses.

O puedes marcar varias respuestas:

- Ignoré completamente lo que estaba haciendo el agresor.
- Me di la vuelta para no ver el mensaje o imagen que estaba preparando.
- Me fui porque no quería verme envuelto en algo así.
- Le dije al acosador que no colgara ese mensaje o imagen tan desagradable.
- Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudaran a la persona que estaba sufriendo bullying.
- Intenté parar al agresor.
- Se lo conté a un adulto.
- Fui y le dije a la víctima lo que pasaba para advertirle.
- Me reí con la persona que estaba escribiendo el mensaje o preparando la imagen.
- Comenté el mensaje o la imagen, diciendo que me parecía una buena idea.
- Lo vi pero no hice nada.
- Hice sugerencias acerca de qué escribir en el mensaje o qué colgar del vídeo.
- Envié o enseñé los mensajes/imágenes a mis amigos también.
- Les hablé a mis amigos sobre lo que había pasado para reírnos.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

C34: ¿Qué has hecho si has recibido o visto un mensaje o una imagen de una persona que está siendo maltratada, acosada o ridiculizada en Internet en los últimos dos meses? Puedes marcar sólo la primera respuesta:

No he visto ni oído ningún episodio de bullying a través de Internet en los últimos dos meses.

O puedes marcar varias respuestas:

- No presté ninguna atención al texto o a la imagen.
- No leí el texto o vi la imagen.
- Salí de la página Web/ me desconecté, porque no quería verme envuelto en algo así.
- Le dije a la persona que lo hizo que no me mandara ningún mensaje o imagen por Internet nunca más.
- Intenté que un amigo o grupo de amigos ayudara a la persona que estaba sufriendo bullying.
- Intenté parar el maltrato para que no volviera a ocurrir.
- Se lo conté a un adulto.
- Fui y se lo dije a la persona que estaba siendo maltratada, para advertirle.
- Me reí del mensaje o de la imagen junto con otras personas que se burlaban de la víctima.
- Comenté el mensaje o la imagen con mis amigos, diciendo que me parecía buena idea.
- Leí el mensaje o vi la imagen o vídeo clip pero no hice nada.
- Hice sugerencias acerca de qué escribir en el próximo mensaje o que tipo de imagen enviar o colgar en Internet sobre la persona que está siendo maltratada.
- Mandé el mensaje o las imágenes a mis amigos, o las mande a otra página Web para que más personas pudieran verlo.
- Les conté a mis amigos lo que había pasado para reírnos.
- Otro (Por favor escribe aquí).....

Comentarios: Esta última sección es para que escribas lo que piensas sobre el cyberbullying

C35: ¿Tienes algún comentario, sugerencia o historia sobre el cyberbullying? (Por favor escribe aquí)

.....

.....

.....

.....

Ya has completado el cuestionario. Todas las secciones que has rellenado son confidenciales, por lo que te pedimos por favor que no discutas las respuestas que has escrito con tus amigos o cualquier otra persona.

Gracias por tu participación.

Hoja de Información (quédate con ella):

Si tienes problemas de bullying o cyberbullying, o algún problema parecido, puedes hablar con tu tutor, con el jefe de estudios, el departamento de orientación o con el director que te ayudaran. Pero si no te sientes cómodo hablando con alguien de tu centro, deberías decírselo a tus padres, para que ellos lo hablen con tus profesores.

Es importante que recuerdes que el bullying le sucede a mucha gente, y tú no eres el único que lo padece. Además de en tu propio centro, existen ciertas organizaciones, como el defensor del menor de Andalucía que pueden escucharte y ayudarte. El "teléfono del Menor" es el 900-50-61-13, es gratuito, su página Web es <http://www.defensordelmenor-and.es>, y el correo electrónico es defensor@defensordelmenor-and.es.

Además, si tienes acceso a Internet, en las siguientes páginas encontrarás ayuda, información y protección.

<http://www.pantallasamigas.net>, página Web dedicada a la seguridad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (principalmente Internet). Haciendo especial hincapié en la prevención del cyberbullying.

<http://www.acosoescolar.org>, línea de ayuda contra el acoso escolar con información para padres y alumnos sobre bullying .

<http://el-refugio.net>, página Web dedicada al acoso escolar, bullying, con consejos para padres, madres y víctimas de malos tratos. Dispone de un foro donde podemos hablar con otras personas y recibir información sobre bullying.

<http://www.convivencia.mec.es/>, página Web del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a la convivencia con una serie de recursos interesantes.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia>, portal dedicado a la convivencia escolar en Andalucía, posee un teléfono gratuito de asesoramiento sobre convivencia escolar, el **900-102-188**.

<http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/>, página Web del Observatorio de la Infancia de Andalucía con interesantes datos sobre la situación de la infancia en nuestra comunidad autónoma.

Recuerda, si tienes problemas, usa esta información y compártela con tus padres.

Anexo II

PROTOCOLO DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DAPHNE

El cuestionario que tienes ante ti es un instrumento diseñado en cooperación con tres Universidades Europeas y trata de determinar el nivel de incidencia de cyberbullying en estos cuatro países (España, Reino Unido, Italia y Finlandia). Por favor lea o resume el siguiente texto a los/as alumnos/as:

El cuestionario que os estamos dando tiene como objetivo conocer como son las relaciones entre los y las estudiantes de vuestra edad. Este centro ha sido seleccionado de forma aleatoria, por sorteo, para el estudio, en el que intervienen varios centros más.

El cuestionario es totalmente anónimo, no pongáis vuestro nombre en ninguna parte. Vuestro profesores no tendrán acceso al cuestionario, cuando terminéis de rellenarlo se volverá a colocar en la misma caja de donde se han sacado y nadie sabrá nunca que cuestionario hizo cada persona, por lo que os pedimos que seáis totalmente sinceros a la hora de contestar, esa es la única forma de que esto que estamos haciendo tenga sentido. El cuestionario es individual, por lo que no está permitido mirar lo que escribe el compañero o la compañera y tampoco se debe preguntar lo que se contesta en cada pregunta. Esto no es un examen, no existen respuestas correctas, simplemente ser sinceros por favor.

Os pedimos que leáis con atención todo el cuestionario, no es tan largo como parece, se hace en relativamente poco tiempo y se contesta con una simple cruz en las preguntas. En algunas preguntas se te permite contestar más de una opción, siempre vendrá indicado en el enunciado cuando exista esta posibilidad.

El cuestionario está dividido en tres secciones, la primera de ellas trata sobre como te sientes tú con respecto a ciertas cosas

La segunda parte es sobre tu relación con el centro escolar

Y la tercera es un cuestionario sobre Bullying y Cyberbullying. Recordad que sólo nos referimos a los sucesos que hayan sucedido en los últimos dos meses, es decir, desde el inicio del curso escolar. Para los que no sepáis que significan estas palabras os leo su definición:

Bullying es un comportamiento realizado por un individuo, o un grupo, que se repite en el tiempo para lastimar, acosar, amenazar, asustar o meterse con otra persona con la intención de causarle daño. Es diferente de otras conductas agresivas porque implica un desequilibrio de poder que deja a la víctima sin poder defenderse.

Cyberbullying es una nueva forma de bullying que implica el uso de los teléfonos móviles (textos, llamadas, vídeo clips) o Internet (E-mail, mensajería instantánea, Chat, páginas Web) u otras tecnologías de la información y la comunicación para acosar, amenazar o intimidar deliberadamente a alguien.

En el texto podréis encontrar más información sobre a qué nos referimos exactamente cuando utilizamos cada palabra.

Esta última sección esta dividida a su vez en cuatro partes, bullying directo, bullying indirecto, cyberbullying a través del teléfono móvil y cyberbullying a través de Internet. Para cada una de estas partes te hacemos preguntas similares, pero cada una se refiere exclusivamente al subtipo que aparece en el enunciado, por favor tened cuidado con esta división y no os confundáis a la hora de contestar.

Una última cosa, la última página del cuestionario, la número 20, es para que os quedéis con ella, ya que contiene información que puede ser de interés para vosotros/as y vuestros padres y vuestras madres.

Muchas gracias de antemano por tu sinceridad y tu participación en el cuestionario.