

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO (EIDUAL)  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Tesis Doctoral

**Influencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.**

Autora

Ana María Martínez Martínez.

Directores

Dra. Remedios López Liria.

Dr. José Manuel Aguilar Parra.

Almería, noviembre de 2020



Tesis presentada por

**Ana María Martínez Martínez**

para obtener el Título de Doctora en Educación (RD 99/11).

Escuela Internacional de Doctorado (EIDUAL)

Universidad de Almería.

**Influencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria**

Influence of bullying and school cyberbullying on academic performance and perceived emotional intelligence in students of Compulsory Secondary Education

Almería, noviembre de 2020.



A mis hijos, Antonio, Jorge y Álvaro.

A mis padres, Fernando y Ana.

A Juan Carlos.

Y a todos aquellos que me tendieron una mano en los momentos difíciles.



## Agradecimientos

Finalizar este trabajo ha supuesto cerrar una dura etapa, a la vez que recordar de forma muy positiva, a todas las personas que de un modo u otro han permitido que este esfuerzo llegue a buen término.

En este sentido tengo que expresar mi más sincero agradecimiento a mis directores, Reme y José Manuel, por su apoyo incondicional en todo momento, con palabras de aliento en situaciones en las que el desánimo se apoderaba de mí.

La relación que me une a Reme va más allá del trato profesional. Cuántas veces he recurrido a ella para que me reconforte con sus sabios consejos y me orientara cuando estaba perdida. Siempre he contado con su cariño, tirando de mí con fuerza cuando no podía más. Solo ella sabe los duros momentos que he pasado en estos últimos años y todo lo que tengo que agradecerle.

Recuerdo con emoción cuando visité a José Manuel en su despacho para pedirle ayuda en la realización de la tesis. Su predisposición, entrega y cariño fueron sus señas de identidad. Su dedicación ha sido infinita, sacando tiempo que no tenía y desestimando otros quehaceres.

También quiero agradecer a otros compañeros del ámbito universitario su verdadera amistad, Francesc Calvo, Luis Miguel Sáez, Christian Roith, Pepe Gallardo, Bonilla, Paco Pérez, Joaquín Santisteban, Gabriel Núñez, Carlos Asensio, Pepe, Paco y David Padilla. Con especial cariño a Antonio Sánchez Cañadas que, aunque ya no está con nosotros, siempre permanecerá en mi memoria.

Mis amigas Elia, Mar, María Jesús, María Dolores, Sara, Pepe y Jesús por los momentos tan felices que me han hecho pasar en los escasos momentos que he podido compartir con ellos. A Nati, gran amiga y mejor persona.

A mis padres, hermanos e hijos, por su profundo amor y entrega. A Juan Carlos, por su paciencia en tantos momentos ausentes.

También deseo expresar mi agradecimiento a todos los directores de los centros, profesorado y alumnado que de forma desinteresada han hecho realidad este sueño.

A todos y a cada uno de vosotros, mi más sentida gratitud.





# RESUMEN

## Introducción

En las últimas décadas, la preocupación social por las conductas violentas en los ámbitos educativos ha ido incrementándose (Garaigordobil, 2011). La violencia escolar que se plasma en las malas relaciones interpersonales, falta de respeto, agresividad injustificada, abuso y malos tratos de unos hacia otros, se erige como un problema social y psicológico (Cerezo, 2009; Morales y Trianes, 2012; Ortega, 2010). En la convivencia es donde se instalan el acoso y ciberacoso que sustituyen el respeto mutuo y la reciprocidad moral por formas abusivas de dominio-sumisión, provocando un desajuste emocional que si se mantiene en el tiempo puede generar consecuencias negativas especialmente a las víctimas (Elipe *et al.*, 2012; Estévez *et al.*, 2010; Ortega, 2010). Un óptimo clima escolar se erige como una barrera protectora para hacer frente a la violencia (Carpio *et al.*, 2013; Sánchez y Cerezo, 2011).

La inteligencia emocional va adquiriendo cada vez más importancia dentro del contexto escolar, especialmente en relación con el clima de convivencia ya que a través de ella se puede mejorar las relaciones interpersonales solucionando de forma pacífica los conflictos (Calmaestra *et al.*, 2016; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

El objetivo de esta investigación ha sido determinar la influencia del acoso y ciberacoso en el rendimiento académico y las emociones desde la perspectiva de las víctimas.

## Método

La muestra estuvo compuesta por 3451 alumnos de ESO (49,12% chicos y 50,88% chicas) de trece IES de titularidad pública (42,9%), privados concertados (23,8%), rurales (26%), y de difícil desempeño (7,3%).

*Instrumentos.* Cuestionario de cibervictimización (CBV); Cuestionario de acoso entre iguales (CAI); Cuestionario de Factores de Riesgo para la Cibervictimización (FRC); Escala rasgo de metaconocimiento emocional, TMMS-24, en su versión española; Cuestionario ad hoc, que recoge: aspectos sociodemográficos y finalmente el rendimiento académico, que se midió a través de las calificaciones numéricas obtenidas en las distintas materias, correspondiente al curso académico 2017/2018.

*Procedimiento.* La selección de los centros se realizó por conveniencia no aleatorio.

La administración de cuestionarios se aplicó a todo el alumnado de la ESO en tres sesiones. Se enfatizó el carácter anónimo, voluntario (se obtuvo el consentimiento informado de los padres) y la necesidad de contestar de forma honesta. El criterio de exclusión de los participantes se basó en cuestionarios incompletos o incongruentes al formar figuras intencionadas en el señalamiento de sus respuestas, alumnado inmigrante sin el debido dominio idiomático, así como la no cumplimentación del consentimiento informado. Este estudio obtuvo el visto bueno del comité de ética de la Universidad de Almería.

El programa Excell y SPSS en su última versión fue el medio para gestionar la base de datos y realizar los análisis estadísticos.

### **Resultados y Conclusiones**

En relación con el acoso, se han encontrado diferencias en la tipología de maltrato que dicen experimentar hombres y mujeres. Los hombres sufren más maltrato físico y agresión basada en objetos en relación con el género femenino. La tipología de maltrato más prevalente en los cursos escolares es la exclusión directa y el maltrato verbal. El curso más victimizado es 2º.

La cibervictimización por exclusión online y visual son las más evidenciadas por los chicos. En todas las escalas estudiadas, la cibervictimización es superior en hombres que en mujeres. En cuanto a los cursos, 4º es el que experimenta una mayor prevalencia en cibervictimización.

En definitiva, se constata que la victimización en el acoso tradicional es superior a la victimización por ciberacoso.

La condición de inmigrante es considerada un factor de riesgo a la hora de sufrir victimización de acoso y ciberacoso en relación con los nativos coetáneos, con lo cual podemos inferir que se trata de un acoso racista.

La orientación sexual es un desencadenante que cobra fuerza en la victimización por acoso y ciberacoso. Los bisexuales son los más afectados y los heterosexuales menos. Los homosexuales y transexuales son los que advierten menores niveles de IE tanto en la victimización por acoso que por ciberacoso.

Todas las orientaciones sexuales presentan una correlación moderada con respecto al acoso y ciberacoso. En el acoso cobra fuerza el transexual y en el ciberacoso los bisexuales.

Los alumnos repetidores sufren más victimización por acoso y ciberacoso en todas las tipologías estudiadas de manera estadísticamente significativa, en relación con el resto de los alumnos escolarizados.

Con relación al alumnado que no ha sido objeto de victimización por acoso, dicen ser absentistas por motivos personales, aludiendo a la dificultad de los estudios. El alumnado que ha sido victimizado de forma moderada señala como causa principal, los problemas que tienen con los profesores y alumnos. Cuando el acoso es intenso, la variable más explicativa del absentismo es por problemas con sus compañeros.

Los alumnos que no han sido objeto de ciberacoso destacan como variable más determinante en la desafección escolar, la dificultad que presentan los estudios. Aquellos que han experimentado cibervictimización moderada, los problemas que tienen con el profesorado. Los que tienen un ciberacoso intenso, las causas están relacionadas con los problemas con los compañeros y el deseo de abandonar los estudios.

Una óptima integración escolar correlaciona negativamente con la victimización tanto de acoso como por ciberacoso.

Tener una alta IE se erige como un fuerte protector frente a la victimización por acoso y ciberacoso repercutiendo positivamente en el rendimiento académico.

A mayores conductas de riesgo, mayores son los niveles de cibervictimización por acoso y ciberacoso.

Se ha demostrado que en acoso las variables predictivas o explicativas tienen mayor fuerza que el ciberacoso, aunque en ambos fenómenos explican de forma significativa la probabilidad de ser víctima en las distintas variables del estudio.

**Palabras claves:** acoso, ciberacoso, inteligencia emocional, rendimiento académico.

## **ABSTRACT**

### **Introduction**

In recent decades, social concern for violent behaviors in educational settings has been increasing (Garaigordobil, 2011). School violence that is reflected in bad interpersonal relationships, lack of respect, unjustified aggressiveness, abuse and mistreatment of one another, stands as a social and psychological problem (Cerezo, 2009; Morales & Trianes, 2012; Ortega, 2010). In coexistence is where harassment and cyberbullying are installed that replace mutual respect and moral reciprocity with abusive forms of dominance-submission, causing an emotional imbalance that if maintained over time can generate negative consequences, especially for the victims (Elipe *et al.*, 2012; Estévez *et al.*, 2010; Ortega, 210). An optimal school climate is erected as a protective barrier to face violence (Carpio *et al.*, 2013; Sánchez & Cerezo, 2011).

Emotional intelligence is becoming increasingly important within the school context, especially in relation to the climate of coexistence since through it, interpersonal relationships can be improved by peacefully solving conflicts (Calmaestra *et al.*, 2016; Extremera & Fernández-Berrocal, 2015).

The objective of this research has been determine the influence of bullying and cyberbullying on academic performance and emotions from the perspective of victims.

### **Method**

The sample consisted of 3451 Secondary students (49.12% boys and 50.88% girls) out of thirteen publicly owned HEIs (42.9%), private arranged (23.8%), rural (26%), and difficult to perform (7.3%).

*Instruments.* Cybervictimization Questionnaire; Peer Harassment Questionnaire; Questionnaire of Risk Factors for Cybervictimization; Trait scale of emotional metaknowledge, TMMS-24, in its Spanish version; Ad hoc questionnaire, which collects: sociodemographic aspects and finally academic performance, which was measured through the numerical grades obtained in the different subjects, corresponding to the 2017/2018 academic year.

*Process.* The selection of the centers was carried out by non-random convenience. The administration of questionnaires was applied to all the students of the Secondary school in three sessions. The anonymous, voluntary nature (informed consent was obtained from the parents) and the need to answer honestly were emphasized. The exclusion criterion of the participants was based

on incomplete or incongruous questionnaires by forming intentional figures in indicating their responses, immigrant students without proper language skills, as well as non-completion of informed consent. This study obtained the approval of the ethics committee of the University of Almería.

The Excel and SPSS program in its latest version was the means to manage the database and perform the statistical analyzes.

## **Results and conclusions**

In relation to harassment, differences have been found in the type of abuse that men and women say they experience. Men suffer more physical abuse and object-based aggression in relation to the female gender. The most prevalent type of abuse in school courses is direct exclusion and verbal abuse. The most victimized course is 2nd.

Cybervictimization by online and visual exclusion are the most evidenced by boys. In all the scales studied, cybervictimization is higher in men than in women. Regarding the courses, 4th is the one with the highest prevalence in cybervictimization.

In short, it is found that victimization in traditional bullying is higher than victimization by cyberbullying.

Immigrant status is considered a risk factor when it comes to being victimized by harassment and cyberbullying in relation to contemporary natives, with which we can infer that it is racist harassment.

Sexual orientation is a trigger that gains strength in bullying and cyberbullying victimization. Bisexuals are the most affected and heterosexuals least. Homosexuals and transsexuals are those who report lower levels of EI both in victimization by bullying than by cyberbullying.

All sexual orientations show a moderate correlation with regard to bullying and cyberbullying. Transsexuals gain strength in bullying and bisexuals in cyberbullying.

Repeat students suffer more victimization by bullying and cyberbullying in all the typologies studied in a statistically significant way, in relation to the rest of the students in school.

Regarding students who have not been victimized by harassment, they say they are absentee for personal reasons, alluding to the difficulty of their studies. The students who have been victimized in a moderate way indicate as the main cause, the problems they have with the teachers

and students. When bullying is intense, the most explanatory variable for absenteeism is due to problems with peers.

Students who have not been the object of cyberbullying stand out as the most determining variable in school disaffection, the difficulty of studies. Those who have experienced moderate cybervictimization, the problems they have with the teachers. Those who have an intense cyberbullying, the causes are related to problems with colleagues and the desire to drop out of school.

Optimal school integration is negatively correlated with victimization of both bullying and cyberbullying.

Having a high EI stands as a strong protector against victimization by bullying and cyberbullying, having a positive impact on academic performance.

The higher the risk behaviors, the higher the levels of cybervictimization due to bullying and cyberbullying.

It has been shown that in bullying the predictive or explanatory variables are stronger than cyberbullying, although in both phenomena they significantly explain the probability of being a victim in the different variables of the study.

**Keywords:** bullying, cyberbullying, emotional intelligence, academic performance.

## SIGLAS Y ACRÓNIMOS

- ANDAVE.** Andalucía Anti-Violencia Escolar.
- ANPE.** Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza.
- ASEAN.** Asociación de Naciones del Sudeste Asiático, por sus siglas en inglés.
- ATEF.** Abandono Temprano en la Educación y Formación.
- AVE.** Test de Acoso y Violencia Escolar.
- CAM.** Comunidad Autónoma de Madrid.
- CAPV.** Comunidad Autónoma del País Vasco.
- CE.** Comisión Europea.
- CI.** Cociente Intelectual.
- CIE.** Clasificación Internacional de Enfermedades.
- CINE.** Clasificación internacional normalizada de la educación.
- DC.** Diversificación Curricular.
- DMS.** Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.
- EACEA.** Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, por sus siglas en inglés.
- EPA.** Encuesta de Población Activa.
- ESO.** Educación Secundaria Obligatoria.
- EUROSTAT.** Oficina Estadística de la Unión Europea.
- FPB.** Formación Profesional Básica.
- GLSEN.** Red de Educación para Gays, Lesbianas y Heterosexuales, por sus siglas en inglés.
- GSA.** Alianza Gay y Heterosexual, por sus siglas en inglés.
- GSHS.** Encuesta global de salud escolar, por sus siglas en inglés.
- HBSC.** Estudio sobre las conductas saludables de los jóvenes escolarizados, por sus siglas en inglés.
- ICEC.** Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.
- IIEDDI.** Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- INEE.** Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INJUVE.** Instituto de la Juventud.

**IPF.** Instituto de Política Familiar.

**ISEI-IVEI.** Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

**IVIE.** Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

**LGE.** Ley General de Educación.

**LGTB.** Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales.

**LOE.** Ley Orgánica de Educación.

**LOGSE.** Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

**LOMCE.** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

**NESSE.** Red de expertos en ciencias sociales de la educación y formación (siglas en inglés).

**OCDE.** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

**OECD.** Organización Europea de Cooperación Económica, por sus siglas en inglés.

**OMS.** Organización Mundial de la Salud.

**ONG.** Organización no Gubernamental.

**ONU.** Organización de Naciones Unidas.

**PCPI.** Programas de Cualificación Profesional Inicial.

**PISA.** Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (OCDE).

**PMAR.** Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento.

**SEIE.** Sistema Estatal de Indicadores de la Educación

**SPSS.** Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales.

**TDAH.** Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

**TEP.** Trastorno de Estrés Postraumático.

**TIC.** Tecnología de la Información y Comunicación.

**TIMSS.** Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, por sus siglas en inglés.

**TMMS-24.** Corresponde a sus siglas en inglés Trait Meta-Mood Scale. Se trata de un cuestionario que evalúa las destrezas que el sujeto tiene sobre sus propias emociones y su capacidad para regularlas.

**UNESCO.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés.

**UNICEF.** Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés.



# ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>PARTE I. Marco Teórico.</b>	
<b>Capítulo I. El Acoso Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria</b>	9
1.1 Delimitación y aproximación conceptual	10
1.2 Agentes y roles del maltrato escolar	20
1.2.1 <i>Agresores</i>	20
1.2.2 <i>Las víctimas</i>	23
1.2.3 <i>El espectador</i>	29
1.3 Edad y Género y el maltrato escolar	31
1.4 Consecuencias del maltrato escolar	32
1.4.1 <i>Consecuencias para las víctimas</i>	35
1.4.2 <i>Consecuencias para los agresores</i>	41
1.4.3 <i>Consecuencias para los espectadores</i>	43
1.5 Tipología del maltrato	44
1.6 Factores determinantes en el desarrollo de la conducta agresiva	47
1.6.1 <i>Factores Culturales</i>	47
1.6.2 <i>Factores Sociales</i>	49
1.6.3 <i>Factores Familiares</i>	50
1.6.4 <i>Factores Escolares</i>	53
1.6.5 <i>Factores Grupales</i>	55
1.6.6 <i>Factores Personales</i>	56
1.7 Teorías explicativas del origen de la violencia	57
1.7.1 <i>Las Teorías Activas</i>	58
1.7.1.1 Teoría Bioquímica o Genética	58
1.7.1.2 Teoría Etológica	58
1.7.1.3 Teoría Psicoanalítica	59
1.7.1.4 Teoría de la Personalidad	59
1.7.1.5 Teoría de la Frustración	59
1.7.1.6 Teoría de la Señal-Activación	60
1.7.2 <i>Las Teorías Reactivas o Ambientalistas</i>	60
1.7.2.1 Teoría del Aprendizaje Social	60
1.7.2.2 Teoría de la Interacción Social	61
1.7.2.3 Teoría Sociológica	61
1.7.2.4 Teoría Ecológica	62
1.8 Prevalencia del maltrato escolar en base a Estudios estatales y/o Autonómicos que se han desarrollado en nuestro país	63

1.8.1	<i>Evaluación de la violencia. Características metodológicas</i>	63
1.8.2	<i>Investigaciones Autonómicas</i>	65
1.8.2.1	Comunidad Autónoma de Madrid	66
1.8.2.2	Comunidad Autónoma de Canarias	68
1.8.2.3	Comunidad Autónoma de Euskadi	70
1.8.2.4	Comunidad Autónoma de Andalucía	80
1.8.2.5	Comunidad Autónoma de Cataluña	85
1.8.2.6	Comunidad Autónoma de Valencia	86
1.8.3	<i>Investigaciones Estatales</i>	89
1.8.3.1	Informe del Defensor del Pueblo 2000-2006	89
1.8.3.2	Estudio del Centro Reina Sofía	92
1.8.3.3	Informe Cisneros X	94
1.8.3.4	Estudio estatal sobre la convivencia en los centros de Educación Secundaria Obligatoria	96
1.8.3.5	Estudio estatal Bullying y Cyberbullying en la Infancia	99
1.8.4	<i>Investigaciones Internacionales. Prevalencia del acoso escolar</i>	102
<b>Capítulo II. El Ciberacoso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria</b>		115
2.1	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estado actual de la cuestión	116
2.2	Riesgos asociados al consumo de las TIC en menores	122
2.3	El Cyberbullying	137
2.3.1	<i>Aproximación conceptual</i>	137
2.3.2	<i>Tipos y métodos de cyberbullying</i>	144
2.3.3	<i>Edad y Género</i>	150
2.3.4	<i>Roles de implicación y efectos negativos</i>	153
2.4	Similitudes, diferencias y superposición entre ambas formas de intimidación: Bullying y Cyberbullying	160
2.5	Familia y Cyberbullying	165
2.6	Intimidación y ciberacoso	171
2.6.1	<i>En las minorías étnicas culturales</i>	171
2.6.2	<i>En las minorías sexuales</i>	175
2.6.3	<i>Titularidad y Ubicación geográfica de las escuelas</i>	182
2.7	Prevalencia de Cyberbullying en estudios nacionales e internacionales	184
<b>Capítulo III. El Rendimiento Escolar</b>		201
3.1	Conceptualización del éxito o fracaso escolar	202
3.2	Causas del fracaso escolar en la educación obligatoria	208

3.2.1	<i>El fracaso debido a factores endógenos</i>	211
3.2.2	<i>El fracaso debido a factores exógenos</i>	212
3.3	Modelos explicativos del fracaso escolar	217
3.4	Variables que condicionan el rendimiento escolar	218
3.4.1	<i>VARIABLES PERSONALES</i>	219
3.4.1.1	Cognitivas	220
3.4.1.2	Motivacionales y afectivas	221
3.4.2	<i>VARIABLES CONTEXTUALES</i>	224
3.5	Indicadores asociados al fracaso escolar	233
3.6	Las grandes cifras del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa	235
3.6.1	<i>Repetición de curso y fracaso escolar</i>	235
3.6.2	<i>Absentismo y fracaso escolar</i>	240
3.6.3	<i>El abandono escolar temprano en España y Europa</i>	252
3.6.3.1	El género	256
3.6.3.2	La desventaja socioeconómica asociada a la nacionalidad o minoría étnica	257
3.6.3.3	La orientación académica y profesional como estrategia para abordar el abandono temprano	260
3.6.4	<i>La respuesta de la LOMCE ante el abandono prematuro en educación y formación</i>	262
3.7	Rendimiento académico, acoso escolar y ciberacoso	268
3.7.1	<i>Rendimiento académico y acoso escolar</i>	268
3.7.2	<i>Rendimiento académico y ciberacoso</i>	274
<b>Capítulo IV. La Inteligencia Emocional</b>		279
4.1	Precusores científicos de la Inteligencia Emocional	279
4.2	Aproximación al concepto de Inteligencia Emocional	280
4.3	Modelos de estudio de la inteligencia emocional y su evaluación	282
4.3.1	<i>Modelo de inteligencia emocional de Goleman</i>	283
4.3.2	<i>Modelo de inteligencia emocional de Reuven Bar-On</i>	284
4.3.3	<i>Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer</i>	287
4.3.4	<i>Modelo de niveles de conciencia emocional</i>	291
4.3.5	<i>Modelo de inteligencia emocional de rasgo</i>	293
4.4	Ventajas e inconvenientes de los enfoques evaluativos de la inteligencia emocional	295
4.5	Inteligencia emocional y educación	297
4.5.1	<i>La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento escolar</i>	301
4.6	Diferenciación en cuanto al género en la Inteligencia Emocional	303
4.7	Inteligencia emocional: Acoso escolar y ciberacoso	306

4.7.1	<i>La influencia de la inteligencia emocional en la aparición de conductas disruptivas</i>	306
4.7.2	<i>La inteligencia emocional e implicación en las dinámicas, Bullying y Cyberbullying</i>	308
<b>PARTE II. Marco Empírico</b>		
<b>Capítulo V. Marco Empírico</b>		
5.1	Objetivos	315
5.1.1	<i>Objetivo General</i>	315
5.1.2	<i>Objetivos específicos</i>	315
5.1.3	<i>Hipótesis</i>	315
5.2	Metodología	316
5.2.1	<i>Población y descripción de la muestra</i>	316
5.2.2	<i>Variables</i>	318
5.2.3	<i>Instrumentos</i>	327
5.2.3.1	Descripción de los instrumentos	328
5.2.3.1.1	<i>Cuestionario de cibervictimización. (CBV) en Estudiantes de Secundaria</i>	328
5.2.3.1.2	<i>Cuestionario Factores de Riesgo asociados a la cibervictimización end la adolescencia (FRC)</i>	329
5.2.3.1.3	<i>Cuestionario Acoso entre Iguales (CAI)</i>	330
5.2.3.1.4	<i>Cuestionario Trait Meta-Mood Scale TMMS-24</i>	334
5.2.3.1.5	<i>Cuestionario ad hoc</i>	336
5.2.4	<i>Procedimiento</i>	337
5.2.5	<i>Análisis de datos</i>	340
<b>PARTE III. Resultados</b>		
<b>Capítulo VI. Resultados</b>		
6.1	Resultados	343
6.2	Discusión	377
6.3	Limitaciones y prospectiva del estudio	408
6.4	Conclusiones	411
<b>PARTE IV. Referencias Bibliográficas y Anexos</b>		
7.1	Referencias Bibliográficas	419
7.2	Anexos	520

ANEXO I. Horarios y asignaturas	520
ANEXO II. Valoración Comisión Bioética de la UAL	524
ANEXO III. Información entregada a los Centros	525
ANEXO IV. Cuestionarios	534
ANEXO V. Publicación	549



## ÍNDICE DE FIGURAS

### Capítulo I

<b>Figura 1.</b> <i>Actitudes de los espectadores en el acoso (Sanz, 2013)</i>	30
<b>Figura 2.</b> <i>Proceso de destrucción psicológica desencadenado por el acoso escolar (Piñuel y Oñate, 2007a)</i>	40
<b>Figura 3.</b> <i>Factores culturales que influyen en el maltrato escolar (Rodicio e Iglesias, 2011)</i>	48
<b>Figura 4.</b> <i>Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)</i>	62
<b>Figura 5.</b> <i>Comparación internacional de la intimidación general entre niños de edades comprendidas entre los 11 y 15 años (Craig et al., 2009)</i>	105
<b>Figura 6.</b> <i>Comparación internacional de intimidación en las chicas con edades comprendidas entre los 11 y 15 años (Craig et al., 2009)</i>	106

### Capítulo II

<b>Figura 7.</b> <i>Dispositivos usados para acceder a Internet (Informe de We Are Social, 2017)</i>	119
<b>Figura 8.</b> <i>Estadísticas en el uso de internet en la población mundial (Informe de We Are Social, 2017)</i>	120
<b>Figura 9.</b> <i>Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias de Régimen General según Comunidades Autónomas. Curso 2014-2015. Fuente: SEIE (2017)</i>	172

### Capítulo III

<b>Figura 10.</b> <i>Tasa bruta de graduados en ESO por comunidad autónoma y sexo. Curso 2013-14. (SEIE, 2016)</i>	206
<b>Figura 11.</b> <i>Perfil del joven con fracaso escolar o riesgo de padecerlo (INJUVE, 2007)</i>	210
<b>Figura 12.</b> <i>Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por sexo. Curso 2013-14. (SEIE, 2016)</i>	213
<b>Figura 13.</b> <i>Evolución del porcentaje de abandono según los estudios máximos de la madre (SEIE, 2016)</i>	214
<b>Figura 14.</b> <i>Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. (SEIE, 2016)</i>	216

<b>Figura 15.</b> <i>Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro. Curso 2013-14. (SEIE, 2016)</i>	225
<b>Figura 16.</b> <i>Probabilidad de bajo rendimiento basada en el origen del alumnado y su progreso escolar</i>	239
<b>Figura 17.</b> <i>Abandono educativo temprano en España (Encuesta de Población Activa, INE, 2015)</i>	254
<b>Figura 18.</b> <i>Abandono prematuro en los Países de la Unión Encuesta de Participación Activa (EUROSTAT, 2015)</i>	256
<b>Figura 19.</b> <i>Evolución del abandono educativo temprano por sexo (SEIE, 2016)</i>	257
<b>Capítulo IV</b>	
<b>Figura 20.</b> <i>Componentes de la Inteligencia Emocional Bar-On. (Sánchez et al., 2016)</i>	285
<b>Figura 21.</b> <i>Modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)</i>	288
<b>Figura 22.</b> <i>Beneficios asociados a una alta IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015)</i>	298
<b>Figura 23.</b> <i>Problemas asociados a una baja IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015)</i>	303
<b>Capítulo V</b>	
<b>Figura 24.</b> <i>Distribución de la muestra por curso</i>	318
<b>Figura 25.</b> <i>Distribución por sexo de la muestra</i>	318
<b>Figura 26.</b> <i>País de Nacimiento de la muestra</i>	319
<b>Figura 27.</b> <i>Nivel de estudios de los progenitores</i>	320
<b>Figura 28.</b> <i>País de origen de los progenitores</i>	321
<b>Figura 29.</b> <i>Diferencias por factores sociales</i>	321
<b>Figura 30.</b> <i>Tipología de la orientación sexual</i>	322
<b>Figura 31.</b> <i>Interacción del alumnado</i>	324
<b>Figura 32.</b> <i>Conductas inapropiadas</i>	325
<b>Figura 33.</b> <i>Edad del móvil</i>	326
<b>Figura 34.</b> <i>Utilización del tiempo libre</i>	327
<b>Figura 35.</b> <i>Modelo de ecuaciones estructurales. Las variaciones explicadas se muestran en las pequeñas flechas. Todos los parámetros están estandarizados y son estadísticamente significativos.</i>	360



**Figura 36.** *Modelo teórico hipotetizado a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. Las variaciones explicadas se muestran en las flechas pequeñas. Todos los parámetros están estandarizados y son estadísticamente significativos.*

362



## ÍNDICE DE TABLAS

### Capítulo I

<b>Tabla 1.</b> <i>Problemas de convivencia en los centros escolares</i>	13
<b>Tabla 2.</b> <i>Conceptualización y tipos de agresión</i>	14
<b>Tabla 3.</b> <i>Perfil psicológico de agresores</i>	21
<b>Tabla 4.</b> <i>Perfil psicológico de las víctimas</i>	25
<b>Tabla 5.</b> <i>Clasificación tipológica de las víctimas. Características</i>	26
<b>Tabla 6.</b> <i>Etapas de intimidación del bullying</i>	34
<b>Tabla 7.</b> <i>Prevalencia de los daños psicológicos en las víctimas de violencia escolar</i>	37
<b>Tabla 8.</b> <i>Teorías explicativas de agresión</i>	57
<b>Tabla 9.</b> <i>Estudios relevantes de algunas Comunidades Autónomas</i>	65
<b>Tabla 10.</b> <i>Comparativa de los Informes “Maltrato entre iguales en Euskadi (2005, 2008, 2009)</i>	74
<b>Tabla 11.</b> <i>Porcentaje de acoso. Estudio Cisneros X</i>	95
<b>Tabla 12.</b> <i>Prevalencia de intimidación por tipo, país, edad y sexo</i>	107

### Capítulo II

<b>Tabla 13.</b> <i>Porcentaje de menores usuarios de TIC por sexo y edad</i>	122
<b>Tabla 14.</b> <i>Definiciones de Cyberbullying contempladas en los distintos Estados Miembros</i>	140
<b>Tabla 15.</b> <i>Elementos definitorios del acoso tradicional y del acoso en línea</i>	163
<b>Tabla 16.</b> <i>Estudios sobre el cyberbullying. Tasas de prevalencia</i>	188

### Capítulo III

<b>Tabla 17.</b> <i>Puntuaciones del informe PISA en España por competencias</i>	206
<b>Tabla 18.</b> <i>Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar</i>	209
<b>Tabla 19.</b> <i>Condicionantes del rendimiento académico</i>	219
<b>Tabla 20.</b> <i>Definiciones de absentismo escolar atendiendo a diferentes clasificaciones</i>	243
<b>Tabla 21.</b> <i>Abandono educativo temprano por nivel de formación, nacionalidad, sexo y año</i>	258

## Capítulo IV

<b>Tabla 22.</b> <i>Principales Modelos de Inteligencia Emocional</i>	282
---	-----

## Capítulo V

<b>Tabla 23.</b> <i>Alumnado matriculado en Almería, por titularidad y enseñanza</i>	316
<b>Tabla 24.</b> <i>Tipología del colegio</i>	317
<b>Tabla 25.</b> <i>Disposición de teléfono</i>	326
<b>Tabla 26.</b> <i>Escala y Subescalas del Cuestionario Acoso entre Iguales (CAI)</i>	331
<b>Tabla 27.</b> <i>Aspectos destacados del test TMMS</i>	335
<b>Tabla 28.</b> <i>Prevalencia del acoso en función del sexo y curso</i>	343
<b>Tabla 29.</b> <i>Tipología de acoso en función del género y curso</i>	344
<b>Tabla 30.</b> <i>Medias de acoso en función de género</i>	344
<b>Tabla 31.</b> <i>Acoso en función del curso</i>	345
<b>Tabla 32.</b> <i>Ciberacoso en función de género y curso</i>	346
<b>Tabla 33.</b> <i>Subtipo de ciberacoso en función del género</i>	346
<b>Tabla 34.</b> <i>Cibervictimización en función del género</i>	347
<b>Tabla 35.</b> <i>Subtipos de cibervictimización en función del curso</i>	348
<b>Tabla 36.</b> <i>Correlaciones entre acoso y ciberacoso</i>	349
<b>Tabla 37.</b> <i>Acoso y ciberacoso en las minorías étnicas</i>	351
<b>Tabla 38.</b> <i>Acoso y repetición de curso</i>	352
<b>Tabla 39.</b> <i>Absentismo y acoso escolar</i>	355
<b>Tabla 40.</b> <i>Absentismo y cibervictimización</i>	358
<b>Tabla 41.</b> <i>Estadísticos descriptivos, análisis de fiabilidad y correlaciones bivariadas. Ciberacoso</i>	359
<b>Tabla 42.</b> <i>Estadístico descriptivos, análisis de fiabilidad y correlaciones bivariadas. Acoso</i>	361
<b>Tabla 43.</b> <i>Tipología del ciberacoso en función de la orientación sexual</i>	364
<b>Tabla 44.</b> <i>Tipología del Acoso en función de la orientación sexual</i>	366
<b>Tabla 45.</b> <i>Correlación de la Orientación Sexual y el Ciberacoso con todas las variables del estudio</i>	369
<b>Tabla 46.</b> <i>Correlación de la Orientación Sexual y el Acoso con todas las variables del estudio</i>	371
<b>Tabla 47.</b> <i>Regresión del modelo Factores de Riesgo del Acoso y orientación sexual</i>	373
<b>Tabla 48.</b> <i>Regresión del modelo Factores de Riesgo en la Cibervictimización y orientación sexual</i>	376





## INTRODUCCIÓN

---

Los problemas de convivencia en nuestros centros educativos y más concretamente en nuestras aulas, siempre han existido, aunque se ha procurado minimizarlos e incluso trivializarlos desde el punto de vista escolar y social, considerando estas conductas como vivencias normalizadas dentro de las relaciones entre iguales. Por lo tanto, la violencia no es un problema nuevo, pero sí ha tomado mayor auge que en otros tiempos, a raíz del suicidio de un joven vasco como consecuencia del acoso al que estaba sometido por parte de sus compañeros de instituto. Este fenómeno hizo que saltaran las alarmas sociales, educativas y políticas. Si bien hay que reconocer que este es un hecho aislado, existen problemas internos que dificultan la saludable convivencia escolar, pudiendo tener consecuencias negativas para un cierto número de escolares, que lo sufren y padecen.

En los últimos años se ha difundido la sensación de que las conductas violentas se están expandiendo en el ámbito educativo de manera exacerbada, impresión que hunde sus raíces en noticias sensacionalistas que vienen dadas a través de los medios de comunicación y portales digitales, en donde nos presentan unos alumnos cada vez más violentos y unos profesores cada vez más indefensos. Pero no todos los conflictos que tienen lugar en nuestras aulas se pueden considerar acoso. El acoso no es una simple pelea por confrontación de intereses (Olweus, 1989; Smith, 1997). El acoso es definido como “actos agresivos intencionales llevados a cabo por un grupo o un individuo repetidamente en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (Olweus, 1993, p.48), el cual se desarrolla dentro del centro escolar (Farrington y Ttofi, 2009; Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Del Rey, 2002; Ortega y Mora Merchán, 2000) así pues, un inadecuado clima de centro y aula, unido a la falta de implicación por parte del profesorado constituyen un caldo de cultivo para el maltrato entre iguales.

A finales de los 80 y principios de los 90 se empezaron a desarrollar los primeros estudios en España (Cerezo y Esteban, 1992; Defensor del Pueblo, 2000,2006; Ortega, 1992, 1994, Ortega

y Mora, 2000; Piñuel y Oñate, 2005,2006,2007; Vieira *et al.*, 1989) profundizando en la problemática para visibilizar este fenómeno a la sociedad.

El acoso escolar ha sido objeto de estudio durante más de cuatro décadas y ha abierto otras vías de intimidación que han ido evolucionado con el tiempo. En menos de una década la tecnología de la comunicación se ha hecho más notoria en la mayor parte de los hogares por su accesibilidad en términos físicos y económicos, configurándose en una nueva herramienta de expansión y fortificación de relaciones interpersonales, pero a su vez se ha convertido en un arma de doble filo al ser utilizada igualmente como mecanismo para acometer acciones de hostigamiento y exclusión en el marco de las relaciones de abuso de poder (Del Barrio, 2013). Dicho de otra manera, la violencia escolar se traslada a otros linderos geográficos del entorno escolar (Erdur-Baker, 2010; Wolke *et al.*, 2017) operando en espacios digitales, encontrando en el mundo tecnológico un fuerte aliado para su libre circulación, anonimato, diversificación y permanencia (Quintana *et al.*, 2013).

En la actualidad la forma de socialización de los adolescentes y jóvenes está íntimamente ligada a los medios tecnológicos y a las redes sociales (Rubio, 2010; Willard, 2005). Es por eso, que los adolescentes merecen una especial atención por ser un colectivo vulnerable y sensible en el entorno en el que viven y porque las nuevas tecnologías se revelan como parte integral de sus vidas. El mundo fascinante que se abre ante ellos a través de Internet, móviles, juegos interactivos, constituye un extraordinario medio de relación, comunicación, aprendizaje, diversión y ocio. El uso y abuso que hagan de ellas trae consigo posibilidades de riesgo, así como múltiples peligros asociados a su consumo (López-Hernández y Sabater, 2014). Es aquí, donde el ciberbullying encuentra su espacio, constituyendo un nuevo tipo de acoso que se va alimentando por la exposición de redes sociales tales como el Facebook, Blog, Chats, móviles, ordenadores, tablets, haciendo un uso malintencionado con el propósito de humillar, vejar o denigrar a la víctima aprovechando el uso de poder ejercido por el agresor o grupos de personas (Slonje, Smith y Frisén, 2013).

En relación con el sistema educativo, los problemas que subyacen de él vienen determinados en gran medida por la concepción de éxito-fracaso escolar y la tolerancia social del significado en la diversidad humana. Está muy extendida la impresión, que el éxito escolar se proyecta en éxito social y fracaso escolar con fracaso social. Con cierta asiduidad se descarta la



situación de marginación-fracaso escolar como circunstancia esencial para lograr el éxito escolar. Estos aspectos tan relacionados entre sí tienden a verse como espacios estancos y no relacionados porque algunas de las investigaciones que se realizan se centran en otras variables del éxito o fracaso, tales como la cultura del esfuerzo, se obvian los condicionamientos de tipo familiar y social con los que el niño llega al colegio, la aprobación de una cultura escolar alejada de la experiencia, etc. Todo parece indicar que los condicionamientos personales son más importantes que los sociales en la consecución del éxito escolar y social (Rogerero, 2014).

Es necesario plantearnos qué está pasando en nuestra sociedad, con las numerosas desigualdades y motivos de exclusión que sitúa a una parte importante de la población en niveles preocupantes de marginación.

Por otra parte, no podemos perder de vista que el fracaso académico y la violencia escolar son dos aspectos de gran calado en los sistemas educativos a nivel nacional e internacional que repercuten de manera significativa en el alumnado y en una óptima convivencia escolar (Álvarez-García *et al.*, 2010; Avilés, 2010; Carpio *et al.*, 2013; Díaz-Aguado, 2005; Estévez y Jiménez, 2015; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Hammig y Jozkowski, 2013; Holt *et al.*, 2007; Konishi, Hymel, Zumbo y Li, 2010; Pérez-Fuentes *et al.*, 2011; Rodríguez, 2015; Schneider *et al.*, 2012; Skrzypiec, 2008; Strøm *et al.*, 2013; Torregrosa *et al.*, 2012).

Cada vez más en los centros escolares, se hace eco por parte del profesorado de problemas de índole emocional que afecta y repercute en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. La educación emocional es fundamental y necesaria para la vida cotidiana de todos los sujetos, ya que aportan información suficiente para promover cambios personales y del entorno. El desarrollo de nuestro sistema socioemocional permite prestar atención y tomar decisiones sobre aquellos aspectos relevantes para dirigir nuestras conductas hacia la consecución de logros y objetivos. Desde este punto de vista, las habilidades emocionales son necesarias tanto dentro como fuera del aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003,2015; Morales, 2017; Sánchez-Núñez *et al.*, 2008).

A pesar de su importancia, el papel que las emociones han ejercido en la escuela han, sido insignificantes (Buitrago y Herrera, 2013), de ahí su escasa repercusión en el currículum formativo (Toro, 2005). Matricular las emociones en el ámbito escolar, significaría el desarrollo de estas con un importante componente dinamizador en la educación, ya que posibilita mejorar las relaciones

interpersonales y su relación con el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006b; Shahzada *et al.*, 2011). Es por eso por lo que el aprendizaje emocional y social debería estar al mismo nivel que cualquier otra área de conocimiento (Dalai-Lama, 2003). El sistema educativo tiene el deber de incentivar estos procesos en beneficio de niños y adolescentes (Ekman, 2003; Petrides *et al.*, 2004) para que puedan otorgar atención a la naturaleza de la mente y los problemas derivados de su inhibición (Ricard, 2003).

La adolescencia es una etapa crucial para la adquisición de habilidades mentales y emocionales. El grupo de pares son los que mayor incidencia presentan en el desarrollo y salud mental en esta edad tan crítica, quedando relegado el papel del adulto a un segundo plano. Es por ello por lo que la IE se erige como un elemento prioritario en la adolescencia (Mavroveli *et al.*, 2007) ya que las personas emocionalmente inteligentes responden mejor a las situaciones que plantea la vida, incrementando el bienestar individual, grupal y social (Guerra *et al.*, 2010).

La importancia de la IE en el ámbito educativo ha sido contrastada en diversos estudios científicos. Autores como Mestre *et al.* (2004) y Paulou (2010) indican que los alumnos que tienen una alta IE, usan, comprenden y manejan mejor sus emociones, con menos falta de disciplina y de agresión, son menos hostiles en clase, emprenden comportamientos prosociales y obtienen mejor rendimiento académico. Los alumnos que tienen mayor habilidad para conocer el estado emocional de los demás, muestran mejores relaciones sociales con sus iguales, mayor confianza y competencia percibida (Salguero *et al.*, 2011; Castillo y Palomera, 2011; Trigueros *et al.*, 2020). Por el contrario, la baja gestión y control emocional se asocian con altos niveles de victimización (Lomas *et al.*, 2012).

Se ha descrito en la literatura científica, que las relaciones positivas con el profesorado se asocian al apoyo emocional percibido por el alumnado, convirtiéndose en un fuerte protector de las conductas disruptivas (Ruvalcaba *et al.*, 2015), así como un elemento clave para prevenir las conductas agresivas (Gest *et al.*, 2014).

En definitiva, la carencia de habilidades relacionadas con la IE afecta a los comportamientos de los adolescentes (Calmaestra *et al.*, 2016), se asocia positivamente con la cibervictimización (Rey *et al.*, 2018) y al déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del joven (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Trigueros *et al.*, 2020)

Se ha demostrado que el miedo a las agresiones es la culpable de los problemas asociados al rendimiento y al abandono escolar, además de problemas de índole emocional, confianza en sí mismo, desconfianza, etc. (Ortega-Barón *et al.*, 2016; Wong *et al.*, 2014). Díaz-Aguado *et al.* (2013) sugieren que entablar una buena relación con el profesorado o suscitar envidias entre el grupo de iguales por las buenas calificaciones, puede ser el motivo por el cual el alumnado es agredido, es decir la competitividad instaurada en la escuela relacionada con el éxito, puede ser percibida como una amenaza para los que no la poseen.

Un clima escolar favorable es un factor de protección importante contra la agresión online, ya que el ciberacoso correlaciona negativamente con las tareas escolares (Kessel *et al.*, 2012; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Tokunaga, 2010). Tener una pobre vinculación con la escuela, facilita la participación en conductas agresivas como el ciberacoso (Wong *et al.*, 2014), generando mayor ansiedad a ir a la escuela y conductas absentistas (Kessel *et al.*, 2012).

Desde estas premisas desarrollamos el presente estudio, pretendiendo ver cómo influye el acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y en la inteligencia emocional percibida en estudiantes de ESO. Con este objetivo general, hemos realizado esta investigación, cuya estructura sigue un orden lógico quedando distribuido en 6 capítulos.

En el primer capítulo, se procederá a realizar una delimitación conceptual del acoso escolar. Para ello se hace necesario incluir los tres criterios que son relevantes para definir el comportamiento agresivo de la intimidación: repetición, intencionalidad y desequilibrio de poder. Del mismo modo se procederá al estudio de los agentes implicados y los roles que se despliegan en el maltrato escolar para conocer las consecuencias que se derivan de ellos. Para dar una mayor arquitectura a este entramado, se abordarán los factores determinantes de la conducta agresiva, así como las teorías explicativas del origen de la violencia. Por último, se ha procedido a investigar la prevalencia del maltrato escolar en base a los estudios autonómicos y estatales más representativos, para conocer el estado actual de la cuestión en nuestro país. La revisión sistemática de estudios internacionales arroja datos relevantes sobre la magnitud del fenómeno en las muestras poblacionales objeto de este estudio.

En el segundo capítulo, se realizará una aproximación conceptual de esta nueva modalidad de hostigamiento y acoso entre iguales a través de las TIC, especialmente Internet, telefonía móvil

y redes sociales, para adentrarnos en la explicación del problema, riesgos, características, tipología y roles de implicación que tienen lugar en este fenómeno. Igualmente se estudiará el papel de las familias, la asociación entre el acoso y ciberacoso como formas de violencia dentro del ámbito escolar y su relación con el rendimiento académico y las emociones.

En el tercer capítulo, se pretende abordar el rendimiento académico desde una perspectiva multidimensional: conceptualización del éxito y fracaso escolar, causas que intervienen, variables que lo condicionan, indicadores asociados, así como la incidencia del acoso y ciberacoso como factores predictores del fracaso escolar.

En el cuarto capítulo, se hace un breve recorrido histórico para entender qué es la IE para adentrarnos en una aproximación conceptual partiendo de los tres grandes modelos teóricos científicos existentes. Profundizaremos en el desarrollo de las medidas de evaluación de la IE por la importancia que entraña su aplicación en el ámbito psicoeducativo. Nos centraremos en la relevancia de las competencias emocionales en la adolescencia, para ahondar en los beneficios que subyacen de una óptima convivencia escolar, haciendo hincapié en las conductas disruptivas que puedan desembocar en problemas de acoso y ciberacoso. Del mismo modo, se abordará la IE como elemento predictor del rendimiento académico y su influencia en las emociones de la victimización por acoso y ciberacoso.

En el quinto capítulo, se plantean el objetivo general y específicos formulados a través de diversas hipótesis, así como el procedimiento metodológico que hemos desarrollado. Del mismo modo se presentan de forma detallada los cuestionarios utilizados en la investigación, recogida de datos, y las técnicas empleadas para realizar el análisis del estudio.

En el capítulo sexto, se muestran los resultados, la discusión en base a la teoría desarrollada en el marco teórico, las limitaciones del estudio y la prospectiva que permitiría nuevas líneas de investigación para futuros trabajos. Finalmente se exponen las conclusiones derivadas de los datos obtenidos.

**PARTE I.**  
**Marco Teórico**



## **EL ACOSO ESCOLAR**

---

En los años de escolarización, los problemas de convivencia en nuestros centros educativos y más concretamente en nuestras aulas, siempre han existido, aunque se ha tendido a minimizar e incluso trivializar desde el punto de vista escolar y social, considerando estas conductas como vivencias normalizadas que continuarán existiendo. Por lo tanto, la violencia no es un problema nuevo, pero ha tomado un auge mayor que en otros tiempos, a raíz del suicidio de un joven vasco como consecuencia del acoso al que estaba sometido por parte de sus compañeros de instituto.

Este fenómeno hizo que saltaran las alarmas sociales, educativas y políticas. Si bien hay que reconocer que éste, es un hecho aislado, existen problemas internos que dificultan la saludable convivencia escolar, pudiendo tener consecuencias negativas para un cierto número de escolares, que lo sufren y padecen.

La investigación sobre el acoso escolar comenzó hace más de cuarenta años cuando el fenómeno se definió como “actos agresivos intencionales llevados a cabo por un grupo o un individuo repetidamente en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (Olweus, 1993, p.48). En el presente capítulo se procederá a realizar una delimitación conceptual del mismo ya que “meter en el mismo saco” todos los aspectos que dificultan una normalizada convivencia, desvirtúa el problema en cuestión. Para ello se hace necesario incluir los tres criterios que son relevantes para definir el comportamiento agresivo de la intimidación: repetición, intencionalidad y desequilibrio de poder. Del mismo modo se procederá al estudio de los agentes implicados y los roles que se despliegan en el maltrato escolar para conocer las consecuencias que se derivan de ellos. Para dar una mayor arquitectura a este entramado, se abordarán los factores determinantes de la conducta agresiva, así como las teorías explicativas del origen de la violencia.

Por último, se ha procedido a investigar la prevalencia del maltrato escolar en base a los estudios autonómicos y estatales más representativos, para conocer el estado actual de la cuestión

en nuestro país. La revisión sistemática de estudios internacionales arroja datos relevantes sobre la magnitud del fenómeno en las muestras poblacionales objeto de este estudio.

### 1.1. Delimitación y aproximación conceptual

La violencia escolar es un constructo, con carácter multidimensional lo que hace tremendamente complicado establecer una definición que sea universalmente aceptada. Desde un punto de vista coloquial los conceptos violencia y agresividad se han utilizado indistintamente. Todos los sucesos que acontecen las aulas, ya sea conflicto, disrupción o agresión, no los podemos meter en el mismo saco bajo el paraguas de violencia, porque estaríamos desvirtuando la realidad escolar. Estos conceptos, aunque a priori puedan ser atribuidos al mismo campo semántico tienen matices que los hacen muy diferentes.

Las **conductas disruptivas** que el alumnado pone de manifiesto de forma reiterada en las aulas constituyen impotencia y preocupación entre el profesorado. Viene dado cuando un grupo muy reducido de alumnos impiden con su comportamiento el normal funcionamiento de la clase. El profesor dedica gran parte del tiempo que ha de emplear a la enseñanza a restablecer el equilibrio y la armonía que producto de esas conductas, han roto la dinámica de clase. Estas manifestaciones perturbadoras tienen consecuencias inmediatas en la convivencia escolar del alumnado con el profesorado y poner límites a estas situaciones no es tarea fácil, sobre todo cuando se abordan problemas tan diversos como el aburrimiento, rebeldía, rechazo al sistema escolar, falta de respeto al profesorado, etc. (Jurado de los Santos y Tejada, 2019)

El **conflicto** es definido por el Diccionario de la Real Academia Española, como “combate, lucha, pelea”, pero no siempre tiene que entenderse desde un punto de vista negativo y por lo tanto como algo a eludir. El conflicto entendido como reto a superar por una confrontación de intereses propone vías positivas de solución y propicia enriquecimiento mutuo. Si la escuela es capaz de utilizarlo como un elemento innovador y de progreso, tendrá connotaciones positivas en el proceso enseñanza-aprendizaje

El concepto conflicto tiene dos grandes acepciones, en función de cómo se haga la valoración de este. Por una parte, negativo cuando la resolución pasa por la agresividad o violencia



y por otra parte positivo, cuando se solventa de forma pacífica a través del diálogo y la negociación entre las partes sin deteriorarse la relación interpersonal (Cerezo, 2002)

La **agresión** es definida por como un “comportamiento destructivo cuya finalidad es dañar a personas u objetos” (Papalia y Wendkos, 1991, p.338) ¿Es lo mismo agresión que agresividad? Si nos planteamos esta disyuntiva es necesario enfrentar conceptualmente ambos términos. En palabras de Avilés (2007) la agresividad se refiere a algo natural, por lo tanto, es inherente al ser humano (instinto). En la escuela se vivencia mucha agresividad a través de juegos rudos, riñas, enfrentamientos, etc. Los elementos reguladores que el niño plasma a través de valoraciones cognitivas, morales y sociales, hace que la agresividad se quede en simple agresividad y no traspase los umbrales de la agresión. La agresividad puede plantearse como una forma de interacción en el entorno escolar. Otros autores (Gómez *et al.*, 2007) definen la agresividad como una tendencia impulsiva derivada de sentimientos de frustración o insatisfacción. Desde esta doble vertiente, nos debemos plantear si la agresividad ¿es instinto o resultado de un aprendizaje? Veámoslo desde dos enfoques (Cerezo, 2002):

Desde el punto de vista del instinto, el hombre como otros animales, está dotado de aspectos psicológicos y fisiológicos que, estimulados convenientemente, preparan al cuerpo para la lucha. Este mecanismo es estereotipado y repetitivo. Las consecuencias fisiológicas persisten una vez desatada la ira, por lo que el sujeto tarda algún tiempo en volver a la calma. Dado que el componente agresivo de la conducta humana es generalizable a toda la especie, cabría situarlo en el plano de los instintos.

Por otro lado, la agresión es una respuesta a la frustración, por lo que se descarta la idea del hombre como ser agresivo por naturaleza y acepta que llega a serlo como consecuencia de la experiencia frustrante. Otros autores (Cerezo, 2010) apuestan por la interacción de estas dos corrientes concluyendo que el niño es potencialmente agresivo desde el momento del nacimiento, que existe una agresividad innata y que la frustración provocada por el entorno es capaz de activarla.

En esta misma línea hay otras matizaciones recogidas en el Diccionario de la Real Academia Española en su vigésima primera edición, al concluir, que la agresividad es una “propensión a acometer” y la agresión “acto”, “acción”. Por lo tanto, la agresión tiene

intencionalidad. Esta afirmación es recogida por Avilés (2006) al definir la conducta agresiva como un acto intencional dañino, mediante acciones y comportamientos agresivos. Se trata de una construcción psicosocial, por consiguiente, aprendida. La agresión puede darse solamente como hostilidad y ataque verbal y no tiene que ir acompañada de daño físico. Su manifestación más grave es la violencia, que se define por medio de una serie de connotaciones:

- Imposición. Una parte de los contendientes tiene control de la situación por medio del dominio, mientras la otra persona está sometida.
- Daño y destrucción a la parte más débil (la víctima).
- Fuerza. Como elemento intrínseco a la violencia.
- Perversión moral. La confrontación se da por finalizada cuando el rol dominante hace que la otra parte asuma su rol de derrota.

Para pormenorizar aún más en estas definiciones, el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V), pone de manifiesto que la agresividad está enmarcada en los trastornos de la personalidad como un trastorno “disocial” en edades tempranas hasta la adolescencia.

Las grandes diferencias que delimitan los conceptos agresividad-violencia es que en la agresividad los sujetos se encuentran en un plano de igualdad de uno a uno, no hay un abuso de poder y no hay intencionalidad dañina. Cuando se utiliza la violencia, el individuo plasma la intencionalidad con el poder y la sumisión.

La Organización Mundial de la Salud (1996), define la **violencia** como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones (OMS, 1996, p. 5).

La violencia va más allá de solucionar un conflicto de forma agresiva, es más, no es necesario que se produzca un conflicto, ni siquiera que ambas partes se conozcan, puede aparecer como un acto lúdico o diversión. Potencialmente, tiene un carácter unidireccional, de una persona contra otra de fuerza desigual y respaldada por un grupo que aplaude dichas acciones. También se puede ser de un grupo contra una víctima (Gómez *et al.*, 2007).

En definitiva, que el ser humano es agresivo, es algo que nadie lo pone en duda. Las conductas agresivas, no son universales, sino que tienen diferentes formas de manifestación. La agresividad no son rasgos estables y consistentes en el comportamiento humano, por lo que ante un estímulo podremos reaccionar de múltiples maneras. Se tiende a utilizar la agresividad como un término genérico que incluye muchos aspectos del comportamiento humano. La aplicación de este concepto es tan amplia, que va desde la violencia de un asesino hasta el esfuerzo competitivo de un estudiante (Cerezo, 2002). Pero además la conducta agresiva depende de valoraciones externas, es decir, del sujeto que la juzgue. Esta subjetividad provoca serios problemas en el ámbito educativo, ya que habrá profesores que hagan valoraciones de agresividad de un grupo y otros por el contrario, justifiquen esas conductas como normalizadas dentro de la edad del sujeto y del contexto en el que tienen lugar. Un ejemplo de ello podría ser el lenguaje soez que utilizan muchos alumnos como señas de identidad de un colectivo determinado. Estas expresiones habituales, comienzan a normalizarse como una forma de comunicación intra-grupal (Avilés, 2006).

**Tabla 1**

*Problemas de convivencia en los centros escolares*

PROBLEMAS DE CONVIVENCIA	
CONDUCTAS PERTURBADORAS	CONDUCTAS AGRESIVAS
Indisciplina	Conductas antisociales
Disrupciones	Agresiones
Desinterés académico	Violencia
	Bullying

Fuente. Elaboración propia.

Asanza, Flores y Berrones (2014) determinan que agresión y violencia se refieren a conductas que en muchas ocasiones derivan en una tendencia impulsiva que causan daño o perjuicio a un tercero.

Llegado a este punto podemos inferir que la agresión se conceptualiza desde diferentes enfoques atendiendo a sus diversas formas de manifestación. Existen cuatro tipos de agresiones: agresión emocional o colérica, agresión fría instrumental, agresión reactiva y agresión proactiva

(Garaigordobil y Oñederra, 2010). En la tabla que se presenta a continuación puede observarse las características que determinan cada tipo de agresión señalada.

**Tabla 2**

*Conceptualización y tipos de agresión*

<b>AGRESIÓN</b>	<b>Agresión emocional o colérica.</b>	Está motivada por un estado afectivo de enojo. Su finalidad es causar daño.
	<b>Agresión fría instrumental.</b>	Está motivada por la recompensa. Su finalidad es obtener un beneficio específico. Se planifica meticulosamente con ausencia del componente emocional.
	<b>Agresión reactiva.</b>	Se produce como un mecanismo de venganza o respuesta ante una provocación o amenaza. Su finalidad sería resarcir la autoestima dañada.
	<b>Agresión proactiva.</b>	Se trata de una conducta instrumental relacionada a comportamientos coercitivos de intimidación, cuya finalidad es tener el control de las víctimas para obtener beneficios propios.

Fuente. Adaptado de Garaigordobil y Oñederra, (2010)

Siguiendo a estos autores, también conceptualizan y tipifican diferentes tipos de violencia.

- **La violencia “en caliente”.** Tiene lugar cuando un sujeto preso de la ira comete actos violentos. El agresor y víctima consideran que estos episodios violentos están justificados, cuando se sienten engañados, agraviados o consideran que han sufrido conductas coercitivas. En estos casos el enfado desemboca en un pensamiento más polarizado, las inhibiciones se merman y los impulsos a reaccionar de forma violenta se acrecientan. En cualquier caso, no se trata de actos realizados con premeditación o alevosía, sino como propulsiones para recompensar el daño causado.

- **La violencia “en frío”.** Contempla algunos aspectos de la violencia “en caliente” si bien la diferencia más esclarecedora es la planificación en la realización de los actos y el deseo de venganza ante una percepción, realista o no, de la presión que siente ante episodios constantes de agravio. El agresor presenta un pensamiento distorsionado actuando en pro de la única salida plausible ante actos maliciosos proferidos a su persona.

El problema se agrava aún más si cabe, cuando las conductas violentas tienen lugar dentro de un grupo de pertenencia, donde las acciones se encubren en el anonimato. El contexto familiar, escolar o cultural puede erigirse como agentes de prevención o destrucción dependiendo del refuerzo o rechazo ante la violencia.

La violencia en el ámbito escolar presenta características propias. Unas se manifiestan en la forma de relacionarse con los iguales o profesorado y en la gestión no satisfactoria en la resolución de conflictos. Ésta sin duda es la más grave y preocupante, aunque también se pueden provocar actos violentos contra objetos.

Los primeros estudios sobre maltrato entre compañeros se realizaron en las escuelas escandinavas en la década de los 70 a través de unas observaciones sistemáticas que realizó el psiquiatra sueco Peter Paul Heinemann (1969,1972) sobre escenas de agresiones verbales y físicas directas de un grupo de escolares sobre un compañero. Este mismo autor en el año 1969, en un artículo escrito para un periódico, acuñó el término “mobbing” para hacer referencia a los actos violentos que se comenten en pandilla. Más tarde, por influencia anglosajona, se acuñó el término **Bullying**. No todos los países han adoptado esta terminología para referirse a la violencia en los contextos educativos. En España, a partir del Informe precursor del Defensor del Pueblo (2000) se denominó intimidación o maltrato entre iguales en ámbitos educativos, los cuales hacen referencia a las agresiones directas e injustificadas que unos escolares ejercen sobre otros. Existen otros términos igualmente aceptados, acoso, intimidación y abuso de poder (Ortega, Del Rey y Moran Merchán, 2001). Otro país como Estados Unidos prefiere utilizar el término *victimización*.

Esto pone de manifiesto, que la variedad de vocablos utilizados no solo responde a las diferencias lingüísticas, sino a las diversas conceptualizaciones para estudiar este fenómeno (Gutiérrez, 2001). Además, se une un problema añadido, la dificultad para establecer comparaciones con estudios de otros países, cuando no se parte de los mismos formulismos o no existe equivalencia entre ellos (Smith y Monks, 2008). Otras investigaciones (Monks, Ortega y Rodríguez, 2008; Smith *et al.*, 2002) marcan las claves para solventar la dificultad en base a ejemplificaciones narrativas que describen la agresión y las situaciones en las que pueden desarrollarse el abuso o maltrato.

Pero no todos los conflictos que tienen lugar en nuestras aulas son bullying. El bullying no es una simple pelea por confrontación de intereses (Olweus, 1989; Smith, 1997). El conflicto es positivo siempre y cuando se solucione por medio de la implicación cooperativa y el diálogo, aunque dependerá de las habilidades que manifiesten los implicados (Ortega *et al.*, 2001). Solucionar satisfactoriamente el conflicto conducirá al desarrollo personal y social de los afectados. Las relaciones entre iguales son positivas si mantiene una estructura horizontal y de apoyo mutuo, pero cuando se invierte verticalmente, tiene lugar los abusos de poder de uno sobre otro considerado más débil (Harris y Petrie, 2006). El acoso escolar no es una variable más en los problemas de convivencia, sino que tiene una estructura multidimensional en el que inciden factores biológicos, personales, familiares, sociales, cognitivos, y ambientales (Cerezo, 2002).

El marco en el que se desarrolla es el centro escolar (Farrington y Ttofi, 2009; Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Del Rey, 2002; Ortega y Mora Merchán, 2000a) por lo tanto un inadecuado clima de centro y aula, unido a la falta de implicación por parte del profesorado constituyen un caldo de cultivo para el maltrato entre iguales.

En las últimas cuatro décadas la comunidad científica ha adoptado el término inglés “bullying” para hacer alusión a las situaciones de violencia escolar. En el presente trabajo se utilizará igualmente esta terminología, ya que así lo hacen la mayoría de los estudios, aunque en algunas ocasiones se recurrirá a los sinónimos del término bullying como ya se ha citado anteriormente, especialmente maltrato y acoso escolar.

En la consistente historia científica podemos ver como el concepto de bullying ha ido evolucionando. En los primeros estudios realizados por Heinemann (1969, 1972) el bullying tiene lugar cuando el agresor ejecuta su acción sobre la víctima en un contexto grupal (Heinemann, 1972; Pikas, 1975) y los agresores se ven reforzados por el grupo en el desarrollo de sus consumaciones (Pikas, 1989). Posteriormente se introdujo abuso de poder entre agresor y víctima sin dejar a un lado el carácter social en el que tiene lugar (Morita, 1985; Olweus, 1989). El primer autor en hablar en términos de bullying sobre este fenómeno fue Morita (1985) seguido de otros autores (Farrington, 1993; Morita, 1985; Smith, 1989). También puede producirse por un individuo sin la necesidad de realizarse dentro de un grupo, aunque es necesario el apoyo que brindan los espectadores para reforzar sus conductas. En definiciones posteriores, Morita (1985) determina que

para que se produzca bullying es necesario que agresor y víctima formen parte del mismo grupo y que el agresor se encuentre en una situación de poder y dominio frente a la víctima ocasionándole sufrimiento. Otros autores manifiestan la indefensión de la víctima y la repetición del acto prolongado en el tiempo (Roland y Munthe, 1989). Sin embargo, es Olweus (1999) el que marca las pautas para discernir si nos encontramos o no, ante una situación de bullying definiendo así el fenómeno:

Decimos que un alumno está siendo intimidado cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, dice cosas desagradables o incómodas a él o ella. También es bullying cuando un estudiante es golpeado, pegado, amenazado o encerrado en una habitación o cosas como éstas. Estas cosas pueden tener lugar frecuentemente y es difícil para el estudiante intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante es molestado repetidamente de forma negativa. Pero no es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean (Olweus, 1999, p. 31).

Si hacemos un análisis de esta definición encontramos las claves que lo define y sus características:

- Abuso de poder que un sujeto ejerce sobre otro, en donde existe claramente un desequilibrio de poder.
- Intencionalidad clara por parte del agresor de hacer daño.
- Se produce sin provocación por parte de la víctima. Impotencia por parte ésta para salir de la situación.
- Se produce reiteradamente.

Todos estos factores están unificados en otras definiciones posteriores aportadas por otros autores:

Llamamos bullying a la intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal (Avilés, 2006, p. 82).

El acoso en la escuela es una conducta intencionalmente agresiva y dañina de una persona o grupo de personas con mayor poder, dirigida repetidamente contra una persona con menos poder, normalmente sin que medie provocación (Harris y Petrie, 2006, p. 18).

Hablamos de bullying o maltrato entre iguales cuando “un/a chico/a, o un grupo, pega, intimida, acosa, insulta, humilla, excluye, incordia, ignora, pone en ridículo, desprestigia, rechaza, abusa sexualmente, amenaza, se burla, aísla, chantajea, tiraniza, etc. a otro/a chico/a, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, y lo hace con intención de hacer daño poniendo además a la víctima en una marcada situación de indefensión (Monjas, 2006, p. 4).

Es una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación....incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento....el bullying se refiere al conjunto de conductas agresivas, entendidas como los ataques repetitivos -físicos, psicosociales o verbales-, de determinados escolares que están en posición de poder sobre aquellos que son débiles frente a ellos, con la intención de causarles dolor para su propia gratificación. (Cerezo, 2009, p. 384).

Es una forma específica de violencia escolar entre iguales continuada, en el que uno o varios agresores con mayor poder e intención de causar dolor tiene sometido con violencia a un compañero (víctima) que es más débil; engloba todo tipo de conductas violentas (Garaigordobil y Oñederra, 2010, p.13).

En la década de los 90, ya impera unanimidad en las características que tiene que darse para poder determinar si estamos hablando de bullying: intencionalidad dañina del agresor a la víctima, perdurabilidad en el tiempo, duración de la agresión y desequilibrio de poder. A partir de aquí, todas las definiciones existentes se rigen por estos patrones sin diferencias sustanciales entre ellas (Garaigordobil y Oñederra, 2010).



No obstante, se han hecho aportaciones que concretan o complementan ciertos aspectos del fenómeno. Ortega *et al.* (2010) se refiere a la dimensión ética, para hacer alusión al acoso escolar como una conducta de transgresión moral, en tanto en cuanto, los agresores y los observadores directos lo valoran como una conducta injusta e inmoral.

La dimensión moral es digna de mención. Las acciones de bullying son deleznable moralmente por el tratamiento doloroso que los agresores infringen sobre las víctimas, rompiendo con el principio de igualdad moral entre iguales (Ortega *et al.*, 1998; Pedreira y Basile, 2011). La acción de menospreciar o agredir atenta contra la falta de respeto y se erigen como acciones violentas, lo que nos permite deducir que el bullying es un problema moral (Paulino, Avilés y Sales Luis, 2016).

La dimensión social del bullying ha sido abordada en numerosos estudios (Ortega *et al.*, 1998; Ortega Mora y Merchán, 2008; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1996) los cuales, especifican que los agresores adquieren gran admiración y aceptación entre sus iguales en detrimento de la víctima, que tiene un exiguo tejido social sufriendo rechazo y soledad (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010). Esta situación a la víctima le hace ser más vulnerable. Cuando éstos tienen un soporte social de al menos un compañero, las posibilidades de sufrir bullying se reducen significativamente. Generalmente los niños victimizados tienden a tener amigos con características parecidas a las suyas (Hodges, Malone y Perry, 1997) y aunque se rodeen de chicos más fuertes que puedan protegerlos de los agresores, en realidad se inclinan por pasar más tiempo con compañeros victimizados (Leyera, Samara y Wolke, 2013).

La sistematicidad del bullying tiene efectos negativos para todo el colectivo que está involucrado en él. Es necesario puntualizar que las secuelas del bullying han sido ampliamente estudiadas sobre todo desde el punto de vista de las víctimas. Los estudios en relación con el agresor también han ocupado grandes dominios en el literatura científica, quedando relegado a un puesto menos relevante la figura de los espectadores (Calmaestra, 2011).

## **1.2. Agentes y roles del maltrato escolar**

La violencia es un fenómeno de grandes dimensiones y como tal puede estar presente en cualquier estrato social: escuela, ámbito familiar, económico y político. La escuela es un fiel reflejo de la sociedad y es por ello que la violencia se ha trasladado a nuestras aulas.

En la mecánica del bullying los protagonistas que aparecen en escena no siempre se ajustan con unos patrones establecidos, pudiéndose dar diferentes tipos de implicados. En la investigación realizada por Olweus (1993c) se advierten tres roles: agresores, víctimas y un tipo combinado, agresores y víctimas con carácter simultáneo. Esta modalidad es patente en los diversos trabajos realizados por Ortega y Mora-Merchán (1996, 1997, 2000a) en los cuales emergen cuatro participantes en escena: agresor, víctima, agresores victimizados y espectadores. Si bien la figura de víctima-agresor no puede considerarse como una tipología especial, la respuesta que subyace a este comportamiento se justifica cuando el sujeto es victimizado por sus conductas de provocación o se convierte en agresor como mecanismo de defensa por agresiones sufridas con anterioridad. Otros autores contemplan otra tipología: agresor, víctimas, víctimas agresivas y agresores victimizados (Sánchez-Lacasa y Cerezo, 2010).

En definitiva, el bullying se caracteriza por ser una relación de sumisión-dominio entre el agresor y víctima, generalmente invisible al resto de la comunidad educativa. La denuncia por parte de la víctima, salvo excepciones, no se produce por miedo a tener represalias mayores. Los espectadores también se unen a la ley del silencio para evitar que los daños se vuelvan contra ellos (Ortega, 2005).

### ***1.2.1. Agresores o acosadores***

Son sujetos que disfrutan infligiendo daño sin ningún tipo de escrúpulo a los que consideran débiles y cobardes. Generalmente son alumnos con mayor fortaleza física y mayores a la media del grupo al que están adscritos (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

**Tabla 3**

*Perfil psicológico de agresores*

AGENTES	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
	“Son sujetos carentes de empatía y disfrutan con el sufrimiento de los demás”	(Cerezo, 2002)
<b>AGRESOR/ES</b>	“Rara vez brillante académicamente, hábil para hacer daño y evitar castigos, suelen ser populares, personalidad problemática”.	(Ortega, 2000a)
	“Sienten satisfacción con el dolor de sus víctimas y disfrutan con la agresión”	(Harris y Petrie, 2006)

Fuente. Elaboración propia.

El perfil que Olweus (1998) hace del agresor, presenta una serie de rasgos prototípicos:

- Actuaciones en base a los impulsos, sin deparar en las consecuencias.
- Presenta grandes rasgos de irascibilidad.
- Necesidad de notoriedad, dominio y sumisión de otros estudiantes.
- Compleción corporal más fuerte que la de sus compañeros.
- Carecen de empatía, autoestima y conductas antisociales.
- Suelen tener conductas desafiantes y agresivas con los adultos.
- Son chicos en una proporción 3 a 1.

Un estudio más reciente realizado por Cerezo (2014) también ratifica que los chicos presentan más conductas relacionadas con la agresividad, además de afirmar que tanto agresores como víctimas son de género masculino. Su estudio, por el contrario, no ha encontrado diferencias por edad, lo que pone de manifiesto que este fenómeno se ha consolidado de forma estable en estas edades. Igualmente define dos tipos de agresores:

- Activo: es aquel que establece relaciones directas con la víctima a la que agrede.
- Social-indirecto: No interviene directamente en la violencia, pero induce y dirige el comportamiento de sus seguidores para la ejecución de las agresiones.

Además de estos prototipos, se reconoce al agresor-pasivo. Estos sujetos son secuaces y seguidores del agresor, participan, pero no actúan directamente. La fortaleza del agresor y la

indefensión de la víctima se ven fortalecidas ante la pasividad de los espectadores que conociendo la problemática no se posicionan y acaban por ser tolerantes ante los abusos (Ortega, 2005).

El agresor en la ejecución de sus actos tiene la sensación de ostentar el control y gozar de mayor prestigio entre sus compañeros. Estas relaciones desiguales por abuso de poder tienen efectos negativos en los agresores, a medio o largo plazo, porque pueden desembocar con mayor probabilidad en conductas antisociales, tales como, abandono escolar, actos delictivos, consumos de alcohol y drogas, etc. Según Cerezo (2002), estos comportamientos que emanan en edades tempranas y se van desarrollando a lo largo de la vida del sujeto, pueden propiciar a edades adultas en maltrato a hijos y cónyuges, estableciéndose un círculo vicioso de malos tratos.

Entre las causas que incurren en el desarrollo de estas conductas, predomina el modelo social que transmiten los adultos en el ámbito familiar y escolar, en donde sin duda, el ejemplo más significativo lo configuran las experiencias de maltrato observado y sufrido como advierte Barudy (1998). Parece haber existido un aprendizaje temprano de que la agresividad e incluso la humillación, resultan estrategias más eficaces para el dominio del grupo y la obtención de la consideración del líder por parte del entorno.

Otros autores (Castillo y García, 2004) informan que algunas de las motivaciones que ciertos agresores arguyen para victimizar a un compañero se dan en el siguiente orden de preferencia: Gastar una broma; Responder a una provocación; Percibir que el otro es distinto; Seguir al grupo; Sentirse bien.

Los agresores manifiestan conductas externalizantes, deficiente ajuste escolar, mayor probabilidad a verse implicados en actos vandálicos y consumo de estupefacientes (Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1993a; Rigby, 1999). Olweus (1993a) demostró que ser agresor de bullying constituye un factor de riesgo importante, para desembocar en actos delictivos.

Garaigordobil y Oñederra (2010) apuntan una serie de características que tienen lugar en el perfil de riesgo para convertirse en acosador:

- Son sujetos que gozan de mayor popularidad y apoyo en el grupo de iguales, pero con sentimientos dispares entre miedo y respeto.
- Presentan poco control de sus emociones. Ira, agresividad y temperamento impulsivo. Tránsito de normas en todos los niveles.

- Algunos proceden de familias en donde predomina la alta agresividad, violencia y ausencia de cariño, así como falta de normas y límites.
- Mayores problemas comportamentales y agresivos en el ámbito familiar.
- Carecen de empatía por lo tanto no presentan sentimientos de culpabilidad.
- Baja o nula responsabilidad académica.
- Necesidad de reconocimiento por parte de los compañeros, aunque las relaciones que establecen son en términos de sumisión-poder.
- Incapacidad de asumir errores, con tendencia a culpar a los demás.

En definitiva, estudios realizados hasta ahora, manifiestan que los agresores presentan un patrón de socialización concreto con gran dificultad para ponerse en el lugar de los otros (Olweus, 1993a), con deficiencias de autocontrol en sus relaciones de pares (Avilés y Monjas, 2005; Díaz-Aguado, 2005) habituándose a este comportamiento de abuso hacia los demás, lo que dificulta su adaptación al centro educativo (Benítez y Justicia, 2006). En esta línea se encuentra el trabajo realizado por Polo, León, Felipe, Fajardo, Gómez y Mendo (2015) el cual determina que el perfil de agresor obtiene puntuaciones bajas en consideración hacia los demás y autocontrol en las relaciones sociales, es decir, el estilo de socialización para alumnos con altos niveles de agresión estaría caracterizado por baja consideración a sus compañeros y bajo autocontrol en sus relaciones sociales. El agresor presenta una actitud positiva hacia el uso de la violencia.

### ***1.2.2. Las víctimas***

Las víctimas del acoso escolar son aquellos sujetos que sufren en el ámbito escolar agresiones o intimidaciones por parte de sus compañeros. La víctima es el blanco de todos los ataques hostiles sin mediar provocación. Estos niños suelen estar situados en la base piramidal de la escala social a la que pertenecen. Son personas tímidas y muestran debilidad desde el punto de vista psicológico y físico. Si a todo esto le añadimos que suelen ser menores que los agresores, esto les convierten en presas fáciles (Cerezo, 2001; Harris y Petrie, 2006).

Garaigordobil y Oñederra (2010) establecen un perfil de riesgo para convertirse en víctima de acoso escolar.

- Su baja popularidad impide tener óptimas relaciones con su grupo de iguales, lo que se traduce en ausencia de ayuda.
- Son sujetos generalmente marginados, rechazados, con sentimientos de soledad y culpabilidad, lo que le inhibe poder comunicar su situación a los demás.
- Baja autoestima, con tendencia a la depresión.
- Timidez, miedo, angustia, ansiedad, estrés.
- Excesiva protección parental con ausencia de habilidades para enfrentarse al mundo.
- Predisposición para somatizar, aparentar enfermedades o incluso ocasionarlas producto de su estado estresante.
- Aceptación impasible hacia la frustración y el sufrimiento. Incapacidad de confrontación a los problemas, venganza o agresión.
- Falta de simpatía, postura corporal o gestos, son las principales características que les posicionan en el punto de vista de los agresores.

**Tabla 4**

*Perfil psicológico de las víctimas*

<b>AGENTES</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>AUTORES</b>
<b>VÍCTIMA/S</b>	“Buenos o medianos resultados académicos, escasas habilidades sociales, sobreprotegidos que se sienten débiles e inseguros para hacer frente a intimidación”	(Ortega, 2000a)
	“Situados en lo más bajo de la escala social, ansiosos, inseguros y callados con miedo a la confrontación, lloran o se incomodan fácilmente y tienen pocos amigos”	(Harris y Petrie, 2006)
	“La víctima es el blanco de todos los ataques hostiles sin mediar provocación”	(Cerezo, 2002)
<b>VÍCTIMA/S PROVOCADORA/S</b>	“Su inestabilidad emocional y sus inadecuadas reacciones les hacen comportarse como erráticos, desconcentrados, irritantes e incluso tildados de hiperactivos”	(Avilés, 2006)
	“Activos, firmes y reactivos. Suelen defenderse sin eficacia, pero siguen haciéndolo”	(Harris y Petrie, 2006)
	“Reacciones agresivas inapropiadas, agresivos reactivos e impulsivos, pocos amigos y nexos débiles con la escuela”	(Cerezo, 2002)

Fuente. Elaboración propia.

Estudios llevados a cabo sobre las víctimas no arrojan resultados plenamente homogéneos que permitan hablar de un perfil bien definido. Olweus (1998), realizó un retrato de los escolares víctimas de acoso como típicamente inseguros, ansiosos, cautelosos, con debilidad física con respecto a sus compañeros, con baja autoestima, casi con nula tendencia a defenderse y propensión a reaccionar de manera impulsiva y miedosa ante los ataques percibidos. Se trataría de niños y niñas socialmente aislados con déficit de habilidades sociales, muy apegados a sus padres y a veces sobreprotegidos por ellos.

Cerezo (2001), también apunta en la misma línea de Olweus, afirmando que son escolares algo menores que sus agresores, físicamente más débiles, que se autoperciben como tímidos retraídos y con escasa ascendencia social, con propensión al disimulo y a querer pasar desapercibidos. Destacarían por un alto nivel de introversión, ansiedad y neuroticismo y por presentar un escaso autocontrol en sus relaciones sociales, así como por describir su ambiente

familiar como seguro y sobreprotector. Los sujetos que han sido dañados con frecuencia pueden mostrar dos patrones de conducta bien diferenciados. Por un lado, reflejan sumisión o responden con gran virulencia (Cerezo, 2002; Alfaro, 2010; Sanz, 2013). En la siguiente tabla podemos ver la clasificación tipológica y las características que presentan las víctimas, según Cerezo.

**Tabla 5**

*Clasificación tipológica de las víctimas. Características*

<b>CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍCTIMAS</b>	
<b>VÍCTIMAS PASIVAS</b>	<b>VÍCTIMAS PROVOCADORAS</b>
-Son niños ansiosos, inseguros, callados, con miedo a la confrontación.	-También son individuos ansiosos, pero más reactivos
-Lloran o se incomodan fácilmente.	-Son más activos, firmes y en cierto modo más seguros de sí mismos.
-Tienen pocos amigos y a menudo baja autoestima.	-Suelen ser impopulares. Sus conductas problemáticas en el aula provocan rechazo de compañeros y profesores.
-Suelen ser menores y más débiles que sus agresores.	-Tienen a molestar a los compañeros y a burlarse de ellos, hasta que se convierten en víctimas de las represalias.
-Se consideran fracasados.	-Se defiende, aunque sin eficacia alguna.
-Causan pocos problemas en la escuela.	-Suelen ser hiperactivos y tienen dificultades de atención y concentración
-Rara vez denuncian los incidentes de acoso por temor a las represalias.	

Fuente. Adaptado de Cerezo, (2001)

Existe un denominador común en todos los autores citados ya que las víctimas en algunos casos pueden asumir los roles de agresores. La situación en relación con la diferenciación agresor/víctima se complica si tenemos en cuenta que bastantes análisis descriptivos del fenómeno informan que esos roles no son categorías estancas y que un porcentaje significativo de víctimas (hasta un 20% según manifiesta el Informe Cisneros, X), adoptan ocasionalmente el papel de agresores de otros (Reyzábal y Sanz, 2014).

Estudios científicos recientes, indican que, en las víctimas, hay grupos de sujetos especialmente vulnerables al acoso por diversos motivos:



- Relacionados con la discapacidad, principalmente los trastornos del espectro autista y especialmente con el síndrome de Asperger (Zablotsky, Anderson y Law, 2013). La relación entre síndrome de Asperger y acoso escolar es una cuestión que ocupa un lugar destacado en la bibliografía y en las iniciativas sobre el tema, posiblemente entre otros motivos, por el creciente interés en este trastorno y la importancia y grado de iniciativa de las asociaciones de familiares (Blacher y Lauderdale, 2008). Estos autores, revisan los factores que favorecen la vulnerabilidad de este grupo de sujetos y sugieren algunas iniciativas para minimizar que el riesgo de la victimización se concrete. Publicaciones de referencia son los diversos materiales que Attwood (2002, 2009) y Attwood y Holliday (2011) ha divulgado para orientar a padres y adultos en general sobre las características del síndrome y las medidas que favorecen una socialización exitosa y libre de violencia de las personas que lo padecen.

- En este sentido, nos encontramos con otras discapacidades que hacen a los sujetos más proclives de sufrir bullying: la sordera (Weiner, Day y Galvan, 2013) TDH y otros trastornos de la conducta (Reinhardt y Reinhardt, 2013). Tal es así, que estudios llevados a cabo en Estados Unidos, la tasa de acoso en la población con discapacidad ronda entre el 24,5% y 34,1%, superando con creces a las que afectan a la población escolar (Blake, Lund, Zhou, Kwok y Benz, 2012). Asimismo, este estudio advierte que los alumnos que son intimidados una vez corren mayor riesgo de ser intimidados de forma reiterada.

- Farmer *et al.* (2012) indican que los estudiantes con discapacidad, los que sufren obesidad, los pertenecientes a conductas sexuales o minorías étnicas corren más riesgo de ser victimizados por sus pares, encontrando que los alumnos que recibieron apoyos de educación especial presentaban 3,9 veces más probabilidad de ser víctimas y 4,8% más de ser víctimas de intimidación, en relación con los compañeros sin discapacidad. Estos hallazgos son consistentes con otros encontrados en los Estados Unidos por Blake *et al.* (2012).

- Situaciones relacionadas con la imagen corporal, especialmente con el sobrepeso y obesidad (García y Conejero, 2009) y también con el bajo peso (Farrant *et al.*, 2013, Puhl y King, 2013; Rech, Halpern, Tedesco y Santos, 2013). Estos hechos pueden acarrear la

predisposición a desarrollar aspectos adversos que se asocian con la exposición a la estigmatización del peso, incluyendo depresión, ansiedad, baja autoestima, insatisfacción corporal, ideación suicida, desempeño académico deficiente, menor actividad física, comportamientos alimentarios desadaptados y evitar el cuidado de la salud. Tampoco podemos olvidar en este caso, la difusión de modelos disfuncionales en televisión, e incluso, ciertas descalificaciones verbales o burlas en el mundo de los adultos.

- Enfermedades diversas, alergias crónicas, patologías que deriven en una sobreprotección familiar...

- Y en particular, el grupo de estudiantes cuya identidad sexual se desvía de la heterosexualidad: homosexualidad, bisexualidad, o transexualidad (Collier, Bos, y Sandfort, 2013; Patrick, Bell, Huang, Lazarakis y Edwards, 2013; Poteat, O'Dwyer y Ethan, 2013; Robinson, Espelage y Rivers, 2013) las cuales acusan la victimización de manera grave con elevación de tasas de suicidio (Goldblum *et al.*, 2013). Este hecho es especialmente estudiado en los Estados Unidos y en algunos países de Europa concretamente Holanda donde su difusión es notoria.

En relación con los defensores de las víctimas Murphy y Faulkner (2011) demostraron que en las tareas colaborativas presentan mayor disposición de participación y niveles más altos de empatía. Matizó en relación con la empatía, que los espectadores presentaban puntuaciones más elevadas, así como que no era exclusiva de los defensores. La diferencia reside en que en los defensores obtienen altos niveles de autoeficacia social, resolución de problemas y menor sentimiento de culpabilidad lo que no ocurre en los espectadores.

Las víctimas de bullying, presentan mayor riesgo a sufrir rechazo social, relacionado a problemas de tipo psicológico, emocional y de la salud (Ttofi y Farrington, 2008). Cerezo (2014) da un paso más, afirmando que todos los implicados en esta trama son peor valorados por sus compañeros en relación con los no implicados, criterio igualmente compartido por Díaz-Aguado y Martínez (2013). Estos autores concretan en su estudio, que las víctimas además de experimentar mayor rechazo y exclusión no se encuentran más aisladas, pero sí experimentan mayor negatividad en su grupo de pares. Otro hallazgo significativo está relacionado con la implicación en cualquiera de sus roles. En este sentido reitera que son de procedencia española, aspecto no compartido por

otros estudios en donde ponen de manifiesto que las víctimas suelen ser de origen extranjero (Sánchez y Cerezo, 2011; Van der School, Van der Velden, Boomb y Brugman, 2010).

Las víctimas agresoras son las que más rechazo experimentan según la investigación realizada por Cerezo (2014), incluso más que las víctimas, es decir, son los que peor consideración social tienen dentro del grupo.

En cuanto al ajuste psicológico de las víctimas, presentan mayor grado de ansiedad y temor, (Olweus, 1993a; Tattum y Tattum, 1992) timidez y retraimiento social, (Polo *et al.*, 2015) baja autoestima, (Farrington, 1993; Olweus, 1993a) altos indicadores de soledad, (Alsaker, 1993) depresión, (Buelga, Cava y Musitu, 2012a; 2012b; Cross *et al.*, 2009) y ansiedad e ideas suicidas (Hong *et al.*, 2016; Piñuel y Oñate, 2006; Wu *et al.*, 2015). Otras investigaciones apuntan a que ser victimizado en el colegio puede desencadenar en hostilidad hacia el mismo y desencadenar absentismo escolar (Del Rey y Ortega, 2008; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004; Tiliouine, 2015). La victimización también repercute en el desarrollo normalizado de la víctima, pudiendo afectar incluso en la vida adulta (Parket y Asher, 1987)

Tanto agresores, víctimas y agresores victimizados, presentan problemas en el ámbito escolar, así como conductas externalizantes e internalizantes (Kokkinos y Panayiotou, 2004; Nansel *et al.*, 2001).

Los agresores victimizados son definidos como sujetos no ajustados socialmente por lo que son tendentes a desarrollar conductas antisociales (Marini, Dane, Bosacki y Cura, 2006).

Todos los implicados del bullying, presentan un escaso bienestar psicológico, ajuste psicosocial, así como problemas de tipo psicológico (Buelga *et al.*, 2012a, 2012b; Rigby, 2003) en relación con los sujetos que no han estado implicados (Gini y Pozzoli, 2009).

### **1.2.3. El espectador**

El espectador, es otro agente que aparece en la escena en la violencia escolar. Las conductas de agresión reiteradas de algunos estudiantes sobre sus víctimas suelen ser invisibles a ojos de los adultos, pero no en las relaciones que se establecen entre los escolares. Allí son contempladas e implícitamente apoyadas por otros estudiantes que, sin intervenir directamente en el acto de acoso, participan del mismo (Reyzábal y Sanz, 2014).

Trianes (2000), define al espectador como un sujeto que, si bien no hace nada, observa la situación, adoptando una actitud pasiva y complaciente. Cerezo (2007), da un paso más y manifiesta que la falta de solidaridad sobre la víctima es un apoyo implícito a las conductas del agresor.

El espectador puede adoptar diferentes roles en función de cómo asuma la situación. Desde una participación junto al agresor, con lo cual reforzaría su conducta, o pasiva, no contribuyendo en el maltrato, pero conociéndolo y aceptándolo (Vera, 2010), también puede ayudar zanjando la situación a través de una implicación positiva (Cerezo, 2000).

Unos de los trabajos más exhaustivos y conocidos sobre la figura del espectador es el realizado por Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz (1996) que reconoce cuatro tipologías:

- El espectador, que empatiza emocionalmente con las víctimas ofreciendo ayuda y apoyo.
- El que ayuda al agresor proporcionándole información sobre sus víctimas.
- El que retroalimenta las acciones del agresor
- El que no quiere saber nada, es decir, se mantiene al margen para no verse implicado.

En la siguiente gráfica presentamos una representación de lo explicado:



**Figura 1.** Actitudes de los espectadores en el acoso (Sanz, 2013)

El espectador defensor es poco común, pero utiliza estrategias para minimizar las conductas agresivas de los acosadores. Generalmente suelen salir en defensa de las víctimas las cuales considera amigas o están recibiendo un trato injusto, notificándolo a los profesores (Cerezo, 2000). Es habitual que los profesores aborden el problema ayudando a la víctima y castigando al acosador, al tiempo que ignoran a los testigos pasivos.

El espectador pasivo cuando presencia cómo se acosa e intimida a otro niño suele sufrir sentimientos enfrentados: enfado, tristeza, miedo, etc. Ante actos inadmisibles (Harris y Petrie, 2006; Ortega, 2005). Estos autores revelan que víctimas y espectadores reaccionan fisiológicamente de forma similar.

La actitud de los espectadores pasivos en el bullying puede acarrearles consecuencias negativas de índole ético-moral. La disonancia cognitiva que implica contemplar un acto que se comparte solo parcialmente, altera sus creencias y sistema de valores. La aparente neutralidad del que no se involucra activamente porque son otros los que lo sufren, puede convertirse en un sutil sentimiento de culpabilidad (Garaigordobil y Oñederra, 2010), así como el desarrollo de mecanismos de defensa basados en el miedo, los cuales les conduce a disminuir su capacidad de empatía y adoptar una postura de despreocupación hacia los demás y de ocultación sistemática de los abusos ejercidos por otros, lo que conlleva la insolidaridad y la falta de sensibilidad hacia el dolor ajeno por falta de ayuda al agredido. Todo ello puede traducirse en un sentimiento latente de temor a ser víctima potencial del acosador, es decir, a un aumento de la vulnerabilidad ante el peligro de llegar a ser el objeto de un proceso de victimización (Reyzábal y Sanz, 2014).

### **1.3. Edad y género en el maltrato escolar**

La edad y el género han sido las variables más estudiadas en los diversos estudios científicos relacionados con el maltrato escolar. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que en los chicos existe una mayor implicación y victimización (Baldry y Farrington, 2000; Cangas, Vázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras 2007; Cerezo, 2001; Defensor del Pueblo, 2006; Díaz Aguado, 2005; Informe Cisneros X, 2006; ISEI-IVEI, 2004, 2005, 2008,2009,2012,2016; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005), con un mayor predominio de las agresiones físicas directas (Olweus, 1999; Pellegrini, 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006).

No obstante, el estudio reciente de Calmaestra *et al.* (2016), reconocen que las chicas sufren más victimización que los chicos.

Estas agresiones en la mayoría de las ocasiones se proyectan en sujetos del mismo género, aunque no es excluyente el sexo opuesto. Otros autores (Piñuel y Oñate, 2006) han llegado a cuestionarse si se trata de un fenómeno más de la violencia de género. En esta línea Díaz Aguado (2004), advierte la coincidencia entre la violencia escolar y la violencia de género ya que en ambos casos se produce una fuerza de poder sobre el otro.

En las chicas hay una mayor prevalencia de las agresiones indirectas basadas en el aislamiento o exclusión social (Crapanzano, Frick y Terranova, 2010; Nansel *et al.*, 2001; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009) lo cual dificultaría considerablemente detectar las situaciones de maltrato.

Las causas de estas diferencias pueden estar relacionadas a factores socioculturales en donde al hombre se le ha atribuido el rol de fortaleza en contraposición a la debilidad y fragilidad de la mujer. La marginación social, si bien, no deja huellas físicas es tremendamente nociva para el desarrollo psicológico. Otra razón de peso que se encuadra en la madurez cognitivo-social de las chicas que los llevaría a utilizar estrategias relacionales predictoras de la conducta prosocial (Walker, 2005).

Estudios ponen de manifiesto que la prevalencia del maltrato alcanza cotas más altas entre los 11-13 años, disminuyendo con la edad (Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Pueblo, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000a). Sin embargo, otros autores (Piñuel y Oñate, 2005) apunta a edades más tempranas, concretamente a los 7 años cuando los escolares cursan 2º de primaria, para descender paulatinamente a niveles más bajos cuando los sujetos tienen 17 años y cursan 1º de bachiller. Todo esto se traduce a que el mayor rango de maltrato se encuentra en primaria descendiendo en secundaria, aunque en esta última etapa de la enseñanza obligatoria son más graves. La violencia indirecta asciende en detrimento de la directa (Ortega, 1994, 2008).

#### **1.4. Consecuencias del maltrato escolar**

La violencia en la escuela no es un problema nuevo, ha existido en todos los tiempos y países, pasando inadvertidos y en el mejor de los casos admitidos como simples juegos inofensivos.

Pero en España, el pánico se hizo manifiesto cuando un joven vasco se suicidó como consecuencia del maltrato psicológico y físico que sufrió a manos de sus compañeros de instituto. Este fenómeno hizo que se dispararan las alarmas sociales, educativas y políticas y se realizaran numerosas investigaciones con la finalidad de buscar las causas y consecuencias.

Las conductas de acoso entre compañeros no pueden considerarse como un asunto banal de corto alcance y mucho menos como un caso particular que le afecta a una sola persona. La extensa literatura muestra que este tipo de agresiones mantenidas en el tiempo conlleva un elevado coste individual en el grupo escolar y social, tanto en aspectos relacionados con la salud física y emocional, como en el normalizado desarrollo de la personalidad o la consolidación de la escala de valores que debe imperar en el ser humano (Reyzábal y Sanz, 2014).

Cuando se piensa en la repercusión que el acoso escolar tiene, nos hace pensar solamente en las víctimas, y si bien, éstas son las más perjudicadas, el impacto también alcanza a los agresores y espectadores, repercutiendo igualmente en el entorno escolar y en el comportamiento actual y futuro (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Wolke y Lereya, 2015).

El acoso experimentado o ejercido en los años de escolarización afecta al bienestar de los individuos implicados (Wolke y Lereya, 2015) privando a sus protagonistas el derecho a formarse e instruirse y además perturba el óptimo crecimiento psicofísico, personal, ético y social, males de los que muchos de los afectados no se recuperarán nunca (Parket y Asher, 1987). En esta línea también apuntan Garaigordobil y Oñederra (2010) y Gini y Pozzoli (2009) al determinar que todos los implicados en situaciones de maltrato, en los diferentes roles que pueden adoptar, presentan mayor riesgo de sufrir trastornos psicopatológicos, problemas psicosomáticos y desajustes psicosociales en la adolescencia y en la adultez, en relación con aquellos que no lo han sufrido. McDougall y Vaillancourt (2015) coinciden en respaldar, que ser intimidado se asocia a corto plazo con síntomas severos de salud mental con efectos duraderos que pueden persistir en la adolescencia tardía.

En las últimas décadas se ha producido un gran esfuerzo por parte de los investigadores para poder analizar los efectos de la intimidación y victimización en el bienestar físico, psicológico y relacional (Menesini y Salmivalli, 2017).

Las consecuencias del maltrato quedan patentes en el trabajo realizado por Sullivan, Cleary y Sullivan (2005), reflejando cómo el bullying sigue un proceso de cinco fases que va ascendiendo. Es explicativo para comprender los efectos a corto, medio y largo plazo y las consecuencias nefastas si el sujeto llega a alcanzar la quinta etapa.

**Tabla 6**  
*Etapas de intimidación del bullying*

ETAPAS	AGRESOR	VICTIMA	ESPECTADOR
<b>1. Mirar y esperar</b>	-Mirar la dinámica de la clase e identificar posibles víctimas	-Adaptación. No entiende la dinámica de intimidación	-Adaptación. Da signos (no verbales y verbales) de que no es vulnerable al acoso.
<b>2. Probar la temperatura del agua</b>	-Pequeños actos simbólicos de intimidación.  -Conseguir apoyo de otros.	- No hace frente de forma efectiva a los actos simbólicos. - Mal e incómodo. No cree que las cosas puedan empeorar.	-Incómodo. -O se retira. -O da apoyo a la intimidación.
<b>3. Ocurre algo más importante.</b>	-Se convierte en una agresión física e intimidación más grave. - Se convierte a la víctima en “no persona”	-Se siente inútil, responsable de ser intimidado/a y culpable por no hacer frente a los agresores. - Cree que le dejarán tranquilo. - Cree que sólo se están divirtiendo.	-Sentimiento de impotencia y culpabilidad. -Se siente responsable por no intervenir.
<b>4. El acoso sube de tono.</b>	-Acoso empeora y continúa fuera de la escuela. -Adquieren una idea exagerada de su poder.	-El acoso es claramente vil e intencionado. -Sentimiento cada vez mayor de desesperación y baja autoestima.	- Piensa que el acoso es parte de la vida y lo mejor es protegerse. -Lo mejor es ignorar el acto o apoyar al agresor. -La víctima no merece apoyo. -La sociedad está basada en el miedo.
<b>5. Establecimiento definitivo.</b>	-El acoso se extiende a otros ámbitos. -Termina en actos delictivos.	-El mundo es un lugar inseguro y horrible. -Tentativa suicidio	-En la sociedad los individuos son impotentes. Cuida de ti mismo.

Fuente. Sullivan *et al.* (2005)



#### **1.4.1. Consecuencias para las víctimas**

Los escolares acosados experimentan un amplio espectro de perjuicios que abarca desde el rendimiento escolar hasta la salud. Los niños acosados entran en un bucle dañino con reacciones secundarias del hostigamiento recibido, que hacen que sean percibidos por su grupo de iguales como los principales causantes de todo lo que les pasa (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Estudios con grandes muestras (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2004; Piñuel y Oñate, 2007) revelan que las víctimas de bullying presentan una amplia variedad de síntomas físicos en forma de somatizaciones, es decir, manifestaciones que no responden a una alteración funcional o anatómica del organismo, sino a la hiperactivación de las terminaciones nerviosas, por ejemplo, cefaleas, dolores de estómago, cansancio, pérdida de apetito, sueño, etc.

El estado emocional de este alumnado se ve gravemente afectado por alteraciones que van desde la depresión y ansiedad hasta las ideas suicidas, las cuales se concretan en intentos de quitarse la vida y en algunos casos se ven consumadas. Los resultados de muerte, de un niño o adolescente, es lo que realmente activa a la sociedad para poner fin a las situaciones de acoso.

Más allá de los casos individuales, existe una amplia bibliografía que corrobora la vinculación entre el maltrato escolar mantenido, la depresión y las ideas y tentativas de suicidio. Concretamente en estudios realizados en España, nos encontramos con los realizados por Díez-Atienza, Prados y Ruíz-Veguilla (2004), basándose en una muestra de 410 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Piñuel y Oñate (2007) en una muestra de 24.990 alumnos de 14 Comunidades Autónomas realizado a primaria, secundaria y bachillerato a través del cuestionario AVE (acoso y violencia escolar); en los Países Bajos (Fekkes *et al.*, 2004) con un colectivo de 2.766 alumnos de primaria. En Estados Unidos (Brunstein, Marrocco, Kleinman, Schonfeld y Gould, 2007) con una muestra de 2700 adolescentes y Hinduja y Patchin (2010), en estudiantes de educación secundaria a un colectivo de 1963 alumnos. Son numerosos los estudios relacionados que abordan los aspectos anteriormente señalados, pero la finalidad que aquí se presenta, es extraer manifestaciones consistentes en ellas.

La depresión mayor o severa, asociada a tentativas suicidas tiene lugar en mayor proporción en alumnos que han sido sometidos a bullying por parte de sus compañeros. El riesgo de padecer

alguna variante depresiva mantiene perdurabilidad en el tiempo incluso habiendo concluido el maltrato, datos que ya se constataban en los estudios realizados por Olweus y ratificados posteriormente por Brunstein *et al.* (2007).

En relación a los efectos a largo plazo derivados del acoso, en distintas facetas de la salud en adolescentes y adultos, existen estudios realizados en los Estados Unidos (Bouffard y Koeppl, 2012; Copeland, Wolke, Angold y Costello, 2013), los cuales señalan explícitamente cómo los sujetos que sufrieron bullying en la escuela, mantienen secuelas físicas y psíquicas de diversa tipología (insomnio, ansiedad, ideas suicidas, adicciones varias, etc.), lo que repercute negativamente en la calidad de vida manifiesta, incluyendo mayores índices de pérdida del hogar y de indigencia. Las afecciones psíquicas están relacionadas con las modalidades de acoso, como el hostigamiento, manipulación, ridiculización, entre otras, que se descubren a través de conductas de aislamiento, lo que conlleva un profundo deterioro en las relaciones sociales de la víctima y una mayor probabilidad de exclusión social.

Si bien estos estudios nos presentan el lado más oscuro de las consecuencias del bullying, no son menos importantes las manifestaciones derivadas del malestar psíquico que sufren los estudiantes que lo han sufrido en primera persona. A veces puede pasar desapercibido en padres y profesores (Albores, Saucedo, Ruíz y Roque, 2011) si no mantienen una alerta a los efectos que lo delatan: soledad, tensión, ansiedad, disminución de la autoestima, pérdida de la confianza, autodesprecio, etc. Estos son algunos de los indicadores afectivos, cognitivos y conductuales que se pueden activar en situaciones de maltrato reiterado.

El estudio realizado a nivel nacional por Piñuel y Oñate (2007) incluye una amplia escala para medir los problemas de tipo psicológicos derivados del bullying. Es digna de mención la escala de la Distimia, con un 53% de la población acosada. Es más habitual en los chicos que cursan Primaria, siendo especialmente llamativo que sean las chicas las que la padezcan en los últimos cursos de ESO y Bachiller.

Las principales alteraciones psicológicas que recoge el Estudio Cisneros X, en relación a la victimización son lo suficientemente significativas para centrar nuestra atención. En el siguiente cuadro podemos observar una síntesis de esta.

**Tabla 7**

*Prevalencia de los daños psicológicos en las víctimas de violencia escolar*

<b>PREVALENCIA DE LOS DAÑOS PSICOLÓGICOS EN LAS VÍCTIMAS DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR</b>	
•	Disminución de la autoestima: 57,2%
•	Somatizaciones: 55%.
•	Síntomas clínicos de distimia: 54,8%
•	Síntomas clínicos del estrés postraumático: 53,7%
•	Autoimagen negativa: 53%
•	Síntomas clínicos de ansiedad: 43%
•	Ideación autolítica (autodesprecio): 38%
•	Presencia de flashbacks: 29,9%

Fuente: Informe Cisneros X. (Piñuel y Oñate, 2007).

Siguiendo con el mismo estudio, la interiorización de humillaciones y el sentimiento de culpabilidad que lleva implícito los mensajes del agresor, unido a un entorno que otorga o jalea este tipo de conductas, deja una impronta, lo suficientemente dañina en el autoconcepto del acosado, lo que le convierte en un sujeto vulnerable de victimización en cualquier ámbito de la vida. Pero también está la otra cara de la misma moneda, y es que el resentimiento puede tener efectos inversos en el sujeto, de tal manera que pase de víctima a agresor.

Igual de arraigados y quizás más complejos en sus consecuencias a largo plazo, es el trastorno de estrés postraumático (TEP), una alteración en la que se fusionan la hiperactividad ansiosa mantenida y desadaptativa, al recordar los hechos constitutivos del sufrimiento, mezclados con conductas de evitación de cualquier señal que recuerde el trauma experimentado. Los principales núcleos psicopatológicos del TEP, recogidos en los dos manuales de clasificación psiquiátrica vigentes CIE 10<sup>1</sup> y DMS V, muestran las siguientes manifestaciones sintomáticas:

---

<sup>1</sup> La CIE-10 es el acrónimo de la *Clasificación internacional de enfermedades*. Determina la clasificación y codificación de las enfermedades y una amplia variedad de signos, síntomas, hallazgos anormales, denuncias, circunstancias sociales y causas externas de daños y/o enfermedad

- Hipervigilancia, manifestada en permanente actitud defensiva acompañada de gran irritabilidad. Las reacciones de los demás pueden ser percibidas de manera desproporcionada e interpretadas erróneamente como críticas desaprobatorias, que favorecen respuestas emocionales bruscas y agresivas.
  - Insomnio referido tanto a la cantidad como calidad del sueño.
  - Intenso temor, a veces en forma de pánico provocado por estímulos asociados más o menos consciente al hecho traumático. Los estudiantes suelen evitar los lugares vinculados, como es la escuela, apareciendo como consecuencia el absentismo y abandono escolar.
    - Alteraciones relacionadas con el estado emocional, con predominio de estados depresivos que incide negativamente en el desarrollo y vivencia de una vida normalizada.
    - Restricciones de la intensidad de las manifestaciones afectivas hacia otras personas, con sensaciones de vivir aislados, al margen del mundo. Tendencia a producirse un distanciamiento social.
    - Deterioro generalizado de las funciones cognitiva, especialmente de la memoria y con una mayor dificultad de concentración.

En el Informe Cisneros X, Piñuel y Oñate (2007), detectaron síntomas clínicos del trastorno de estrés postraumático (TEP) hasta un 53,7% del alumnado afectado de acoso escolar, frente al 15% de los sujetos no expuestos a la victimización, cuadro psicopatológico que no tiene por qué guardar relación temporal directa con el trauma, pudiendo aparecer bastante después de la experiencia. Esta circunstancia dificulta considerablemente tanto el diagnóstico como el estudio epidemiológico de este fenómeno y a las relaciones causales que lo enlazan con el maltrato llevado a cabo por iguales.

No existe demasiada literatura sobre el TEP en la infancia y adolescencia lo que dificulta establecer conclusiones definitivas, pero lo que no cabe duda es la importancia de los hallazgos extraídos de este estudio, a pesar de ser criticado o silenciado por algunos autores a través de las revisiones bibliográficas.

En los datos arrojados de este estudio, hay una proporción inusual en relación con otra población estudiada, con valores máximos para el alumnado de 3º de primaria de ocho años, y un paulatino descenso en los niveles académicos posteriores, manteniéndose hasta 1º de Bachillerato a los 17 años. No obstante, esta tendencia sigue distinto patrón en relación con el género, pues entre las chicas, a menor edad el TEP es menos acusado, sin embargo, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (a partir de ahora ESO) e incluso Bachillerato, es cuando puntúa más alto, etapas educativas en donde las diferencias con los chicos se hacen más acusadas. Si hasta 6º de Primaria discurren prácticamente igual que en los chicos, a partir de 1º de Secundaria, 12-13 años, los índices de sintomatología femenina casi se duplican con respecto al género masculino. Las razones que se derivan de esta disparidad en los índices se deben al tipo de acoso experimentado por ellas y ellos.

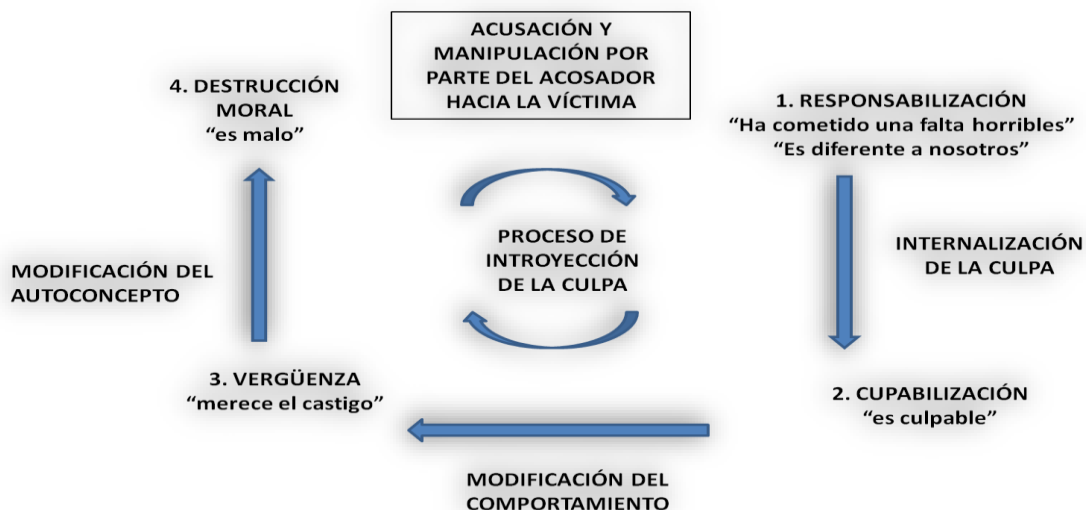
Piñuel y Oñate (2007a) ahondan en la complicación del proceso, que más allá de los actos agresivos concretos ejercidos sobre algún compañero con mayor grado de vulnerabilidad, se convierte en un bucle, en el que la humillación ejercida sobre las víctimas desencadena una retroalimentación negativa, en el que el estudiante agredido asume la convicción de los mensajes denigrantes, lanzado por el/los agresores y refuerza positivamente sentimientos y vivencias de autodesprecio, de baja estima personal, lo que le acarrea conductas de autoexclusión y de retraimiento. A su vez, estas respuestas le desarman psicológicamente, siendo cada vez más susceptible ante futuros actos de acoso por parte de los agresores directos, o al daño causado por parte de aquellos compañeros que lo culpabilizan, desprecian o ignoran erróneamente, considerándolo como último responsable de las agresiones recibidas. Otro problema asociado a los niños victimizados por sus compañeros es que también son victimizados en otros contextos, incluyendo el hogar (Finkelhor, Ormrod y Turner, 2007). En contraposición, algunos estudios han encontrado que las víctimas perciben el hogar familiar como un entorno positivo y también sobreprotector. Lereya *et al.* (2013), encontraron apoyo para la sobreprotección y negligencia en la familia. El primero de estos hallazgos está relacionado más fuertemente con ser una víctima pura, mientras que la negligencia la asociaron con los agresores victimizados.

El problema más grave de la victimización es que en la edad adulta, el sujeto se transforme en un ser susceptible de experimentar acoso moral y/o físico en los diferentes ámbitos de su vida social, laboral, etc. (Sansone, Lam y Wiederman, 2013).

Piñuel y Oñate (2007a) describen esta nefasta sistematización en relación a cinco fases:

- Incidentes críticos.
- Acoso y estigmatización del escolar.
- Periodo de aparente latencia mientras se genera el daño psicológico.
- Manifestaciones somáticas y psicológicas graves.
- Expulsión o autoexpulsión de la víctima.

En la siguiente gráfica se puede observar el desencadenamiento de los sucesos, como un círculo cerrado, que se consolida mecánicamente cuando el proceso de victimización se ha hecho patente. Es importante reiterar que afortunadamente esto no siempre sucede en las agresiones entre compañeros. Solo casos aislados, pero no por ello dejan de ser relevantes



**Figura 2.** *Proceso de destrucción psicológica desencadenado por el acoso escolar* (Piñuel y Oñate, 2007a)

Otras repercusiones acaecidas en las víctimas están relacionadas con el fracaso escolar. Estudios científicos (Cornell, Gregory, Huang y Fan, 2013; Knollmann, Reissner, Kiessling y Hebebrand, 2013; Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen y Dyb, 2013) reconocen que el fracaso escolar es una causa del acoso. Tal es así, que uno de los motivos más relevantes de este fenómeno es el aumento progresivo de absentismo o abandono escolar.

La falta de motivación y capacidad cognitiva, unida a un precario estado emocional para hacer frente a las tareas académicas, no ayuda a mantener un grado óptimo de interés y atención lo que desemboca en la omisión de asistencia a clase (Sanz y Molano, 2014). Nakamoto y Schwartz (2009) también argumentaban en los resultados extraídos de sus estudios que los adolescentes que son intimidados faltan más a clase y muestran peores rendimientos académicos, mayor soledad, peor salud, mayores niveles de ansiedad y depresión en relación con los sujetos no victimizados (Juvonen y Graham, 2014).

Hasta ahora, solo hemos hecho alusión a la víctima, pero también existen otros damnificados en el proceso de violencia, y son los agresores que la ejercen.

#### **1.4.2. Consecuencias para los agresores**

Existen estudios que apuntan consecuencias peores que las experimentadas por sus víctimas, en relación con al acosador (Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1993a; Perren, Ettekal y Ladd, 2013; Piquero, Connell, Piquero, Farrington y Jennings, 2013; Sansone *et al.*, 2013). Todo ello se traduce a que el agresor puede tener un mayor riesgo de padecer conductas antisociales, implicación en peleas, consumo de drogas (Cerezo y Méndez, 2013), bajos niveles de empatía, habilidades sociales, autoestima, déficit en el procesamiento de la información social y otros desajustes (Van Noorden, Bukowski, Haselager y Cillessen, 2016). Ya Olweus, puso de manifiesto que el 60% de los agresores escolares llegaban a tener al menos una condena antes de los 24 años. Esta vinculación con el delito, también fue confirmada por Fernández (1999) el cual revela, que la reiteración de agresiones hacia compañeros de la escuela, sin que medie una sanción o intervención por parte del profesorado o autoridades educativas competentes, implica la consolidación de la estrategia de abuso e intimidación como una forma eficaz de dominio en las relaciones interpersonales, hasta el punto que éstas se trasladan a otros ámbitos de la vida adulta, en la interacción con la pareja sentimental o en los intercambios con iguales o subalternos en el medio laboral. Garaigordobil y Oñederra (2010) también corrobora estos datos.

En definitiva, las consecuencias que presentan los agresores están relacionadas con el resultado de sus acciones. Las más notorias que pueden cumplirse a lo largo del tiempo están relacionadas con la delincuencia. Sin embargo, los datos de estas investigaciones contrastan con

los extraído por Albores *et al.* (2011) los cuales determinan que el estatus de agresor e incluso víctima no se asocia con conducta criminal en la adolescencia tardía.

Siguiendo a Albores *et al.* (2011) los agresores muestran puntuaciones psicopatológicas más altas en trastornos de ansiedad, somáticos y de atención deficiente (TDAH), oposicionismo y conducta, estando integrados estos tres últimos en los llamados trastornos externalizados, los cuales a su vez se manifiestan por comportamientos agresivos.

El modelo relacional del agresor se asienta en la conducta violenta, como forma de estimación social, fomentada por sus lacayos y testigos amorales, siendo la única forma de estatus y dominio dentro del grupo de pertenencia. Cerezo (2014) recoge en su estudio la popularidad de los agresores en su estatus social, en forma de apoyo por parte del grupo de iguales, aspecto que rebate la tesis de otros estudios realizados (Díaz-Aguado y Martínez, 2013; Van Noorden *et al.*, 2016) al concluir que los agresores reciben mayor exclusión y aislamiento. Desde este punto de vista podemos deducir que los agresores adoptan dos estatus diferentes, por una parte, la popularidad y por otra parte el rechazo (Cerezo, 2014).

El reconocimiento que los matones o agresores son socialmente incompetentes fue desafiada por Sutton, Smith y Swettenham, (1999) al hallar que los agresores alcanzaban puntuaciones más altas en las tareas diseñadas para evaluar las cogniciones y emociones de los demás. Fue más tarde, en el estudio realizado por Peeters, Cillessen y Scholte (2010) cuando se identificó tres grupos de agresores: los agresores populares y socialmente inteligentes; agresores de popularidad moderada y agresores socialmente menos populares e inteligentes. El trabajo subraya la heterogeneidad de niños y adolescentes involucrados en la intimidación. En general, es necesario comprender mejor la diversidad de los jóvenes que intimidan y sus diferentes motivaciones para perpetrar sus acciones.

Hasta la fecha una creencia bastante común era afirmar que la baja autoestima conduce a la agresión, incluyendo el acoso. A pesar de que las cogniciones negativas están relacionadas (débilmente) con el acoso escolar, no predicen una mayor probabilidad de ser un agresor (Cook *et al.*, 2010). La autoestima, el narcisismo y la agresión no son suficientes para apoyar la hipótesis del bullying (Baumeister, Bushman y Campbell, 2000) sin embargo la evidencia reciente sugiere que el narcisismo, en un sentido de grandiosidad y derecho, así como los rasgos callosos-



emocionales (caracterizados por la falta de empatía y vergüenza) sí están asociados (Reijntjes *et al.*, 2016).

Es necesario resaltar al grupo de los agresores victimizados que por el hecho de ser más reducido no dejan de tener una gran importancia. Son un colectivo que presentan serios problemas de internalización y externalización además de sufrir fuertes rechazos por parte de sus compañeros. Estos sujetos muestran un perfil sociocognitivo diferente en comparación a los agresores puros.

Todos estos aspectos acaban confluyendo en un desajuste global, en donde tiene lugar el fracaso académico, con el creciente deterioro de la integración social que puede cronificarse hasta en la edad adulta.

En la mayoría de las ocasiones, el agresor profesa una tremenda repulsa a todo lo que pueda estar vinculado con el ámbito escolar (Díaz-Aguado, 2004). Muestra desinterés y aburrimiento por los contenidos académicos lo que se traduce en absentismo y abandono escolar (Albores *et al.*, 2011; O'Moore y Hillery, 1991). En ocasiones los resultados de sus actos son ser sancionados por la comunidad educativa con la consiguiente expulsión del centro. Así mismo los agresores presentan mayores tasas de repetición escolar debido a la falta de motivación por los aprendizajes escolares o dificultades específicas en el aprendizaje (Melero, 1993).

#### **1.4.3. Consecuencias para los espectadores**

Los espectadores pueden asumir diferentes roles en función de la posición que adopten en las situaciones de maltrato escolar. Por una parte, pueden posicionarse a favor del agresor, animando y fortaleciendo las conductas violentas o bien enfrentándose en pro de la víctima.

Los efectos que pueden desencadenarse en situaciones de maltrato son:

- **Desensibilización.** Los testigos son incapaces de reaccionar ante el sufrimiento de la víctima, carecen de empatía y de sentimiento solidario (Harris y Petrie, 2006; Sullivan *et al.*, 2005).
- **Incomprensión.** No son capaces de comprender el por qué de la violencia, lo que puede afectarles moralmente (Ortega, 1998; 2000a).
- **Indefensión.** Consideran que su intervención lejos de poder ayudar a la víctima proyectará en el agresor sentimientos de ira que puede descargar contra él.

- Ansiedad y angustia, tanto para víctimas como para espectadores.
- Culpabilidad. Son conscientes que las acciones violentas son injustas, pero son incapaces de enfrentar la situación por carecer de estrategias de intervención.

### 1.5. Tipología del maltrato

Existen diversas formas de clasificar las conductas agresivas que causan el maltrato, en función de las propias agresiones. Estas clasificaciones no son estancas y han ido evolucionando en la misma medida que lo han hecho las propias investigaciones. Así pues, los primeros estudios se referían básicamente a las formas físicas de maltrato (Heinemann, 1972). Con posterioridad, se incorporaron las formas indirectas (Smith, 1989). Este tipo de agresión consiste en no mantener un contacto físico directo con la víctima, tal es el caso de las extorsiones, chantajes, etc. Algunos autores como Farrington (1993) la consideran una violencia de tipo psicológico. También existen conductas agresivas directas e indirectas, como expandir rumores, poner motes, extorsión (Smith, 1997).

Avilés (2006) establece una tipología basada en los estudios recogidos del Defensor del Pueblo, y bajo los parámetros que comprenden la dimensión Bullying.

- Importancia de la gravedad de las acciones manifiestas en el bullying.
- Adjunta el grado de visibilidad, explicación y autoría de las acciones.
- Puntualiza las formas directas de acción en la ejecución de bullying.
- Señala los componentes determinantes en las distintas acciones.

En el estudio estatal realizado por el **Defensor del Pueblo** en el año **2000**, podemos observar diferentes matices:

- ***Maltrato físico:***

Directo: maltrato que se comete contra la víctima. Pegar, amenazar con armas.

Indirecto: maltrato en relación con las propiedades de la víctima. Esconder, romper y robar cosas.

- ***Maltrato verbal:***

Directo: insultar, poner motes.

Indirecto: hablar mal de alguien.

- **Maltrato Mixto (físico y verbal)**

Se encuentran acciones tanto físicas como verbales:

Amenazar con el fin de intimidar.

Obligar a hacer cosas con amenazas (es lo que se conoce como chantaje).

Acosar sexualmente.

- **Exclusión social.**

Engloba acciones que niegan la participación del sujeto: Ignorar a alguien. No dejar participar.

Otro trabajo de investigación a nivel estatal, llevado a cabo por Serrano e Iborra (2005) “Informe **Violencia entre Compañeros**”, y realizada en el Centro Reina Sofía, señalan la existencia de diferentes tipos o categorías de violencia escolar, concretamente maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo.

Veamos las definiciones que estas autoras han realizado de cada una de ellas:

- **Maltrato físico:** acciones con intencionalidad que provocan o pueden provocar daño o lesiones físicas

- **Maltrato emocional:** acciones (normalmente de carácter verbal) o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos. Incluye conductas tales como:

- Amedrentar: atemorizar, amenazar, realizar llamadas intimidatorias, perseguir, romper y ocultar propiedades.

- Denigrar: insultar, humillar, burlarse, ridiculizar y parodiar, dejar en ridículo, poner mote o nombres despectivos.

- Aislar socialmente: excluir, marginar, hacer el vacío, no dejar participar en actividades.

- Manipular las relaciones de amistad: desprestigiar, hablar mal, difamar, crear rumores, difundir bulos.

- **Negligencia:** abandono o dejación de las obligaciones en los cuidados de una persona.

- **Abuso sexual:** cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.

- **Maltrato económico:** utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.
- **Vandalismo:** violencia dirigida a propiedades con la intención de provocar su deterioro o destrucción.

El estudio **Cisneros X “Acoso y violencia escolar en España”**, llevado a cabo por los especialistas en Acoso Escolar, Iñaki Piñuel y Araceli Oñate (2007a) como miembros del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo determinan la siguiente tipología.

- **Comportamientos de Exclusión y Bloqueo Social.** Agrupa todas aquellas conductas cuya finalidad sea aislar a la víctima (prohibiciones de jugar, rechazo en el momento de interaccionar con algún grupo, obstrucción a la hora de hablar con los demás, o cuando los demás intentan comunicarse con alguien).
- **Hostigamiento.** Engloba motes, ridiculizaciones, actos de crueldad, menosprecio, etc. Todas estas conductas tienen un denominador común, que consiste en la falta de respeto, desprecio y ataque a la dignidad de la víctima.
- **Bloqueo Social.** Se caracteriza por una distorsión peyorativa de la imagen del acosado, con la consiguiente restricción e interferencia en su aceptación por parte del grupo, actuando consciente o inconscientemente como multiplicador de los comentarios malignos iniciado por los agresores directos.
- **Coacciones.** Incita a que el acusado actúe en contra de su voluntad, lo que muy a menudo se asocia con vejaciones que se silencian por las amenazas de daños e inseguridad. Tal actitud implica un sometimiento de la víctima que pone de manifiesto el poder del agresor, por fama, miedo e incluso por admiración por parte del grupo de iguales.
- **Manipulación Social.** Es próxima al bloqueo social e incluye las conductas que persiguen excluir al maltratado de cualquier actividad grupal, ninguneándolo para provocar el vacío social.
- **Intimidación.** En él se incluye todos los actos orientados a producir miedo en la víctima, blanco de la violencia.

- **Amenazas a la Integridad.** Se refiere a las variantes de acoso que pretenden torturar a la víctima haciéndole creer que tanto él como su familia pueden encontrarse en una situación de alto riesgo, con la finalidad de chantajearlo.
- **Agresiones.** En este bloque se encuentran los ataques y agresiones directas tanto físicas, en forma de golpes, patadas, puñetazos.... como psicológicas.

Además, este estudio recoge escalas clínicas:

- Ansiedad.
- Estrés postraumático.
- Distimia.
- Disminución de la autoestima.
- Flashbacks.
- Somatización.
- Autoimagen negativa.
- Autodesprecio.

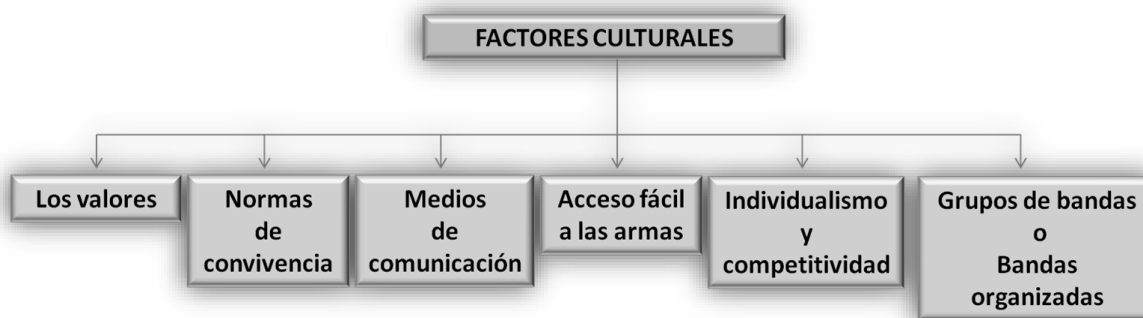
## **1.6. Factores determinantes en el desarrollo de la conducta agresiva**

Para que la conducta agresiva llegue a instalarse como patrones de comportamiento ha de confluír varios factores, porque la causa no es única y simple. La multicausalidad del maltrato viene determinada por factores asociados a las características personales del sujeto (físicas, psicológicas y conductuales), calidad en los procesos de socialización (familia, grupo de iguales, escuela, sociedad), así como a factores socioculturales y de la institución escolar (Avilés, 2006).

### **1.6.1. Factores Culturales**

Hay tantas culturas como sociedades y cada una de ellas tienen unos valores imperantes, por lo que el apoyo o resistencia del fenómeno bullying, está íntimamente ligado al acervo cultural que muchos grupos sociales han adquirido a lo largo del tiempo por medio de convicciones sociales y costumbres. Es por eso, que los factores culturales no están intrínsecamente relacionados con la quimera del maltrato, son más bien escollos que dificultan abordarlos y eliminarlos, sin embargo,

es donde se filtran y analizan determinadas culturas. En apariencia son invisibles, enquistados en la cultura de los grupos sociales, por lo que su modificación es una tarea compleja porque son costumbres arraigadas, conocidas y admitidas. Igualmente están presentes en la vida cultural de una sociedad (Rodicio e Iglesias, 2011).



**Figura 3.** Factores culturales que influyen en el maltrato escolar (Rodicio e Iglesias, 2011)

- Los valores: están asentados en la sociedad durante mucho tiempo, por lo que su modificación es lenta. Los valores reflejan el patrón por el que se mide diversas culturas.
- Las normas de convivencia: están relacionadas con los valores y sirven para mantener un determinado orden social. Que todos los miembros de la comunidad los tengan presentes facilitan enormemente la convivencia, siendo la escuela una de las principales promotoras.
- El individualismo y la competitividad: son factores que imperan en un momento determinado de la vida adoptando determinadas conductas que no siempre son favorecedoras para el progreso social.
- Los medios de comunicación: autores como Garitaonandia, Fernández y Oleaga (2005) resaltan que los contenidos explícitos en ellos, la consecución de los objetivos y la exaltación de la violencia son modelos de referencia que imitan los jóvenes de hoy en día.
- Grupos de iguales o bandas organizadas: la pertenencia a las bandas o grupos, se rigen por unos criterios manifiestos en la estructura de esta, de tal manera, que para formar

parte de ellas es necesario llevar a cabo un conjunto de acciones obligatorias que determinen la lealtad. En el caso de las bandas organizadas supone llevar a cabo acciones que transgredan la norma generalmente asociadas a comportamientos destructivos y violentos, tal es el caso de los neonazis, skinheades, etc. Autores como Rigby (2002), señalan la existencia de grupos o bandas asociados a etnias pertenecientes a determinadas clases sociales, generalmente de bajo desarrollo cultural en la que predominan los actos vandálicos. Para Tillmann (2005) un posible factor está asociado a la pobreza extrema y para Morita, Soeda, Soeda y Taki (1999), relacionan la carencia de valores culturales con la propagación del odio.

Es importante destacar las aportaciones que en este sentido hizo Olweus (1978, 1993a), señalando que cuando varios alumnos acosan a otro es probable que cooperen mecanismos psicológicos, sociales y de grupo.

- Facilidad al acceso de armas: es especialmente frecuente en los adolescentes norteamericanos (Tillmann, 2005).

### **1.6.2. Factores Sociales**

Cerezo (2014) confirma que el maltrato entre iguales es un fenómeno social más que individual, donde víctimas y agresores no son los únicos implicados en este entramado. Afirmación ratificada por los estudios realizados por Postigo, González, Montoya y Ordóñez (2013).

Para entender el bullying debemos conocer los factores sociales que favorecen su aparición:

- Las condiciones socioeconómicas adversas que generan pobreza, marginación, exclusión (Aber y Jones, 2003; Tillmann 2005) tienen su reflejo en la escuela.
- Ideas preconcebidas de determinados colectivos o grupos étnicos (Rigby, 2002) acompañadas de expresiones verbales despectivas, hacen que se fomenten conductas violentas. La permisibilidad y trivialización de comportamientos agresivos es patente en una sociedad altamente competitiva.
- Las actitudes racistas, es una causa muy recurrente de maltrato en el ámbito educativo, basada en signos externos que marcan la diferencia con respecto a los demás.

- Las actitudes machistas emplean el uso de la fuerza para imponer el poder, especialmente con las niñas, al considerarlas más vulnerables y sumisas.

### **1.6.3. Factores Familiares**

La crianza y la interacción familiar son dos de los aspectos que más repercusión tienen en el desarrollo de conductas agresivas. Educar con conciencia, no es tarea fácil. Varios estudios responsabilizan a la familia de los comportamientos de sus hijos en la escuela (López, Domínguez y Álvarez, 2010; Nikiforou, Georgiou y Stavrinides, 2012). Un ambiente familiar carente de afectividad y dialogicidad influye significativa y positivamente con el comportamiento violento de los alumnos (López y Ovejero, 2015) además de predecir casos de acoso y victimización sobre todo en el caso de las chicas (Georgiou y Stavrinides, 2012).

Estos resultados avalan otros trabajos realizados con anterioridad, en donde se determina que, a través de la familia se pueden dar factores de riesgo o protección contra conductas de intimidación y victimización entre iguales (Ainsworth, Blehar, Walters y Wall, 1978).

- *Conductas de protección*
  - calidad y cantidad de vínculos emotivos en edades tempranas. Saber dar y recibir afecto.
  - calidad en las relaciones familiares. Cohesión familiar.
  - estilos educativos. Coherencia educativa.
- *Factores de riesgo*
  - sobrepotección de los hijos.
  - normas ausentes o laxas.
  - demasiado control.

Entre un modelo y otro intervienen múltiples variables y combinaciones dependiendo de los nuevos modelos de familia. El grado de estructuración, jerarquización y cohesión familiar, se les consideran elementos predictivos de posible conducta de acoso escolar. Algunos autores como Ortega y Mora Merchán (2000a) o Rigby (2002) apuntan al mayor poder que ejerce la figura paterna y la aceptación por parte de los miembros familiares (Bowers, Smith y Binney, 1992). Olweus (1993a) señala que los chicos o chicas que sufren maltrato tienen sobrepotección de la



figura materna y alejamiento de la paterna. Esta relación desigual deja entrever la falta de protección equilibrada, mal funcionamiento de los roles y la débil o baja calidad de comunicación entre los miembros de la unidad familiar.

Los estilos educativos parentales propician información bidireccional entre las conductas de los progenitores y de los propios hijos (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007). En este sentido, un estilo parental de control conductual precario en afecto y comunicación se relaciona con el rol de agresor (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega-Ruíz, 2014), al igual que la ausencia de respeto de los padres hacia la opinión de sus hijos y el nivel de exigencia paterno (Moral y Ovejero, 2013). En el trabajo realizado por Gómez, Del Rey, Romera y Ortega-Ruíz (2015) mostraron que los jóvenes más protegidos contra la agresión y victimización correspondían con madres cuyo estilo educativo era democrático y supervisor. El estilo permisivo en la función materna también se relacionó positivamente con una menor exposición en relación con la victimización. Los padres indiferentes infieren mayor probabilidad a que sus hijos desarrollen roles de agresores o victimización.

Otros estudios relacionan la conducta agresiva con patrones educativos autoritarios y punitivos (Baldry y Farrington, 2000), castigos en su diferente tipología físicos, verbales y psicológicos (Moral y Ovejero, 2013; Rigby, 1996, 2002), aspectos reflejados en una menor cohesión familiar (Smith, 2014).

El miedo e inseguridad en los niños son los principales motivos para pronosticar conductas de victimización (Smith y Sharp, 1994; Smith, 2006). La victimización se asocia con una serie de problemas internalizantes como la depresión, ansiedad y baja autoestima (Cook *et al.*, 2010). Cuando las víctimas establecen relaciones positivas de comunicación con sus padres, profesores e iguales, tienen mayor ajuste psicológico que las víctimas que tienen peor calidad en estas relaciones (Cava, 2011). Si las conductas comunicativas se centran en la ira y en la afectividad negativa tienen lugar más conductas de acoso entre los iguales y hacia los padres (Shetgiri, Lin y Flores, 2013) y mayor grado de victimización (Lereya *et al.*, 2013).

Estudios evidencian que el estilo democrático como patrón de comportamiento de los padres ante las distintas formas de actuación de los hijos, reporta mayores beneficios en relación a otros estilos de socialización (Hoewe, Dubas, Gerris, Van del Laan y Smeenk, 2011), mejor

prevención contra la delincuencia (Deutsch, Crockett, Wolff y Rusell, 2012), acoso escolar (Gómez, Rial, Braña, Varela y Barreiro, 2014) y rendimiento académico (Besharata, Azizia y Poursharifib, 2011). Sin embargo, en la cultura española, el estilo permisivo o indulgente infiere mejores resultados (Fuentes, García, Gracia, Alarcón, 2015; García y Gracia, 2010; Pérez, 2012), aunque no se puede afirmar categóricamente si el estilo parental determina la conducta ajustada del hijo o viceversa.

Existen diferentes factores familiares relacionados con la violencia escolar. En esta esfera se encuentran la violencia familiar, rupturas parentales y conflictos intraparentales (Arroyave, 2012). En relación con la convivencia familia, los conflictos de pareja suponen un problema añadido para los hijos, por las observaciones experimentadas e interiorizadas. Olweus (1998) señalaba además la incorrecta utilización de los padres sobre los hijos, al hacerles partícipes de las situaciones conflictivas de pareja.

Los agresores victimizados suelen sufrir rechazo por sus compañeros padeciendo problemas de externalización e internalización. Suelen provenir de ambientes familiares adversos caracterizados por maltrato y negligencia en la crianza (Cook *et al.*, 2010).

En un estudio realizado por Funk (1997) no se evidenciaron diferencias de las conductas violentas en comparación con familias completas o monoparentales, aunque sí es influyente el número de hermanos (Avilés, 2002).

En el grado de tolerancia y permisibilidad ante la agresión, los padres tienen un trabajo importante que desarrollar. Cuando los padres son muy permisivos, las conductas de acoso tienden a minimizarlas, dificultando el correcto aprendizaje de los comportamientos de interrelación con los demás (Olweus, 1998). La otra cara de la moneda es el comportamiento demasiado punitivo (Farrington, 1978), también desencadenante de este fenómeno.

Las condiciones socioeconómicas son consideradas como factores influyentes en el acoso escolar. Por un lado, están las investigaciones que apuntan a que un nivel socioeconómico medio/alto el tipo de maltrato es más de tipo psicológico (Funk, 1997), hasta aquellos que determinan que la pobreza es un factor desencadenante en el desarrollo de conductas agresivas (Albores *et al.*, 2011; Tremblay *et al.*, 1992).

#### **1.6.4. Factores Escolares**

Las dos grandes preocupaciones del profesorado están relacionadas con los problemas de convivencia y el fracaso académico. La calidad de las relaciones en los centros escolares pasa por tener una buena estructura organizativa y una gestión positiva en la solución de conflictos. Estos aspectos tan básicos como necesarios son factores de protección ante el fenómeno bullying. Pero también hay otros aspectos igualmente importantes relacionados con las respuestas que el sistema educativo da a los alumnos, a sus expectativas, a las preconcepciones que sobre la dimensión bullying otorga toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y padres), su implicación en la erradicación y/o minimización del fenómeno, entre otros muchos factores. Estudios señalan diferencias significativas de unas escuelas a otras con relación al problema agresores/as y víctimas, en donde el tamaño del centro carece de importancia, (Avilés, 2006) e incluso, centros de la misma población de estudiantes, unos pueden presentar mayor riesgo de intimidación entre iguales que otros. Estas diferencias de unos centros con respecto a otros parecen estar en la existencia de factores de protección. Ya en los primeros estudios (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), demostraron que el problema del bullying no es privativo de unos centros, de su ubicación, de su etapa educativa, o titularidad pública o privada.

Los factores demográficos como el tamaño de la clase no parecen explicar las diferencias en el nivel de aula en el acoso (Menesini y Salmivalli, 2017). Por ejemplo, no hay evidencia clara que el tamaño de la clase esté relacionado con la prevalencia de agresores y víctimas. Cuando se ha encontrado una asociación, a menudo ha sido contraria a la expectativa creada, se ha hallado más victimización en las aulas pequeñas que en las aulas grandes. Las diferencias en las aulas pueden explicarse mejor por factores relacionados con la dinámica de los grupos de pares o las características docentes (Saarento, Boulton y Salmivalli, 2015).

La jerarquía de la clase está asociada con el comportamiento de intimidación: hay más intimidación en las aulas altamente jerarquizadas donde el estatus de los compañeros (como la popularidad) o cuando el poder se centra en unos pocos individuos en lugar de distribuirse uniformemente. En un estudio reciente (Garandau, Lee y Salmivalli, 2014) estos autores afirmaron que la jerarquía en el aula conduce a un aumento de intimidación en el tiempo, mientras que un aula no jerarquizada no es un ambiente favorable para que se propicie el acoso.

Las normas que se aplican en la clase explican por qué los estudiantes de algunas aulas tienen más probabilidad de participar en conductas de acoso. En ellas podemos encontrar normas probullying (Nocentini, Menesini y Salmivalli, 2013) relacionadas con la tolerancia permisiva, lo que infiere un mayor riesgo de involucración, pero también puede reflejarse en los comportamientos de los estudiantes cuando son testigos de los actos de acoso, al proporcionar una retroalimentación directa a los matones en la aparición y mantenimiento de la conducta agresiva. En este sentido subyace que la perpetración es más alta porque se refuerzan las conductas de los agresores y no se producen intervenciones en defensa a las víctimas, por lo que la intimidación se convierte en un fenómeno socialmente fortalecido (Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011). En cuanto a los factores de riesgo, estos investigadores son categóricos al afirmar la asociación entre los factores individuales (ansiedad social y el rechazo experimentado por los compañeros) y la victimización, sugiriendo que las vulnerabilidades individuales son más propensas a desembocar en victimización cuando el contexto del aula permite que esto suceda.

El problema se ha de abordar primeramente desde los aspectos organizativos del centro, en aquellos aspectos que incidan en el desarrollo de conductas agresivas.

- Educación en valores.
- Proyecto antibullying, trabajado desde una perspectiva firme y coherente.
- Modelo regulador de convivencia consensuado, flexible y abierto a su evaluación y/o modificación.
- Metodología de cooperación en detrimento de la competitividad.
- Mayor presencia de profesorado en periodos de ocio y descanso del alumnado.

En relación al profesorado, es necesario que éste tenga conocimiento y sepa discriminar los indicadores de las conductas de maltrato. En numerosos estudios realizados al respecto (Farrington, 1978, 2005), el docente la mayoría de las veces ignora que este tipo de conductas se estén dando en su centro y otras veces su actuación no es la de esperar, tal vez inconscientemente, pero esto no ayuda a las víctimas (Olweus, 1998).

Por otra parte, estudios realizados por Healey (2003a; 2003b) destacan que los alumnos en particular y las víctimas en general, presuponen que el profesorado tiene poca disposición o capacidad de actuación en este tipo de casos. Otro factor que repercute negativamente es la ausencia

de comunicación entre profesorado y alumnado, y sobre todo la falta de autoridad que presentan actualmente, lo que hace que sean más vulnerables psicológicamente y menos capacitados para ejercer sus competencias profesionales.

Otras causas que inciden:

- Políticas educativas poco sancionadoras ante las conductas violentas.
- Transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas, como tradición cultural y social, no exteriorizadas abiertamente pero sí encubierta.
- Falta de atención a la diversidad cultural, sobre todo a las minorías étnicas.
- Predominio de los contenidos de aprendizaje puramente academicistas, obviando las emociones por no estar insertas en el currículo escolar (Toro, 2005).
- La ley del silencio en el acoso escolar (Ortega, 2005) desde dos vertientes. Por lado impuesto por el agresor hacia sus víctimas por temor a amenazas. Y por otro lado, los testigos o espectadores, que por miedo o cobardía pasan desapercibidos.

#### **1.6.5. Grupales**

El fenómeno del maltrato hay que entenderlo dentro de una dimensión grupal, en donde se desarrolla y consolida. Se trata de un problema donde prácticamente todo el alumnado ha tenido algún tipo de implicación, bien como víctimas, espectador/a o agresor/a.

Es preciso señalar que las víctimas y agresores adquieren un rol determinado dentro del grupo de pertenencia. El agresor considera que sus actuaciones son una forma más de interacción y el hecho de que sus conductas no sean reprobadas hacen que éstas se vean fortalecidas, así como su estatus dentro del grupo. La víctima también queda situada en el grupo, pero su estatus social es muy pobre, teniendo en cuenta su baja popularidad. Los espectadores actuarán o se mantendrán al margen dependiendo de su desarrollo moral.

Cuando estos problemas tienen lugar de forma reiterada hacen que se acaben consolidando estas posiciones. Las investigaciones demuestran que el maltrato se da primeramente en la misma clase, después en el mismo curso, y finalmente en un curso superior o inferior (Avilés, 2002; Ortega 1992).

Más de la mitad de las agresiones se realizan en el grupo (Ortega, 1992; Whitney y Smith, 1993). Según Avilés (2006) el maltrato individual constituye el 14,41%, frente al del grupo 60%. De estos datos podemos inferir que el grupo permite el anonimato y la presión de las acciones violentas y la complicidad por parte de los testigos. Para que el proceso de acoso tenga lugar, es necesario que se active una serie de mecanismos en el grupo: poder y dominio del agresor; sometimiento de la víctima y ley de silencio de los testigos.

#### **1.6.6. Factores Personales**

Los factores personales también son determinantes en la explicación del maltrato. Los aspectos internos y externos de una persona pueden incidir en el desarrollo del acoso entre iguales, aunque es necesario matizar que no todos los implicados tienen un patrón fijo y estable de conducta (Rigby, 1996).

Los aspectos *externos*, son aquellos rasgos que se hacen fácilmente visibles y forman parte de la identidad del sujeto. Con frecuencia se argumenta que pueden ser la causa del bullying que sufren las víctimas. Todos los niños/as tienen rasgos que los hacen diferentes con respecto a otros y estas diferencias pueden ser las desencadenantes para ser objeto de agresión. Hay sujetos especialmente vulnerables: el alumnado con necesidades educativas especiales, los grupos étnicos, y el colectivo homosexual.

Los aspectos *internos* están relacionados con la herencia y el temperamento. Muchas de las conductas tienen una fuerte carga genética. Características biológicas, sociales y emocionales favorecen el desarrollo de conductas antisociales o prosociales. La forma en que regulamos nuestras emociones está muy relacionada con la posesión o no de comportamientos agresivos: físicos y verbales. La impulsividad e hiperactividad incide muy directamente con la presencia de conductas violentas (Trianes, 2000).

Los agresores pueden tener más o menos control de las emociones y mostrar serenidad en situaciones tensionadas, sin embargo, presentan una serie de rasgos comunes en todos ellos: ausencia de empatía, baja autoestima, egocentrismo, fracaso escolar, consumo de alcohol y drogas, trastornos psicológicos.

Las reacciones emocionales de las víctimas ante una agresión son fundamentales para el mantenimiento o no del maltrato y la minimización psicológica de sus efectos, es decir, en tanto en cuanto el sujeto sea capaz de hacer frente a la situación, buscando ayuda, menor serán las consecuencias negativas para él. Las víctimas también presentan algunos de los siguientes atributos: baja autoestima, pocas habilidades sociales, nerviosismo, rasgos físicos, discapacidad, trastornos psicológicos.

Las víctimas carecen de habilidades personales e intrapersonales con sentimientos de miedo, inseguridad y rabia contenida. La conducta que más se repite en este colectivo es la indiferencia de lo que sucede, sentimientos de culpa ante la incapacidad de intervenir y finalmente impotencia y sumisión.

De todos los factores de riesgo, los que mayor peso ostentan son los factores personales, familiares, académicos y ambientales tanto desde el punto de vista del agresor, como el de la víctima.

### 1.7. Teorías explicativas del origen de la violencia

Las teorías sobre el origen de la conducta agresiva o violenta en el ser humano son especialmente explicables en los escolares de secundaria de nuestros centros educativos.

**Tabla 8**

*Teorías explicativas de agresión*

<b>TEORÍAS ACTIVAS</b>	<b>TEORÍAS REACTIVAS</b>
Teoría Bioquímica o Genética	Teoría Sociológica
Teoría Etológica	Teoría del Aprendizaje Social
Teoría Catártica de la Agresión	Teoría de la Interacción Social
Teoría Psicoanalítica	Teoría Ecológica
Teoría de la Personalidad	
Teoría de la Frustración	
Teoría de la Señal- Activación	

Fuente. Adaptado de Rodicio e Iglesias (2011)

### **1.7.1. Las Teorías Activas**

Se fundamentan en las *causas endógenas* del individuo, es decir, el origen de la agresión está en los impulsos internos del sujeto. Contemplada desde esta perspectiva, la agresividad es un instinto (Freud, 1920) y está presente en la persona desde su nacimiento como respuesta del individuo al medio o como producto de factores internos y externos del sujeto. Desde este punto de vista nos encontramos con enfoques que hacen el planteamiento desde la individualidad, teniendo en cuenta solamente sus roles de implicación. Esta teoría es bastante impermeable en relación con la modificación de la conducta agresiva, al considerar que forman parte de la naturaleza humana.

#### **1.7.1.1. Teoría Bioquímica o Genética.**

Los procesos bioquímicos y biofísicos son considerados determinantes en el comportamiento agresivo, en donde las hormonas desempeñan un papel muy importante (Eley, Lichtenstein y Stvenson, 1999). Tal es así, que se ha llegado hablar de hormonas agresivas. Se ha demostrado que la noradrenalina interviene en la respuesta agresiva. Explicar la conducta agresiva solamente desde la corriente psicológica no solo es impreciso, sino que contribuye a tener una explicación reduccionista del fenómeno agresividad.

#### **1.7.1.2. Teoría Etológica.**

Los etólogos y psicoanalistas entienden que la agresión es producto del instinto y no del aprendizaje (Lorenz, 1965; Vander, 1990). Se presentan como conductas casi fisiológicas que escapan de la consciencia. Su aparición está ligada a la espontaneidad y no está asociada a ningún placer, luego el control de los impulsos innatos de la agresividad estaría asociado a un mayor conocimiento personal y a la canalización inteligente y responsable.

Los etólogos confieren a la agresividad del hombre un carácter adaptativo que ha servido para la supervivencia y perpetuidad de la especie. Los psicoanalistas describen dos tipos de agresión:

- Activa, relacionada con el deseo de dominar y herir.
- Pasiva, relacionada con el deseo de ser dominado, herido.



También sería interesante hacer alusión a la teoría etológica del Apego (Bowlby, 1969, 1979), ya que los estilos de crianza pueden facilitar o evitar las conductas agresivas en manifestaciones de maltrato. El apego seguro impugna las conductas violentas, mientras que un apego evitativo o desorganizado, son las predictivas de aumentar el riesgo de violencia como característica comportamental (Ainsworth y Eichberg, 1991).

#### **1.7.1.3. Teoría Psicoanalítica.**

Defiende que la agresividad es un componente instintivo básico que surge ante el impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. La catarsis hunde sus raíces en la teoría psicoanalista. Hace referencia a la descarga del instinto agresivo. La agresividad se presenta como una liberación de tensiones acumuladas para lograr un estado de relajación. Cuando tiene lugar la catarsis, la persona se sentirá menos agresiva, por el contrario, si el mecanismo de liberación catártica está bloqueado, el sujeto estará mucho más agresivo. Las emociones negativas de ira y hostilidad son factores desencadenantes de las conductas violentas y relacionados con el maltrato (Karatzias, Power y Swanson, 2002).

#### **1.7.1.4. Teoría de la Personalidad.**

Se basa en los rasgos que integran la personalidad que provocan o favorecen la conducta violenta. Es una señal de identidad significativa la carencia de autocontrol, el déficit cognitivo y la impulsividad. La teoría de Eysenck y Eysenck (1987) explica el comportamiento violento debido a los niveles de neuroticismo y psicoticismo, o la teoría de Kretchmer que clasifica biotipológicamente el comportamiento desviado de las personas.

#### **1.7.1.5. Teoría de la Frustración.**

Esta teoría defiende que la conducta agresiva tiene sus causas en la frustración. Una frustración que aparece cuando las metas no se han alcanzado, abocando estados de cólera que se hacen visibles a través de agresiones directas o verbales (Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears, 1939). Se centra en la variable biológica para explicar las conductas de agresión y predictiva de los comportamientos del maltrato, en relación con la individualidad del sujeto.

La frustración se puede entender desde dos prismas diferentes, pero no excluyentes.

- por una parte, como bloqueo que impide la consecución de un objetivo y cuya respuesta inmediata es la agresión.
- por otra parte, como contrariedad, que conlleva a tomar otras alternativas promovidas por la racionalidad y socialización y en donde la agresividad solo se hace patente ante la valoración amenazante que el individuo hace de la situación.

#### **1.7.1.6. Teoría de la señal-activación.**

Esta teoría está relacionada con la teoría de la frustración, pero con algunas variaciones (Berkowitz, 1962, 1969) en relación con que la frustración se presenta cuando la persona presiente que va a perder algo que valora, por lo tanto, no viene dado por la privación, sino por la necesidad de desear obtener algo. Por otra parte, este mismo autor, incluye una variedad intermedia entre la frustración y la agresión, provocada por el cólera, que tenga lugar o no, dependerá del grado de activación emocional del sujeto.

#### **1.7.2. Las Teorías Reactivas o Ambientalistas**

Atribuyen la agresividad a *causas exógenas*, por lo tanto, el origen de la agresión está en el medio que rodea al individuo actuando como defensa, frente a sucesos ambientales y sociales, sin rechazar la interacción con las fuentes internas de la agresividad (Cerezo, 2010).

##### **1.7.2.1. Teoría del aprendizaje social.**

Destacamos el aprendizaje social (Bandura, 1976), el cual concreta que los comportamientos violentos que subyacen en nuestra sociedad son producto de un modelo observacional y de imitación, por lo tanto, pueden manifestarse en las relaciones entre iguales. La imitación de la conducta agresiva dependerá si el modelo observado obtiene recompensa positiva de su agresividad, si recibe castigo, entonces la conducta se minimiza o bien desaparece. En esta teoría, los dos grandes modelos de referencia para el adolescente son sus padres y el grupo de pares. Estudios ponen de manifiesto que los padres agresivos, no sancionan las conductas agresivas de sus hijos, es más, lo consideran como un mecanismo de defensa ante una situación hostil. En la

escuela el apoyo al agresor, propicia privilegios sociales, marcados por el liderazgo entre el grupo de pares.

#### **1.7.2.2. Teoría de la Interacción Social.**

Defiende el carácter interactivo de la conducta humana, siendo el comportamiento agresivo el resultado de la interacción entre el contexto social y las características personales del sujeto, las cuales tienen una influencia bidireccional (Zimbardo, 2007). Esta teoría contempla que la anómala socialización familiar, las debilitadas relaciones paternas filiales, la pertenencia a grupos de iguales desviados, son factores significativos para el posible desarrollo de una conducta violenta.

#### **1.7.2.3. Teoría Sociológica.**

Esta teoría determina que las causas agresivas son de índole social, especialmente ambiental y contextual, coincidiendo básicamente con la teoría de la interacción social, pero da un paso más, ya que incluye en las características de la conducta violenta, variables culturales, económicas y políticas, con lo cual le otorga especial importancia a los colectivos vulnerables producto de la pobreza, marginación o sometimiento de las personas. El factor cultural tiene un enorme peso, ya que existen culturas donde la agresión no es considerada como un acto deleznable, todo lo contrario, se inculca y premia (Luhmann, 1995, 2004, 2005). Estas conductas están favorecidas por la tolerancia de los ciudadanos y fomentadas por los medios de comunicación, especialmente por las redes sociales (Ritzer, 2010).

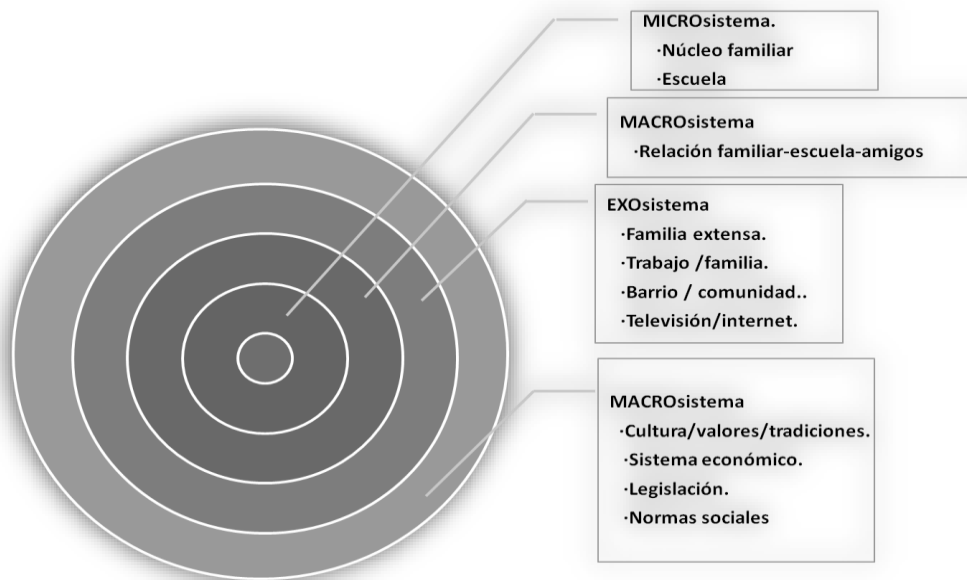
La sociología de la agresión se ha estudiado desde muchas vertientes. Una de ellas estudia la conducta colectiva en una situación límite para ver los efectos que se producen en el grupo. Sus resultados determinan que la cohesión grupal minimiza los efectos estresantes y negativos de la situación adversa y la comunicación grupal es fundamental para resolver las dificultades. Se puede entender desde dos perspectivas: primero, la competencia individual se pone al servicio de los demás aunando fuerzas y trabajando de forma colaborativa, de tal manera que todos se benefician, es decir, la conducta agresiva busca el bienestar del grupo. Y, en segundo lugar, la competencia del individuo frente a los demás miembros del grupo desencadena hostilidad, haciendo frágil la

unión grupal. Desde este punto de vista vemos las dos caras de una misma moneda: cooperación (conducta social) y competencia (conducta antisocial).

#### 1.7.2.4. Teoría Ecológica.

La teoría ecológica del desarrollo de la conducta humana (Bronfenbrenner, 1979) está basada en las teorías de Lewis y las expuestas por Piaget.

El sujeto se cuenta inmerso en una sociedad interconectada y organizada en cuatro niveles: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Díaz-Aguado (2004, 2006) señala que en cada uno de esos espacios existen factores de riesgo.



**Figura 4.** Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979)

Los factores de riesgo del bullying desde una perspectiva ecológica incluye elementos personales y ambientales (Postigo *et al.*, 2013) señalando al contexto familiar y escolar como los principales apoyos de esta dinámica.

La teoría ecológica es la más cercana para la comprensión de la composición de la conducta violenta en nuestras aulas, ya que tiene presente el desarrollo individual en interacción con otras

personas que forman su ecosistema inmediato, familia y escuela. El aspecto fundamental desde la teoría ecológica en relación con los problemas del comportamiento adolescente es que éstos no son solo responsabilidad del discente, sino que hay que tener en cuenta el contexto en los diferentes tipos de interacción, teniendo todos ellos a su vez un carácter bidireccional. La solución que se plantea desde este punto de vista apunta en la dirección de promover cambios efectivos en el contexto social, más que en intervenciones individualizadas. El maltrato es un fenómeno complejo, multicausal, haciéndose necesario un análisis entre los individuos y el contexto en el que se propaga (Díaz-Aguado, 2002a; 2005).

Las competencias emocionales albergan los dos aspectos de la teoría ecológica: el nivel personal y el nivel social, de forma que contemple los dos aspectos dentro de los contextos en que se desenvuelven los alumnos como mecanismo de prevención del maltrato escolar.

## **1.8. Prevalencia del maltrato escolar en base a Estudios estatales y/o Autonómicos que se han desarrollado en nuestro país**

### ***1.8.1. Evaluación de la violencia. Características metodológicas***

La violencia escolar es un constructo, configurado por múltiples dimensiones en donde se ven implicadas numerosas disciplinas para su estudio, tales como la Psicología, Pedagogía y Sociología, con lo cual es tremendamente complicado establecer un concepto que sea universalmente aceptado. Esta complejidad se traslada al ámbito de la investigación cuando nos planteamos evaluar ¿violencia?, ¿disrupción?, ¿conflicto? y qué criterios metodológicos vamos a utilizar para medirlos (Andrés y Barrios, 2008). Esta disparidad de constructos teóricos hace imposible realizar una comparación lineal de los diferentes estudios nacionales y/o autonómicos. En este sentido, las investigaciones que se llevan a cabo en los ámbitos de la Educación y Ciencias Sociales, los criterios metodológicos han suscitado polémicas debido a las diferentes formas de enfocar la propia investigación, que van variando en función del plan de investigación que se quiere desarrollar, desde la recogida de datos hasta el análisis de estos (Ortega, 2001; Serrano, 2006).

Para poder evaluar la problemática de convivencia que subyace en nuestros centros y adoptar medidas preventivas y/o paliativas, debemos disponer de instrumentos de evaluación rigurosos. El cuestionario es el más rápido, sencillo y fácil de analizar si lo comparamos con la entrevista y más aún con la observación.

Aunque se han elaborado multitud de cuestionarios, no todos ellos cumplen con los criterios de validez y fiabilidad y sus muestras de estudio no son representativas (sesgadas) con lo cual los resultados obtenidos no los podemos generalizar a la población (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pienda, 2006).

La primera investigación que recoge los malos tratos entre compañeros en España fue realizada por Vieira, Fernández y Quevedo a finales de los años 80, con una muestra de estudio de 1200 escolares a través de un cuestionario de elección múltiple. Los resultados que se derivan afirman que el 17% de los escolares con edades comprendidas entre los 8-12 años han sido víctimas de malos tratos a manos de sus compañeros. Los tipos de maltrato más frecuentes son: las agresiones verbales, robos e intimidaciones físicas, con mayor tendencia a producirse en los centros públicos con respecto a los privados. Este trabajo se fundamenta en los trabajos realizados por Olweus. A partir de aquí han proliferado otros estudios de investigación a nivel autonómico y estatal que nos permite conocer, la incidencia de la violencia en la enseñanza obligatoria.

Lo que no podemos cuestionar es que, a través de los distintos estudios epidemiológicos, podemos conocer el desarrollo y evolución de los problemas de convivencia en el contexto educativo, a través de las conductas que los sujetos desarrollan en sus procesos de interacción. Aunque las tasas de prevalencia puedan ser similares (Benítez y Justicia, 2006), sí presentan diferencias en función de la definición conceptual del término acoso, de los cuestionarios aplicados, de las características de la muestra, etc. Es por eso que numerosos estudios citados en el Informe del Defensor del Pueblo (2000) y realizados con posterioridad a éste, establecen una definición previa del maltrato (Ararteko, 2006; Avilés y Monjas, 2005; Defensor del Menor, 2006; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005; Pareja, 2002; Ramírez, 2006; Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2007).

### 1.8.2. Investigaciones Autonómicas

Todas las Comunidades Autónomas se han planteado abordar el problema de la violencia en la escuela a través de investigaciones que permitan conocer esta dimensión en profundidad, con la finalidad de establecer propuestas preventivas que mejoren el clima de convivencia.

De los numerosos estudios autonómicos que se han realizado en nuestro país, se señalarán algunos de ellos, realizados en la Comunidad de Madrid, Canarias, Euskadi, Andalucía, Cataluña, Valencia y Murcia.

De los estudios presentados se hará una breve síntesis de los datos arrojados, haciendo hincapié en la tipología y prevalencia del fenómeno.

**Tabla 9**

COMUNIDAD	INSTITUCION/FECHA	NOMBRE DE LOS ESTUDIOS
<b>Madrid</b>	Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo <i>IIEDDI</i> (2006).	Informe Cisneros VII, VIII, IX.
		-Violencia y acoso escolar. -Violencia contra profesores. -Riesgos Psicosociales en profesores de la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid
<b>Canarias</b>	Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005).	La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria
<b>Euskadi</b>	Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI-IVEI. (2004,2005,2006,2008,2009,2012,2016)	Informe Ararteko -Convivencia y Conflictos en los Centros educativos
		Maltrato entre iguales en Euskadi. Maltrato entre iguales en la Educación Primaria y en la ESO.
<b>Andalucía</b>	Consejo Escolar de Andalucía. (2006)	Encuesta sobre el Estado de la Convivencia en Centros Educativos.
	Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Defensor del Menor en Andalucía (2016)	El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE
<b>Cataluña</b>	Oficina del Síndic en Cataluña (2006).	Violencia y conflictos en los centros educativos.
<b>Valencia</b>	Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana (2007)	La escuela: espacio de convivencia y conflictos

*Estudios relevantes de algunas Comunidades Autónomas.* Fuente. Elaboración propia.

### 1.8.2.1. Comunidad Autónoma de Madrid.

#### ☞ El Estudio Cisneros VII, “Violencia y acoso escolar” (2005)

Se realizó a cargo del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (*IIEDDI*) y dirigido por Iñaki Piñuel y Araceli Oñate. La muestra está formada por 4600 estudiantes pertenecientes a 222 aulas de un colectivo de alumnos que va desde 2º de primaria hasta 2º de Bachiller de la comunidad autónoma de Madrid (CAM). El instrumento utilizado es el cuestionario Autotest-Cisneros y la valoración global que se puede extraer de este estudio es:

- El 42% de los niños se declaran agresores frente al 58% que no lo han sido nunca. El 22% de los acosadores son puros y no han recibido ningún tipo de maltrato por parte de sus compañeros.
- Los chicos son más victimizados que las chicas. El 39% de los sujetos se encuentran en esta situación.
- Dentro de los 22 comportamientos de acoso que se recoge en el cuestionario, los de mayor frecuencia por orden son: motes, las risas provocadas por equivocación, retirada de la palabra y los insultos.
- Los autores del acoso son sujetos de la propia (26%) y de otras clases el 21%. Para el 4% de los alumnos el maltrador es el propio profesorado.
- Las conductas de acoso que reciben los chicos son ejercidas por otros chicos y rara vez por chicas. En las chicas no se dan estas diferencias son acosadas indistintamente por chicos y chicas.
- El tipo de acoso que recibe el género masculino es de tipo físico, con mayor predominio de la intimidación y las agresiones físicas directas. Las mujeres perciben más aislamiento social y agresiones verbales, esto hace que este colectivo se considere más vulnerable e indefenso por el bloqueo social.
- Del 39% que se consideran víctimas, el 50% declaran ser acosadores en alguna ocasión.
- De entre los niños que se consideran acosadores en todas las etapas educativas estudiadas, dicen hacerlo de forma ocasional, pero esta práctica se extiende con la



edad siendo la forma más habitual de actuar. Esto pone de manifiesto que la repetición de estas prácticas confiere un mayor éxito y reconocimiento social.

- El mayor porcentaje de niños acosadores se dan en 1º y 3º de la ESO.
- Las causas que entrañan el comportamiento agresivo son por las provocaciones (17%), son simplemente una broma (10%), acciones emprendidas para evitar ser víctimas (3%), porque esa misma violencia la hacen otros (2,6%). Es decir, parte de las víctimas canalizan su violencia con agresividad a otros compañeros.
- En las primeras fases del acoso el alumnado suele recibir apoyo de expertos sin embargo es significativo que entre el 40% y el 50% el grado de afectación es nulo no llegándose a considerar víctimas. Cuando el daño está instalado repercute incluso a edades adultas.
- Las secuelas psicológicas más destacadas son el estrés postraumático y la depresión, seguidas de la ansiedad, baja autoestima, entre otras.
- Reconoce que las conductas agresivas en cierta medida llevan implícitas el aprendizaje vicario instalado en los medios de comunicación.

#### ☞ El Estudio Cisneros VIII "Violencia contra profesores"

Se realizó en el año 2006, a cargo de *IIEDDI*, dirigido por el Profesor Iñaki Piñuel, y patrocinado por Anpe-Madrid. La muestra está formada por 6.000 profesores de 237 centros de enseñanza pública y se miden 235 variables que afectan al trabajo como docentes. Muestreo Polietápico. Aleatorio por conglomerados, con afijaciones proporcionales para las 5 zonas geográficas principales de la CAM. El instrumento utilizado es un cuestionario con escalas clínicas para medir el daño psicológico producido por la violencia. De este estudio se extraen las valoraciones finales de la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE):

- Se considera un aumento considerable de la violencia en la última década.
- La familia parece delegar cada vez más en la escuela la función educativa de los hijos. Las responsabilidades educativas de la familia están en crisis.
- Los valores tradicionales están en desuso: respeto, esfuerzo, dignidad...
- Prima los valores violentos en detrimento de los valores educativos.

- La anarquía del sistema educativo propicia comportamientos disruptivos.
- Violencia de padres hacia profesores en las etapas de infantil y primaria pero también violencia de los alumnos hacia el profesorado en la ESO y bachillerato.
- La violencia se acrecienta del paso de primaria a secundaria.
- Necesidad de conceptuar adecuadamente el fenómeno violencia, para no confundirlo con otros términos menos graves.

☞ El Estudio Cisneros IX, “Riesgos Psicosociales en profesores de la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid”.

Este estudio fue elaborado por el *IIEDDI*, en el año 2006. La muestra está formada por profesores de 237 centros de enseñanza pública de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria de la CAM. El instrumento utilizado es un cuestionario que mide 235 variables que afectan al trabajo como docente. Los resultados que arroja este trabajo son:

- El profesorado refiere en un 92% que la violencia escolar se ha incrementado en los últimos años. Todos los profesores dicen presenciar actos violentos en sus centros, siendo sensiblemente inferior en primaria (80%) que en secundaria y bachillerato (95%).
- Las agresiones verbales son más frecuentes (90,1%) que las amenazas y aislamiento social.
- El 65% de los profesores de ESO y bachillerato sufren violencia verbal o física. Los autores de estos casos vandálicos son los alumnos seguidos de sus padres.
- El paso de la educación primaria a secundaria supone un salto cualitativo en todas las modalidades de violencia. No en vano, el 80% de los profesores dicen sufrir agresiones verbales, insultos y vejaciones.

**1.8.2.2. Comunidad Autónoma de Canarias.**

☞ El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005)

Realizó un estudio “La Convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias” sobre la percepción que tiene el profesorado y el alumnado

ESO sobre las diferentes dimensiones de la relación conflicto y convivencia. El estudio estuvo realizado Xesús Rodríguez Jares. El instrumento utilizado fue el cuestionario y los agentes objeto de estudio 2580 alumnos, 932 profesores distribuidos en 32 centros de ESO, seleccionados con criterios de proporcionalidad. Los resultados obtenidos fueron:

- Tanto alumnado como profesorado tienen una percepción negativa del conflicto, considerando un buen clima de convivencia.
- El tipo de conflicto que se da entre el alumno y en este orden son: violencia física, verbal e insultos.
- Los conflictos que perciben los profesores vienen dados por causas ajenas a su función docente, la indisciplina del alumnado y la falta de colaboración de las familias.
- El alumnado que produce actos de indisciplina reiterados es aquél que no quiere estudiar.
- El alumnado que saca malas notas suele provocar más interrupciones en las clases.
- El alumnado repetidor aumenta la indisciplina en las clases.
- La discriminación que pueden sufrir el alumnado puede ser tanto por éxito en los estudios 12,8% como por fracaso escolar 10,1%. La discriminación racial es del 13% y la sexual del 9,2%.
- En relación con el género, todas las modalidades de conductas violentas tienen lugar en mayor medida en los chicos que en las chicas.
- El profesorado es partidario de resolver los conflictos a través del diálogo con los alumnos.
- Los lugares donde se producen los conflictos siguen este orden: clase, pasillo, patio, proximidad del colegio y aseos.
- El estudio determina escasa formación del profesorado en el análisis y resolución de conflictos, así como una gran disponibilidad para participar en programas de mejora de la convivencia.

### **1.8.2.3. Comunidad Autónoma de Euskadi. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).**

De esta comunidad se exponen los siguientes trabajos:

☞ El informe Ararteko “Convivencia y Conflictos en los Centros educativos”

Versa sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV (2006).  
Elaborado por: Iñigo Lamarca, Julia Hernández, Faustino López de Foronda, Valentín Martínez-Acha, Fermín Barceló, Sonia Francisco, Idoia Llano, Nieves Oca y Amaia Pagola. Utiliza instrumentos cuantitativos y cualitativos de elaboración propia, con las siguientes dimensiones:

- clima de convivencia en la escuela.
- valores de los alumnos
- incidencias de los conflictos.
- causas de los conflictos.
- solución de los conflictos.
- contexto familiar.

Los agentes son 4.208 alumnos, 2.782 familias, 1.257 profesores y 80 miembros de equipos directivos, pertenecientes a 80 centros públicos y privados. Los alumnos son de ESO de 2º y 4º. Los resultados extraídos son:

- El maltrato sigue siendo un fenómeno que afecta más a los hombres que a las mujeres, en las tipologías de víctima y agresor.
- Los tipos de maltrato que se dan, es por este orden son: agresión verbal, física y amenazas.
- Las víctimas no piden ayuda al profesor. Aunque la mayoría de los alumnos consideran que hay que avisar al profesorado ante tal situación, un tercio de los estudiantes prefieren no intervenir para impedir convertirse en blanco de los agresores.
- Los amigos son el principal recurso para mitigar las situaciones de maltrato. Las familias ocupan la segunda opción, seguida del profesorado. En definitiva, es un problema que pasa casi inadvertido entre los adultos.

- Clima escolar es positivo en líneas generales, siendo el profesorado quien mejor valora sus relaciones con los estudiantes.
- La existencia de conflictos en los institutos no es incompatible con las buenas relaciones entre alumnos y profesores de forma general.
- Todos los colectivos señalan la importancia de que el centro educativo enseñe a convivir, considerándose incluso más importante que los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se encuentra relación entre el aislamiento y la exclusión social y la implicación como víctima y/o agresor en situaciones de maltrato.
- Sentirse aislado, tener malas notas o interrupción o falta de diálogo en el ámbito familiar, pueden ser determinantes como factores de riesgo para la victimización.

☞ Informes sobre el maltrato entre iguales en Euskadi. Realizados por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), (2004, 2005, 2008, 2009, 2012, 2016).

El **primer trabajo** “Maltrato entre iguales”, corresponde al año 2004. Estos datos son extraídos de un proyecto de tesis doctoral dirigida por Maite Garaigordobil cuyo doctorando de la investigación fue José Antonio Oñederra. Esta investigación fue editada posteriormente por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Para la recogida de datos se pasaron dos cuestionarios: uno al alumnado (el cuestionario sobre violencia escolar elaborado para el estudio del Defensor del Pueblo, Madrid 1999, ampliado con la Lista de chequeo -Arora, 1989- ) y otro, a la dirección del centro. La muestra objeto de estudio fueron 3132 estudiantes de 81 centros de Enseñanza Secundaria. Del presente trabajo se extraen las siguientes conclusiones:

- Los chicos efectúan conductas de acoso en mayor medida que las chicas, y son más victimizados. Éstas tienen lugar en mayor porcentaje en la clase (60%), no son alumnos de su misma clase, pero sí de su mismo curso (16%) o son de un curso superior (10%).
- Las víctimas indican una mayor incidencia en la violencia verbal (insultos, hablar mal o poner mote) seguida de la exclusión social (ignorar y no dejar participar). Afirman que la violencia física en sus centros corresponde al 19,44% de los casos.

- En relación con los lugares de agresión, manifiestan que tienen lugar en la propia clase (36%), seguido del patio del recreo (25%). Solo el 10% declaran que pueden tener lugar en cualquier sitio.
- A pesar de la angustia que provoca estas situaciones de maltrato, el 71,3% no siente miedo a acudir al centro, el 25,6% reconoce haberlo sentido alguna vez, el 2% a menudo y el 0,9% casi todos los días.
- Entre las razones que exhibe el alumnado que ha experimentado miedo alguna vez, es porque son trabajadores y tienen buenas notas, son alumnos nuevos en el centro, o algunos niños tienen fijación con ellos.
- La relación que dicen entablar con el profesorado en líneas generales es buena, el 79,4% manifiesta que es buena o muy buena. En ocasiones es normal, aunque se produzcan diferencias con un profesor concreto (20,5%). El 2% refiere relaciones malas o muy malas con el profesorado.
- La percepción del alumnado en relación al trato que le dispensa el profesorado es buena (71,6%), mientras que el 28,4%, tiene ciertas reticencias: en base al grado de exigencia que les demandan, la manía que ciertos profesores les profesan, y por los insultos que reciben.
- El soporte de ayuda que las víctimas dicen recibir parte de los amigos, familia y profesorado. Es significativo que el 11,4% admitan que no tienen ningún respaldo.
- La actuación del profesor ante una situación de acoso es intervenir en el 26,1%, el 24% interponen medidas sancionadoras y el 20,8% no hace nada porque no conocen la realidad del problema en su centro.
- Las medidas que la directiva del centro adopta ante estos casos son: hablar con las familias (85,2%), tomar medidas inmediatas (72,9%), se abre expediente al agresor (54,2%), se expulsa al alumno (8,7%). Es digno de mención que el 1,2% ignoren el hecho sucedido.

- El alumnado que mayor índice de acoso sufre son los de 1º y 2º de ESO, si bien 4º experimenta un repunte con respecto a 3º. Las edades son entre 11 y 12 años seguidas de los que tienen 17.

Los datos que figuran en el **segundo trabajo** son del año 2005 y forman parte de la misma tesis doctoral. En este caso la muestra objeto de estudio son estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. La forman un total de 2851 alumnos de 88 centros cuyos cuestionarios fueron aplicados en el mismo año durante los meses de febrero- marzo.

El **tercer trabajo** se realizó en el año 2008 por Paz Martínez Fernández de Larrinoa y Eduardo Ubieta con características similares y se elimina la Lista de chequeo -Arora, 1989, pero se sigue aplicando el cuestionario del Defensor del Pueblo, Madrid 1999, y se incluye otras modalidades de maltrato a través del ordenador, teléfono móvil, etc. La muestra está formada por 3104 alumnos de 5º y 6º de Primaria, pertenecientes a 84 centros y es realizada durante el mes de abril. Los 3128 alumnos de ESO están escolarizados en 80 centros y su aplicación igualmente se realizó en el mes de abril.

El **cuarto trabajo** “Maltrato entre iguales” se realizó en el año 2009 con una muestra de 163 centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, con cuestionarios para el alumnado y profesorado vía web. El trabajo es igual al de años anteriores para poder medir la evolución del maltrato escolar entre iguales. Los trabajos del 2008 y 2009, al igual que los realizados en los años 2004, 2005, han sido editados por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

A continuación, en la tabla 10 se registran los años de estudios realizados, etapas educativas y tipología del acoso, con la finalidad de hacer una comparativa y ver someramente el desarrollo y evolución de este.

**Tabla 10**

*Comparativa de los Informes “Maltrato entre iguales en Euskadi (2005, 2008, 2009)”*

	<b>2005</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
	<b>ESO</b>	<b>ESO</b>	<b>ESO</b>
<b>Víctimas maltrato</b>	11,9	10,6	11,9
<b>Víctimas maltrato por sexo</b>	Chicas 10,5 Chicos 13,3	Chicas 9,9 Chicos 11,3	Chicas 11,8 Chicos 11,4
<b>Evolución del indicador global del maltrato</b>	1º ESO 14,8 2º ESO 14,6 3º ESO 9,3 4º ESO 8,3	1º ESO 14,5 2º ESO 13,7 3º ESO 8,3 4º ESO 7,9	1º ESO 14,5 2º ESO 13,7 3º ESO 11,1 4º ESO 7,8
<b>Maltrato verbal</b>	9,1	7,1	7,5
<b>Exclusión social</b>	2,6	2,8	3,5
<b>Agresión pertenencias</b>	3,1	3	3,06
<b>Maltrato físico</b>	2,4	2	1,8
<b>Cyberbullying</b>	-----	0,8	0,7
<b>Acoso sexual</b>	0,6	1,1	1
<b>¿Dónde ocurre?</b>	Clase 36	Clase 33,8	Clase 35,1
<b>¿Quiénes lo ejercen?</b>	Unos chicos 45	Unos chicos 42,9	Unos chicos 44,3
<b>¿De dónde son quienes ejercen el maltrato?</b>	De mi clase 60	De mi clase 46,5	De mi clase 48,2
<b>Relación con el profesorado</b>	Muy bien 23,3 Muy mal 0,7	Muy bien 25,2 Muy mal 1,3	Muy bien 24,9 Muy mal 1,5
<b>¿Con quién habla?</b>	Familia 49 Amigos 59,9 Nadie 13,7	Familia 41,3 Amigos 63,4 Nadie 18,8	Familia 43,7 Amigos 65,6 Nadie 18,9

Fuente. Adaptado de ISEI-IVEI (2005, 2008, 2009). Elaboración propia.

De la tabla extraemos los siguientes resultados:

- El indicador general de maltrato en la ESO es del 11,6%, coincidiendo con los datos arrojados en el año 2005.
- El alumnado de secundaria dice mantener experiencias positivas en su escolarización.
- Los chicos manifiestan sufrir más acoso que las chicas en el 2005 y 2008. En 2009 son las chicas las que más victimización sufren, si bien las diferencias entre hombres y mujeres de este estudio no son significativas.



- El alumnado que declara haber sido víctima de algún tipo de maltrato, en el año 2009 es superior que, en los anteriores, sin embargo, esta fluctuación no es estadísticamente significativa.
- El tipo de maltrato que mayor incidencia tiene en todas las etapas educativas es el maltrato de tipo verbal.
- Hay descenso del maltrato en la medida que se promociona de curso.
- El escenario en el que se producen los hechos es en la propia clase. Estos datos son consistentes con los estudios realizados anteriormente.
- El maltrato lo suelen ejercer “unos chicos” que cursan en la misma clase del agredido.
- Los centros educativos en su mayoría toman medidas preventivas y/o punitivas ante la violencia.

El **quinto trabajo**<sup>2</sup> “Maltrato entre iguales en la Educación Primaria y ESO”, se realizó en el año 2012. Se trata de un estudio complementario a los análisis de datos presentados en años anteriores 2004, 2005, 2008 y 2009. La muestra objeto de estudio estuvo representada por 3150 alumnos de Educación Primaria 5º y 6º de colegios públicos y concertados y por 3132 de ESO, por considerarse que en estos tramos de edad es donde más incidencia tienen estas conductas. Como en estudios anteriores, se utilizó el cuestionario del Defensor del Pueblo, aunque en cada una de las investigaciones realizadas se han ido ampliando o modificando aspectos. Las conclusiones más importantes que subyacen del estudio son:

- La mayoría de los estudiantes afirman no haber sufrido ningún tipo de maltrato por parte de sus compañeros, siendo el 85,4% en estudiantes de ESO. Estos resultados mantienen la tendencia de estudios anteriores.
- El índice general del maltrato es del 14,6% en la ESO. Porcentaje superior, en relación con el estudio realizado en 2009.
- Los chicos son más victimizados que las chicas en todas sus formas, a excepción de “me ignoran”, “hablan de mi” que son más frecuentes en chicas.

---

<sup>2</sup> No se hace alusión a los resultados de la Etapa Educativa de Primaria por no ser objeto, al igual que los datos arrojados para el ciberbullying, que será reflejados en el capítulo II.

- El nivel de escolarización y la edad se relacionan con el índice de maltrato. En 2º de la ESO, seguido de 1º de la ESO son los dos cursos académicos que mayor porcentaje obtienen de victimización. 4º de ESO experimenta un repunte. Las explicaciones posibles son: la mayor concentración de chicos en ese nivel, alumnado de origen extranjero, repetidores y los estudios familiares.
- El tipo de maltrato que mayor incidencia tiene es el verbal (insultar, poner mote y hablar mal). Es significativo el aumento considerable con respecto al último estudio realizado en 2009, siendo los menos frecuentes, los realizados de forma directa sobre la víctima, como amenazar con instrumentos o el acoso de tipo sexual.
- La mayor parte del alumnado que sufre maltrato es víctima de un solo tipo de maltrato.
- El rechazo que profiere el alumnado a la escuela se relaciona con el miedo a uno o varios compañeros, seguido de la implicación en las tareas escolares o a los compañeros. Este dato ha aumentado con respecto al estudio anterior.
- La causa del miedo en la ESO es por razones académicas mayoritariamente.
- El perfil de las víctimas en las etapas estudiadas contrasta en función del origen familiar, estudios de los padres, sexo y otras características sujetas al centro.

-La victimización en el alumnado de ESO representa el 14,1% con las siguientes connotaciones: se presenta mayor porcentaje en alumnado de 1º, en aquel que no estudia el curso que le correspondería por edad, en el estudiante inmigrante, se presentan más casos en los colegios concertados, aquellos que sus padres tienen formación básica, aunque el nivel socioeconómico no es determinante en la incidencia de la victimización.

- Los chicos son los que presentan más tasas de victimización.
- Todo el alumnado estudiado, afirma haber sido testigo de exclusión social debido a la orientación sexual, al género o relaciones afectivas o sexuales. Es especialmente relevante las connotaciones discriminantes del colectivo “gay” en el nivel de ESO.
- Los espacios en donde tienen lugar las acciones es la propia aula.

- Al igual que en estudios anteriores, la mayoría de las veces las acciones son perpetradas por chicos de la misma clase.
- Las víctimas acuden en mayor medida a los amigos como figuras de apoyo.
- La mayoría del alumnado manifiesta posicionarse a favor de la víctima o intentan defenderla, independientemente de su lazo de unión.
- El porcentaje de víctimas es más elevado en los alumnos repetidores y en los inmigrantes, constantes que se repiten en todos los estudios anteriores.
- Todos los centros manifiestan tener acciones preventivas contra el acoso escolar.
- Ante las faltas leves, las sanciones son las medidas reactivas más frecuentemente empleadas ante situaciones conflictivas en el aula. Otras medidas como las expulsiones, faltas graves o denuncias son utilizadas en menor medida.
- El equipo directivo ha percibido mayor aumento de conflictividad.
- Las medidas que los centros adoptan ante un caso de violencia es hablar con las familias, implicados y con el grupo de clase.

El **sexto trabajo** “Maltrato entre iguales”<sup>3</sup> (2016). Se trata de una investigación llevada a cabo por el Gobierno Vasco, en 93 centros de Educación Primaria y 92 centros de Educación Secundaria, con 7610 alumnos de la ESO, pertenecientes a colegios de titularidad concertada y públicos. Se ha utilizado el cuestionario del Defensor del Pueblo con algunas adaptaciones. La utilización del mismo cuestionario permite hacer comparaciones con los anteriores estudios realizados.

Conclusiones:

- El índice general de maltrato tiene lugar en mayor medida entre chicos que entre chicas.
- Los chicos son más victimizados que las chicas, en todos los cursos, a excepción de 1º de la ESO donde hay tendencia a la paridad entre sexos.

---

<sup>3</sup> No se tendrán en cuenta los datos de la Educación Primaria porque no son objeto de estudio, ni tampoco sobre los datos arrojados sobre el ciberacoso que se abordarán en el capítulo III.

- En relación con la titularidad del centro hay mayores tasas de acoso en los colegios públicos que concertados.
- Hay una tendencia ascendente en el acoso de un 2% más que en el primer estudio realizado en 2005. La investigación justifica esta tendencia a varias razones: el hecho de estar más visibilizado el problema, tolerancia cero ante el maltrato y menos miedo a la estigmatización.
- Es un fenómeno que baja con la edad. 1º de ESO es el curso que más porcentaje de victimización presenta y 4º de ESO el menor.
- Los chicos son los más maltrados en casi toda la tipología del acoso: en el maltrato verbal, agresiones a las pertenencias exclusión social, maltrato físico y agresión sexual, a excepción de la exclusión social, que es más representativa de las chicas.
- El 80% de los alumnos dicen no sufrir ningún tipo de maltrato.
- Generalmente las víctimas suelen sufrir un solo tipo de maltrato en el 12,4% de los casos, dos tipos de maltrato en el 3,5% y el 1,7% manifiestan sufrir cuatro, cinco y seis tipos.
- El lugar del maltrato suele ser en la clase, seguida del patio.
- Las víctimas refieren a “unos chicos” en el acoso que sufren. Generalmente de su misma clase en el 62,2% o están en su curso, pero no son de su clase en el 30,2%.
- Las víctimas se desahogan en orden de importancia con: amigos, familia, profesores, con el tutor, a veces con nadie 22,1% y nadie el 6,3%.
- Los agentes que intervienen en su defensa son por orden señalado: amigos, algún compañero de clase o el centro, un profesor, padres, personas adultas y con el 28,6% no interviene nadie.
- Los espectadores en el 29,2% intentan cortar la situación, aunque no conozcan a la persona, el 23% piensa que debería impedirlo, pero no hace nada y el 2,7% no participa porque el problema no es suyo.

- Los motivos de exclusión en relación con la orientación sexual son: ser gay (19,2%), lesbiana (7,5%), rumores sobre la orientación sexual (11,9%) y rumores por relaciones sexuales con alguien (10,4%).
- El perfil de alumnado víctima de acoso es: por ser chica, extranjero, repetidor y sus padres no tener formación académica.
- El profesorado ante las conductas de acoso: habla con el alumno, con la familia, se habla del tema en clase, se toman medidas y se hace un parte. Las menos utilizadas son llamar a la policía o ignorar la situación.
- El colectivo del profesorado considera que en los tres últimos años el problema ha disminuido en un 35,5% frente al 18,2% que advierten un aumento.
- El rendimiento académico de los alumnos medido a través de las pruebas diagnósticas en 2º de la ESO en los años 2013, 2015, y que han sido maltrados, tienen peor rendimiento que los que no han sufrido maltrato. A mayor maltrato (mayor número de conductas evaluadas), peor es el rendimiento académico.
- El maltrato verbal es el que menos afecta a las calificaciones. Y el acoso sexual el que más afecta.
- Se estudió la idoneidad y victimización. La idoneidad es la que más influye en el rendimiento. El maltrato también lo hace, pero en menor medida. Los que peores calificaciones tienen son los no idóneos y que además han sufrido acoso.
- Se estudió ser víctima, con las puntuaciones en las diferentes competencias y los estudios cursados por sus progenitores. Los resultados reflejan que el alumno que dice ser víctima se ve influido por el nivel educativo de sus progenitores. A mayor nivel de éstos, mejores son los resultados académicos. La formación de los padres se erige como una variable clara en el rendimiento escolar.
- Cuando el nivel de competencia es más bajo mayor es el porcentaje que dice ser víctima.
- El maltrato tiene una relación clara con los resultados académicos, pero no se establece con claridad cuál es la causa y cuál es el efecto.

- El maltrato tiene lugar en todos los cursos y pueden experimentarlo incluso niños brillantes académicamente hablando.
- El maltrato afecta de manera semejante a todas las competencias evaluadas.

#### **1.8.2.4. Comunidad Autónoma de Andalucía.**

De los trabajos realizados en Andalucía se destacan dos de ellos por su carácter preventivo. El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE (Ortega y del Rey, 2003) y la Encuesta sobre el Estado de la Convivencia en Centros Educativos (Consejo Escolar de Andalucía, 2006).

##### ☞ El proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar: ANDAVE.

Se desarrolla entre los años (1997-2001) Este proyecto nace por un acuerdo entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla y es elaborado por Rosario Ortega, catedrática de la Universidad de Córdoba y directora del proyecto y Rosario del Rey, profesora colaboradora en la Universidad de Sevilla.

Se trata de un trabajo de investigación ligado a un programa de intervención, cuya finalidad es dar respuesta a los problemas de convivencia que tienen lugar en nuestras aulas. Las iniciativas educativas que han surgido a partir de esta investigación le otorgan un carácter preventivo.

ANDAVE, establece cinco líneas de trabajo:

- 1º. Investigación. Se realizó en los cursos académicos 1997-1998, a un total de 2894 escolares de ESO, de un centro de Educación Secundaria en cada una de las ocho provincias de Andalucía. El instrumento utilizado es el “*Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*” de 30 ítems (Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995). Conclusiones:

- Se diferencia entre violencia episódica y persistente.
- Existen diferencias importantes de género. La violencia es ejercida en mayores porcentajes por chicos solos o en grupo. Los chicos también son más victimizados. Se reconocen víctimas el 22,5%. Los sujetos que intimidan suelen ser del mismo curso o de un curso superior.
- Algunos chicos y chicas declaran que en ocasiones se veían involucrados en la tipología agresor victimizado.

- Las víctimas frecuentes rondan el 3,5% y los que se proclaman agresores persistentes el 1,5%.
- Maltrato de violencia directa: (verbal, física y psicológica) agresión verbal injustificada y amenazas. El tipo de violencia indirecta más empleada es la exclusión social.
- Las cifras de victimización descienden paulatinamente en los últimos cursos escolares.
- Los lugares, en los cuales se producen estos maltratos son la calle, el patio del recreo y finalmente la clase.
- Entre los motivos que aluden los intimidadores son: gastar bromas, molestar y percibirlos distintos.
- Las víctimas de 4º curso comunican lo sucedido a los amigos. Otros a sus familiares, y los más pequeños al profesorado. El 14% de 1º y el 21% de 3º no lo cuentan a nadie.

En líneas generales, este estudio demostró que el clima escolar en los centros de Secundaria en Andalucía es positivo y satisfactorio sin mayor grado de afectación que otros centros educativos del país e incluso de Europa.

- 2º. Sensibilización Social. La finalidad de este programa es sensibilizar social y académicamente sobre los efectos negativos de la violencia interpersonal. Se establecen dos funciones claras y diferenciales:

- Se enseña a reconocer y actuar contra la violencia a través de folletos.
- A través de los mensajes sencillos impresos en los folletos, se fomenta el interés y el acceso a otros materiales didácticos de mayor complejidad.

Se elaboran tres líneas de folletos con carácter anual destinados al alumnado, profesorado y familias. Estas líneas de información son:

- La primera se centró en el mensaje: “Compañerismo sí. Maltrato No. No te calles”.
- La segunda campaña fue: “Educar la convivencia para prevenir la violencia”.
- La tercera campaña se realizó sobre la idea de “Construir la convivencia para prevenir la violencia”.

- 3º. Formación de Agentes Educativos. Los docentes necesitan adaptarse a los nuevos tiempos y requieren formación interna, externa y de cooperación que les permita afrontar los nuevos

problemas que presenta la comunidad educativa. Se precisan cursos y seminarios de cómo actuar para prevenir la violencia, desde el propio centro, así como herramientas de diagnóstico, evaluación y seguimiento.

-4°. Producción de materiales didácticos. Los materiales constituyen un apoyo fundamental para mejorar la convivencia en los centros educativos. Son un soporte de ayuda para el profesorado, alumnado y familias. El proyecto ANDAVE toma forma a través del manual *La convivencia escolar: Qué y cómo abordarla* que fue divulgado por todos los centros educativos andaluces de forma gratuita.

-5°. Atención directa a escolares, mediante una línea permanente de teléfono de ayuda. El Teléfono Amigo es un servicio telefónico gratuito atendido por especialistas en prevención de violencia escolar, para que cualquier niño que se pudiera encontrar en una de estas situaciones, pudiera hacer uso de él. Su disponibilidad es de 24 horas diarias, pero de servicio directo solamente 5 horas al día.

☞ Otro trabajo es el realizado por el Consejo Escolar de Andalucía.

“Encuesta sobre el Estado de la Convivencia en Centros Educativos” (2006) dirigido por D. Emilio Iguaz de Miguel y presentado al Parlamento Andaluz en diciembre de 2005 donde es aprobado por unanimidad. Para obtener información precisa sobre el clima de convivencia se utilizan sendos cuestionarios dirigidos a estudiantes, familias, profesores, personal de administración y servicios, equipos directivos y consejos escolares. En el estudio participan un total de 895 chicos/as de ESO, 3648 profesores/as, 1223 miembros de Equipos Directivos, 3027 padres/madres de alumnos y 679 miembros del personal de la Administración y Servicios, correspondientes a 1063 centros EP, ESO, bachiller y ciclos formativos. De los cuales 90% son públicos y el 10% privados-concertados. Los resultados son los siguientes:

- Los centros de secundaria son los que presentan mayores problemas de convivencia. Por titularidad de centro, los públicos son los que mayores tasas reflejan en relación con los colegios concertados.
- De las provincias andaluzas, la que mayor prevalencia presenta en acoso grabadas en la plataforma Séneca es Cádiz. En Almería y Córdoba el registro es bajo. En nuestra provincia, por titularidad de centro es mayor en los colegios públicos que concertados.



- La violencia escolar es ejercida mayoritariamente por varones frente a las chicas.
- Los chicos ejercen las siguientes conductas: amenazas, coacciones, deterioro del mobiliario y agresiones físicas fundamentalmente. En las chicas, las conductas observadas son, injurias, ofensas, suplantación de la personalidad y sustracción.
- La conflictividad escolar registrada en el sistema educativo la lideran los niños de entre 14 y 15 años, seguidos por los que tienen 12 y 13 años. A partir de los 16 se experimenta una disminución considerable. Estos datos se justifican porque en los chicos más jóvenes las medidas correctivas son más eficaces que en los chicos de mayor edad.
- Las medidas disciplinarias en las conductas graves tienen mayor porcentaje en los niños que en las niñas. En los chicos se da en mayor medida, expulsiones, cambio de grupo o centro y en las chicas más frecuentemente las expulsiones. En las edades de 14 y 15 años estas medidas se incrementan, descendiendo entre los sujetos que tienen 16 años.
- Pocos docentes tras la aparición del problema recurren al Departamento de Orientación. El 45% formulan por escrito el problema a la Dirección del centro.
- Los problemas se solucionan desde un continuo que va desde el diálogo hasta la sanción, pero rara vez se pide la intervención de agentes externos.
- Las conductas de discriminación por razón de sexo, raza u origen son menos frecuentes.
- Las agresiones físicas en un 66% no se producen o solo en raras ocasiones. La frecuencia de las agresiones físicas solo es contemplada por el 7,2%.
- La intimidación es considerada un problema inexistente o infrecuente en el 60% de los casos. Solo el 13% considera frecuente los actos intimidatorios.
- La exclusión social no es contemplada por un 56,7% de los alumnos. El 13% considera que es una práctica cotidiana entre los alumnos.
- Las agresiones verbales son frecuentes en el 43,6% de los alumnos, ocasionales en un 31% y solamente un 25% las considera infrecuentes.
- Un 60% consideran los daños y destrozos en el material e instalaciones del centro como poco frecuentes y un 15% actos frecuentes.

- Los alumnos en un 41% de los casos suele mediar en situaciones conflictivas frente a 34% que se mantiene al margen.
- El patio y la clase son los escenarios por excelencia de los conflictos.

☞ “Acoso escolar y Ciberacoso<sup>4</sup>: Prevención, detección y recuperación de las víctimas”.  
Informe del Defensor del menor en Andalucía (2016).

No es un estudio epidemiológico realizado a través de cuestionarios. Se trata de un trabajo para conocer el alcance del acoso escolar y ciberacoso a través de una Institución garante de derechos. Los datos con los que trabaja el presente estudio son los recabados por el Observatorio de la Convivencia (2016) pertenecientes a los años académicos 2014-2015 y los relativos al curso 2010-2011; las cifras remitidas por el Sistema de información Séneca y las facilitados por la Consejería de Educación. El número de centros participantes fueron 3405, de los cuales 2885 son de titularidad pública y 520 privados concertados, tanto para alumnado de Primaria y Secundaria. El estudio distingue entre conductas contrarias a la convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia<sup>5</sup>.

Del presente estudio se extraen las siguientes conclusiones:

- El 88% del alumnado dice no haber sido víctima de maltrato escolar.
- El acoso es un fenómeno minoritario. Su prevalencia ha descendido en los últimos años: 2011-2012, 2%; 2012-13, 1,92%; 2013-2014, 1,90% y 2014-2015, 1,88%.
- Las conductas por orden de prevalencia son: agresión, injurias, humillaciones, amenazas, deterioro y suplantación de la personalidad o sustracción.
- La edad de acoso más frecuente se concentra en la franja de edad de 11-14 años, seguido de las edades de 13-14 años. El 2% informan que el acoso se produce varias veces a la semana.

---

<sup>4</sup> En este capítulo solamente se está abordando el tema del acoso escolar. El Informe del Defensor en Andalucía no hace distinción entre acoso y ciberacoso. No obstante y debida a su importancia, hemos considerado hacer referencia a este estudio.

<sup>5</sup> Debido a la naturaleza del trabajo nos centraremos en las conductas gravemente perjudiciales ya que en este tipode conductas anida el acoso escolar, tal y como lo recoge el propio Informe.

- Los chicos son mayoritariamente superiores a las chicas en la victimización. Estos datos son estables en los últimos cuatro cursos estudiados.
- Los chicos que han participado en algún episodio de maltrato supone el 18,9%. Son prácticas mayoritariamente masculinas en el 20,9% de los casos, con edades que van desde los 13-16 años, seguida de un 23,2% y edades de 13-14 años. Son inferiores los agresores que tienen 15-16 años (20%).
- Las medidas punitivas ante los casos de acoso han sido mayoritariamente: la expulsión del centro, cambio de grupo y cambio de centro docente.

#### **1.8.2.5. Comunidad Autónoma Cataluña.**

La Oficina del Síndic en Cataluña realiza un estudio sobre “Convivencia y conflictos en los centros educativos” en el año 2006. Los centros objeto de estudio de dicha comunidad están estructurados de la siguiente manera: la provincia de Barcelona acoge el 75,2% del total de los centros catalanes, Girona el 8,6%, Tarragona el 9,5% y Lleida el 6,6%. Los instrumentos utilizados son: cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental sobre las siguientes variables: lengua materna, nacionalidad y clase social. Este estudio se hizo con una población de 1197 alumnos de ESO de centros privados, públicos y concertados laicos y religiosos. A grandes rasgos los resultados obtenidos son los siguientes: (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006).

- La victimización tiene lugar por acciones emprendidas por un grupo de chicos.
- Las víctimas consideran por orden de importancia que deberían comunicarlo al profesorado, otros que no merece la pena hacer nada porque son cosas que pasan con el tiempo, es mejor no defenderse porque saldrían perdiendo, y no se puede hacer nada porque ser chivato es lo peor.
- Las agresiones son verbales, psicológicas, físicas, acoso sexual y de carácter xenófobo.
- Tiene lugar en la clase o en los cambios de clase.
- Los agresores son considerados por el resto de compañeros como los más populares de la escuela.

- Las agresiones no solo tienen lugar en el marco escolar. Las víctimas evitan encontrarse con sus agresores tanto en la escuela, como haciendo un itinerario diferente a ellos en el recorrido de vuelta a su casa.
- Para las víctimas, cualquier espacio dentro o fuera de la escuela puede ser hostil o amenazante. Por otra parte, la escuela no tiene conocimiento de estas conductas agresivas.
- Se constata que el alumnado de 4º de ESO manifiesta tener menos confianza en la institución que el alumnado de 1º de ESO.
- El maltrato entre iguales no es percibido por los jóvenes como tal, sino interpretado en términos de bromas, juegos e insultos admitidos entre amigos. Aparece como un fenómeno minimizado y pocas veces se valoran sus consecuencias negativas.
- Los jóvenes resuelven los problemas por sí solos ya que se sigue interpretando en términos de traición hablar con el profesorado.
- Los jóvenes más vulnerables utilizan estrategias de invisibilidad e individualismo para hacer frente a situaciones de acoso.
- Los centros docentes no están preparados para detectar de forma rápida situaciones de acoso escolar. Existe carencia de herramientas y recursos para la detección y la identificación.

#### **1.8.2.6. Comunidad Autónoma de Valencia.**

La Institución del Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, como defensora de colectivos vulnerables, en este caso los niños, decidió llevar a cabo el informe “La escuela: espacio de convivencia y conflictos” (2007), cuyo responsable es Carlos Morenilla, adjunto segundo de la Sindicatura de Greuges. El objetivo del estudio se centra en la violencia entre iguales en el ámbito escolar, abarcando la convivencia y el clima escolar, es decir, las relaciones interpersonales que se desarrollan en la comunidad educativa, las relaciones entre iguales y las relaciones profesor-alumno desde una perspectiva bidireccional. También se han tenido en cuenta las familias en estos tipos de relaciones. Igualmente se contempla la forma de actuar de los equipos directivos en

relación a la prevención e intervención de la violencia. Se trata de un trabajo de gran envergadura que ha necesitado la colaboración del equipo de investigación de la Fundación Santa María- Idea para el trabajo de campo, con una muestra de 118 centros escolares y utilizando como instrumentos de recogida de datos cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión.

En definitiva, participaron en el estudio 79 centros de Primaria y 39 centros de Secundaria, formando la muestra: 6056 alumnos (2822 del Tercer Ciclo de Primaria y 3234 de la ESO), 1689 profesores y profesoras (1089 de Primaria y 600 de la ESO), 111 directores o directoras (74 de Primaria y 37 de la ESO), y 4417 familias (2200 del alumnado de Primaria y 2217 del alumnado de la ESO). Conclusiones de la investigación:

❖ Valoraciones sobre el clima de convivencia.

- Todos los colectivos consideran que sus relaciones son positivas. Los niveles de satisfacción más altos se encuentra entre el profesorado, seguido de familias y alumnado.
- La valoración que sobre la participación hace el alumnado no es muy positiva, sobre todo en la elaboración de normas del centro. El 49,3 %, considera que no hay participación.
- Falta de coherencia en la práctica docente 51,5 %. No se utilizan los mismos criterios en la aplicación de las normas. Favoritismo hacia determinados alumnos.
- El sexo femenino, profesoras y alumnas hacen una mejor valoración del clima de convivencia.
- Se le otorga una gran importancia a los temas de convivencia 93,7%, pero solo un 50,2%, lo pone en práctica.

❖ Valoraciones sobre las situaciones de maltrato entre iguales

- 1º y 2º de la ESO son los que presentan mayor incidencia.
- Los varones están más implicados que las chicas en el papel de víctimas y agresores. Los chicos son más agredidos por chicos y las chicas por chicas. Las chicas utilizan más la maledicencia.
- El maltrato por internet y telefonía móvil, rara vez se da (0,7%).

- Los amigos y amigas son los principales soportes de ayuda ante un caso de maltrato entre iguales.
- Los docentes no siempre tienen constancia de que se están produciendo casos de maltrato, probablemente porque tienen lugar en espacios de poca vigilancia. Los niños tienden a no comunicar estos problemas al profesorado para no ser tildados de chivatos.
- Los grupos de discusión arrojan que las víctimas poseen unos rasgos que propician el maltrato. Las del agresor se sitúan en el plano familiar y social.
- La ausencia de amigos y no ser buen estudiante, son dos aspectos que correlacionan positivamente con la dinámica bullying.
- ❖ Valoraciones sobre los conflictos entre docentes y alumnado.
  - El problema de la interrupción es la conducta más utilizada por el alumno (88,5%). Las agresiones al profesorado son muy infrecuentes.
  - Los propios docentes dicen reconocer conductas agresivas hacia los estudiantes: gritar, humillar, insultar, etc. Estos conflictos son infrecuentes especialmente en primaria. En los centros de primaria se respira una convivencia menos conflictiva.
  - La investigación arroja que las familias y el profesorado no se sienten responsables de las conductas violentas de los niños, aunque se les atribuya a las familias excesiva permisividad (40,7%) y al profesorado falta de disciplina (54,8%).
  - El profesorado considera que los conflictos se resuelven con justicia. Esta opinión no es compartida por la familia 61,7%. Las vías de solución pasan por el diálogo, sanciones y finalmente la expulsión, medida excepcionalmente utilizada. La vía judicial es defendida por las familias 70,3%, porque consideran que los centros no pueden afrontar ciertos problemas.
  - Las familias reconocen y valoran positivamente la labor docente. Tanto profesores como familias consideran que el clima escolar en los últimos años ha empeorado. Esta opinión es mantenida por el 80% del profesorado.

### ***1.8.3. Investigaciones Estatales***

#### **1.8.3.1. Informe del Defensor del Pueblo 2000-2006.**

La concienciación social ha ido de la mano de la concienciación política, de ahí que el Parlamento promoviera estudios nacionales relacionados con la violencia escolar, en los estudiantes de secundaria del estado español. Éste constituye el punto de partida del Informe sobre Violencia Escolar promovido por el Defensor del Pueblo en el año 2000.

Con este Informe se comienza a llenar el vacío científico gracias a su rigor metodológico y a la generalización de los resultados que han permitido constituirse como un referente, no sólo para los estudios realizados en nuestro país, sino también a nivel internacional. El cuestionario utilizado en esta investigación está basado en el de Olweus y es uno de los más extensos y completos que abordan el fenómeno de la violencia desde múltiples aspectos. Las autoras son: Cristina del Barrio, Elena Martín Ortega y Ángeles Espinosa.

Los datos más relevantes de este estudio son:

- El maltrato tiene impronta masculina. Los chicos sufren agresiones y victimización en mayor medida que las chicas en todas las tipologías, a excepción de “hablar mal de otros” que es más propio de las chicas.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre la titularidad pública y privada. En los centros privados se ponen más moteos, se ignoran e incluso hay mayor maledicencia entre los compañeros.
- El 8,6% del alumnado de secundaria manifiesta sufrir exclusión social. Este tipo de maltrato es primordialmente femenino.
- La tipología más acuciante del maltrato según el alumnado de secundaria son las agresiones verbales expresadas en conductas ofensivas, ridiculizaciones, insultos y hablar mal de alguien.
- El aula es el espacio más repetido en las conductas violentas.
- Las víctimas solicitan ayuda en mayor medida a los amigos y compañeros, seguido de la familia.

- Hay más chicos que chicas que se reconocen como víctimas en dos conductas: recibir motes ofensivos con un 30,4% de los chicos, frente al 23% de las chicas; y pegar con un 5,9% de los chicos frente al 1,9% de las chicas. En el caso de hablar mal de mí, el grupo las chicas que dicen sufrir este tipo de agresión es del 37,7% en ellas, frente al 25,4% de ellos, es decir, los chicos sufren más agresiones de tipo físico y verbal y la mujeres exclusión e intimidación psicológica.
- Los agresores suelen realizar sus acciones tanto individualmente como en grupo.
- Las agresiones son más frecuentes en chicos que en chicas y éstas tienen lugar entre los 12-14 años, descendiendo a partir de aquí de forma paulatina.
- Ante situaciones de maltrato la mayoría recurren a los amigos, un 15% a la familia y casi nunca lo hacen al profesorado. Las chicas son las que más hablan de sus agresiones.
- Los casos menos graves de violencia se gestionan por medio del diálogo, utilizando las medidas sancionadoras o punitivas en aquellos que revisten más gravedad.
- Agresores y víctimas ven afectado el rendimiento académico, si bien en estos últimos no es tan acuciante.

Después de siete años, se decide realizar una reproducción del trabajo previo realizado en 1999 Defensor del Pueblo (2006) para conocer la prevalencia y evolución del problema. De este modo se empieza a configurar una nueva investigación a nivel estatal con algunas matizaciones y correcciones del cuestionario original. No se puede decir que existieran cambios sustanciales importantes, más bien la incorporación de una batería de preguntas relacionadas con una nueva modalidad de maltrato a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, internet y la telefonía móvil. Estos datos permitieron hacer una comparativa con el estudio anterior, así como con otras investigaciones realizadas hasta la fecha.

La muestra de estudio se formó por profesorado, 300 jefes de estudios y 3000 alumnos/as de ESO pertenecientes a 600 colegios públicos, privados y concertados del territorio nacional, seleccionados por un muestreo estratificado por conglomerados polietápico, con lo cual se garantizó su representatividad.

Pormenorizando se extraen las siguientes conclusiones:



- Hay más chicos que chicas que se reconocen víctimas de “motes ofensivos” y “pegar. En el caso de “hablar mal” se invierten términos y son más las chicas las que dicen experimentar este tipo de agresión. Las chicas son más dadas a la maledicencia.
- Los chicos son más victimizados en los distintos tipos de agresión, que las chicas en todos los cursos estudiados. Mayor prevalencia de victimización tiene lugar en 2º y 3º.
- El sexo masculino sigue ejerciendo los patrones de agresor, mientras que las chicas son víctimas de la agresión o víctimas provocadoras. Los agresores suelen ser del mismo curso o de cursos superiores.
- En los centros de titularidad concertada el tipo de acoso “hablar más” es superior a los centros públicos. “No dejar participar” es más frecuente en los públicos.
- Los tipos de maltrato más frecuentes son las agresiones verbales y exclusión, seguidos de la agresión física indirecta “esconder cosas”.
- Cuando se analiza género y curso, hay más chicos que chicas que dicen sufrir exclusión social en primero de la ESO. En cuarto revierte la frecuencia.
- Los inmigrantes con respecto a los autóctonos sufre mas “amenazas con armas”, alcanzando una prevalencia del 1,9%, si bien hay que reconocer que en la muestra total es escasa. El incremento de las agresiones recibidas por el colectivo inmigrante viene dado por el aumento de escolarización en nuestras aulas.

Al realizar una comparativa de este segundo estudio con el primero (Defensor del Pueblo, 2000, 2006) los resultados arrojados sin ser del todo halagüeños sí son más alentadores, al poder afirmar que el maltrato entre iguales por abusos de poder mejoró en los últimos años.

En definitiva este estudio concluye, con un descenso a lo largo de estos 7 años, del acoso escolar en todas sus variables, insultos, agresiones, físicas...quizás por los programas de convivencia que se han ido implantando en los centros educativos y por la mayor implicación del profesorado en atajar conductas antisociales y disruptivas.

Cada vez son más los jefes de estudios que adscriben a sus centros a programas de convivencia.

Uno de los aspectos más significativos de este estudio se relaciona con un nuevo tipo de agresión, el ciberacoso.

### **1.8.3.2. Estudio Centro Reina Sofía “Violencia entre compañeros en la escuela”.**

El informe “Violencia entre compañeros en la escuela” es realizado por Ángela Serrano e Isabel Iborra en colaboración con el Centro Reina Sofía *en 2005*, y la empresa demoscópica Metra-Seis. Se erige como un estudio que tiene como universo muestral toda España, cuyo objetivo es conocer la violencia escolar en nuestro país. El instrumento utilizado es una entrevista de elaboración propia realizada vía telefónica entre el 20 de mayo y el 2 de junio de 2005.

Se trata de un cuestionario estructurado que consta de 32 preguntas, divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor. La muestra está formada por 800 adolescentes, de 12-16 años, distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de comunidades autónomas y tamaño del municipio, garantizando su representatividad.

Teniendo en cuenta que el constructo violencia es heterogéneo con múltiples matices, el estudio Reina Sofía, ha querido clarificar conceptualmente el término violencia escolar y acoso. Con violencia escolar hacen referencia a cualquier tipo de violencia que tenga lugar en el centro, ya sea con el profesorado o alumnado, con la salvedad que estos sucesos se produzca puntual u ocasionalmente. El acoso por tanto estaría relacionado con el bullying en relación a la frecuencia e intensidad del mismo. Este aspecto queda reflejado en su investigación a través de las distintas alternativas de respuesta reflejas. En consecuencia el ítem “alguna vez” haría referencia a la violencia y “con frecuencia” al acoso.

El cuestionario permite valorar de forma directa la conducta de los sujetos por medio de los tipos de maltrato que se especifican, permitiendo estimar la incidencia de forma directa en sus tres grupos testigo, víctima y agresor, aunque no revela los detalles de las conductas porque lo hace de forma muy generalizada.

Los resultados que se derivan de este estudio han sido los siguientes:

- Los chicos adoptan el papel de agresor en un 11,1% y las mujeres en un 4,1%.

- Los chicos sufren más victimización con un 16,2% frente a las mujeres con un 12,7%.
- Como testigos de violencia escolar se sitúa el 75% de la población, sin diferencias ente chicos y chicas.
- Las víctimas reconocen haber sido agresores alguna vez en un 44%, sin embargo el agresor no reconoce haber sido víctima en un 83,6% de las ocasiones.
- Las víctimas de acoso se suelen definir como personas sociables, con muchos amigos y felices, sin embargo las víctimas de acoso se definen como personas inseguras, con pocos amigos e incluso solitarias.
- El perfil del agresor sigue siendo chico entre 12 y 13 años.
- El tipo de maltrato que más se da en las chicas victimizadas es el emocional en un 90% de los casos.
- Los “repetidores víctimas de acoso” y “repetidores víctimas de violencia escolar” presentan porcentajes muy similares, el 30% y 27,6% respectivamente.
- Los lugares más frecuentes de las agresiones sigue siendo la clase y patio con porcentajes muy ajustados 54,3 y 53,4%. También debemos contemplar las agresiones que tienen lugar en las zonas próximas al centro y no tienen valores nada desdeñables al constituir el 32,8%.
- Las víctimas de alguna agresión suelen comentarlo con alguien en el 81,9% de los casos.
- La víctima justifica el ser agredido porque un determinado sujeto la “ha tomado conmigo” en el 37,1%. Y la respuesta que emite el agresor es porque ha respondido a sus provocaciones en el 70,5%.
- Las víctimas suelen ser chicas en mayor medida, de entre 12-13 años, de nacionalidad española.
- El 32,8% de las víctimas de violencia dice no sentirse afectada.
- Los sujetos víctimas de acoso que dicen ocultarlo corresponde al 10%, aunque mayoritariamente recurren a profesores, amigos y padres

- El tipo de maltrato más generalizado es el emocional y físico.
- Las chicas son más agredidas por chicos en un 56% que por las propias chicas con un 44%. Los jóvenes que son víctimas de violencia consideran que son agresores “los hombres” en un 97% de los casos.
- Las consecuencias del maltrato en las víctimas viene dado por sentimientos de tristeza en un 26,7%, soledad en un 18,1%, siendo el nerviosismo el factor que más predomina en un 35,3%.
- El mayor número de víctimas es procedente de colegios privados, seguido de los públicos. Los colegios privados concertados son los que menos victimización presentan.
- La intervención del profesorado en los casos de acoso es del 50%. Los agresores ponen de manifiesto que en el 36,1% “se controla más”; el 27,9% añade que se realizan más las rondas en el centro, siendo el 39,7% los que manifiestan que la ausencia de intervenciones en los conflictos viene dado “porque no se enteran”.
- Es importante resaltar que las conductas violentas son ejercidas por alumnos de nacionalidad española en un 95%.
- La familia es considerada un factor de riesgo en el acoso escolar, especialmente aquellas que utilizan prácticas de crianza inadecuadas, son demasiado autoritarias o en su defecto demasiado negligentes, establecen pobres canales de comunicación, otorgan poco tiempo a la familia, existe maltrato intrafamiliar o simplemente se produce disfuncionalidad en la familia.

### **1.8.3.3. Informe Cisneros X “Acoso y violencia escolar en España”.**

Otro de los estudios relevantes es el Estudio Cisneros X “*Acoso y violencia escolar en España*” (2007). Llevado a cabo por los especialistas en Acoso Escolar, Iñaki Piñuel y Araceli Oñate que como miembros del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, han hecho posible el estudio más amplio realizado hasta la fecha en toda Europa. Este estudio se realizó entre el 16 de mayo y el 20 de junio en el año 2006, en 1150 aulas de Primaria, ESO y Bachillerato.

La muestra estuvo formada por 24990 niños evaluados en 14 Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla León, Cataluña, Galicia, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco). El instrumento utilizado fue el Test AVE (acoso y violencia escolar) que evalúa:

- 2 dimensiones globales de acoso y violencia escolar
- 8 modalidades de AVE. Hostigamiento, Intimidación, Amenazas, Coacciones, Bloqueo Social, Exclusión Social, Manipulación, Agresiones.
- 4 factores globales
- 8 escalas de daño psicológico. Ansiedad, Estrés Postraumático, Distimia, Disminución de la autoestima, Flashbacks, Somatización, Autoimagen negativa, Autodesprecio.
- 1 escala de control.

**Tabla 11**

*Porcentaje de acoso. Estudio Cisneros X*

Cursos	Porcentajes de acoso en algunas de sus dimensiones.
1º de ESO	23%
2º de ESO	18,80%
3º de ESO	14,10%
4º de ESO	10%

Fuente. Elaboración propia.

Algunos de los resultados que se extraen de este estudio son los siguientes:

- Las tasas de acoso en niños es del 24,4% y en las niñas el 21,6%. Los niños son más acosados.
- El 75% no responden a los ataques violentos y el 19% son los propios compañeros los que detienen el maltrato.

- La defensa por parte de algún compañero en los niños acosados ronda el 15,5% aunque existen diferencias en función de la Comunidad Autónoma.
- La causa del acoso no está en la víctima y no son sujetos que carezcan de habilidades sociales. Las buenas o malas calificaciones no son la causa de la agresión.
- La causa del acoso puede ser desencadenada por cosas sin importancia. Sólo basta que el agresor se fije en la víctima para generar actos violentos.
- El acoso escolar lo sufren igual hombres y mujeres, por lo tanto no tiene un carácter misógino o sexista. La homosexualidad y la extranjería no determinan el acoso.
- El índice de acoso es mayor en 1º de ESO, seguido de 2º y disminuye en los últimos cursos académicos de la ESO.
- Primaria y Secundaria presentan modalidades de acoso similares: “motes”, “reírse cuando me equivoco”.
- La tipología de acoso que se produce con mayor frecuencia es el bloqueo social, hostigamiento y manipulación.
- En cuanto a la autoría de las agresiones son por niños de la misma clase en el 18,65%, y por niños de clases diferentes 13,42%. El 70% no es acosado.
- La conclusión más alarmante del estudio, la sitúa en el daño psicológico que sufren las víctimas. Un 53% de las víctimas presenta síntomas de estrés, pesadillas, falta de concentración, un 54,8% presenta síntomas de depresión asociada a una imagen negativa de sí mismo. El 15% presenta ideas suicidas.
- Las agresiones son cometidas por niños de la misma clase seguido de otras clases.

**1.8.3.4. Estudio estatal sobre la convivencia en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos.**

Se trata de un estudio realizado a nivel estatal por los investigadores Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Dabarro en el año 2010, en el marco de un convenio entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación, con la

colaboración de las Comunidades Autónomas desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

El objetivo de este estudio fue obtener un diagnóstico global para conocer la situación actual de la convivencia en España, aplicado a un total de 301 centros educativos de titularidad pública y privada, con 23100 estudiantes y 6175 profesores. La selección de la muestra se realizó por un procedimiento de muestreo por conglomerados bietápico y estratificado, proporcional al tamaño. Los datos se recogieron a través de un cuestionario informatizado específico para cada colectivo estudiado. La finalidad del estudio además de conocer la realidad actual, está enfocada a elaborar programas de convivencia en los centros, valorando las necesidades y evaluando el progreso y eficacia de las medidas destinadas a la mejora de la convivencia.

Los resultados que se desprenden de este estudio es que la convivencia en líneas generales se puede considerar buena, sin embargo hay que hacer varias matizaciones en varios sentidos:

- El 84,4% de los alumnos encuestados dicen no haber sido víctimas de acoso en los dos últimos meses, frente al 3,8 % que manifiesta haber sido objeto a menudo y muchas veces.
- El porcentaje de acosadores representa el 2,4%.
- En este estudio el número de alumnos que dice participar excluyendo o agrediendo es menor al número de víctimas. Aspectos que no coinciden con otros estudios realizados, donde el número de agresores es superior al de las víctimas.
- Es significativo cómo el alumnado se posiciona frente a la violencia: el 80,2% dice intervenir para detenerla (por amistad o no), el 13,9% se siente indiferente ante ella y el 6% participa bien jaleando al grupo o bien individualmente.
- El maltrato más frecuente es de tipo psicológico.
- Los agresores suelen ser chicos en un 47,09% especialmente del mismo curso, aunque hay que considerar el 24,67 % de un curso superior.
- Los chicos repetidores son los que adoptan más el rol de agresores en un 31,1% frente a las chicas repetidoras que conforman el 12,58%.
- Los motivos por los que son victimizados son:

- dicen sentirse aisladas o sin amigas (26,6%)
  - no se defienden (23,96%)
  - son gordas (24,21%)
  - entablar buena relación con el profesorado (15,04%)
  - obtener buenas calificaciones (13,68%)
  - venir de otro país (16,03%)
  - ser de etnia gitana (8,66%).
- Si bien el alumnado manifiesta que los estudiantes de otras culturas son bien acogidos por los compañeros en un 63,9%, el 36,1% son intolerantes con la etnia gitana, magrebíes y judíos.

En cuanto al **absentismo** y conductas de riesgo, este estudio también recoge datos relevantes. El 76,2% especifica que nunca ha faltado al colegio sin una causa justificada, sin embargo el 23,8% reconoce que sí ha faltado sin ninguna razón. Estos datos evidencian que “hacer pellas” es una práctica demasiado frecuente entre el alumnado. El caso más grave procede del 21,2% que indica haber faltado en las dos últimas semanas un día completo o más sin ningún motivo que lo justifique.

**Llegar tarde a clase** es una costumbre igualmente frecuente en el 50% de los alumnos. El 33,8% es impuntual entre uno y dos días, siendo el 8,4% los que llegan tarde todos los días de forma sistemática.

Uno de los problemas más extendidos por el profesorado son las **conductas disruptivas** que tienen lugar en el aula, problema que dicen experimentar a menudo o muchas veces el 21,6%. Estos porcentajes se alejan de la opinión que expresan los alumnos al reconocer solo un 4,1% esa disrupción. Otro de los aspectos que aqueja al profesorado está relacionado con las malas contestaciones que el alumnado le profesa en clase (7,6%), del cual es reconocido por el alumnado en un 3,3%. El profesorado muestra sentirse ignorado en un 11,7%, frente al 3,5% de los alumnos que admiten ignorar a sus profesores.

Por otra parte, los alumnos confiesan que la **implicación del profesorado** ante las conductas de acoso es muy desigual. El 8,5% no se enteran que están ocurriendo, el 3,1% hacen



caso omiso a estas situaciones, el 5,7% no sabe hacer frente al problema siendo el 26,2% de los profesores los que se implican y el alumnado cuenta con ellos.

El **interés que el alumnado** dice manifestar a las explicaciones del profesor en las clases es generalmente bueno. El 40,4% dice escuchar en la mayoría/todas las clases, el 36,5% en la mayoría, el 54,3% en algunas, siendo el 5,3% los que sienten una enorme desconexión con las explicaciones docentes. Sin embargo existe un porcentaje considerable de estudiantes que afirman no entender las explicaciones del profesor (34,4%) y lo peor es que dichas clases tampoco despiertan su interés (67,7%), problemas que se derivan de la disposición y capacidad del alumnado por el aprendizaje.

Por último señalar las **medidas disciplinarias** aplicadas por los centros ante la trasgresión de normas establecidas. En este sentido el 55% del alumnado considera la justicia del castigo, frente al 67,2% que considera la ineficacia del mismo. En cuanto a las medidas punitivas que el centro presentan están relacionadas con:

- Apertura de expediente disciplinario 2%.
- Expulsión temporal del centro 2,4%.
- Envío a la jefatura de estudios 3,9%.
- Avisar a la familia 5,7%.
- Expulsión temporal del aula 4,4%.

#### **1.8.3.5. Estudio estatal Bullying en la Infancia.**

Se trata de un estudio nacional llevado a cabo por los investigadores Juan Calmaestra, Almudena Escorial, Paloma García, Carmela del Moral, Catalina Perazzo, y Thomas Ubrich en el año 2016, promovido por Save the Children sobre una muestra de 21.487 alumnos con edades comprendidas entre 12 y 16 años que cursan Educación Secundaria Obligatoria. Esta investigación presenta datos sobre la prevalencia y frecuencia del acoso y ciberacoso en todas las comunidades autónomas de España, tanto desde la perspectiva de la víctima como del acosador. Asimismo exhibe características de la personalidad en víctimas y agresores, identificando los motivos por los cuales se producen las agresiones y las estrategias de resistencia de las víctimas. Para la recogida de datos se utilizó una encuesta que se aplicó solo a centros públicos ya que la colaboración de

centros privados y privados concertados era insuficiente. Por otra parte no indica el tipo de muestreo aplicado a la muestra total.

Los datos<sup>6</sup> arrojados en este estudio son los siguientes:

- La **prevalencia de victimización** corresponde al 9,3% de los encuestados.
- Las chicas salen peor paradas en esta dinámica, siendo el 10,6% las que manifiestan haber sufrido acoso frente al 8% de los chicos.
- Las comunidades autónomas más afectadas con promedios superiores a la media nacional, son la Región de Murcia, Andalucía, Melilla e Islas Baleares.
- Existe una clara prevalencia del acoso entre los estudiantes más jóvenes, es decir, aquellos que cursan 1º y 2º de ESO.
- Las víctimas reconocen que los insultos directos en un 22,6% son los que más han experimentado en los dos últimos meses seguidos de los insultos indirectos con un 20,9%, difusión de rumores 14,6% y exclusión 8,4%.
- La **prevalencia de la agresión** es del 5,4%, quienes reconocen haber acosado a alguien.
- Los chicos son los que realizan más las conductas de agresión en un 6,3% frente a las chicas un 4,5%.
- Las comunidades autónomas más afectadas en la experiencia de agresión son la Región de Murcia, Islas Baleares, Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana y Ceuta, en relación a los promedios estatales.
- El mayor porcentaje de agresores también tiene lugar en el 1º ciclo de ESO (1º y 2º curso) con un 6% en relación al 2º ciclo, 4,9%.
- Los agresores confirman que las prácticas más utilizadas son los insultos directos en un 14,7%, seguido de los insultos indirectos 9,6%, golpes físicos 9,1%, exclusión 5,1% y difundir rumores 4,5%.

---

<sup>6</sup> La investigación recoge aspectos tanto del bullying como de cyberbullying, pero teniendo en cuenta que el capítulo que aquí se expone, hace referencia solamente al bullying, se omitirá toda información que no esté relacionada con el mismo. Estos datos serán reflejados posteriormente en el capítulo III.

- Los **motivos** por los que tienen lugar las conductas de acoso desde la percepción de las **víctimas** en ambos géneros son:
  - Para molestar 22%
  - Por las características físicas 16,7%
  - Sin mediar motivo 10,1%
  - Por gastar una broma 8,7%
  - Por razones culturales 5,1%
  - Por la orientación sexual 3,2%
- Los **motivos** que arguyen los **agresores** difiere de la percepción de las víctimas, argumentando sus motivos en:
  - No saben por qué lo hacen 19,5%
  - Para gastar una broma 14,5%
  - Por molestar 13,1%
  - Por venganza 9,9%
  - Por provocación 8,2%
  - Por las características físicas 8,1%
  - Por razones culturales 6,6%
  - Por la orientación sexual 5,9%
- No existen diferencias entre chicos y chicas en las razones que argumentan para desencadenar conductas de agresión.
- En cuanto a las estrategias utilizadas para combatir los efectos emocionales de la agresión, la mayoría utilizan estrategias adecuadas:
  - Buscar soluciones 3,16%
  - Pedir ayuda a un familiar 2,94%
  - Compartir con alguien el estado de ánimo 2,92%
  - Pedir ayuda a un amigo 2,78%
- Otro colectivo por el contrario utiliza estrategias poco adecuadas:
  - Dormir más 1,81%
  - Resignarse 1,62%

- Utilizar la venganza 1,55%
- Recurrir al consumo de sustancias 1,37%
- Los chicos y chicas se enfrentan a la realidad de manera muy desigual. Mientras las mujeres recurren a la ayuda o gestión interna de la situación, los chicos utilizan estrategias de reevaluación o verlo de otra manera.
- Mientras que el alumnado más joven utilizan las estrategias de reevaluación de la situación, las víctimas mayores utilizan el enfrentamiento.
- Las conductas de evitación tienen lugar tanto en chicos como en chicas.
- En cuanto a las características de la personalidad (autoestima, habilidades sociales y empatía) en la víctima, mostraron menores habilidades comunicativas y autoestima. Al mismo tiempo que presentan mayor empatía cognitiva y afectiva.
- Sin embargo los agresores, exhiben menor autoestima, empatía cognitiva y afectiva, menores habilidades comunicativas y asertivas así como habilidades en la resolución de conflictos.

#### ***1.8.4. Investigaciones internacionales. Prevalencia del acoso escolar***

Realizar una comparativa con relación a la prevalencia del acoso escolar en los distintos países es una labor que entraña una gran dificultad como consecuencia de las distintas metodologías empleadas, donde los instrumentos de medición no son los mismos o incluyen variaciones importantes que impiden referirse de forma semejante al mismo fenómeno (Calmaestra, 2011). Tales incoherencias han influido fuertemente en la estimación de la tasa, por lo que se intentan llegar a un mayor consenso en la definición y medición (Menesini y Nocentini, 2009).

Teniendo en cuenta estas limitaciones, se presenta una revisión de estudios realizados en los últimos años que muestran datos sobre la prevalencia y extensión del fenómeno en los distintos países. En el presente trabajo se abordarán aquellos más representativos y actuales, ya que prevenir la violencia juvenil se erige como una prioridad máxima de salud pública en muchos países.

En una revisión reciente Juvonen y Graham (2014) publican que aproximadamente entre el 20-25% de los jóvenes están involucrados en el acoso escolar como agresores, víctimas o agresores victimizados. En los estudios a gran escala llevados a cabo por los países occidentales sugieren que

entre el 4-9% de los jóvenes en edad escolar se involucran con frecuencia en conductas de intimidación y entre el 9 y 25% son intimidados. Igualmente se ha identificado a un subgrupo de menores que adoptan el rol de agresores victimizados. En un inminente metanálisis sobre la prevalencia de intimidación en el acoso tradicional Modecki, Michin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014) efectuada en una muestra de 335.519 alumnos con edades comprendidas entre 12 y 18 años, infiere que la prevalencia media oscila en torno al 35% incluyendo agresores, víctimas y agresores victimizados.

En el estudio a gran escala realizado por Elgar *et al.* (2015) se examina la prevalencia de la victimización por intimidación y la agresión física en los jóvenes de 79 países en función de los ingresos, las relaciones entre los determinantes estructurales de la salud y las diferencias internacionales de la violencia juvenil. Para ello se realizaron encuestas transversales en las escuelas durante el periodo 2003 y 2011. Los resultados arrojados por el estudio determinan que aproximadamente el 30% de los adolescentes informaron ser víctimas por intimidación; el 10,7% de los varones y el 2,7% de las mujeres participaron en agresiones físicas de manera frecuente. Los jóvenes con mayor exposición a la violencia fueron los pertenecientes a los países de África y del Mediterráneo oriental en relación a Europa y Asia. A mayor riqueza per cápita menor intimidación (3,9% en varones y 4,2% en mujeres) y menor agresión (2,9% en hombres y 1% en mujeres). Los datos afirman que la riqueza de los países se erige como un fuerte determinante de la violencia juvenil.

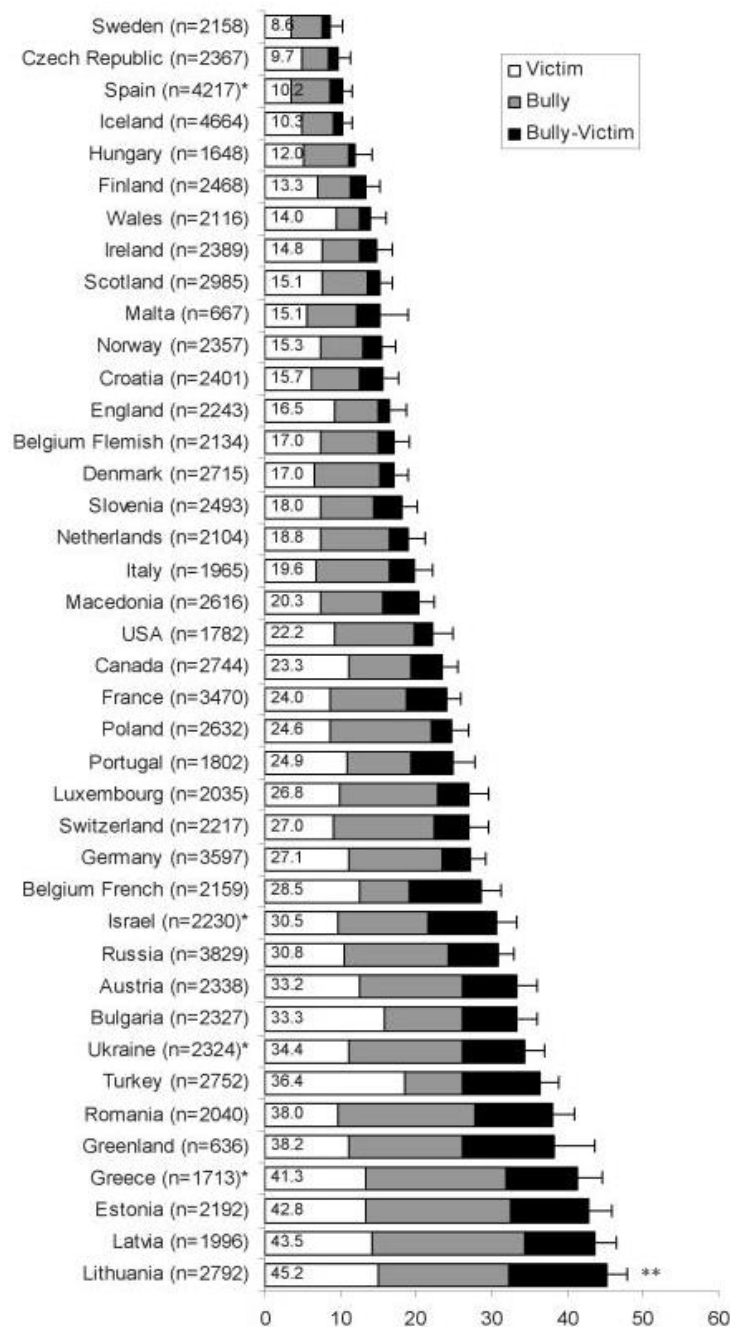
En esta línea hubo un estudio previo realizado por Currie *et al.* (2004) en 35 países bajo el nombre “Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC<sup>7</sup>) study: international report from the 2001/2002 survey”, en el que señalan que la prevalencia del acoso escolar se sitúa en torno al 11% tanto en víctimas como agresores. En el estudio posterior realizado por Craig *et al.* (2009) sobre el perfil de intimidación y victimización en adolescentes de 40 países durante los años 2005/2006, el 10,7% informó ser agresor, el 12,6% víctima y el 3,6% agresor victimizado de una muestra total de 202.056 adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 15 años.

---

<sup>7</sup> Encuesta sobre el comportamiento de la salud en niños de edad escolar (HBSC, por sus siglas en inglés). Se trata de un proyecto auspiciado por la OMS en el que participan más de 40 países occidentales.

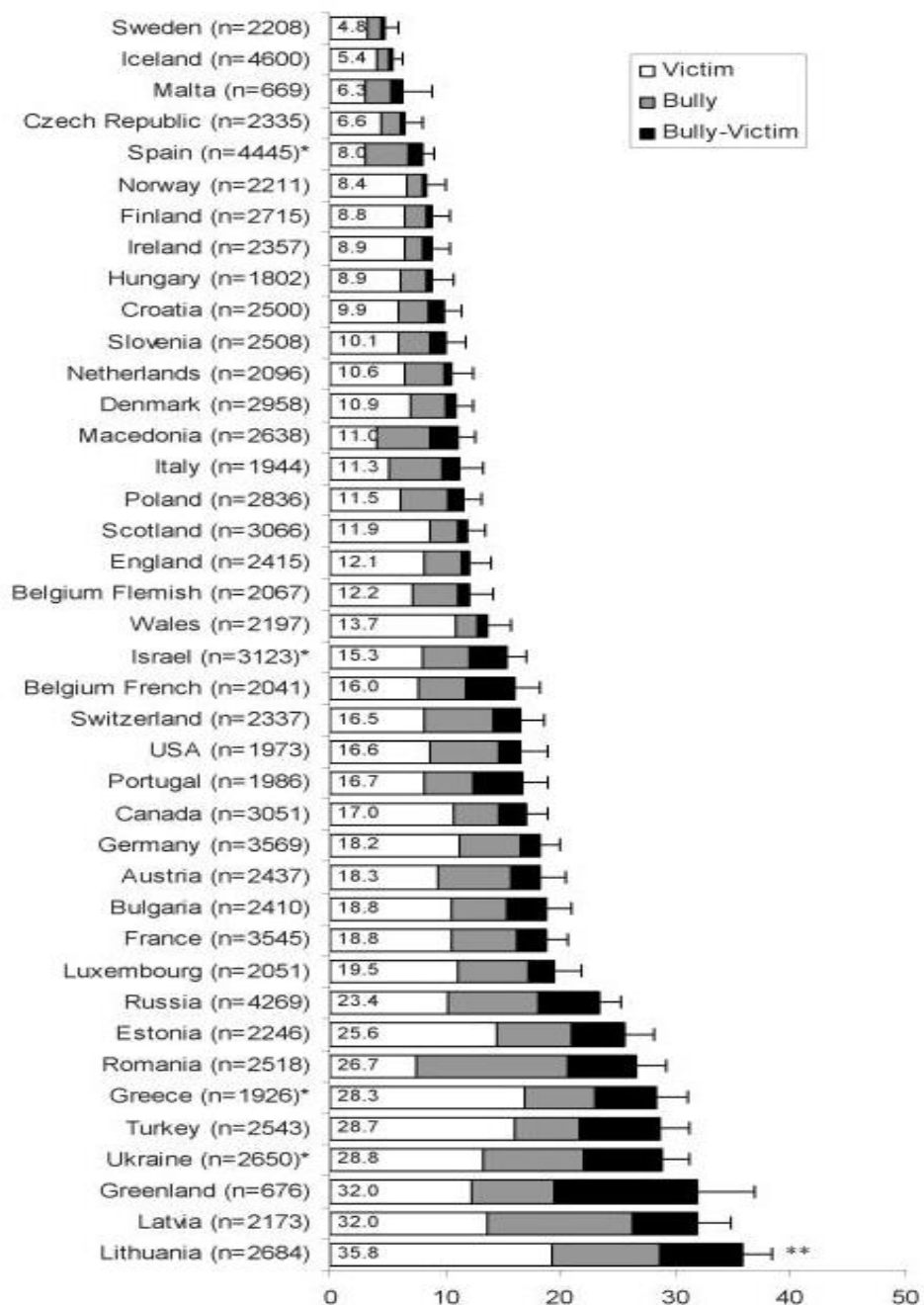
La violencia escolar está presente en todos los países en mayor o menor medida, realizándose estudios para conocer la prevalencia de dicho fenómeno. Existen muy pocos estudios transnacionales realizados hasta la fecha, los cuales son importantes porque utilizan métodos de muestreos idénticos. Estos estudios, se realizan por ONGs, gobiernos estatales u otras organizaciones. En el estudio realizado por Craig *et al.*, (2009) abordan los cuarenta países objeto de estudio en el cual puede observarse la prevalencia de la intimidación y victimización.

En la siguiente gráfica puede observarse las tres categorías de intimidación recogidas en el estudio: agresor, víctima y agresor victimizado, en los chicos.



**Figura 5.** Comparación internacional de la intimidación general entre niños de edades comprendidas entre los 11 y 15 años (Craig et al., 2009)

A continuación se presenta las tres categorías de intimidación recogida en la muestra femenina.



**Figura 6.** Comparación internacional de intimidación en las chicas con edades comprendidas entre los 11 y 15 años (Craig et al., 2009)



Los resultados de los hallazgos determinan que la exposición al acoso varía de un país a otro con estimaciones que oscilan entre el 8,6% y el 45,2% en los chicos y entre el 4,8% y el 35,8% en las chicas, aunque afirman que los niños reportan tasas más altas de intimidación en todos los países con respecto a las niñas. Los adolescentes de los países bálticos denotan tasas más altas de intimidación y victimización, siendo la prevalencia menor en los países del norte de Europa. Por otro lado, apuntan que las tasas de victimización son mayores en las chicas, aunque tanto en chicos como en chicas tienden a disminuir con la edad.

**Tabla 12**

*Prevalencia de intimidación por tipo, país, edad y sexo.*

PAÍS	CHICOS %					CHICAS %				
	13 AÑOS		15 AÑOS		TENDENCIA	13 AÑOS		15 AÑOS		TENDENCIA
<b>CANADÁ</b>										
Bullying directo físico	6,1	(1,1)	6,7	(1,1)	0,34	1,8	(0,6)	1,6	(0,5)	0,57
Bullying directo verbal.	13,4	(1,5)	14,0	(1,5)	0,003	7,5	(1,1)	8,0	(1,1)	<0,001
Acoso indirecto	5,9	(1,1)	6,4	(1,0)	0,08	3,9	(0,8)	3,9	(0,8)	0,99
<b>ISRAEL</b>										
Bullying directo físico	10,0	(1,6)	8,2	(1,5)	0,26	1,9	(0,6)	2,7	(0,7)	0,94
Bullying directo verbal.	21,4	(2,2)	18,0	(2,0)	0,94	8,0	(1,2)	5,1	(0,9)	0,008
Acoso indirecto	9,6	(1,6)	7,3	(1,4)	0,45	2,9	(0,8)	2,4	(0,6)	0,40
<b>ITALIA</b>										
Bullying directo físico.	6,8	(1,4)	6,8	(1,4)	0,99	0,9	(0,5)	0,8	(0,5)	0,75
Bullying directo verbal.	19,2	(2,2)	17,4	(2,1)	0,40	7,6	(1,5)	6,9	(1,4)	0,64
Acoso indirecto	10,0	(1,7)	7,8	(1,5)	0,18	6,2	(1,3)	6,2	(1,3)	0,95
<b>LUXEMBURGO</b>										
Bullying directo físico.	4,3	(1,0)	6,8	(1,3)	<0,001	1,3	(0,6)	2,0	(0,7)	0,43
Bullying directo verbal.	13,0	(1,7)	19,4	(2,0)	<0,001	5,9	(1,2)	7,5	(1,4)	0,11
Acoso indirecto	6,9	(1,3)	9,9	(1,5)	<0,001	3,0	(0,9)	5,0	(1,1)	0,07
<b>MACEDONIA</b>										
Bullying directo físico.	7,4	(1,3)	5,9	(1,1)	0,01	2,8	(0,8)	1,0	(0,4)	<0,001
Bullying directo verbal.	16,0	(1,8)	14,9	(1,6)	0,10	8,6	(1,3)	6,8	(1,2)	0,14
Acoso indirecto	9,8	(1,4)	7,4	(1,2)	<0,001	6,0	(1,1)	3,2	(0,8)	<0,001
<b>ESTADOS UNIDOS</b>										
Bullying directo físico.	9,7	(1,7)	7,2	(1,4)	0,67	4,9	(1,1)	4,0	(1,1)	0,71
Bullying directo verbal.	17,9	(2,1)	18,8	(2,2)	0,06	12,8	(1,7)	9,8	(1,7)	0,86
Acoso indirecto	12,2	(1,8)	10,5	(1,7)	0,78	9,3	(1,5)	7,2	(1,5)	0,87

Fuente. Craig *et al.* (2009)

En líneas generales podemos expresar que los chicos presentan tasas más altas de acoso directo físico, verbal e indirecto en comparación con las chicas y este patrón es consistente en cada grupo de edad y en todos los países.

Para los niños que intimidan, hubo un aumento en la prevalencia obtenida en Canadá y Luxemburgo con la edad, pero no hay tendencia en Israel, Italia y los Estados Unidos. En Macedonia, hubo una disminución con la edad en el bullying físico e indirecto para los niños. Para las niñas, con la excepción de Macedonia, no hubo tendencias de edad en el acoso directo. Para el bullying verbal en chicas, se aprecia una disminución en Israel. También en Macedonia hubo una disminución del acoso indirecto, pero no hubo tendencia a la edad en los restantes países

En la mayoría de los países, hubo cambios limitados o inexistentes por grupos de edad en la prevalencia de las diferentes formas de intimidación en ambos sexos. Los patrones estereotipados de intimidación sugieren que los niños son más propensos a utilizar la agresión verbal y física, mientras que las chicas utilizan más a menudo agresión indirecta y verbal. Del mismo modo, la investigación sugiere que las niñas aumentan en su intimidación indirecta con los años. Los patrones de intimidación observados no reflejaban estos estereotipos. La prevalencia reportada por el acoso indirecto fue relativamente baja para ambos sexos.

En esta línea, el estudio transnacional efectuado más recientemente, es el realizado por Smith, Robinson y Marchi (2016). En su investigación cabe destacar que encontraron una correlación muy baja en las encuestas lo que propició una gran preocupación en el uso de datos conjuntos transnacionales para hacer juicios sobre las tasas de intimidación y victimización en los diferentes países.

Otra aportación es la efectuada por Sittichai y Smith (2015). Estos autores revisaron los estudios de 10 países de la ASEAN<sup>8</sup> comparando dos conjuntos de datos, por un lado las encuestas

---

<sup>8</sup> Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN por sus siglas en inglés: Association of Southeast Asian Nations) es una organización regional de estados del sudeste asiático creada el 8 de agosto de 1967, está compuesta por 10 países miembros: Malasia, Indonesia, Brunéi, Vietnam, Camboya, Laos, Birmania, Singapur, Tailandia y Filipinas. Papúa Nueva Guinea y Timor Oriental.

a gran escala GSHS<sup>9</sup> y TIMSS<sup>10</sup> y por otro, trabajos de investigaciones. El trabajo concluyó que existen importantes diferencias culturales y lingüísticas entre los países occidentales y orientales en cuanto a quién intimida (compañeros de la misma clase o ajenos), dónde ocurre (aula, patio escolar) y tipos de intimidación (exclusión social, extorsión). A esto hay que añadirle que la definición del fenómeno acoso tienen importantes variaciones lingüísticas lo que es comprensible desde el punto de vista cultural. A pesar de estas controversias llegaron a la conclusión de que los comportamientos intimidatorios son bastantes frecuentes en los 10 países, mostrando tasas de prevalencia parecida a los hallazgos de otros estudios occidentales, rondando el 10%.

Otro estudio es el realizado por Perren, Dooley, Shaw y Cross (2010) en una muestra de 374 alumnos procedentes de Suiza y 1320 alumnos originarios de Australia. Los resultados del estudio determinan la prevalencia del bullying en los dos países. En Australia los chicos están más implicados en la dinámica bullying en todos los roles:

- el 5,2% de los chicos y el 2,5% de las chicas agresores victimizados.
- El 17,8% de los chicos frente al 11,6% de las chicas son agresores.
- el 13,8% de los chicos y el 11,1% de las chicas son víctimas.

En la muestra de Suiza, los resultados obtenidos también vienen a confirmar que los chicos son los que mayor implicación tienen en todas las categorías abordadas.

- el 4,4% de los chicos y el 2,8% de las chicas son agresores victimizados.
- El porcentaje de víctimas es superior en chicas con un 9,6% que en los chicos con un 9,1%.
- Los agresores son claramente hombres con un 11,5% frente al 4,2% de las mujeres.

Smith, Pepler y Rigby (2004) llevaron a cabo una investigación en Inglaterra con una muestra de 406 alumnos con edades comprendidas entre 13 y 16 años cuyos datos se recogieron a través de una encuesta estructurada. Los resultados afirman que el 35,9% de los encuestados

---

<sup>9</sup> Encuesta global de salud escolar *GSHS* (sus siglas en inglés).

<sup>10</sup> El Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (del inglés Trends in International Mathematics and Science Study, *TIMSS*) es una evaluación internacional de conocimientos de matemáticas y ciencias de los estudiantes inscritos en los grados cuarto y octavo de todo el mundo.

manifiestan ser víctima ocasional, frente al 14,8% que lo sufre con frecuencia. Las víctimas tienen menos amigos en el ámbito escolar y son más propensos a faltar a clase.

Los estudios realizados en América Latina, denotan una alta prevalencia de acoso escolar. Oliveros *et al.* (2009) informan que la intimidación en Perú y Colombia ronda entre el 40-50%. Lister *et al.* (2015) en la investigación realizada en un conjunto de 12.000 adolescentes peruanos concluyeron que la victimización es sufrida por:

- El 47,3% de niños que tienen 8 años.
- El 30,4% los que tienen 12 años,
- El 21,9% los que tienen 15 años.
- Los chicos sufren más tasas de victimización que las chicas.

Del Rey y Ortega (2008) en un estudio realizado en Nicaragua en una muestra formada por 2813 adolescentes que cursaban Educación Secundaria determinaron que:

- El 35% de los estudiantes están implicados en acoso escolar en sus diferentes roles.
- El 12,4% víctimas,
- El 10,9%, agresores,
- Y los agresores victimizados 11,7%.

Por otra parte, es necesario destacar que esta tipología se identifica de manera desigual entre los géneros y etapas evolutivas:

- Las víctimas están representadas por el género femenino en la adolescencia temprana. El 56,9% de las chicas frente al 43,1% de los chicos.
- Los agresores están menos representados en la etapa evolutiva de la juventud y son igualmente más chicas (54,3%) que chicos (45,7%).
- Los agresores victimizados están más representados en la etapa evolutiva de la adolescencia temprana y menos en la juventud.
- El tipo de victimización más frecuente es el verbal, físico y psicológico, existiendo una correlación positiva con el miedo que ostentan de ir a la escuela.
- El tipo de agresión más utilizado es el verbal.

- Con respecto a los agresores victimizados los resultados son sorprendentes, al manifestar puntuaciones más altas en todos los supuestos incluidos en la escala. Sufren victimización más persistente en la violencia verbal, física, psicológica, social y sexual. Igualmente manifiestan miedo de ir a la escuela.

En definitiva la prevalencia del acoso en Nicaragua es muy superior al extraído en otros países desarrollados. Llama la atención el mayor número de alumnos implicados en el rol de agresor victimizado con el 11,7% de los sujetos que formaron parte del estudio, cuando investigaciones europeas arrojan resultados menos dolientes. Las diferencias significativas con *respecto al sexo*, solo se han encontrado en el rol de agresor victimizado en donde existe una mayor prevalencia en chicos que en chicas, es decir, se han encontrado menos diferencias respecto a la variable sexo en Nicaragua que en nuestro estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2007). Con respecto a la *variable edad*, el alumnado de 11-12 años son los presentan mayor riesgo de sufrir bullying disminuyendo el nivel de implicación con los años. Las autoras determinan en su estudio, que verse envuelto en problemas de acoso escolar, implica mayor riesgo de verse involucrado (especialmente en el rol de agresor victimizado) en otros tipos de violencia.

Siguiendo con las investigaciones realizadas en América Latina, Sharma, Nam, Kim y Kim (2016) realizaron un estudio en Perú con una muestra de 1368 estudiantes de secundaria de colegios públicos. Los resultados arrojados por esta investigación afirman que el 35,8% de los participantes habían estado involucrados como agresores o agresores victimizados, el 32,9% había sido víctima de acoso verbal y el 37,9% había sido víctima de acoso físico en los últimos 12 meses. Los hombres son más propensos que las mujeres a utilizar la violencia física. Las chicas que obtienen mejores calificaciones académicas tienen menos implicaciones en las conductas agresivas. Ser víctima correlaciona positivamente con peores resultados académicos.

Un estudio realizado en los Estados Unidos por Sangalang, Tran, Ayers y Marsiglia, (2016) con una minoría étnica de herencia mexicana, determinaron estudiar en una muestra de 809 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años la prevalencia del bullying. De los sujetos totales, el 19% no estuvieron implicados, el 40% rara vez participaron, el 3,5% eran agresores, el 3,7% eran víctimas y el 33,6% eran agresores victimizados. La alta prevalencia de las víctimas y agresores victimizados es consistente con otros estudios (Farmer *et al.*, 2012) al

constatar que pertenecer a una minoría étnica entraña mayor riesgo de ser victimizado por sus pares. Sin embargo a mayor diversidad étnica en las clases o colegios se da menor vulnerabilidad entre los diferentes grupos étnicos. Las relaciones de poder suelen ser más equilibradas en escuelas étnicamente plurales (Juvonen, Nishina, y Graham, 2006). Un metanálisis posterior realizado por Vitoroulis y Vaillancourt (2015) se centró en las diferencias de grupos étnicos en la victimización de pares y sugirió que el estatus de la minoría étnica no estaba fuertemente asociado con un mayor nivel de victimización por pares, aunque coinciden con Fermer *et al.* (2012) al afirmar que el estatus de la minoría étnica plantea un mayor riesgo de victimización, pero aseveran que su efecto parece depender del contexto.

En Brasil, en una investigación realizada por Serra-Negra *et al.* (2015) en una muestra compuesta por 366 adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 15 años se analizó la repercusión del acoso verbal asociando sus perfiles a la satisfacción de la vida y a las características familiares. Los resultados destacan que:

- El 18% eran agresores, el 5,5% víctimas, el 2,7% agresores victimizados y el 73,8% no estaban involucrados en el acoso escolar verbal.
- La mayoría de los agresores eran hombres y estaban satisfechos con su vida familiar.
- Las víctimas de intimidación verbal en la escuela mostraron una baja prevalencia de no violencia.
- Los que fueron agresores y víctimas fueron asociados con factores de apoyo familiar y autoeficacia.
- La mayoría de los adolescentes que no estaban involucrados en el acoso verbal en la escuela, eran mujeres.
- La conducta de agresión es más patente en el género masculino que en el femenino.
- La satisfacción familiar, la autoestima, la autoeficacia y los niveles de violencia son factores importantes que pueden influir en el perfil de los adolescentes en relación con el acoso escolar verbal.

La mayoría de los estudios de bullying se han realizado en los países occidentales y sus implicaciones en otras regiones son limitadas debido a los diferentes contextos culturales. Sin embargo el trabajo realizado por Wu *et al.* (2015) en China, concretamente en Guangdong situado

al sur del país, en una muestra de 15.408 adolescentes nos permitirá conocer la prevalencia de este fenómeno. Los resultados arrojados por este estudio son:

- El 7,1% de los encuestados manifestaron cometer conductas agresivas a otros estudiantes.
- El 4,8% declaran ser víctimas.
- El 2,6% evidencian ser agresores victimizados.
- Se encuentra una fuerte asociación entre ser agresor y víctima con la ideación suicida, intentos suicidas y conductas auto lesivas.
- Los jóvenes involucrados en la intimidación están en alto riesgo de conductas delincuentes.

En una población colindante a Guangdong, Fijian, también en el continente asiático, el equipo de investigadores Hong *et al.* (2016) realizaron una investigación en la que se dio a conocer la prevalencia en la distinta tipología de bullying en una muestra de 20.511 adolescentes. Los resultados más destacados son.

- Los agresores configuran el 1,5% de los encuestados.
- El 4,5% afirma ser víctimas.
- Los agresores victimizados constituyen el 3%.
- El 91% manifiestan no estar implicados en esta dinámica.
- Al igual que el estudio anterior, mostró que los estudiantes chinos de secundaria involucrados en el acoso (agresores, víctimas, y agresores victimizados) son más propensos a tener ideación de suicida. Sin embargo la depresión modificó esta relación al establecer que en los estudiantes con depresión, la asociación de ideas suicidas es más fuerte, mientras que la asociación de victimización con la ideación suicida eran más débiles en comparación con los sujetos que no padecían depresión.
- También identificó una correlación significativa entre la intimidación y la depresión.
- Los alumnos más problemáticos son los agresores.

En las investigaciones realizadas en África, los autores Greeff y Grobler (2008), en una muestra formada por 360 alumnos estudiantes de 4º y 6º grado (10 y 12 años), en una población de raza blanca y negra, el índice de intimidación se situó en el 56,4%.

Otro estudio realizado en Argelia, Tiliouine (2015), en una muestra total de 1.452 escolares con edades comprendidas entre 8 y 12 años, se estudia la prevalencia entre dos tipos de acoso: activo (maltrato físico) y pasivo (relacionado con la exclusión). Someramente las conclusiones son:

- El nivel de participación en las conductas de acoso señaladas oscilan entre el 25 y 35%.
- Las víctimas de acoso activo son: 15,1% en estudiantes de 8 años. 9,9% en los que tienen 10 años, y el 12,3% representan los que tienen 12 años.
- El acoso pasivo lo sufren el 16,3% en alumnado de 8 años; 15,8% de 9 años y el 20% de los que tienen 12 años.
- El acoso activo perpetrado por los niños se acrecienta con la edad, utilizando el acoso indirecto de manera indistinta por ambos grupos de géneros.
- La victimización por intimidación está más presente en los niños de familias desfavorecidas al igual que el absentismo escolar.
- Las mejores calificaciones las ostentan el alumnado que no se ha visto envuelto en las dinámicas de acoso escolar.
- La exclusión o intimidación pasiva y la edad presentan un fuerte impacto negativo en la satisfacción con la vida en el grupo.



## EL CIBERACOSO

---

En la actualidad la forma de socialización de los adolescentes y jóvenes está íntimamente ligada a los medios tecnológicos y a las redes sociales (Rubio, 2010; Willard, 2005).

Sin lugar a duda internet es el servicio de red de comunicación que más notoriedad ha tenido en el mundo ofreciendo diversos servicios: envío de correos electrónicos, archivos, mensajería instantánea, conversaciones en línea, telefonía, transmisión de contenidos y comunicación multimedia, acceso remoto a otros dispositivos, juegos en línea y las populares redes sociales (Sabater y López-Hernández, 2015).

En los últimos años los avances de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han facilitado el acceso masivo de las personas a los dispositivos digitales. Esto ha supuesto que la información sea inmediata y permita estar conectados en la distancia con una fluidez y precisión que nos hubiera sorprendido años atrás. En la actualidad las TIC, forman parte de nuestra vida cotidiana estando presentes en todos los ámbitos de la realidad social y cultural.

Los adolescentes merecen una especial atención por ser un colectivo vulnerable y sensible en el entorno en el que viven y porque las nuevas tecnologías se revelan como parte integral de sus vidas. El mundo fascinante que se abre ante ellos a través de Internet, móviles, juegos interactivos, constituye un extraordinario medio de relación, comunicación, aprendizaje, diversión y ocio. El uso y abuso que hagan de ellas trae consigo posibilidades de riesgo, así como múltiples peligros asociados a su consumo (López-Hernández y Sabater, 2014). Es aquí, donde el cyberbullying encuentra su espacio, constituyendo un nuevo tipo de acoso que se va alimentando por la exposición de redes sociales tales como el Facebook, Blog, Chats, móviles, ordenadores, tablets, haciendo un uso malintencionado con el propósito de humillar, vejar o denigrar a la víctima aprovechando el uso de poder ejercido por el agresor o grupos de personas (Slonje, Smith y Frisén, 2013).

A lo largo del capítulo se realizará una aproximación conceptual de esta nueva modalidad de hostigamiento y acoso entre iguales a través de las TIC, especialmente Internet, telefonía móvil y redes sociales, para adentrarnos en la explicación del problema, riesgos, características, tipología y roles de implicación que tienen lugar en este entramado. Igualmente se estudiará el papel de las familias, la asociación entre el bullying y cyberbullying como formas de violencia dentro del ámbito escolar y su relación con el rendimiento académico y las emociones.

## **2.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Estado actual de la cuestión**

Actualmente las TIC se han convertido en un instrumento imprescindible para el desarrollo de la actividad laboral y como mecanismo de comunicación y ocio de los ciudadanos. Su uso se ha extendido de forma vertiginosa por todo el mundo (Li, 2006) hasta el punto, que es difícil encontrar un hogar que no dispongan de telefonía móvil y/o ordenador con conexión a internet.

El Informe Ditrendia Digital Marketing Trends (2016), nos permite conocer cuál es el estado actual de la cuestión en España y el mundo. De su investigación se desprende que, desde finales del 2015, se experimentó un aumento mundial del 97% de la telefonía móvil, es decir, existen más dispositivos móviles a nivel global, que personas hay en nuestro planeta. En Europa concretamente, el 78% de la población cuenta con un móvil inteligente (Smartphone).

En España los teléfonos móviles inteligentes representan el 87% del total de teléfonos móviles, lo que le sitúa a la cabeza de Europa. Disponemos de más teléfonos móviles que de ordenadores (73%) ya sea en la versión portátil o de sobremesa. Es sorprendente el dato que arroja el estudio, al afirmar que la edad de iniciación es cada vez más temprana. El 98% de los usuarios tienen entre 10-14 años edad con móvil propio de última generación y conexión a Internet. Asimismo, asevera que los niños de entre 2 y 3 años acceden habitualmente a los móviles de los padres para utilizar aplicaciones de juegos o vídeos. Salmerón, Blanco y Casas (2014) hablan de nativos digitales, sin embargo, advierten la irresponsabilidad en el uso de estos y la falta de protección ante posibles amenazas.

En cuanto a los hábitos de consumo a nivel mundial, se deriva que más de la mitad de las visitas de los grandes buscadores se realizan a través de este conector. El 62% del tiempo que los

usuarios pasan en el mundo online, lo efectúan desde las tablets o Smartphone. La población mundial es cada vez más adicta al uso del teléfono, dato que queda constatado al examinarlo 150 veces al día o, dicho de otro modo, le dedicamos un promedio de 177 minutos diarios. Estudios alertan que un inconsciente uso de este genera ansiedad en el 30% de los casos. Estar hiperconectado es una práctica bastante frecuente entre los españoles mientras ven la televisión, el 67% lo hacen utilizando el Smartphone, seguido del ordenador (27%) y la tablet (25%).

Diferentes investigaciones determinan que internet es utilizado básicamente como medio de entretenimiento y comunicación (Malo, Navarro y Casas, 2012). Lo cierto es que los usos difieren entre países, los japoneses lo utilizan con cierta frecuencia para fines culturales y educativos (58%), los estadounidenses para oír la radio (30%), los franceses para ver televisión (10%) los ingleses para ver programas de televisión en diferido (9%) y los españoles para el visionado de vídeos (51%) actividad compartida con el acceso al correo electrónico, mensajería instantánea e internet, cobrando cada vez más fuerza los procesos de compra que se producen a través de él.

Este argumento ha planteado un interesante debate en relación con la influencia de género dependiendo de las actividades que se realizan. Los estudios de Li y Kirkup (2007) no encontraron diferencias significativas en el patrón de uso entre chicos y chicas. Sin embargo, son numerosas las investigaciones que afirman que los chicos se decantan más por los videojuegos, música y videos y las chicas por actividades comunicativas –chat y redes sociales- y usos académicos (Fernández-Montalvo, Peñalva e Irazabal, 2015; Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni, 2016; Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2011; Giménez-Gualdo, Maquilón y Arnaiz, 2014). Otras investigaciones no encontraron diferencias de género en el uso de las redes sociales, pero sí en la edad (Espinar y González, 2009).

Evidencias empíricas señalan que la gama de actividades online fluctúa en función de la edad de los menores. En las edades más tempranas las actividades básicas se centran en los juegos o búsquedas de información relacionada con la demanda académica, hasta usos más participativos y sofisticados como la creación de un blog (Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011). Pero, en cualquier caso, todas las actividades aumentan con la edad y varían en función del género. Sin duda, los juegos online son los que marcan la diferencia entre los chicos y las chicas (Garmendia *et al.*, 2106).

Siguiendo el Informe Ditrendia Digital Marketing Trends (2016), el 85% de los españoles afirman utilizar diariamente el teléfono móvil, el 78% para acceder a internet varias veces al día y el 13,3% lo emplea diariamente con lo cual engloba a casi toda la población. Aunque la mayoría de los adolescentes subestiman el tiempo que dedican a este fin, el estudio revela que la conexión diaria se fija en 3horas 23minutos.

Ochaita, Espinosa y Gutiérrez (2011) determinan que el uso adecuado y moderado de las nuevas tecnologías es beneficioso para satisfacer las necesidades de los adolescentes. Sin embargo, de su estudio se desprende un consumo excesivo, al confirmar que el 21,3% de los adolescentes entre 12 y 18 años le dedica más de tres horas diarias. Estos datos son significativamente superiores a los obtenidos por los autores Giménez-Gualdo *et al.* (2014) que aseguran que los adolescentes utilizan diariamente el móvil entre 1 y 2 horas, con valores similares para el uso del ordenador. Las chicas son más consumidoras de la telefonía móvil que los chicos no existiendo diferencias en relación con el uso del ordenador.

El uso de las tablets pierde fuerza con respecto al ordenador y la telefonía móvil, pese a ello, son utilizadas para la lectura de libros electrónicos, jugar, acceder a las redes sociales o simplemente ver la televisión. En España, uno de cada cuatro hogares dispone de este dispositivo que es utilizado para acceder a la red al menos una vez al día (27,8%), solo el 36% confiesa acceder varias veces. El tiempo destinado para el uso de este se estipula en una hora y 41 minutos, según el mismo informe (Ditrendia Digital Marketing Trends, 2016).

En cuanto a la relación, móviles y redes sociales, descubre que el 41% de la población accede a las redes sociales por medio del teléfono móvil equiparándose con el resto de países que más lo utilizan. Los jóvenes son los usuarios más aficionados. El 70% del total de usuarios de Facebook lo hacen a través del móvil, tendencia que sigue en aumento con respecto a estudios anteriores. El Snapchat<sup>1</sup> va ganando adeptos entre la población más joven. En el año 2015, el 58% de los usuarios disponían de esta aplicación.

---

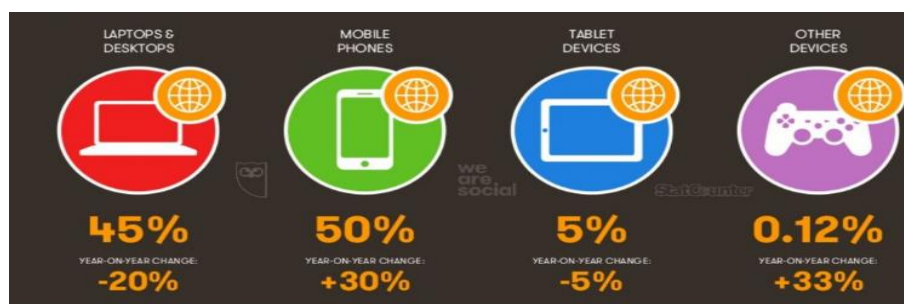
<sup>1</sup> Es una red social de mensajería instantánea que permite enviar a los contactos mensajes en forma de fotos, vídeos, individual o grupalmente. El emisor determina el tiempo que el receptor puede ver los mensajes antes que se destruyan.

WhatsApp es el líder absoluto con respecto al resto de plataformas. Su uso es mayoritario en la población española con una cuota de usuarios que asciende al 91,6%. YouTube rivaliza al alza frente al deterioro acumulativo que desde hace tres años experimenta Facebook, con un porcentaje nada desdeñable del 47%, Twitter con el 18% e Instagram con el 6% de usuarios, siendo el perfil joven el que mejor encaja con estas aplicaciones (Vara-Miguel, Negrodo y Amoedo, 2017).

Otra investigación posterior que viene a corroborar y ampliar la información ya plasmada, es el Informe Digital en 2017 Global Overview, de “We Are Social y Hootsuite” que presenta cada año a nivel global, análisis, estadísticas y tendencias sobre el uso de internet, telefonía móvil, redes sociales y redes sociales a través de móvil y comercio electrónico. De los datos extraídos se recoge que más de la mitad de la población mundial utiliza internet y el 50% lo hace por medio de los dispositivos móviles aumentando un 30% con respecto a los datos arrojados en el año 2016 en detrimento del ordenador de mesa o portátil con cuotas del 45% de usuarios. Las tablets también pierden peso a favor de los video juegos en internet.

Otros hallazgos dignos de mención de este estudio se relacionan con:

- La telefonía móvil se ha extendido a casi dos tercios de la población mundial.
- La mayoría de las conexiones móviles en todo el mundo son de “banda ancha”.
- La mayor parte del tráfico web mundial proviene de los teléfonos móviles.
- Uno de cada cinco sujetos de la población mundial compró una línea en los últimos 30 días.

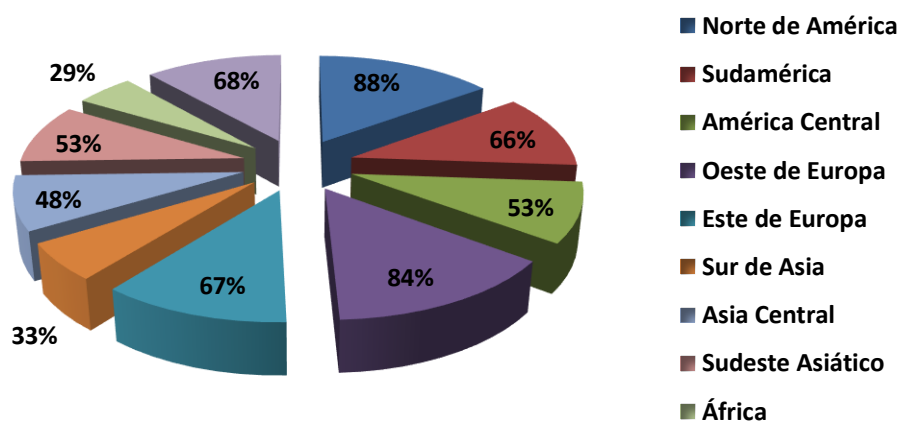


**Figura 7.** Dispositivos usados para acceder a Internet (Informe de We Are Social, 2017)

El crecimiento del uso de internet es notorio en todo el mundo. El número de usuarios globales asciende a más del 80% desde que se iniciara el primer informe Global Digital en el año 2012. Según los resultados revelados en el último estudio, los consumidores de internet aumentaron

tenuemente con respecto al año 2015, sin embargo, los medios de comunicación social y los usuarios de redes móviles sociales, sí experimentaron más del doble en el número de nuevos beneficiarios.

La penetración de internet, telefonía móvil y redes sociales se erige de forma muy desigual en los diferentes países del mundo. El porcentaje de usuarios de internet a nivel mundial es liderado por los Emiratos Árabes con un 99% seguido de Japón con un 93%. España se encuentra en el undécimo país con el 82% de uso de internet respecto al total de la población, frente al 77% del año 2016. En definitiva, se estima que el crecimiento de usuarios en todo el mundo se ha incrementado un 4% con respecto al estudio anterior.



**Figura 8.** Estadísticas en el uso de internet en la población mundial  
(Informe de We Are Social, 2017)

Un aspecto significativo hace referencia al incremento de usuarios de redes sociales en un 20% en los últimos doce meses. Esto supone que el 37% de la población mundial hace uso de ellas, sin embargo, el crecimiento más espectacular viene representado por el número de usuarios activos de redes sociales en el móvil, configurándose actualmente en el 34%. En España la tasa de penetración de las redes sociales alcanza el 54%, un 6% más de crecimiento con respecto al año 2016, según se desprende del Informe Digital en 2017, porcentaje a todas luces muy superior al que se encuadra la media mundial (37%). El tiempo que los españoles dedican al uso de las redes sociales se fija en una hora y 41 minutos, cuota mantenida por el Informe previo realizado por

Ditrendia (2016). A priori puede parecer bastante prolongado siempre y cuando no establezcamos comparaciones con otros países como Filipinas con más de 4 horas al día de media.

El 90% de los usuarios de internet del mundo se conectan a través de un dispositivo móvil. España se posiciona a la cabeza de usuarios de móvil del mundo con una cuota del 88%, porcentaje seguido de cerca por Japón, Singapur e Italia con el 85%, y Alemania con el 82%. En este sentido, las conexiones a las redes sociales a través de este terminal alcanzan el 48%, lo que supone un crecimiento con respecto al año anterior (34%) y los que lo hacen diariamente se elevan al 64%. El tiempo medio diario de uso de internet en la telefonía móvil, en nuestro país ronda la hora y 53 minutos.

El uso de las TIC viene marcado por la nacionalidad. Los usuarios extranjeros nos superan en el uso de internet, solamente en las compras realizadas por este medio. La brecha digital de género ha aumentado considerablemente en el año 2016 en los parámetros tomados como referencia, uso y compras por internet, según reflejan los resultados consultados por Instituto Nacional de Estadística (2016).

Este mismo organismo evidencia una mejora en el equipamiento de los hogares y el acceso a las TIC. Los menores con edades comprendidas entre 10 y 15 años son los grandes consumidores. Así pues, podemos hablar de universalidad en el uso de ordenadores y conexión a internet, superando por primera vez los usuarios de internet a los usuarios del ordenador con porcentajes que oscilan entre el 95,2% y el 94,9% respectivamente, práctica que se desarrolla con anterioridad a los 10 años. Asimismo, las diferencias de sexo en el uso del ordenador e internet son poco significativas, tendencia que se viene consolidando con el trascurso de los estudios realizados (Instituto Nacional de Estadística, 2016).

Si bien la posesión de telefonía móvil es superior en las niñas, a partir de los 10 se generaliza hasta alcanzar el 93,9% en la población de 15 años. De hecho, es difícil encontrar a un adolescente que no tenga teléfono móvil con acceso a internet.

En la siguiente tabla se puede observar de forma pormenorizada el porcentaje de menores usuarios de TIC por sexo y edad.

**Tabla 13**

*Porcentaje de menores usuarios de TIC por sexo y edad*

	<i>Uso de Ordenador</i>	<i>Uso de Internet</i>	<i>Disposición de Móvil</i>
<b>Hombres</b>	95,6	95,7	68,8
<b>Mujeres</b>	94,2	94,7	70,9
<b>Edad 10</b>	92,6	90,6	25,2
<b>Edad 11</b>	92,6	93,1	50,9
<b>Edad 12</b>	94,8	95,9	72,7
<b>Edad 13</b>	96,7	95,4	86,0
<b>Edad 14</b>	95,7	98,2	90,1
<b>Edad 15</b>	97,1	98,0	93,9
<b>Media</b>	94,6	95,2	69,8

Fuente. Adaptaado de INE 2016. Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares

El incremento de las TIC en estas edades puede deberse a su uso en educación. Todos los centros educativos, públicos y privados disponen de al menos una sala informática para que puedan acceder a internet utilizando esta herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando así, verdaderos aprendizajes o formas de construcción del conocimiento (Botello y López, 2014; Guan y Subrahmanyam, 2009). Estudios revisados llegan a conclusiones diferentes en este sentido. Los hay que han encontrado una relación moderada sobre el rendimiento y en otros casos la efectividad es mínima (Aypay, 2010).

## **2.2. Riesgos asociados al consumo de las TIC en menores**

La implantación masiva de las TIC ha generado en la vida cotidiana, un espacio de múltiples posibilidades comunicativas y de relación interpersonal en todos los sectores de la población, especialmente en niños y adolescentes (Malo *et al.*, 2012). Internet deja de ser un espacio privativo del mundo científico y académico para generalizarse a toda la ciudadanía (Holtz y Appel, 2011). La utilización más extendida de las TIC se asocia con el entretenimiento, la comunicación (Malo *et al.*, 2012; Rial, Gómez, Braña y Valera, 2014) y fines académicos (Erdur-Baker, 2010; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014) ya que desde el punto de vista escolar las TIC se convierten en poderosas



oportunidades de aprendizaje, creatividad (Goggin y Hjorth, 2014; Li, 2007b; Pedreira y Basile, 2011) y motivación (Guan y Subrahmanyam, 2009).

El espectacular avance de las nuevas tecnologías y su cotidianidad en el ámbito familiar justifica la brecha digital entre los adolescentes y adultos (Kokkinos, Antoniadou, Asdre y Voulgaridou, 2016; Sureda, Comas y Morey, 2010). Mientras que los niños se desenvuelven con maestría en este terreno, muchos padres son analfabetos digitales. Como consecuencia de este desfase, los progenitores se sienten muy preocupados por los comportamientos que desarrollan sus hijos en relación con el uso de las TIC (Buelga, 2016). No entienden cómo pueden pasar horas abstraídos frente a una pantalla de ordenador o teléfono en conexión con las redes sociales en vez de compartir juegos o espacios con los amigos (Echeburúa, Labrador y Becoña, 2009), sin descartar los riesgos y peligros que subyacen de esta práctica (Rial *et al.*, 2014).

Estas preocupaciones a veces no son fundadas y provienen más del desconocimiento de las mismas que por el mal uso que se derive de ellas (Fernández-Montalvo *et al.*, 2015). Los signos de alarma se deben aplicar cuando la afición pasa por generar dependencia de las TIC. En este sentido Echeburúa y Requesens (2012) enumeran las siguientes circunstancias que pueden darse en los adolescentes:

- Descuidar las tareas escolares repercutiendo en el rendimiento académico.
- Cuando se presenten conductas de irritabilidad ante las limitaciones en el consumo impuesto para el uso del ordenador o telefonía móvil.
- Pérdida de la noción del tiempo cuando está conectado o navega.
- Engañar sobre el tiempo real que ha estado conectado o jugando con videojuegos.
- Expresar desasosiego cuando la línea falla o la velocidad de la misma resulta lenta.
- Cuando sacrifiquen aficiones o actividades lúdicas para pasar más horas frente a los dispositivos tecnológicos e incluso cuando las amistades virtuales ganen terreno a las reales

El Informe Ditrendia Digital Marketing Trends (2016) y el Informe Digital in Global Overview we are social (2017), nos advierten que en España el 82% de la población utiliza internet, con una tasa de penetración en las redes sociales del 54% y temporalización de una 1h 45m, siendo la población entre 16 y 24 años y las mujeres el sector más participativo. El INE (2016) concreta

que los niños entre 10 y 15 años son los grandes consumidores, hablando prácticamente de universalidad en el uso de ordenadores y conexión a internet. En el estudio llevado a cabo por Garmendia *et al.* (2016) especifica que es la vivienda el lugar por excelencia de acceso a internet, en una habitación común más que privada, seguida por la escuela, en donde casi la mitad de los escolares afirman su uso una vez a la semana y el 15% diariamente. Prácticas que aumentan a en función de la edad.

Siguiendo a estos autores, el dispositivo más utilizado entre los adolescentes mayores son los Smartphone, medio personal con componente afectivo, que añade una mayor privacidad en el uso de internet, lo que puede inhibir las medidas de mediación parental, necesitando más que nunca el establecimiento de comunicación paternofamiliar entorno a experiencias online que puedan entrañar problemas. En cuanto a las actividades realizadas, los juegos con otras personas, ver vídeos y escribir mensajes en una web o blog, publicar fotos, compartir videos, son las más practicadas, datos consistentes con la literatura visionada (Fernández-Montalvo *et al.*, 2015; Garmendia *et al.*, 2011; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014). El 45% de los adolescentes afirma tener al menos un perfil en una red social, porcentajes que aumentan en función de la edad. Sin embargo, es significativo que el nivel socioeconómico de las familias incida en la menor probabilidad de creación en cuentas de este tipo (Garmendia *et al.*, 2016).

El uso de internet y ordenador se inicia con anterioridad a los 10 años. Por otra parte, a partir de esta edad la posesión de la telefonía móvil se incrementa hasta alcanzar el 93,9% en la población de 15 años, según se desprende del INE (2016). La mensajería instantánea sigue ganando adeptos con un 85%, por encima de las redes sociales con un 71%. Lo que implica que las redes sociales pierden fuerza a favor de la mensajería instantánea como WhatsApp (Garmendia *et al.*, 2016; Villacampa, 2017).

El proyecto EU Kids Online<sup>2</sup> esclarece que el acceso a internet ha cambiado con el transcurso de los años, pero coincide en señalar como en otros estudios, que la edad de inicio es cada vez más temprana. Los datos EU Kids informan que es difícil catalogar como totalmente beneficiosas o

---

<sup>2</sup> EU Kids Online es una red de investigación dirigida por la Prof. Sonia Livingstone y cofinanciada por el Safer Internet Programme de la Comisión Europea para investigar las oportunidades y los riesgos online de los menores.

arriesgadas las actividades online. Lo que sí es cierto, es que la mayor exposición entraña mayores riesgos (Catalina, López de Ayala y Jiménez, 2014). En este sentido Livingstone *et al.* (2011) argumentan que existe una interdependencia entre las oportunidades y los riesgos online en los menores. Es decir, cuanto más utilicen los niños internet, mayor es la suma de oportunidades y la amenaza a experiencias de riesgo, sin embargo, puntualizan que las experiencias de riesgo online no siempre tienen que provocar daño, por el contrario, pueden dotar a los jóvenes de mayores habilidades y destrezas, así como mecanismos para afrontar los posibles daños causados. Por otra parte, Livingstone, Hasebrink y Görzig (2012) indican que los jóvenes que están menos expuestos a las oportunidades y por lo tanto a los riesgos, suelen experimentar mayor preocupación cuando se ven envueltos en experiencias online negativas. No obstante, cuando los niños se encuentran ante una situación problemática, optan por utilizar un conjunto de estrategias para minimizar el impacto psicológico y el estrés emocional. En este sentido, Livingstone *et al.* (2011), señalan las siguientes:

- Respuestas pasivas. El menor deja de utilizar internet o en el peor de los casos considera que lo ocurrido ha sido por su culpa.
- Respuestas proactivas. Se enfrenta al problema bien denunciándolo o bloqueando el contacto no deseado.
- Respuestas comunicativas. Trata de solucionar el problema buscando apoyos en su entorno más inmediato o bien aprende a gestionarlo de manera eficaz.

La seguridad online en los menores es una preocupación que se va más allá del dominio familiar, extendiéndose a ámbitos políticos, científicos y educativos (Garmendia *et al.*, 2016). Los adolescentes necesitan las habilidades necesarias para desenvolverse con garantías en este complejo medio.

Los estudios realizados hasta la fecha avalan que el 90% de los adolescentes utilizan la comunicación online (García, López de Ayala y Catalina, 2013) a través de las redes sociales y especialmente mensajería instantánea WhatsApp (Garmendia *et al.*, 2016; Villacampa, 2017). La comunicación móvil es una prioridad entre los adolescentes para permanecer en contacto con su grupo de iguales (Lenhart, Ling, Campbell y Purcell, 2010; Ling y Bertel, 2013).

Uno de los problemas que subyace de la mensajería instantánea y de las redes sociales es que los jóvenes a través de sus dispositivos móviles están hiperconectados a cualquier hora y lugar. De las múltiples actividades que se pueden ejecutar con estos dispositivos, está la conexión con personas extrañas a través de internet. La preocupación está servida y se cuestiona el equilibrio entre privacidad e intimidad con protección (Bertel y Stald, 2013). Estudios evidencian que la sobreexposición a través de un Smartphone amplía ligeramente los riesgos en internet (Davis y Koepke, 2016; Stald *et al.*, 2014). Davis y Koepke (2016) consideran que los jóvenes que pasan mucho tiempo hiperconectados a través de él son más propensos a recibir amenazas y comentarios agresivos. Del grupo de investigadores Stald *et al.* (2014) se desprende que los niños pequeños tienen menos probabilidades que los mayores a encontrar riesgos en línea, sin embargo, son más susceptibles de verse afectados por los riesgos que experimentan. Ante tal gravedad, es necesario que los padres se involucren de forma activa en la regulación y uso de internet como mecanismo de protección ya que las edades de inicio son cada vez más tempranas, y la conexión sin supervisión agrava los riesgos online (Fernández-Montalvo *et al.*, 2015).

La literatura científica denuncia un consumo excesivo en la utilización de internet (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2012; Garmendia *et al.*, 2016; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Ochaita *et al.*, 2011). Gomes-Franco y Sendín (2014) hablan de “usuarios intensivos”, Sábada y Bringué (2010) de “pantallas que nunca se apagan”. Por esta razón Catalina *et al.* (2014) los ha etiquetado como “grupo de riesgo” al ser conceptualizados como un colectivo inmaduro y emocionalmente inestables, por lo tanto, más proclives para ejercitar actuaciones conflictivas en la Red o verse dañados por ellas. En este sentido la investigación realizada por Gomes-Franco y Sendín (2014) sobre una muestra de adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, confirman que los usuarios intensivos experimentan mayores niveles de estrés y/o malestar ante la imposibilidad de estar conectados a internet, provocando una sintomatología propia de los estados adictivos (Labrador y Villadongo, 2010). Catalina *et al.* (2014) en otra muestra poblacional de estas edades, también alude a la afectación del estado anímico de los jóvenes cuando se irrumpe su conexión con el ciberespacio, sobre todo en las chicas de la adolescencia tardía que cursan estudios en centros privados. Carbonell, Fúster, Chamorro y Oberst (2012) afirma que la inhibición genera en el sujeto, ansiedad, angustia, insomnio y depresión.

Llegado a este punto sería interesante ahondar qué tipo de conductas pueden emanar del uso inadecuado de la Red. Actualmente son muchos los trabajos que advierten de las consecuencias a nivel comportamental o psicológico (Catalina *et al.*, 2014), sin embargo, son escasos los estudios que identifican variables asociadas (Rial, Golpe, Gómez y Barreiro, 2015). Estos autores puntualizan en relación a la investigación efectuada con una muestra de 1709 estudiantes de la ESO en la provincia de la Coruña, que el uso problemático de internet afecta en el rendimiento académico, especialmente entre el alumnado repetidor y probablemente con una manifestación mayor de problemas físicos y psicosociales como consecuencia de éste. También apuntan como posibles predictores, tener padres no usuarios de la Red. Gómez *et al.* (2014) declaran que el uso problemático de internet entre los adolescentes conlleva problemas conductuales que se reflejan en conflictos familiares, fracaso escolar y aislamiento social. Erdur-Baker (2010) demostró que el uso frecuente y arriesgado de internet está relacionado con el cyberbullying, aunque esta relación difiere según el género. El mejor predictor para la victimización cibernética es el uso frecuente en las chicas y para los chicos el uso arriesgado.

La falta de autorregulación en la exposición de tiempo que los adolescentes pasan en la Red está asociado a la inmadurez (Echeburúa, 2012) y el desafío constante, característico de esta etapa vital (Ang, 2015). Esta falta de control puede repercutir en aspectos de la vida cotidiana (Echeburúa y De Corral, 2010) salud física, mental o social (Catalina *et al.*, 2014). La dependencia a Internet y todos los servicios que se ofrecen, constituyen uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos hoy en día. Algunos estudios han catalogado este problema como adicción (Carbonell *et al.*, 2012; Echeburúa, 2012; Gomes-Franco y Sendín, 2014; Kuss, Van Rooij, Shorter, Griffiths y Van de Mheen, 2013; Rial *et al.*, 2014), cuyos principales factores de riesgo son: la vulnerabilidad psicológica, la disfuncionalidad familiar, el estrés y la presión social (Echeburúa, 2012).

Hace más de dos décadas que se acuñó el término adicción a internet (Goldberg 1995), sin embargo, más de veinte años después, el problema conceptual sigue estando presente (Echeburúa, 2012; Rial *et al.*, 2014). Tal es así, que algunas investigaciones consideran poco ortodoxo hablar en términos de adicción, mientras otros se posicionan científicamente a favor de esta terminología (Hawi, 2013; Del Rey, Casas y Ortega, 2012; Watters, Keefer, Kloosterman, Summerfeldt y Parker, 2013). La ambigüedad del término hace que algunas investigaciones apuesten por aplicar el

concepto “uso problemático de internet” (Gómez *et al.*, 2014; Labrador, Villadangos, Crespo y Becoña, 2013; López-Fernández, Freixa, y Honrubia, 2013; Rial, Gómez, Isorna, Araujo y Varela, 2015) “uso excesivo de internet” (Muñoz, Fernández y Gámez, 2010) y otras utilicen indistintamente los términos adicción y/o uso patológico (Tsitsika, Tzavela y Mavromati, 2012), e incluso ciberadicción (Arab y Díaz, 2015).

Otro matiz añadido a esta imprecisión es dilucidar si estamos ante un problema en el uso de internet o ante la amalgama de contenidos, servicios, online (Bergmark, Bergmark y Findahl, 2011). Lee y Stapinski (2012) consideran que el uso excesivo de internet es un problema en sí mismo y Rideout, Foehr y Roberts (2010) discuten si el uso excesivo se puede instaurar como un indicador adecuado del uso problemático de la Red.

Con independencia del problema de conceptualización y su medida, algunos autores se cuestionan si el uso de las TIC es capaz de originar un trastorno adictivo de la naturaleza similar a las adicciones conductuales (Carbonell *et al.*, 2012). Son numerosas las investigaciones que han intentado demostrar que la conducta de algunos sujetos en relación a la Red cumplen con los criterios generales de cualquier adicción, pero la adicción a internet como tal a día de hoy no está recogida en los manuales CIE-10 y DMS-5 (Arab y Díaz, 2015; Rial *et al.*, 2015) Estos últimos autores matizan que el DMS-5, sí advierte dos novedades: por un lado han incluido el Internet Gaming Disorder en su sección III, y por otro la ludopatía como una adicción comportamental, lo que abre camino para que pueda ser recogida la psicopatología adictiva en las próximas ediciones del manual. En esta línea, el reciente estudio realizado por Garmendia *et al.* (2016) al hablar de adicción, diferencian entre un desorden del control de los impulsos (análogo a otras realidades patológicas como el juego o ludopatía) y un modelo compensatorio que ayude a evadirse de los problemas de la vida cotidiana y compensar las dificultades psicológicas. Todos los indicios asociados a la adicción no se pueden considerar indicadores vinculados con problemas de tipo psicológico. Lo que la mayor parte de la población entiende por “uso excesivo de internet” está relacionado con formas de entretenimiento y comunicación arraigadas en la cotidianidad de los sujetos, aunque a menudo sea aprobado como comportamiento patológico (Kardefelt-Winther, 2014).

## Capítulo II. El Ciberacoso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La controversia está servida y más cuando abordamos las cifras de prevalencia de los estudios, teniendo en cuenta la profusión terminológica y metodológica (Kardefelt-Winther, 2014). En el ámbito nacional Garmendia *et al.* (2016) confirman un uso excesivo o dependencia de internet entre los adolescentes de 9-16 años con un 26%; Gómez *et al.* (2014) revelaron que el 19,9% de una muestra de estudiantes de secundaria son usuarios problemáticos de internet. Utilizando esta misma conceptualización, Rial *et al.* (2014) declaran el 26,6%; Catalina *et al.* (2014) sostienen el 15%; Labrador *et al.* (2013) exponen un 15,2% y López-Fernández *et al.* (2013) afirman que la prevalencia en España se mueve en torno al 5%. Estos datos son coincidentes con el estudio europeo realizado por Tsitsika *et al.* (2012) que manifiestan un 4,4% de usuarios patológicos de internet.

Las tecnologías pueden utilizarse positiva o negativamente y sus efectos se derivan por la utilidad de estas, que varían de unos sujetos a otros (Chóliz, Villanueva y Chóliz, 2009; Garmendia *et al.*, 2016). El efecto de los medios viene dado por las motivaciones y expectativas del uso y su gratificación (Valkenburg y Peter, 2011). El contacto permanente por sí mismo no se puede considerar problemático, más bien un uso excesivo o dependiente en el intento de satisfacer expectativas relacionales (Hall y Baym, 2012).

Echeburúa (2012) considera a los adolescentes grupos de riesgo en base a la conducta desafiante que desarrollan en la búsqueda de sensaciones y emociones que encuentran en la Red. Establece tres tipos de factores:

- Factores personales: Relacionados con factores psicológicos que lo predisponen. Conjunción de las variables de personalidad y la vulnerabilidad emocional.
  - Variables de la personalidad: inadecuado afrontamiento ante las dificultades de la vida, baja autoestima, búsqueda de nuevas sensaciones lo que conlleva en la mayoría de los casos a transgredir normas, impulsividad, intolerancia a estímulos desagradables.
  - Vulnerabilidad emocional: exiguas relaciones sociales, carencias afectivas, precarios vínculos familiares y estado anímico disfórico.
- Factores familiares. Incidencia de estilos educativos contraproducentes.
  - Entornos familiares rígidos con padres autoritarios (la opresión conduce a que los niños actúen en obstrucción a las normas).

- Entorno familiar permisivo o desestructurado (normas inexistentes o inconsistentes que guían a conductas poco saludables).
- Factores sociales. Influencia del entorno en el enganche a internet o redes sociales.
  - aislamiento social.
  - pertenecía a un grupo de iguales hiperconectados.
  - familia poco cohesionada.
  - circunstancias estresantes (fracaso escolar, vacío afectivo, etc.).

Para paliar el aislamiento, los jóvenes introvertidos hacen uso de las redes interactivas digitales como fórmula de compensación social, mientras que los sujetos extrovertidos lo hacen como mecanismo de ampliación de las relaciones sociales (Kuss y Griffiths, 2011). Estos autores aseveran que ambos perfiles presentan mayor riesgo de adicción ya que la patología viene dada no por el uso del dispositivo en sí, sino como una estrategia inadecuada de afrontamiento a problemas personales o estados de ánimo disfóricos (tristeza, ansiedad, irritabilidad) que tienen lugar en la vida cotidiana (Cash, Rae, Steel y Winkler, 2012; Chóliz *et al.*, 2009).

Se ha podido constatar que las redes sociales (Facebook y Tuenti) provocan una mayor dependencia en el uso de internet entre los jóvenes (Gomes-Franco y Sendín 2014; Rice *et al.*, 2015; Villacampa, 2017) en donde comparten actividades online como compartir videos, navegar por páginas web y descargar archivos y música.

El uso problemático o grado de dependencia se relaciona con las horas de conexión (Gomes-Franco y Sendín, 2014; Labrador y Villadangos, 2010; Muñoz *et al.*, 2010; Rial *et al.*, 2014; Villacampa, 2017). Son numerosos los estudios que han abordado esta variable. Rial *et al.* (2014) precisan que los adolescentes que pasan conectados entre 2 y 3 horas son el 23,8% y presentan un uso problemático significativo. Catalina *et al.* (2014) muestran porcentajes algo superiores con un 28,1% para este mismo tiempo de conexión. Villacampa (2017) refiere el 57,7% de los jóvenes, que pasan más de 2 horas conectados. Rice *et al.* (2015) al menos 3 horas. Pese a esta evidente relación, la permanencia de la conexión no tiene por qué ser la causa del daño psicológico, es decir, no se puede establecer la relación causa-efecto (Griffiths, 2010). La razón estriba en que existen



usuarios de internet que por razones laborales o académicas se ven abocados a estar conectados a internet más de 8 horas, sin que por ello se desarrollen trastornos psíquicos (Muñoz *et al.*, 2010).

Algunos de los aspectos negativos asociados con el abuso de las redes sociales nos encontramos con: depresión, insomnio o disminución en las horas de sueño, disminución del rendimiento académico, dificultades en los procesos de aprendizaje, repetición e incluso abandono escolar (Arab y Díaz, 2015), estrés ante la imposibilidad de conexión (Labrador y Villadangos, 2010), picor en los ojos, mal humor o ansiedad (Rial *et al.*, 2014).

Otros riesgos están relacionados con la edad y el género. El estudio realizado por Rial *et al.* (2014) encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas, siendo las chicas las que presentan una mayor prevalencia en relación al uso problemático. La edad infiere una mayor autonomía en el uso de internet entre los adolescentes de edades comprendidas entre los 14-16 años. Catalina *et al.* (2014) también apuntan que son las chicas de entre 12-17 años y Sánchez-Martínez y Otero (2009) igualmente señalan al género femenino cuando hablan de dependencia a las TIC, en internet o telefonía móvil, encontrando además una correlación positiva entre la edad y la percepción del problema. Otros estudios por el contrario no han encontrado diferencias entre géneros (Rial *et al.*, 2015).

Del Río, Sábada y Bringué, (2010) diferencian entre riesgos pasivos y activos. Los riesgos pasivos son aquellos a los que se ven sometidos los menores de forma involuntaria por el simple hecho de navegar por internet sin la supervisión adulta. Los niños pueden encontrarse con contenidos que no son apropiados para su edad y situaciones embarazosas no deseadas de comportamientos malintencionados de terceras personas. En este tipo de riesgo se encuadran: solicitudes de contacto por parte de otros niños o incluso personas adultas, recepción de contenidos sexuales, xenófobos, violentos y humillantes. Los menores se pueden convertir en objeto de cyberbullying e incluso de acoso sexual.

Los riesgos activos guardan cierta relación con los pasivos, con la salvedad que los menores incurren de forma voluntaria. Entre estos riesgos se encontrarían: contenidos inadecuados relacionados con la pornografía, apuestas online, actuaciones delictivas relacionadas con la descarga de película, juegos o música y poner al servicio del espacio virtual o de terceros

información de otras personas de carácter comprometido que atenten contra su honor e integridad física y mental.

Catalina *et al.* (2014) hacen una discriminación en relación con el acceso de contenidos inadecuados voluntarios e involuntarios. Dentro de los voluntarios, el género masculino de 15-17 años está más involucrado en el acceso a contenidos sexuales explícitos (Garmendia *et al.*, 2016), páginas de apuestas o casinos, información sobre droga y lo hacen los de mayor edad, al igual que los comportamientos inadecuados relacionados con actividades ilegales como descargas de películas y vídeos. En relación con los contenidos no adecuados de forma involuntaria, los adolescentes manifiestan que han accedido de manera no intencionada a páginas de gran carga sexual, páginas que promueven drogas o bebidas, contenidos violentos, racismo e intransigencia religiosa entre otras. Los datos arrojados informan que los menores que han accedido a estos contenidos inapropiados han aumentado considerablemente en los últimos años.

El contacto con desconocidos es un comportamiento de riesgo realizado por los menores vía online, variando los motivos en función del sexo. Es más propio de chicos y su insensatez se plasma en acciones como buscar amigos, ligar, hablar con desconocidos de su misma edad o mayores. Las chicas de 15 a 17 años son las que reciben más peticiones de desconocidos para contactar por teléfono, correo o concertar citas presenciales (Catalina *et al.*, 2014). Garmendia *et al.* (2016) afirman que acudir a citas con personas que han conocido vía online es una práctica poco frecuente entre los menores de 9-16 años, pero aun así representan el 11%. Este tipo de contacto aumenta considerablemente con la edad y son menos frecuentes entre los jóvenes de familias acomodadas. Sin embargo, hay estudios que informan que conocer extraños no siempre debe ir asociado con experiencias problemáticas ya que en la mayoría de los casos no son extraños propiamente dichos, sino amigos de amigos (Barbovschi, Marinescu, Velicu y Laszlo, 2012).

La mayoría de las investigaciones son unánimes en señalar que los grandes riesgos y peligros que subyacen de la Red son: el sexting, grooming y cyberbullying (Rial *et al.*, 2014; 2015).

Tal y como se desprende de la psicología evolutiva, la adolescencia se caracteriza por ser una etapa de inseguridad e inestabilidad emocional, donde los jóvenes experimentan sus propios límites. Cada vez más, utilizan las nuevas tecnologías como forma de interacción, coqueteo y descubrimiento sexual (Cooper, Quayle, Jonsson y Svedin, 2016; Livingstone *et al.*, 2011; Rice *et*

*al.*, 2012). Por esta razón no es sorprendente que los chicos de estas edades, en el ámbito de la sexualidad, se atrevan a efectuar conductas de riesgo. El uso de las TIC, junto con otros factores ambientales, puede contribuir a que esas conductas inapropiadas puedan desembocar en problemas de victimización en la red (Agustina y Montiel, 2017). En este sentido nos estamos refiriendo a acciones o comportamientos bastante frecuentes entre los adolescentes, el sexting (Agustina y Gómez-Durán, 2012; Guía Clínica de ciberacoso para profesionales de la Salud, 2015; Rial *et al.*, 2014; Slonje *et al.*, 2013; Willard, 2010), el cual consiste en la publicación o difusión, generalmente de fotografías o videos, de temática sexual, tomados por el propio remitente utilizando para ello dispositivos móviles o internet (Judg, 2012). Este tipo de comportamiento está muy extendido en toda la UE.

Según el Observatorio de la Seguridad de la Información INTECO (2010), el 4% de los jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 10 y 16 años, manifiestan haberse realizado fotografías o vídeos con posturas sexy o sugerentes y el 8,1% declaran haber recibido este tipo de contenidos por parte de algún amigo o conocido.

No obstante, la imprecisión conceptual del término dificulta la comparación entre estudios, lo que infiere datos muy dispares en relación con su alcance y prevalencia. Klettke, Hallford y Mellor (2014) realizaron una revisión sistemática de 31 estudios para conocer la prevalencia del fenómeno. Los resultados determinaron que entre un 2,5 y 30% de los adolescentes se han visto involucrados en prácticas de sexting. Estos datos tan dispares se deben fundamentalmente a los parámetros tomados como referencia (tipos de mensajes: audiovisuales o escritos y carga del contenido erótico), el tipo muestral (género, edad y factores socio demográficos y culturales) y la metodología aplicada (Agustina y Gómez-Duran, 2016; Klettke *et al.*, 2014).

En el estudio realizado por Villacampra (2016) afirma que el 33,5% de los adolescentes catalanes con edades comprendidas entre los 14 y 18 años han participado alguna vez en conductas de sexting (producción 7,9%, difusión, 8,2% y 28,6% recepción) manifestando casi la mitad de los encuestados angustia o vergüenza por ello. Estos datos son ratificados por la reciente investigación de Gámez-Guadix, De Santisteban y Resett, (2017) en una muestra de 3223 adolescentes de entre 12 y 17 años, indicando, que el 13,5% habían estado implicados, apreciando una tendencia lineal y significativa con la edad (3,4% a los 12 y 36,1% a los 17). La práctica más habitual es la emisión

de mensajes con contenidos sexuales en el 10,8% de los casos siendo más utilizada en hombres que en mujeres. El 7,1% envió fotos y solamente el 2,1% se decantó por los videos, sin diferencias de género en estas acciones. De este estudio también se desprende que tanto los homosexuales, bisexuales y ciertos rasgos de la personalidad (alta extroversión y neuroticismo y la baja responsabilidad y amabilidad), propician las posibilidades de practicar sexting. Garmendia *et al.* (2016) igualmente afirman el aumento de estos actos con la edad, produciéndose en mayor medida hasta el 42%, entre los adolescentes de 15-16 años. Estos autores afirman que esta práctica ha aumentado entre los menores de 11 años hasta el 31% en comparación al 9% del estudio realizado en 2010.

Algunos autores consideran que este comportamiento sexual de riesgo podría ocasionar más probabilidades de victimización en línea (Cooper *et al.*, 2016; Reyns, Burek, Henson y Fisher, 2013) cuando son distribuidas por terceras personas para chantajear o extorsionar (Gámez-Guadix *et al.*, 2017). En este sentido Ringrose, Gill, Livingstone y Harvey (2012) afirman que el peligro, la mayoría de las veces proviene de los compañeros o amigos en las relaciones que se establecen en las redes sociales. Y no se refiere a una actividad concreta, sino a un conjunto de actividades que pueden estar motivadas por un placer sexual. A menudo son prácticas coercitivas, vinculadas al hostigamiento, intimidación e incluso a la violencia, donde las niñas son las verdaderas víctimas de este entramado.

Es necesario advertir que tanto la producción de imágenes, como el acceso, posesión y difusión de estas, podrían ser constitutivos de patrones comportamentales imprudentes e incluso disfuncionales. Los adolescentes se convierten en un sector de población vulnerable para sufrir casos de victimización con consecuencias legales, sociales y psicológicas importantes. Igualmente se ha confirmado que el sexting conlleva riesgos importantes de victimización online harassment, cyberbullying y online grooming (Agustina, 2012; Cooper *et al.*, 2016). La evidencia empírica determina una asociación significativa entre este fenómeno con tentativas o ideas suicidas (Escobar, Montoya, Restrepo y Mejía, 2016; Salmerón *et al.*, 2014), desesperación, sentimientos de tristeza o depresión (Dake, Price, Maziarz y Ward, 2012) y una menor conciencia y autoestima emocional (Houck *et al.*, 2014).

Otros autores han manifestado que las prácticas de sexting entre adolescentes son normales y habituales como una forma de interacción amorosa o de flirteo (Cooper *et al.*, 2016). Ringrose *et al.* (2012) dan un paso más y hablan de actividad epidémica de la cultura juvenil. La reciente literatura científica ha verificado que existe asociación entre las conductas de sexting en los adolescentes, con otras prácticas de riesgo asociadas a la exposición temprana de prácticas sexuales y al consumo de drogas y alcohol (Drouin, Ross y Tobin, 2015; Klettke *et al.*, 2014).

Relacionado con el sexting se inserta el denominado sex-casting (Shaw, 2012) para referirse a la grabación de contenidos sexuales sugestivos o explícitos a través de cámaras o dispositivos móviles para ser difundidos por email o redes sociales básicamente. Podemos diferenciar dos tipos de sex-casting: privado o público.

Otra variante del ciberacoso es el grooming, definido como:

“acoso ejercido por un adulto y se refiere a las acciones realizadas deliberadamente para establecer una relación y un control emocional sobre un niño o niña con la intención del preparar el terreno para el abuso sexual del menor” (Guía Legal sobre Cyberbullying y grooming, INTECO, 2009a).

La investigadora Villacampa (2017) identifica al grooming como la conducta de acoso ejercida por un adulto para forzar conversaciones online con el menor, para hablar de sexo, recabar información sexual o presionar para la entrega de fotografías con carácter pornográfico en las que se exhiba. Estos hechos pueden derivar en delitos de abuso sexual, corrupción y prostitución infantil.

Si bien la ocurrencia de este tipo de conductas advierte que en la mayoría de las ocasiones el grooming no se lleva a cabo entre iguales sino entre un adulto y un niño, hay que señalar que no siempre sigue estos patrones pudiéndonos encontrar situaciones entre menores, pero con una diferencia de edad significativamente mayor que la víctima (Villacampa, 2017). En el grooming se pueden diferenciar una serie de fases en las que el adulto pretende ganar la confianza del niño para conseguir sus pretensiones. La Guía Legal sobre el Cyberbullying y el Grooming (2009) y Kloess, Beech y Harkins (2014) establecen las siguientes:

- *Fase de amistad*: es la fase en la que el adulto inicia los primeros contactos con el menor para ganarse su confianza. A veces el acosador adopta una falsa identidad,

de un chico joven guapo, con edad similar, gustos parecidos para establecer una relación de amistad que le permita un acercamiento.

- *Fase de relación:* la complicidad de la relación permite confesiones íntimas y personales entre el menor y el adulto. En este momento la confianza está consolidada, momento proclive para que el menor acceda al envío de imágenes o videos de carácter sexual.
- *Fase de inicio del abuso:* si el menor no accediera a las pretensiones del acosador, este utilizaría toda la información personal e íntima de la que dispone para hacerle chantaje emocional. La víctima cae en una espiral de difícil salida por lo que accede a sus pretensiones para intentar evitar que esa información se haga pública. La extorsión puede llegar incluso a tener contactos físicos.

También puede darse el caso de que el agresor no inicie el primer contacto con el niño y sea a través de la familia cuando se produzcan las primeras inhibiciones con el adulto.

La guía clínica sobre el ciberacoso para los profesionales de la salud (2015), afirman la gravedad de esta práctica porque el menor la sufre 24 horas al día, durante 7 días a la semana. Esta intensidad provoca una mayor victimización y sentimientos de miedo asociados a la vergüenza de que el acosador pueda difundir la información que posee. Las consecuencias para la víctima están relacionadas con la dificultad de establecer relaciones de apego, desconfianza, inseguridad, y variación del autoconcepto. Según este estudio, la diferencia más significativa entre esta modalidad de acoso con el tradicional o el ejercido a través de internet, es que entraña consecuencias más nocivas para la salud, como es la depresión o incluso el suicidio.

La investigación realizada por Villacampa (2017) determina que la victimización por grooming es más elevada en la ejercida por iguales que por los adultos. Las chicas son más victimizadas, sobre todo las menores de 16 años. Los adolescentes con progenitores de un bajo nivel de estudios tienen mayor probabilidad de sufrir grooming entre iguales, siendo el teléfono móvil el principal dispositivo para ejercerlo y las redes sociales el canal más frecuente. Estas experiencias son verbalizadas en el 67% de los casos con los amigos en vez de con los padres 13%. En España, se produce una escasa afectación de estas conductas.

Con respecto al cyberbullying, Garmendia *et al.* (2016) afirman que es una práctica que aumenta conforme a la edad, siendo las principales vías de perpetración el WhatsApp (53%), seguida de redes sociales y chats (4%). Sin embargo, el bullying tradicional es la experiencia de riesgo más dañina y utilizada entre los jóvenes menores de 14 años. Estos datos son coincidentes con el estudio realizado por O`Neill y Laouris, (2013) con adolescentes chipriotas, quienes afirman, además, que el acoso por internet solo representa el 5% de la intimidación frente al 16% tradicional.

La victimización es un factor de riesgo importante de suicidio entre los adolescentes, siendo más problemático el cyberbullying que el bullying (Kessel, O`Donnell, Stueve y Coulter, 2012; Van Geel, Vedder y Tanilon, 2014). El problema se agrava considerablemente cuando el sujeto es víctima de los dos fenómenos (Kessel *et al.*, 2012).

## **2.3. El Cyberbullying**

### **2.3.1. Aproximación conceptual**

El fenómeno bullying ha sido objeto de investigaciones durante más de cuatro décadas y ha abierto otras vías de intimidación que han evolucionado en el tiempo (Álvarez-García *et al.*, 2011; Avilés, Irurtia, García-López y Caballo, 2011; Cerezo, 2012; Garaigordobil, 2011; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardoso, 2015; García-Maldonado *et al.*, 2012; Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett 2006; Ybarra, Diener-West y Leaf, 2007a; Vandebosch y Van Cleemput, 2008).

En menos de una década la tecnología de la comunicación se ha hecho más notoria en la mayor parte de los hogares por su accesibilidad en términos físicos y económicos, configurándose en una nueva herramienta de expansión y fortificación de relaciones interpersonales, pero a su vez se ha convertido en un arma de doble filo al ser utilizada igualmente como mecanismo para acometer acciones de hostigamiento y exclusión en el marco de las relaciones de abuso de poder (Del Barrio, 2013). Dicho de otra manera, la violencia escolar se traslada a otros linderos geográficos del entorno escolar (Erdur-Baker, 2010; Wolke, Lee y Guy, 2017) operando en espacios digitales para encontrar en el mundo tecnológico un fuerte aliado para su libre circulación, anonimato, diversificación y permanencia (Quintana *et al.*, 2013).

En las relaciones de convivencia que obliga el espacio escolar, pueden anidar conductas de acoso cara a cara y/o por vía cibernética, ambas registradas como comportamientos deliberados en

los que existe dominio y abuso, además de estar fundamentadas en un desequilibrio de poder físico, psicológico y social (Smith *et al.*, 2008; García-Fernández, Romera y Ortega, 2015).

La evolución del acoso a través de las TIC ha ido generando numerosos términos en su definición. Es por ello por lo que, ante tal controversia, sea necesario realizar un desglose de estos para llegar a un consenso en cuanto a su significado. Aunque la mayor parte de la comunidad científica ha optado por utilizar el término cyberbullying y ciberacoso<sup>3</sup>, no podemos perder de vista que existen otro tipo de etiquetas que recogen características definitorias del fenómeno.

Así pues, nos encontramos ante una amalgama de conceptos para referirnos a una nueva forma de violencia:

- Ciberagresión (Del Rey *et al.*, 2015; Grigg, 2010).
- Cyberbullying (Garaigordobil, 2011; Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz y Scheithauer, 2010; Smith *et al.*, 2006).
- Agresión online (Finkelhor, Mitchell y Wolak 2000).
- Online bullying (Baquero y Avedaño, 2015).
- Agresión electrónica (David-Ferdon y Hertz, 2007).
- E-bullying (Lam, Cheng y Liu, 2013).
- Acoso cibernético (Garaigordobil, 2011; Ortega y Mora-Merchán, 2010; Smith *et al.*, 2006).
- Ciberacoso o cyberbullying (Avilés, 2009, 2010; Calmaestra, Ortega, Maldonado y Mora-Merchán, 2010; Del Barrio, 2013; Hernández-Prados y Solano-Fernández 2007; Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016).
- Intimidación electrónica o en línea (Erdur-Baker, 2010).
- Cibermatonismo (Duran, 2013).
- Ciberabusón (Aftab, 2006).

De toda la variedad de términos recogidos, algunos académicos han discutido que el acoso cibernético puede ser impreciso para describir ciertos comportamientos consumados a través de los

---

<sup>3</sup> En la presente investigación se utilizarán indistintamente los términos cyberbullying o ciberacoso por ser los más utilizados por la comunidad científica.



medios de comunicación (Grigg, 2010), conviniendo utilizar el término ciber-agresión como concepción más amplia de abusos que pueden ocurrir en la red (Corcoran, Mc Guckin y Prenticee, 2015). La investigadora Grigg (2010) en base a los resultados de su estudio, indica la necesidad de incluir una definición más extensa en consonancia con la actual gama de comportamientos que son comunes en Internet y telefonía móvil, para referirse a la ciber-agresión como el daño intencional causado por el uso de medios electrónicos a una persona o grupo de personas independientemente de la edad, experimentando acciones no deseadas, ofensivas, despectivas o nocivas. Dicho de otra manera, la ciber-agresión implica elementos del bullying electrónico sin precisar actos repetitivos o de abuso de poder, además de englobar problemas cibernéticos en relación a los espectadores que no hacen nada o compañeros de clase que reenvían imágenes o textos privados, aunque no sea repetidamente o incluso no tengan poder sobre la víctima.

Otros autores diferencian entre el acoso en línea y cyberbullying, infiriendo que para ser ciberagresor, es necesario haber experimentado la intimidación en el ámbito escolar (Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2007).

En la actualidad no existe una definición única de cyberbullying consensuada internacionalmente ni siquiera a nivel europeo. Tal es así, que solo 14 Estados Miembros de la UE proporcionan una definición oficial. En la medición del fenómeno también hay diferencias entre países por lo tanto los datos existentes se han de considerar con cierta precaución.

En la siguiente tabla podemos advertir diferencias en las definiciones establecidas por los distintos Estados Miembros.

**Tabla 14**

*Definiciones de Cyberbullying contempladas en los distintos Estados Miembros*

PAÍS	DEFINICIÓN DE CYBERBULLYING
Austria <sup>4</sup>	Es considerado como los insultos intencionales y amenazantes realizados a través de herramientas de comunicación electrónica –internet y telefonía móvil-.
Bulgaria <sup>5</sup>	Es un tipo específico de intimidación en niños utilizando las nuevas tecnologías, principalmente internet y los teléfonos móviles.
Chipre <sup>6</sup>	Tiene lugar cuando se envía mensajes desagradables, ofensivos y/o obscenos a sabiendas que son falsos con la intención de molestar acosar o producir estrés injustificado con medios electrónicos. Igualmente determina que el acoso cibernético es un acto intimidatorio, ofensivo, racista o sexualmente sugestivo, por medio de fotos, videos o mensajes electrónicos.
República Checa <sup>7</sup>	Considera que es una intimidación psicológica que incurre cuando se hace un mal uso de las nuevas tecnologías especialmente internet y teléfonos móviles con la finalidad de causar daño deliberadamente a alguien.
Francia <sup>8</sup>	Es un acto deliberado y agresivo ejecutado a través de soportes digitales por un individuo o grupo de sujetos de forma reiterativa donde la víctima no tiene herramientas de defensa.
Finlandia <sup>9</sup>	Es la intimidación en red a través de insultos o envío de mensajes malintencionados o infundados hacia un sujeto.
Alemania <sup>10</sup>	Hace alusión a mensajes deliberados insultantes ejecutados por dispositivos digitales como las redes sociales, páginas web o chat.
Hungría <sup>11</sup>	Consiste en utilizar las TIC, internet y teléfonos móviles para difundir mensajes o videos que ridiculicen y humillen a la víctima que no puede defenderse.
Irlanda <sup>12</sup>	Tiene lugar cuando el acoso es a través de las TIC, ya sea por correo electrónico, internet, redes sociales, mensajería instantánea, páginas web, aplicaciones y otras tecnologías en línea.

<sup>4</sup> Definición extraída de la cancillería general.

<sup>5</sup> Definición del Ministerio de Educación y Ciencia en un proyecto titulado “Cualificación de especialistas pedagógicos” (2013) y financiado por el Fondo Social Europeo.

<sup>6</sup> Información proporcionada por el Ministerio de Cultura en “Seguridad en Internet, padres y educadores”. Instituto pedagógico de Chipre.

<sup>7</sup> Definición realizada por el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes para abordar el acoso escolar en las escuelas y en las instalaciones escolares.

<sup>8</sup> Definición recogida por el Ministerio de Educación Nacional en la “Guía práctica de lucha contra el cyberbullying”.

<sup>9</sup> Administración Estatal. Glosario de seguridad 8/2008.

<sup>10</sup> Definición facilitada por el Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujer y Juventud. Oficina Federal para la seguridad en la tecnología de la información.

<sup>11</sup> Página web del Gobierno “Justicia para niños”.

<sup>12</sup> Definición extraída de la “Guía para el acoso cibernético”

**Tabla 14**

*Continuación*

PAÍS	DEFINICIÓN DE CYBERBULLYING
Italia <sup>13</sup>	El acoso tiene lugar en línea utilizando las TIC.
Luxemburgo <sup>14</sup>	Es cuando el acoso o amenaza discurre a través de las TIC, ya sea por mensajería instantánea, chat, correo electrónico o en red.
Malta <sup>15</sup>	Utilización de las nuevas tecnologías por medio de la mensajería instantánea (SMS), correo electrónico, chat o por cualquier otro dispositivo digital con la intención de humillar, acosar o amenazar a alguien
Países Bajos <sup>16</sup>	Es el daño deliberado y sistemático que se le dispensa a un niño por uno o más compañeros sin capacidad de indefensión. Es una forma de acoso tradicional.
España <sup>17</sup>	Es la intimidación intencional y repetida ejercida a una persona, por un sujeto o grupo de sujetos mediante el uso de medios digitales

Fuente. Adaptado del Estudio del Parlamento Europeo (2016).

Del conjunto de definiciones podemos deducir las siguientes características, todas ellas consistentes con las mencionadas por Hinduja y Patchin (2015).

- La intencionalidad de la acción es recogida por todos los países citados a excepción de Finlandia, Irlanda, Italia y Países Bajos.
- El desequilibrio de poder es reconocido por todos los países a excepción de Finlandia.
- Una lista detallada de comportamientos en cubierto es reflejada solo por Austria, Chipre, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y España.
- Es significativo que ninguno de los países recoja en sus definiciones el anonimato en la autoría de los hechos y que solamente España y Países Bajos mencionen la repetición en los actos como seña de identidad del Cyberbullying.

<sup>13</sup> Ministerio Italiano de Educación e Investigación. Directrices para la prevención del acoso en los diferentes niveles escolares

<sup>14</sup> Definición proporcionada en el proyecto BEE-SECURE por una iniciativa del Ministerio de Educación, Niñez y Juventud.

<sup>15</sup> Ministerio de Educación y Empleo. “abordar la conducta de intimidación en las escuelas”.

<sup>16</sup> Guía “JGZ-Guideline Bullying “

<sup>17</sup> Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Gobierno de España. “Guía clínica sobre el ciberacoso para profesionales de la salud” (2015).

## Capítulo II. El Ciberacoso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

- Todos recogen el daño ocasionado a la víctima de forma implícita. Desde el deterioro de autoestima, dignidad personal y estatus social originando como consecuencia estrés emocional, psicológico y exclusión social.
- Es necesario matizar que, si bien la intencionalidad no es un comportamiento accidental, no todos los agresores tienen el propósito de causar daño explícitamente.

La UE por otra parte también ha contemplado la necesidad de salvaguardar a los niños en relación con las tecnologías. La Comisión Europea<sup>18</sup> define al acoso cibernético como el acoso repetido, verbal o psicológico llevado a cabo por un individuo o grupo contra otros, con unas características propias que lo hacen diferente del acoso tradicional.

El Comité de los Derechos del Niño de la ONU, reconoce que es un acoso realizado indirectamente por adultos u otros niños a través de las TIC concretamente a través del teléfono móvil o internet. En el informe anual 2016, el Secretariado General de las Naciones Unidas<sup>19</sup>, en relación con la violencia contra los niños, calificó el acoso cibernético como cualquier acto agresivo intencional perpetrado por un individuo o grupo de individuos utilizando formas electrónicas para dañar a la víctima que no puede escapar del ataque.

Una vez analizadas las definiciones fijadas por los organismos de los distintos países y por la ONU y UE como organizaciones internacionales, damos un paso más en la comprensión del fenómeno y estudiamos qué dice el mundo académico, tomando como punto de partida, las tesis y categorizaciones realizadas por las investigaciones de algunos autores.

A continuación, se muestran algunas definiciones a modo representativo.

Belsey (2005) autor que acuñó el término cyberbullying se refiere al acoso realizado por un sujeto o grupo de individuos a través de las TIC, correo electrónico, mensajería instantánea, web personales, etc. con el propósito de difundir un mensaje vejatorio en línea con la intencionalidad

---

<sup>18</sup> European Commission, 'Safer Internet Day 2009: Commission starts campaign against cyber-bullying' Press Release, (10 February 2009).

<sup>19</sup> A/HRC/31/20, Oficina del Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, "Informe anual", (5 de enero de 2016); Oficina del Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, "Informe temático: Liberar el potencial de los niños y reducir al mínimo los riesgos: las tecnologías de la información y la comunicación, Internet y la violencia contra los niños" (2014).

de dañar a la persona de forma hostil. Otras definiciones ayudaron a complementarla añadiendo que las víctimas no se pueden defender fácilmente (Smith *et al.*, 2008), se produce con un desequilibrio de poder (Tokunaga, 2010) y se repiten en el tiempo (Patchin y Hinduja, 2009).

Hinduja y Patchin (2015) afirman que el cyberbullying tiene lugar por la conjunción de tres componentes: problemas, adolescentes y tecnología. Este coctel de elementos se exhibe como acoso, odio y humillación y puede hostigar a un niño en todos los lugares en los que se encuentre.

En el ámbito nacional, Ortega y Mora-Merchán (2010) describen al acoso cibernético como una forma de violencia encubierta que vulnera el derecho de la privacidad haciendo uso de los numerosos canales que ofrece la tecnología digital (correo electrónico, mensajería vía teléfono móvil, videojuegos, redes sociales, foros, páginas web, plataformas virtuales, mediante las cuales se distribuyen contenidos fotográficos, vídeos, escritos, etc.)

Avilés (2012) afirma que el acoso tiene lugar cuando un sujeto recibe por parte de otros de forma reiterada y a través de soportes virtuales, todo tipo de ataques (vacío social, insultos, ridiculizaciones, suplantación de identidad, amenazas...) escritos, de voz, con imágenes, grabaciones, etc. con la intencionalidad de minar el honor personal cara a vulnerar su estatus social y la autoestima provocándole un daño psicológico y emocional. También resulta significativo el anonimato del acosador, lo que favorece la impunidad y la prolongación de la situación de acoso en el tiempo. La frialdad y la premeditación de las acciones contra la víctima aumentan la peligrosidad de este tipo de acoso.

De la pluralidad de definiciones, algunas tienen un denominador común con respecto a la forma tradicional de maltrato: intencionalidad, repetición y desequilibrio de fuerza, al mismo tiempo que presentan variaciones con respecto a los tipos convencionales: verbal, físico y social-relacional (Del Barrio, 2013). Dicho de otro modo, los argumentos cibernéticos son: el uso de medios digitales o electrónicos; la intencionalidad dañina; el anonimato en el que se escudan; falta de responsabilidad de los agresores y la publicidad masiva de las acciones (Li, 2005; Patchin y Hinduja, 2010). El gerente del Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO, Pablo Pérez, apunta a conductas que no tienen su origen en las TIC en un sentido riguroso, sino en acciones humanas dañinas que han encontrado en internet el cauce más vertiginoso de propagación.

Aftab (2010) ante la necesidad de aclarar qué es o no cyberbullying, refiere que tanto el agresor como víctima deben ser menores ya que si hay algún adulto en esta relación no puede considerarse como tal. También queda excluido de este fenómeno concertar citas para encontrarse fuera de la red o acciones de engatusamiento que proyectan los adultos hacia los menores con fines de tipo sexual (Salmerón *et al.*, 2014). La presencia de un adulto, Aftab (2006) lo denomina hostigamiento cibernético o ciberpersecución y esto nunca se puede entender como ciberacoso, aunque hay que reconocer que el profesorado también puede ser acosado por el alumnado a través de los dispositivos electrónicos.

En definitiva, el cyberbullying es considerado una de las modalidades que más daño potencial representa a las víctimas por los atributos que le caracterizan, diversificante, anonimato, expansivo y continuo gracias al espacio y recursos que ofrecen las TIC (Quintana *et al.*, 2013).

### **2.3.2. Tipos y métodos del cyberbullying**

En los estudios de intimidación, existe un consenso generalizado por parte de la comunidad científica en relación con la clasificación de este fenómeno, sin embargo, cuando abordamos el cyberbullying se observa una manifiesta disonancia entre los investigadores en base a los criterios que los determinan. Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo (2014), han acordado establecer tres tipologías o clasificaciones:

- Medios tecnológicos utilizados para la intimidación, es decir, la vía por la cual se produce.
- Tipos de conducta o acción que incita la agresión.
- En función del carácter del acoso. Directo (privado) o indirecto (público).

Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega (2009) propusieron establecer dos categorías, en función de los medios utilizados para consumir las acciones en el espacio virtual, los avances tecnológicos y diversificación de estos: internet y la telefonía móvil. A través de internet se encuadran acciones como: chat en línea, envío y recibo de correos electrónicos, compartir con las comunidades virtuales materiales y audiovisuales, etc. Por medio de la telefonía móvil se efectúan envíos y llamadas telefónicas y mensajería instantánea, si bien hay que matizar,

que, con los nuevos teléfonos inteligentes, estas dos categorías originales pierden su esencia para adaptarse a los nuevos tiempos (Slonje *et al.*, 2013).

En la actualidad las principales vías de propagación del cyberbullying se centran en estudios que aglutinan conjuntamente la telefonía móvil e internet (Buelga *et al.*, 2010; Cerezo, 2012; Defensor del Pueblo, 2007; García-Maldonado *et al.*, 2012; Garmendia *et al.*, 2016; Ortega, Calmaestra, Mora Merchán, 2008; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Sabater y López-Hernández, 2015). Esto se justifica con la llegada de los Smartphone, que integra en un solo dispositivo todos los servicios que dispensa la red, incluidas las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr, YouTube). Son escasos los estudios que señalan como única vía la propagación del cyberbullying por internet, sin embargo, es plausible este medio cuando se trata de estudios relacionados con preadolescentes carentes de teléfono móvil propio. En esta línea nos encontramos con el trabajo realizado por Fernández-Montalvo *et al.* (2015).

Tippett y Kwak (2012) introducen los juegos en línea como otra vía de intimidación, aunque reconocen que no son exclusivas porque a medida que avanza la tecnología se producen nuevas formas de acoso. Estos juegos se cimentan como verdaderos microespacios virtuales de interacción a nivel mundial con una jerga propia y unas pautas bien definidas. Este tipo de acoso cibernético es denominado “Griefing” (Attril, 2015).

A partir de los medios tecnológicos de propagación del acoso, Smith *et al.* (2006) dividen el cyberbullying en siete subcategorías para llegar a entender mejor este complejo entramado:

- Bullying de mensajes de texto (SMS) recibidos en el teléfono móvil.
- Bullying de imágenes/videos realizados con las cámaras de móviles, para chantaje o difusión. Son los denominados mensajes multimedia (MMS).
- Bullying perpetrado por correos electrónicos. Emails insultantes o amenazantes para usarlo como chantaje a la víctima o para su difusión.
- Intimidación directa vía telefónica para enviar o recibir llamadas acosadoras.
- Acoso en el chat. Propician conversaciones instantáneas de forma gratuita a cualquier público permitiendo agregar o bloquear a usuarios. Estos espacios son utilizados como plataforma para difundir, insultar y amenazar.

- Intimidación a través de mensajería instantánea (M.I) con mensajes fastidiosos o intimidantes. Las aplicaciones más utilizadas en España son WhatsApp y Facebook.
- Intimidación a través de páginas web para la difamación y ridiculización de la víctima.

Rivers y Noret (2010) a partir de un estudio que englobaba correos electrónicos y mensajes de textos abusivos, determinaron diez categorías en las que se incluían: Amenazas de violencia física, abusiva o relacionada con el odio, llamamientos (incluyendo homofobia), amenazas de muerte, finalización de relaciones platónicas, actos sexuales, demandas/instrucciones, amenazas para infringir daño a relaciones existentes, amenazas al hogar/familia, amenazas de mensajes en cadena.

Kowalski, Morgan y Limber (2012), no consideran que estas vías sean canales de intimidación en sí mismos, pero sí medios de comunicación facilitadores para su propagación, es decir, son simplemente herramientas y no la causa de este comportamiento (Dehue, Bolman y Völlink, 2008; Juvonen y Gross, 2008).

Existen otras tipologías que se caracterizan por la dualidad en su clasificación. En este sentido nos encontramos con la realizada por las autoras Sabater y López-Hernández (2015). En su investigación diferencian ciberacoso activo (utilización de internet para perjudicar a alguien) del ciberacoso pasivo (perjuicio recibido a través de internet) ligado al uso intensivo del mismo. Los resultados de su estudio muestran que el ciberacoso activo es minoritario con relación al pasivo. Los niños de 12-14 años utilizan más internet a través del ordenador y los niños de 15-16 años el teléfono móvil ya que el uso de las nuevas tecnologías cambia con la edad (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010).

La autora Aftab (2010) y Langos y McomL (2012) señalan otra interesante distinción en la tipología del cyberbullying:

- Directo: son mensajes enviados directamente a las víctimas. Los ataques directos se materializan en las siguientes acciones:
  - Acoso realizado por mensajería instantánea o SMS. Aquí podemos incluir mensajes dañinos, fotos y vídeos.
  - Robos de contraseñas.



- Blogs con la finalidad de dañar la reputación o exponer la privacidad de la víctima. Envío de fotografías por medio de email o teléfonos móviles.
- Juegos multiusuario.
- Indirecto: el acoso se fragua a partir de terceras personas. Los cómplices pueden ser conscientes o no de la artimaña. La víctima no percibe momentáneamente lo que está sucediendo. Este tipo de acoso se puede erigir más peligroso por la presencia de una persona adulta en el proceso de hostigamiento. En determinadas situaciones pueden no ser conscientes que están siendo utilizados por el ciberacosador. Ejemplos de este tipo de acoso: tender trampas a la víctima para que reaccione violentamente y el agresor utilice esa reacción para denunciarle y su cuenta online sea cerrada. Piratear la cuenta para el envío de mensajes insidiosos a todos los contactos provocando el aislamiento social, etc.

Por su parte Nocentini *et al.* (2010) en el estudio realizado en tres países europeos, Alemania, Italia y España, indicaron cuatro categorías del comportamiento del cyberbullying: escritos, verbales, suplantación y exclusión. De este trabajo se deducen varios aspectos: que la clasificación no corresponde con los patrones de universalidad por su variabilidad en función del país, y que la suplantación de identidad no puede considerarse totalmente como comportamiento de acoso cibernético. Menesini *et al.* (2012) consideran la exclusión como la forma más ambigua del cyberbullying.

Otra clasificación se centra en el tipo de conductas que se desarrolla, con independencia de los medios utilizados (Willard 2005, 2007). Esta autora considera que la categorización en función del medio de difusión es poco precisa. De esta manera reconoce ocho conductas que, según ella, constituyen casos de acoso cibernético:

- Provocación incendiaria o llameante (Flaming): discusión acalorada en línea entre dos o más personas, con propagación rápida de mensajes ofensivos y descalificativos.
- Hostigamiento o acoso (Online Harassment): es la forma sostenida, constante e intencional de intimidación que incluye mensajes ofensivos enviados a un sujeto o grupo de sujetos, por lo que la víctima no tiene ningún respiro con este tipo de acoso. Pueden afectar a la confianza, autoestima y hacen mucho daño.

## Capítulo II. El Ciberacoso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

- Denigración (Denigration): colgar o difundir rumores a la víctima o a sus amistadas para perjudicar su reputación.
- Suplantación de la identidad (Impersonation): consiste en adoptar la identidad de la víctima para enviar o publicar material que pueda perjudicarla personalmente o con su círculo de amistades.
- Violación de la intimidad (Outing): tiene lugar cuando se comparte públicamente con otras personas y sin permiso información personal, privada, imágenes o vídeos.
- Engaño, trampa, juego sucio (Trickery): radica en transmitirle a alguien secretos o información comprometida para que después se publique vía internet.
- Exclusión (Exclusion): eliminar del grupo online de forma deliberada y cruel a alguien. Los psicólogos sociales han constatado la necesidad humana de ser aceptados por el grupo de pertenencia. La exclusión, ha sido denominada por algunos autores “muerte social” (Williams, Cheung y Choi, 2000), por eso no es de extrañar que el ciberostracismo pueda generar importantes consecuencias emocionales negativas.
- Cyberbullying (Cyberstalking). Hostigamiento repetido, intenso y denigrante que incluye amenazas causando pavor a la víctima. Pedreira y Basile (2011) le denominan ciberacecho para referirse al seguimiento online de todos los movimientos realizados por la víctima. Cyberstalking puede referirse a la utilización que hacen los adultos de internet con la finalidad de concertar citas con jóvenes para fines sexuales. En cualquier caso, tanto el cyberstalking y el cyberharassment son generalmente formas adultas de delitos cibernéticos que también pueden afectar a los menores (McAfee, 2013).

De esta lista de criterios, Kowalski, Limber y Agatston (2008) hacen una nueva composición, y recogen 8 tipos:

- Insultos electrónicos.
- Hostigamiento.
- Denigración.
- Suplantación.
- Desvelamiento y Sonsacamiento.
- Exclusión y ostracismo.
- Ciberpersecución o ciberacoso.

- Paliza feliz.

Existen otras acciones o comportamientos contemplados en el cyberbullying (Kaspersky, webside)<sup>20</sup>.

- Fraping: tiene lugar cuando alguien suplanta la cuenta del niño en las redes sociales publicando contenidos inapropiados en su nombre. Algunas personas lo utilizan como algo gracioso e incluso inocuo, obviando que es un delito grave.
- Perfiles falsos (Fake Profiles): el agresor los crea para evitar su verdadera identidad; adopta este rol porque es conocido por la víctima y no quiere ser descubierto. El ciberagresor también puede utilizar el correo electrónico lo que haría pensar que alguien más ha enviado las amenazas.
- Insulto o abuso (Dissing): hace referencia al envío o publicación de información malintencionada con propósito de dar una mala imagen a los amigos o dañar su reputación. El material de envío también puede recoger capturas de pantalla, fotos o vídeos. Generalmente la víctima conoce la autoría de los hechos lo que hace que sea más cruel aún.
- Mensajes insultantes por internet (Trolling): consiste en dejar un mensaje intencionalmente molesto en internet para llamar la atención o provocar a alguien.
- Catfishing: Es cuando una persona roba, generalmente fotos para crear perfiles falsos en las redes sociales. A veces solo utilizan la foto asociada a un nombre inexistente otras, sin embargo, utilizan nombres e información personal. En definitiva, un “bagre” (persona astuta y escurridiza) esconde su identidad para dañar la reputación de la víctima.
- Cyberamenazas (Cyber threats): como manifestación relacionada con las demás. Amenazas a la familia, entorno familiar, de violencia física, de muerte, etc. (Slonje *et al.*, 2013).

---

<sup>20</sup> Kaspersky, ‘10 Forms of Cyberbullying’, Kaspersky website, (16 de Julio, 2017).

- Paliza o bofetada feliz (Happy slapping): tiene lugar cuando un espectador procede a grabar con su teléfono móvil a una víctima mientras se producen escenas violentas de empujones, bofetadas e incluso fuertes palizas, con la intención de enviarlas a otras personas o subirlas a las redes sociales para hacerlas públicas y así menoscabar su honor, dignidad, e integridad moral y física.

### 2.3.3. *Género y Edad*

Cuando hablamos de acoso tradicional, la extensa literatura científica revela que los niños son más propensos a convertirse en agresores o víctimas (Cerezo, 2014). Sin embargo, cuando nos referimos al cyberbullying las diferencias de género son algo más contradictorias (Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Lapidot y Dolev, 2014; León, Castaño, Fajardo-Bullón y Gómez-Carroza, 2012) o complejas (Tokunaga, 2010).

Los estudios científicos están divididos en el tema del efecto de género en el ciberacoso, descubriendo que en el ciberespacio los chicos tienden a presentar más conductas agresivas que las chicas (Avilés, 2010; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; Edur-Baker, 2010; Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y Sancho-Vicente, 2010; Quintana *et al.*, 2013; Salmivalli y Pöyhönen, 2012; Wong, Chan y Cheng, 2014). Estos hallazgos son avalados parcialmente por otros trabajos, al afirmar que las chicas son más ciberagresoras ocasionales que los chicos, aunque los ciberagresores graves estén representados por el género masculino (Ortega-Barón, Buelga, Carrascosa y Cava, 2016). Otros aseguran que los chicos participan más como agresores y también son más victimizados (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013) o incluso están más implicados en todos los roles (Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz, 2016). Otros mantienen que no existen diferencias de género en el rol del agresor (García-Ampudia *et al.*, 2010).

Distintas investigaciones registran mayor prevalencia en las chicas cibervictimizas (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Buelga, Ortega-Barón, Iranzo y Torralba, 2014; Buelga, Ortega y Torralba, 2014; Callaghan, Kelly y Molcho, 2015; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; García-Ampudia *et al.*, 2010; Kessel, O'Donnell y Smith, 2015; Lapidot y Dolev, 2014; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009; Waasdorp y Bradshaw, 2015). Estos datos no son concluyentes, ya que niños y niñas son igualmente propensos a ser objeto de cibervictimización (Baldry *et al.*, 2016), sin

embargo, sí señalan que los chicos adoptan más el rol de agresores y agresores-victimizados. Estos datos son parcialmente corroborados por Olumide *et al.* (2016) al afirmar que los agresores-victimizados son en mayor medida varones.

Son muchas las investigaciones que no han encontrado correlación o una relación muy débil entre género y la intimidación, lo que indica que los niños y las niñas pueden asumir el papel de agresor y víctima de un modo similar (Ang, Huan y Florell, 2014; Giménez-Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz y Maquilón, 2015; Hinduja y Patchin, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2006; Livingstone *et al.*, 2011; Makri-Botsari y Karagianni 2014; Olumide, Adebayo y Oluwagbayela, 2016; Slonje y Smith, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004)

Otros hallazgos afirman que los niños son más proclives a ser agresores, mientras que las niñas son más propensas a sufrir victimización cibernética (García-Maldonado *et al.*, 2012; Smith *et al.*, 2008; Walrave y Heirman, 2011) además se ha encontrado que las agresiones se producen por chicos del mismo sexo y las victimizaciones por chicas del mismo sexo (García-Maldonado *et al.*, 2012). O incluso que las chicas están más involucradas que los chicos en la dinámica cyberbullying tanto como agresoras como víctimas, aunque la relación encontrada sea débil (León *et al.*, 2012).

En relación a los espectadores y el género, Garaigordobil y Aliri (2013) en una muestra de 3026 adolescentes de entre 12 y 18 años, mostraron que el 65,1% de los adolescentes eran observadores de conductas de ciberacoso, siendo significativamente superior el número de chicas que de chicos que han dicho observar las actuaciones siguientes: envío de mensajes ofensivos a través del móvil/internet; usurpación de contraseñas para impedir el acceso al correo o blog; hacer llamadas insultantes u ofensivas por medio del móvil/internet; difamar para desprestigiar con la intencionalidad de hacer daño; hacer llamadas anónimas para infundir miedo; difundir fotos privadas comprometidas por el móvil/internet; acosar para aislar a un chico/a de las redes sociales, entre otras. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios, donde las chicas son más espectadoras que los chicos (Lindfors, Kaltiala-Heino y Rimpelä, 2012; Olenik-Shemesh, Heiman y Eden, 2012). No obstante, Van Cleemput, Vandebosch y Pabian (2014) concluyó que el género no es un factor predictor significativo en el rol de espectador.

En la edad tampoco existe un consenso generalizado de su influencia en el cyberbullying. Tal es así, que la literatura científica expresa que los patrones adoptados varían con la edad (Mora-Merchán *et al.*, 2010; Ortega-Barón *et al.*, 2016).

Algunos datos sugieren que pueden estar aumentando con la edad, iniciándose en edades cada vez más tempranas. También refieren que las tasas de victimización no se producen de manera uniforme a lo largo de la escolaridad obligatoria, siendo las tasas más elevadas en la enseñanza primaria para ir en aumento en la transición de secundaria, estableciéndose así, las edades más involucradas entre los 10 y 14 años (Sanz y Molano, 2014). Es por tanto que las variables influyentes en el ciberacoso están relacionadas con la edad y el nivel educativo.

Otras investigaciones señalan entre los 14 y 15 años, las edades de mayor implicación en el acoso cibernético (Herrera-López *et al.*, 2016) fijando esta franja como la más peligrosa en la participación de violencia interpersonal en cualquiera de sus formas (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015).

En esta línea, Félix-Mateo *et al.* (2010) demostraron que el número de cibervíctimas y ciberagresores es superior en 1º curso de la ESO, con respecto a 2º y 3º, con un ligero repunte en 4º por cibervictimización. Estos resultados convergen parcialmente con otros estudios, donde si bien coinciden en señalar que la primera etapa de la ESO es la más proclive para que se produzcan episodios de victimización (Buelga *et al.*, 2010, 2014; Díaz-Aguado *et al.*, 2013; León *et al.*, 2012; Maquilón, Giménez-Gualdo, Hernández y García, 2011; Ortega *et al.*, 2008; Tokunaga, 2010), el primer curso es el que menos prevalencia de agresores manifiesta (Díaz-Aguado *et al.*, 2013) teniendo en cuenta que el acoso es un abuso de poder cuando la víctima es más débil. Estas conclusiones apoyan otros estudios que alegan que los agresores son sujetos de mayor edad que estudian entre 2º y 3º de ESO (Calvete *et al.*, 2010; Ortega *et al.*, 2010; Zych *et al.*, 2015). Sin embargo, Smith *et al.*, (2008) infieren que el acoso cibernético también puede tener lugar por sujetos de la misma edad.

La literatura no es firme en esta cuestión. Los resultados extraídos de Sabater y López-Hernández (2015), presentan unas pautas claramente diferenciadas de otros estudios al afirmar que el acoso continuado es más patente entre los chicos de 17 a 19 años y el acosador habitual presenta

un perfil masculino con una media de edad de 19 años. Las ciberagresoras se sitúan en edades más tempranas, alrededor de los 16 años.

Aunque la edad incide en la prevalencia del fenómeno cibernético, es cierto que se produce una disminución a medida que los adolescentes van cumpliendo años (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2016; Buelga *et al.*, 2014; Giménez- Gualdo *et al.*, 2014; Slonje y Smith, 2008). Ortega *et al.* (2009) respaldan estos resultados, pero de su estudio se deduce que a los 14 años se produce un repunte en la victimización. Todo parece indicar que es producto de las relaciones de noviazgo que tienen lugar en la adolescencia.

La edad también incide en el rol de espectador, siendo los chicos mayores los más propensos a unirse a la intimidación, a no hacer nada e incluso a no prestar ayuda a la víctima (Van Cleemput *et al.*, 2014). Estos datos no son concluyentes a la luz de los resultados arrojados por Olenik-Shemesh, Heiman y Eden (2015), quienes informan que los chicos mayores son los que más se prestan a establecer un patrón activo de ayuda a las cibervíctimas.

Algunos estudios aseveran que la edad no es significativa en el rol de implicación (Del Río *et al.*, 2010; Ortega *et al.*, 2008, 2009; Waasdorp y Bradshaw, 2015), otros sí (Jung *et al.*, 2014), otros ni siquiera informan de esta variable (Garaigordobil y Aliri, 2013; Wong *et al.*, 2014).

Las posibles causas por las que el fenómeno cibernético está creciendo entre los adolescentes, es debido al mayor número de teléfonos móviles y la extraordinaria utilización de los soportes electrónicos (Waasdorp y Bradshaw, 2015) asociado a edades de iniciación cada vez más tempranas. Si bien las restricciones que hace la escuela del uso de los teléfonos móviles inciden en la reducción de este, las tasas de prevalencia aumentan cuando tienen lugar fuera de los umbrales de la escuela, tanto para los agresores como para la víctimas (Slonje *et al.*, 2013; Slonje y Smith, 2008).

#### **2.3.4. Roles de implicación y efectos negativos**

La literatura científica contempla que los protagonistas que aparecen en escena no siempre se ajustan a unos patrones establecidos, pudiéndose dar, como ocurre en el bullying tradicional, diferentes tipos de roles en su implicación: agresores, víctimas y agresores-victimizados (Olenik-Shemesh *et al.*, 2015). Ortega y Mora-Merchán (2000a) recogían otro participante, el espectador,

que igualmente tiene cabida en el fenómeno cibernético. En este sentido, Lapidot y Dolev (2014) indican que los roles que los adolescentes asumen en la violencia tradicional son los mismos que en el cyberbullying. Sin embargo, estos roles pueden ser más complejos que en la mayoría de los enfrentamientos que tienen lugar cara a cara, precisamente por la peculiaridad de las características que tiene el cyberbullying (Olenik-Shemesh *et al.*, 2015).

En la mayoría de los estudios, se distinguen dos roles en la dinámica cyberbullying: agresor y víctima (Baquero y Avendaño, 2015; Beran y Li, 2008; García-Ampudia *et al.*, 2010; Hinduja y Patchin, 2008; León *et al.*, 2012; Raskauskas y Stoltz, 2007; Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008; Sticca, Ruggieri, Alsaker y Perren, 2013; Wong *et al.*, 2014) o bien en la implicación de ciberagresores-victimizados (Buelga, Martínez-Ferrer y Cava, 2017; Del Rey *et al.*, 2015; Garaigordobil y Aliri, 2013; Kowalski y Limber, 2007; Lam *et al.*, 2013; Mura y Diamantini, 2013; Van Cleemput *et al.*, 2014).

Otros estudios abordan la figura del ciberagresor (Buelga *et al.*, 2010; Callaghan *et al.*, 2015; Félix-Mateo *et al.*, 2010; León *et al.*, 2012; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Ybarra *et al.*, 2007), siendo prevalente los estudios que han centrado su interés en las víctimas por las consecuencias negativas que se derivan en ellas (Smith, 2016).

Del mismo modo, encontramos trabajos que contemplan la figura del espectador juntamente con otros roles (Garaigordobil y Aliri, 2013; Lapidot y Dolev, 2014; Lindfors *et al.*, 2012; Slonje *et al.*, 2013) o los menos frecuentes centrados únicamente en este rol (Olenik-Shemesh, *et al.*, 2015). Tanto los estudios relacionados con el acoso escolar como con el acoso cibernético, los espectadores pueden desempeñar un papel fundamental cara a brindar asistencia a las víctimas y por tanto en la prevención de futuros episodios (Denny *et al.*, 2015).

Lindfors *et al.* (2012), investigó en un grupo de adolescentes con edades comprendidas entre los 12-18 años, los efectos del cyberbullying examinando los cuatro grupos de participantes cibernéticos: agresores, víctimas, agresores-victimizados y observadores. Según estos investigadores el fenómeno cyberbullying no puede entenderse en profundidad si no se consideran todos los implicados. Lo más significativo de este estudio radica en su hallazgo, el 20% de los jóvenes implicados en cyberbullying consideran que son prácticas serias y preocupantes.



La proliferación de estudios ha permitido avanzar más en los roles de implicación de las conductas de ciberacoso. Tanto en la victimización como en la agresión, se pueden distinguir tres categorías<sup>21</sup> en función del efecto.

- Severas o frecuentes: Tienen lugar cuando el alumnado manifiesta que la acción es intensa por la asiduidad de la perpetración.
- Ocasional o moderada: Se producen puntualmente, pero aun así son acciones repetidas.
- No implicados: Se toma como referencia “nunca” o “solamente fue una vez” con lo cual son excluidos del grupo de víctimas al no existir repetición en el maltrato.

En relación con los **espectadores**, también se puede establecer dos tipos: aquellos que no hacen nada para frenar el acto violento o incluso se ponen de parte del agresor reforzando su conducta y los que intervienen, evitando la agresión o ayudando a la víctima (Olenik-Shemesh *et al.*, 2015). Estos autores en su estudio distinguen entre los espectadores pasivos y activos, siendo más numerosos aquellos que no proporcionan ningún tipo de ayuda a las cibervíctimas, bien por miedo a las represalias, por sentir menos responsabilidad al producirse en un medio virtual, porque consideran que ese no es su problema o simplemente no saben cómo prestar la ayuda.

Estos hallazgos son consistentes con los aportados por Van Cleemput *et al.* (2014), donde además expresan que los chicos más jóvenes son más dados a socorrer a las víctimas, mientras que los de mayor edad se mantienen al margen o bien se unen al ciberagresor. Otros estudios, por el contrario, afirman que la mayoría de los espectadores brindan ayuda a las víctimas, otro porcentaje inferior no actúa ni siquiera considera que debería hacerlo, siendo un colectivo minoritario el que se alía con el agresor (Díaz-Aguado *et al.*, 2013)

Los espectadores activos presentan mayores habilidades sociales, emocionales, de apoyo social y autoeficacia en la resolución de problemas (Olenik-Shemesh, *et al.*, 2015). Los mayores niveles de empatía se relacionan con los espectadores activos y viceversa (Van Cleemput *et al.*, 2014).

Slonje, Smith y Frisen (2012) mencionan a los “espectadores activamente dirigidos” porque en función de la posición que adopten pueden convertirse en defensores o aliados del agresor.

---

<sup>21</sup> Para ello se suele usar un conjunto de ítems descriptivos que señalan la frecuencia. Por ejemplo: “nunca”, “solamente una vez”, “pocas veces”, “una vez por semana” y “varias veces por semana”.

Holfeld (2014) asegura que la audiencia en el mundo online es ilimitada por lo que el papel de los espectadores en la dinámica cyberbullying es fundamental, aunque sean invisibles, ya que sus actuaciones pueden frenar el comportamiento de los ciberagresores no dando apoyo y legitimidad a sus acciones. Dicho de otra manera, el espectador puede exacerbar el daño, haciendo extensible en el ciberespacio textos o fotos vergonzosos y humillantes o por el contrario detener esa información, borrarla, bloquearla o denunciarla (Olenik-Shemesh *et al.*, 2015).

Las características especiales del comportamiento en línea afecta al espectador en la decisión de ayudar o no a la víctima. En el enfrentamiento cara a cara el espectador parte de un conjunto de información como la expresión facial de la víctima, su lenguaje corporal, voz, entre otras, mientras que en la intimidación en línea carece de toda revelación, lo que le impide hacer una valoración real de la situación, haciendo más compleja la decisión de intervenir (Barlinska, Szuster y Winiewski, 2013).

Según Van Cleemput *et al.* (2014) una de las grandes diferencias del espectador en el acoso tradicional y el cibernético, es que estos pueden no intervenir en el momento de los hechos debido a la naturaleza asincrónica de las nuevas tecnologías, es decir, un suceso ha podido tener lugar en el pasado, e incluso puede estar resuelto en el presente, sin embargo, el espectador puede presenciarlo con posterioridad debido a que el mensaje no se ha retirado, la imagen puede seguir circulando u otras circunstancias.

En un estudio posterior realizado por Bastiaensens *et al.* (2014) estudiaron algunos factores determinantes en relación con la ayuda prestada a las cibervíctimas, tales como la gravedad de la situación y el comportamiento de otros espectadores. De su investigación se dedujo, que cuando el espectador apreciaba gravedad en la situación, se experimentaba mayor tendencia de ayuda, es decir, suelen ser menos propensos a socorrer a la víctima si consideran que responden con pasividad ante la experiencia vivida (Holfeld, 2014).

Sin embargo, las redes sociales se erigen como un mundo ficticio en donde el significado de amistad dista mucho del mundo real, de ahí que el círculo de “amigos” sea tan amplio (Wilcox y Stephen, 2012). El cyberbullying se rige por estos patrones. Cuando el grado de cercanía es importante habrá una mayor implicación o incluso cuando vean a sus amigos implicarse en su defensa. De otra manera harán una valoración en función de la reacción de otros espectadores para

estimar el grado de urgencia, ya que si reaccionan pasivamente podrán interpretar que la situación no requiere auxilio (Bastiaensens *et al.*, 2014).

A parte del grado de amistad, otros estudios señalan que el grado de implicación de los espectadores se produce como una obligación moral, deseo y convicción de defender al otro (Cappadocia, Pepler, Cummings y Craig, 2012). No obstante, hasta la fecha, se sabe poco sobre las variables personales y socio emocionales que intervienen en la prestación de ayuda a las víctimas (Olenik-Shemesh *et al.*, 2015).

Álvarez-García *et al.* (2011) exponen en un estudio realizado con 638 alumnos de ESO, que el porcentaje de sujetos que dicen haber presenciado conductas violentas a través de las TIC, se sitúa entre el 35,4% y el 51,9% en función de la conducta examinada. Destacando como hechos más notables la grabación o hacer fotos con el móvil para mofarse. De ese 51,9% que atestigua haberlo presenciado, el 8,8% proclaman la intensidad de este, manifestando que han sido muchas veces o siempre. Del 34,5% que dice haber presenciado envíos de mensajes ofensivos o amenazas, el 3,2% afirma que se ha producido muchas veces o siempre.

En un estudio posterior realizado por Garaigordobil y Aliri (2013) en una muestra de 3026 adolescentes de entre 12 y 18 años, mostraron que el 65,1% de los adolescentes eran observadores de conductas de ciberacoso.

Existen estudios que nos ayudan a conocer el perfil de los espectadores (Olenik-Shemesh *et al.*, 2015), agresores, víctimas y agresores-victimizados (Garaigordobil, 2011). Los problemas que subyacen de estas conductas generan una situación de riesgo que puede perdurar en la edad adulta (Garaigordobil, 2011; Takizawa, Maughan y Arseneault, 2014).

Los **agresores** suelen presentar conductas externalizantes relacionadas con la agresividad, desafío y desobediencia y en casos extremos con actuaciones delictivas (Vieno, Gini y Santinello, 2011). Los desórdenes de conducta en estos jóvenes implican una mayor dificultad para aceptar normas y tener un comportamiento socialmente aceptable (Jung *et al.*, 2014; Ybarra y Mitchell, 2004) presentando mayor probabilidad de desconexión moral, asociado al comportamiento antisocial (Pomari y Wood, 2010). El acoso cibernético exige niveles más bajos de desconexión moral amparados en el anonimato y porque las reacciones de las víctimas no son observables directamente. Igualmente tienen una autopercepción negativa de sí mismos, con carencia de

habilidades sociales para la resolución de problemas. Presentan menor apoyo social (Calvete *et al.*, 2010) sin embargo, otros estudios han evidenciado que gozan de mayor popularidad y aceptación que las víctimas (Berger y Cavita, 2016). Otras investigaciones puntualizan que los agresores tienen menos emociones de sensibilidad y sufrimiento (Ortega *et al.*, 2009).

En el ámbito escolar, demuestran peor rendimiento académico, considerando la escuela como un espacio hostil, originando prácticas absentistas y/o abandono escolar (Garaigordobil, 2011; Patchin y Hinduja, 2010). También reflejan una mayor dependencia de las nuevas tecnologías. Además, suelen proceder de familias conflictivas donde los progenitores prestan poca atención y control sobre sus hijos e incluso subestiman el comportamiento agresivo de sus hijos (Garaigordobil, 2011; Patchin y Hinduja, 2010). Todos estos aspectos referidos pueden favorecer el perfil citado, sin embargo, cualquiera puede unirse al grupo de agresores para evitar ser víctima o sentirse rechazado por su grupo de iguales (Garaigordobil, 2011).

Las **víctimas** se caracterizan por presentar conductas internalizantes, refiriéndose a manifestaciones depresivas (Olenik-Shemesh *et al.*, 2012; Ybarra, 2004), problemas somáticos y comportamientos ansiosos. Suelen tener escasas habilidades sociales para relacionarse, con tendencia a aislarse de su grupo de iguales (Garaigordobil, 2011) con baja autoestima, sentimientos frustrantes, ideas suicidas (Brighi *et al.*, 2012; Olenik-Shemesh *et al.*, 2012; Ybarra y Mitchell, 2004) y mayor indefensión (García-Ampudia *et al.*, 2010; Jung *et al.*, 2014). Estos últimos autores afirman en su estudio, que el 7,8% de las víctimas no se sienten afectadas.

Un exiguo apoyo social (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016) incide en el menor número de amigos que presentan las víctimas, quedando demostrado que el apoyo de los compañeros es un importante protector del ciberacoso (Navarro, Yubero y Larrañaga, 2016).

En el estudio realizado por Brighi *et al.* (2012) se analizaron la relación entre el cyberbullying y el bullying con la soledad en una muestra de 5863 adolescentes de entre 12 y 16 años del cual se concluyó que las víctimas de acoso cibernético presentaban mayor tendencia a la soledad. Olenik-Shemesh *et al.* (2012) apuntan a un mayor decrepito en la soledad emocional y social. La tristeza es otra señal de identidad de este colectivo después de episodios reiterados de agresión electrónica (Olumide, Adams y Amodu, 2016). La soledad igualmente se asocia con un mayor uso de internet incluyendo su uso problemático (Ang, Chong, Chye y Huan, 2012; Stickle,

Koyanagi, Kuposov, Schwab-Stone y Ruchkin, 2014). Los adolescentes intentan buscar amigos virtuales, apoyo emocional para paliar los estados de ánimo negativos asociados a la soledad, lo que puede conllevar mayores riesgos, especialmente el maltrato cibernético (Shin y Ahn, 2015). Estudios han encontrado una correlación positiva entre la victimización por acoso cibernético con los sentimientos de soledad (Heiman, Olenik-Shemesh y Eden, 2015) sin embargo los hallazgos no son coincidentes, mientras que algunas investigaciones han encontrado que la soledad es un predictor significativo de la cibervictimización (Olenik-Shemesh *et al.*, 2012), otros solo lo han encontrado en la victimización por acoso tradicional pero no en la cibervictimización (Brewer y Kerslake, 2015).

Son muchas las causas que originan la victimización según agresores y víctimas. La victimización tiene lugar por conductas racistas, sexistas y de dominio de poder que tienen lugar más allá del ámbito escolar. Las víctimas consideran que son objeto de agresión por las envidias que suscitan entre los agresores por tener buenas calificaciones o entablar relaciones positivas con el profesorado (Díaz-Aguado *et al.*, 2013). En este sentido los agresores podrían sentirse agraviados en una sociedad altamente competitiva, percibiendo el éxito de sus compañeros como una amenaza. Estos aspectos inciden en problemas de integración en la escuela, dificultad para concentrarse lo que puede interferir en el rendimiento escolar (Brighi *et al.*, 2012; Garaigordobil, 2011; Ybarra y Mitchell, 2004), rechazo y absentismo escolar (Olumide *et al.*, 2016).

Maquilón *et al.* (2011) indican otros motivos, diversión del agresor, por ser diferente, debilidad o por provocación.

El ambiente familiar en las víctimas también suele ser negativo. En este sentido, vivir con un solo progenitor puede incidir en el cyberbullying por las repercusiones multifactoriales (García-Maldonado *et al.*, 2012). A pesar de que todas estas características hacen más proclive ser objeto de victimización, no podemos obviar, que cualquier sujeto es proclive de serlo potencialmente (Garaigordobil, 2011).

Los **agresores-victimizados** son el grupo más prevalente en el acoso cibernético (Romera *et al.*, 2016) con bajo autoconcepto, así como precarias habilidades sociales y emocionales (Habashy-Hussein, 2013), incidiendo en unas exiguas relaciones con su grupo de iguales por lo que sufren mayor aislamiento social (Garaigordobil, 2011). Otros estudios, por el contrario,

consideran que presentan un mayor ajuste social, gozando de popularidad y aceptación entre el grupo de pares (Romera *et al.*, 2016). El rendimiento académico también suele ser bajo (Garaigordobil, 2011). Ortega-Ruiz *et al.* (2009) inciden en la ambivalencia de sus sentimientos, desde los que sufren como las víctimas hasta los que manifiestan indiferencia.

#### **2.4. Similitudes, diferencias y superposición entre ambas formas de intimidación: Bullying y Cyberbullying**

El debate científico sobre la relación entre el bullying y el cyberbullying sigue patente a día de hoy (Olweus, 2012). Aunque los estudios sobre cyberbullying han aumentado exponencialmente en la última década, aún se sabe relativamente poco sobre su relación con el bullying (Baldry *et al.*, 2016). En este sentido, el estudio realizado por la autora Erdur-Baker (2010) concluye que, aunque cyber y acoso tradicional comparten aspectos comunes, consideran que el acoso cibernético tiene sus propias características. Otros estudios van en la misma línea que la autora citada anteriormente (Álvarez *et al.*, 2011; Cerezo, 2012; García-Maldonado *et al.*, 2012; Ybarra *et al.*, 2007a; Vandebosch, y Van Cleemput, 2008).

Sin embargo, se ha señalado la relación entre ambos fenómenos sociales (Del Rey, Elipe y Ortega, 2012; Juvonen y Gross, 2008; Li, 2005, 2006; Ortega *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2008; Thomas, Connor y Scott, 2014), incluso se ha evidenciado cierto solapamiento en los roles de ambos fenómenos (Baldry *et al.*, 2016; Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015b). Otros investigadores hablan de una extensión del acoso escolar (Landstedt y Persson, 2014; Smith *et al.*, 2006) o en su defecto como un subtipo de éste (Del Barrio 2013; Garaigordobil *et al.*, 2015; Li, 2005,2006), con la salvedad que utiliza los medios tecnológicos, especialmente internet y el teléfono móvil, para maltratar o acosar a la víctima (Buelga, Iranzo, Cava y Torralba, 2015).

Kowalski y Limber (2013) y Kokkinos, Antoniadou y Markos (2014) consideran que puede ser el medio utilizado como represalia por haber sido intimidados en la escuela. Lo que convierte este doble rol en un fenómeno más habitual en los espacios virtuales que en el acoso tradicional (Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2014; Gámez-Guadix, Calvete, Orue y Las Hayas, 2015; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016).

Otros estudios se aventuran en bautizarlo como un “nuevo fenómeno” (Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla y Daudiuk, 2012) con impactos más graves que el acoso tradicional (Li, 2006) en el bienestar psicológico (Smith *et al.*, 2008).

Li (2005) es tajante en afirmar que el cyberbullying no debe ser diferenciado del bullying tradicional porque se correlaciona significativamente, tal y como revelan los datos de su investigación, al descubrir que los “matones tradicionales” también son ciberagresores.

Existen una serie de diferencias entre la violencia tradicional y la cibernética dignas de mención (Garaigordobil, 2011; Mora-Merchán y Ortega, 2007).

- La víctima no tiene forma de poder eludir el maltrato, ante la persistencia de mensajes intimidatorios en su móvil, ordenador o redes sociales. Se trata de una manera invisible e indirecta de hacer daño pues nunca se realiza cara a cara.
- Amplitud de la audiencia. Las TIC permiten que el acto agresivo e intencionado se propague rápidamente a un importante porcentaje de sujetos contrariamente al maltrato tradicional que solamente llega a un colectivo reducido.
- Anonimato del agresor. Cuando la agresión a la víctima no se hace cara a cara, las consecuencias de sus acciones pueden inferir menos consciencia, responsabilidad y culpabilidad (Greene, 2006; Kowalski *et al.*, 2008; Nocentini *et al.*, 2010; Ybarra *et al.*, 2007a).
- Expansión del lugar físico. La conectividad y movilidad de los recursos tecnológicos hace que el hecho puede cometerse en cualquier lugar, generalmente en el hogar, fuera de la influencia de la institución escolar (Smith *et al.*, 2008; Vandebosch, Poels y Deboutte, 2014).
- Permanencia prolongada en el tiempo de la acción, ya que lo invertido en la red puede permanecer de forma prácticamente indefinida, situación que hace más duro si cabe el sufrimiento de la víctima.
- Repetición. Debe interpretarse como la posibilidad de difundir con celeridad un mensaje dañino a una amplia audiencia.

Estas características diferenciales también son reflejadas por autores de calado internacional (Slonje y Smith, 2008; Smith, 2012; Li, 2006; Ybarra y Mitchell, 2004) incorporando otros rasgos diferenciales:

- La fuerza física y el tamaño del agresor no afecta, como consecuencia del anonimato en el que se escudan. La ausencia de fuerza no es un condicionante que impida hacer daño, lo único que se precisa es alfabetización informática y disponer cualquier dispositivo digital para perpetrar los actos malintencionados (Patchin y Hinduja, 2006).
- El acosador no es un sujeto marginal como ocurre en el bullying.

Smith (2012) admite otra variedad de formas. La mayoría citadas anteriormente por autores nacionales e internacionales y otras expuestas a continuación:

- Depende de la pericia, experiencia y alfabetización tecnológica.
- Los roles que asumen los espectadores en el cyberbullying son más complejos que en la mayoría de las intimidaciones tradicionales por varias razones:
  - El espectador puede estar con el perpetrador cuando se envía o se ejecuta el acto.
  - Y con la víctima cuando lo recibe.

Los criterios de repetición y desequilibrio de poder tan claros en la intimidación tradicional, en el acoso cibernético, encuentran más dificultades para su aplicación (Corcoran *et al.*, 2015; Del Barrio, 2013; Smith, 2013) por varias razones: En primer lugar, la repetición en el cyberbullying no es tan directa, ya que el agresor puede difundir un texto o colgar una imagen con tan solo un clic y ser observado por otros cibernautas, e incluso, la actuación del perpetrador puede ser repetida muchas veces por otros individuos, desencadenando el efecto “bola de nieve”. Este efecto escapa del control inicial de agresor, permaneciendo en el espacio virtual un tiempo indefinido teniendo en cuenta la naturaleza de la tecnología (Slonje *et al.*, 2013), aumentando el sufrimiento de la víctima, que ve cómo la amenaza o difamación se expande.

En segundo lugar, el desequilibrio de poder en el bullying tradicional está perfectamente definido a través de la debilidad física, psicológica o popularidad. En el cyberbullying estas formas no están tan claras, aunque Del Barrio (2013) apunta que cuando se produce una asimetría en las agresiones o hay una tercera persona implicada en los ataques hacia la víctima, sí se puede



considerar una posición desigual y por tanto cyberbullying. Vandebosch y Van Cleemput (2008) defienden que un mayor conocimiento en el uso de las TIC se puede considerar desequilibrio de poder. Del Barrio (2013) coincide en este sentido, pero hace certeras matizaciones al respecto, ya que algunas acciones cristalizadas en el envío masivo de mensajes ofensivos y dañinos no requieren de esta pericia. En el lado opuesto estaría la usurpación de la identidad, para la cual se necesitarían conocimientos avanzados en el uso de internet.

El primer estudio español que habla de solapamiento entre las formas tradicionales y electrónica por abuso de poder fue el estudio nacional del Defensor del Pueblo (2007), al corroborar que un considerable porcentaje de ciberacoso también está involucrado en prácticas de acoso tradicional, sugiriendo un continuum de abuso de poder y señalando al cyberbullying como una nueva práctica para poder desarrollarlo. Datos de este estudio evidencian esta afirmación, el 85% de los afectados son acosados por ambas vías. Solo el 10% a través de dispositivos electrónicos.

En la siguiente tabla se explica someramente elementos definitorios de bullying y cyberbullying.

**Tabla 15**

*Elementos definitorios del acoso tradicional y del acoso en línea*

	Bullying tradicional	Cyberbullying
Daño intencional	V	V
Repetición	V	V
Desequilibrio de poder	V	V <sup>22</sup>
Uso de medios electrónicos o digitales	X	V
Anonimato	X	V
Audiencia	limitada	Audiencia extensa
Falta de supervisión.	V	V
Accesibilidad al objetivo	Limitado tiempo/espacio	Ilimitado tiempo/espacio.
Contexto	Mundo real	Mundo digital

Fuente. Estudio del Parlamento Europeo (2016)

<sup>22</sup> El desequilibrio de poder no es considerado por todos los académicos como un elemento obligatorio para la definición de cyberbullying ya que víctima y agresor pueden tener habilidades y destrezas en el manejo de las TIC. En este caso la línea divisoria para considerarse cyberbullying estaría en la capacidad de la víctima para poder defenderse. Véase Corcoran, Mc Guckin y Prentice (2015).

Una de las características más destacadas del cyberbullying es que propicia la desinhibición del agresor amparado en el anonimato, edificándose como uno de los grandes problemas de este fenómeno social (Greene, 2006; Kowalski *et al.*, 2008; Lapidot y Dolev, 2014; Smith, Del Barrio y Tokunaga, 2013; Ybarra *et al.*, 2007b). La desinhibición permite al usuario dar rienda suelta a sus fantasías y emociones sin ningún tipo de pudor y miedo a ser juzgados o rechazados por otros (Lapidot y Barak, 2012).

Trabajos consultados recogen que el impacto negativo del cyberbullying tiene consecuencias similares a las formas de intimidación tradicional, aunque las consecuencias del cyberbullying sean más graves en dos supuestos: si el comportamiento es anónimo y si trata de dominio público y no privado (Sticca y Perren, 2013). Las víctimas de acoso cibernético a menudo experimentan mayores problemas emocionales (Del Barrio, 2013), superior nivel de estrés y síntomas parecidos a la depresión (Kowalski, Limber, Limber y Agatston, 2012; Machmutow, Perren, Sticca y Alsaker, 2012), baja autoestima (Brighi *et al.*, 2012) e ideas suicidas (Patchin y Hinduja, 2010).

En relación con la superposición, Juvonen y Gross (2008) y Smith *et al.* (2008) manifiestan concomitancia entre el acoso tradicional y cibernético, ya que sobre el 80% de las víctimas cibernéticas también eran víctimas de bullying. Raskauskas y Stoltz (2007) muestran que los roles en el acoso tradicional predicen el mismo papel en el acoso electrónico. Las cibervíctimas están relacionadas con ser agresor en la escuela, aunque las víctimas tradicionales no se relacionaron con los ciberagresores. Del Rey *et al.* (2012) prueban que la implicación en el cyberbullying-ciberagresión y cibervictimización- puede ser advertida a partir de la implicación en el bullying tradicional, aunque no ocurra lo mismo, al contrario. Baldry *et al.* (2016) constataron que el 12,1% de los agresores de bullying también habían sido ciberacosadores y el 7,4 de los adolescentes victimizados en la escuela habían sido cibervictimizados.

La extensa literatura científica demuestra que las conductas violentas entre iguales, bullying y cyberbullying han ido incrementándose con el transcurso de los años (Garmendia *et al.*, 2016) en

todos los países de la UE tal y como lo demuestra el Eurobarómetro 2010<sup>23</sup>. Con el impulso de las nuevas tecnologías y el mayor acceso a las TIC de los jóvenes, surgen nuevos riesgos (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2015).

## 2.5. Familia y Cyberbullying

El cyberbullying es un fenómeno que se irradia más allá de los linderos físicos de la propia escuela (Erdur-Baker, 2010; Wolke *et al.*, 2017), encontrando en el mundo tecnológico el mejor soporte de propagación (Quintana *et al.*, 2013). Partiendo de la premisa que el cyberbullying no es otra cosa que el bullying utilizando las TIC (Buelga *et al.*, 2015; Del Rey *et al.*, 2012; Kowalski y Limber, 2013) para intimidar, dañar y maltratar a los iguales, sería necesario tomar como punto de partida, cuál es papel que desempeñan los padres en las estrategias de mediación en el uso de internet, antes de adentrarnos en el fenómeno en cuestión.

El uso de las TIC es una práctica muy generalizada entre los adolescentes. Si bien la literatura científica advierte de los efectos negativos del uso y abuso de internet (Erdur-Baker, 2010) la mayoría de las experiencias online no son percibidas por los menores como problemáticas ni peligrosas (Livingstone *et al.*, 2012). Para mitigar estas consecuencias es necesario que los padres se involucren de forma activa en su regulación y empleo como mecanismo de protección, ya que las edades de inicio son cada vez más tempranas (Jung *et al.*, 2014) y la conexión sin supervisión agrava los riesgos online (Baldry *et al.*, 2016; Fernández-Montalvo *et al.*, 2014).

En la actualidad son cada vez más las voces que se alzan en pro de la seguridad online en los menores. Investigadores y agentes políticos reconocen la importancia que tiene el papel de la mediación en el profesorado, grupo de iguales y especialmente de los padres (Garmendia *et al.*, 2016; Mascheroni y Ólafsson, 2014).

Dentro del marco EU Kids Online dan a conocer que la mediación parental es uno de los mecanismos más eficaces de protección del menor en el mundo tecnológico.

---

<sup>23</sup> [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/quali/ql\\_right\\_child\\_sum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/quali/ql_right_child_sum_en.pdf)

Livingstone *et al.* (2011) clasifica cinco medidas que los padres ofrecen a sus hijos:

- Mediación activa mientras navegan por internet. Los padres explican y comparten actividades con sus hijos mientras navegan juntos.
- Mediación activa adoptando medidas de seguridad. Los padres promueven usos seguros de internet<sup>24</sup> al mismo tiempo que se exponen posibles riesgos y soluciones.
- Mediación restrictiva. Se interponen límites en el uso y el tiempo de utilización.
- Monitorización. Rastreo y comprobación de los sitios frecuentados.
- Restricciones técnicas: restringir o filtrar el uso de internet que hace el menor.

Estas medidas que los padres adoptan en beneficio de sus hijos les proporcionan las habilidades necesarias para poder desenvolverse con destreza en este complejo medio, al mismo tiempo que los infantes agradecen la intervención y el interés que les dispensan (Haddon, 2012). Por otra parte, cuando la mediación parental se hace restrictiva el menor soporta una menor exposición de los riesgos, pero también reduce las oportunidades que brinda el mundo online (Liu, Ang y Lwin, 2013). Existe la certeza que la mediación activa previene la exposición sin restringir las oportunidades del espacio virtual (Dürager y Livingstone, 2012; Edur-Baker, 2010). Liu *et al.* (2013) evidencian a través de un estudio de 780 adolescentes usuarios de Facebook que este tipo de mediación propicia una mayor implicación por parte de los jóvenes en perseverar su privacidad por lo que disminuye la exposición y divulgación de datos personales. Esta madurez la adquieren por medio del diálogo, cuando los padres hacen ver a sus hijos las consecuencias que se derivan de comportamientos de riesgo y enseñan métodos de protección.

Estudios determinan que la mediación activa de los padres es el método más eficaz (Livingstone *et al.*, 2011) haciéndose imprescindible para evitar el uso problemático de internet y los posibles riesgos que se deriven de ello (Ang *et al.*, 2012). Supervisar y educar a los adolescentes

---

<sup>24</sup> Un ejemplo de estas medidas de seguridad lo encontramos en Kaspersky Safe Kids, es una aplicación que permite a los padres vigilar el acceso a internet de sus hijos, monitoriza sus actividades y permite rastrear todas las llamadas entrantes y salientes, así como los mensajes de texto. Bloquea los programas no deseados, limita el uso de tiempo de ciertos programas, e incluso rastrea los movimientos de los hijos. Es una aplicación que se puede descargar tanto en tablet como en el teléfono móvil para un mayor control parental. En definitiva, se trata de una aplicación cuya finalidad es proteger a los menores de los problemas que se puedan encontrar en internet.

en relación con el uso ético y responsable es la mejor herramienta para protegerlos del ciberacoso, en vez de restringir el acceso a internet (Erdur-Baker, 2010).

Garmendia *et al.* (2016) informan que la mediación activa en el uso de internet (84%) se hace patente con conductas de diálogo o supervisión mientras navegan, con mayor persistencia entre los grupos de menor edad y disminuyendo a medida que aumenta la edad de los adolescentes. Las chicas reciben más mediación que los chicos por parte de sus progenitores, especialmente los procedentes de un nivel socioeconómico medio o alto. Sin embargo, la mediación en la seguridad se hace más laxa por parte de los padres a favor del grupo de iguales, sobre todo a partir de los 13 años.

Otros estudios por el contrario (Gómez *et al.*, 2014) manifiestan que la mitad de los padres no controlan el uso que sus hijos hacen de internet por lo que no entablan disputas por esta cuestión (77,9%) mientras que el 14,6% reconocen tener problemas alguna vez y el 6,3% aseveran que muchas veces. La ausencia de control unida a unas relaciones emocionales deficientes se ha relacionado con mayor probabilidad de estar involucrado en acoso cibernético (Ybarra *et al.*, 2007a; Ybarra y Mitchell, 2004). Tener conocimiento de las actividades que los hijos realizan en línea no solamente se asocia con menores niveles en el uso problemático, sino que también funciona como un fuerte moderador que modifica el vínculo entre soledad y uso problemático (Ang *et al.*, 2012).

Las relaciones familiares deterioradas, conflictivas o la ausencia de comunicación fluida favorecen el tiempo de conexión a la Red. Este problema se acentúa entre los adolescentes quienes prefieren recurrir al apoyo de sus grupos de referencia en vez de acudir a los padres para afrontar problemas derivados del uso de internet (Catalina *et al.*, 2014; Gomes-Franco y Sendín, 2014). Los estudios informan que las razones por las que los jóvenes prefieren ocultar a sus padres que están siendo víctimas de ataques cibernéticos es por la reacción que presentan ante el problema, optando como mecanismo de protección, la pérdida o limitación de los privilegios en línea (Baas, Jong y Drossaert, 2013; Del Barrio, 2013, Kowalski y Limber, 2007; Olenik-Shemesh *et al.*, 2015).

Estos datos difieren a los hallazgos anunciados por Garmendia y colaboradores (2016) quienes afirman que los jóvenes cuando tienen experiencias negativas online recurren a sus progenitores, principalmente a la figura materna en el 84% seguida del padre y los amigos (54%).

Es significativo que el 18% no recurra a nadie y que sean provenientes de familia con estatus socioeconómico bajo.

Estudios revelan que, aunque las relaciones familiares de la cibervíctimas están menos deterioradas que las de los ciberagresores, también se han encontrado patrones de comunicación evasiva con los padres (Buelga *et al.*, 2016; Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro, 2016) y en definitiva peores relaciones parentales (Bayraktar, Machackova, Dedkova, Cerna, y Sevcíkova, 2015; Kokkinos *et al.*, 2016). Sin embargo, estos hallazgos difieren a los encontrados por Buelga *et al.* (2017), al afirmar que las víctimas cibernéticas presentan un perfil más conflictivo en las relaciones familiares, especialmente en las relaciones comunicativas con la figura materna. Estos resultados no difieren del acoso tradicional, donde las víctimas muestran peores ajustes familiares y psicológicos (Lereya *et al.*, 2013).

Investigaciones recientes han señalado que la calidad comunicativa entre padres e hijos está relacionada con el uso de internet (Chang *et al.*, 2015) donde los padres ejercen un papel fundamental en el desarrollo del comportamiento cibernético (Holt, Finkelhor y Kantor, 2007), especialmente en las víctimas (Buelga *et al.*, 2017). En este sentido, Elgar *et al.* (2014) informaron que la comunicación familiar puede alzarse como un protector de las consecuencias derivadas del acoso cibernético, es decir, cuando los padres apoyan y se comunican positivamente con sus hijos, la persistencia de la victimización del cyberbullying disminuye, así como la prevalencia de sus efectos negativos (Fridh, Lindström y Rosvall, 2015; Makri-Botsari y Karagianni, 2014; Ortega-Barón *et al.*, 2016).

Estudios vienen a demostrar que las relaciones positivas entre padres y adolescentes son factores protectores importantes contra la vulnerabilidad en línea (Makri-Botsari y Karagianni, 2014), el cyberbullying (Davis y Koeple, 2016), cybervictimización y cyberperpetración (Buelga *et al.*, 2016; Ortega-Barón *et al.*, 2016) y para un próspero desarrollo y ajuste emocional (Ang, 2015). Esta misma autora también declara que un estilo de crianza inadecuado, asociado a una relación y vínculos empobrecidos se ha relacionado estrechamente con el acoso cibernético. Davis y Koeple (2016) afirman que la familia es un protector mucho más eficaz contra el acoso cibernético que las restricciones impuestas sobre los medios tecnológicos. Además, Martínez-Hervés, Kramer y Hickey (2014) sugieren que existe una correlación positiva entre la disfunción

familiar, el tiempo que pasan en línea y la involucración en el cyberbullying con independencia de controlar el tiempo que pasan en línea.

La literatura científica avala que la victimización en el cyberbullying está asociada a algunas características familiares, tales como precaria cohesión familiar, malas relaciones paterno filiales somero apoyo emocional de los padres y monitoreo parental precario (Ang, 2015; Elgar *et al.*, 2014; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Ybarra y Mitchell, 2004). Los adolescentes más proclives para experimentar cibervictimización son aquellos que tienen mayor grado de timidez por lo que se ve afectada la interacción con su grupo de pares y presentan mayores sentimientos de soledad (Álvarez-García, Pérez, González y Pérez, 2015; Navarro *et al.*, 2016).

Larrañaga *et al.* (2016) advierten en su estudio, que las víctimas de cyberbullying muestran mayores niveles de soledad, tienen una comunicación evasiva con la madre y una comunicación ofensiva con el padre, es decir, la comunicación negativa o conflictiva entre padres y adolescentes propicia mayor vulnerabilidad para sufrir victimización por cyberbullying. Algunos hallazgos argumentan que la soledad predice directamente la victimización por cyberbullying (Sahin, 2012) otros, por el contrario, afirman que las dificultades en las relaciones comunicativas con los padres se asocian con la soledad (Segrin, Nevárez, Arroyo y Harwood, 2012).

A pesar de la extensa literatura científica que aborda el acoso escolar (Postigo *et al.*, 2013; Lereya *et al.*, 2013; Menesini y Salmivalli, 2017), son escasos los estudios que contemplan el cyberbullying con las variables familiares (Buelga *et al.*, 2017; Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero, 2015; Ortega-Barón *et al.*, 2016).

Del trabajo de Ortega-Barón y sus colaboradoras (2016), se desprende que los adolescentes cibervictimizados tanto de forma moderada como severa, en comparación con el grupo de no víctimas, tienen una autoestima académica más deteriorada, es decir, presentan un exiguo sentimiento de valía en el ámbito escolar, peor clima familiar en relación con la cohesión familiar y mayor conflicto entre los miembros. En este sentido, aunque el clima familiar y escolar predice la victimización a través del teléfono móvil y de internet, la influencia de la familia parece relacionarse más con los problemas del ciberacoso. Estos hallazgos confirman la importancia de la familia y la escuela como elementos preventivos de la conducta violenta en el espacio virtual entre los jóvenes (Rice *et al.*, 2015). Por otra parte, el problema de cibervictimización, dependería de la

calidad de las relaciones que los adolescentes establezcan con su entorno social (grupo de iguales, familia y profesores). El papel que padres y profesores desempeñan en la formación y educación es fundamental para evitar los problemas que subyacen de la Red.

Garaigordobil y Machimbarrena (2017) afirman que la cibervictimización correlaciona positivamente con las prácticas educativas permisivas.

La evidencia empírica ha demostrado que las variables que mejor predicen a la agresividad de los adolescentes son las prácticas educativas negativas (García-Linares, García-Moral y Casanova, 2014). Ya Ybarra y Mitchell (2004) apuntaron que una disciplina férrea, precaria relación familiar y desajuste emocional se asocian con una mayor implicación en conductas de cyberbullying. De su estudio se infiere que el 44% de los acosadores en línea tenían una deficiente relación emocional con los padres frente al 32% de los no acosadores cuya relación era óptima. Estos datos son contrarios con los hallazgos encontrados en la investigación de Safaria (2015) al descubrir que los ciberagresores provienen de una familia armoniosa.

Las relaciones que los niños mantienen con sus padres inciden considerablemente en su ajuste psicológico (Carpio, García-Linares, De la Torre, Cerezo y Casanova, 2014). Makri-Botsari y Karagianni (2014) indican que el estilo de crianza es un predictor significativo del cyberbullying, argumentando la incidencia de participación de acoso cibernético entre los adolescentes criados por padres autoritarios y negligentes. Los adolescentes que habían sufrido rechazo por parte de sus progenitores o simplemente la comunicación era inexistente entre ellos, se mostraron más propensos a desarrollar conductas de intimidación, como mecanismo de rebeldía a la falta de atención, amor y aceptación de los padres. Este estudio también indica que el estilo de crianza permisivo no es un factor de protección contra la victimización, pero sí existe una mayor probabilidad de que estos niños pidan ayuda a sus padres sobre los incidentes de acoso cibernético. Cuando ambos padres ejercen un estilo democrático en la educación de sus hijos, éstos presentan menos problemas internalizantes y externalizantes (Carpio *et al.*, 2014). En el trabajo de estos autores señalan que en la conducta agresiva no hay diferencias de género. La explicación más plausible, es que actualmente las chicas tienden a parecerse más a los chicos en todos los aspectos (Sánchez-Quejía, 2007).



Los ciberagresores presentan mayores problemas familiares tal y como se depende de la literatura revisada (Buelga *et al.*, 2017; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Kokkinos *et al.*, 2016).

Ortega-Barón y sus colaboradores (2016) en el trabajo realizado con una muestra de 1062 adolescentes revelaron que los ciberagresores (severos y ocasionales) exteriorizan menor satisfacción con la vida con respecto a los adolescentes que no han estado implicados en el cyberbullying. Sin embargo, no tienen mayores sentimientos de soledad ni menor afiliación de amigos. Esto se debe al grado de popularidad en el grupo de pares, afirmando su reputación a través de la conducta violenta (Estévez, Inglés y Martínez-Monteagudo, 2013).

## **2.6. Intimidación y ciberacoso en las minorías**

### **2.6.1. Minorías étnicas culturales**

La inmigración no es un fenómeno nuevo en nuestro país. Actualmente disponemos de estadísticas que evidencian que la población de origen extranjero sigue aumentando con el transcurso de los años. Este aspecto se refleja en la escuela y una muestra de ello es el porcentaje de alumnos matriculados en nuestros centros.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2017) el número de alumnado extranjero<sup>25</sup> matriculado en enseñanzas no universitarias en el curso académico 2014-2015, es de 724.635 alumnos, de los cuales el 9,8% corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria, siendo esta etapa educativa la que mayor participación de alumnado extranjero absorbe.

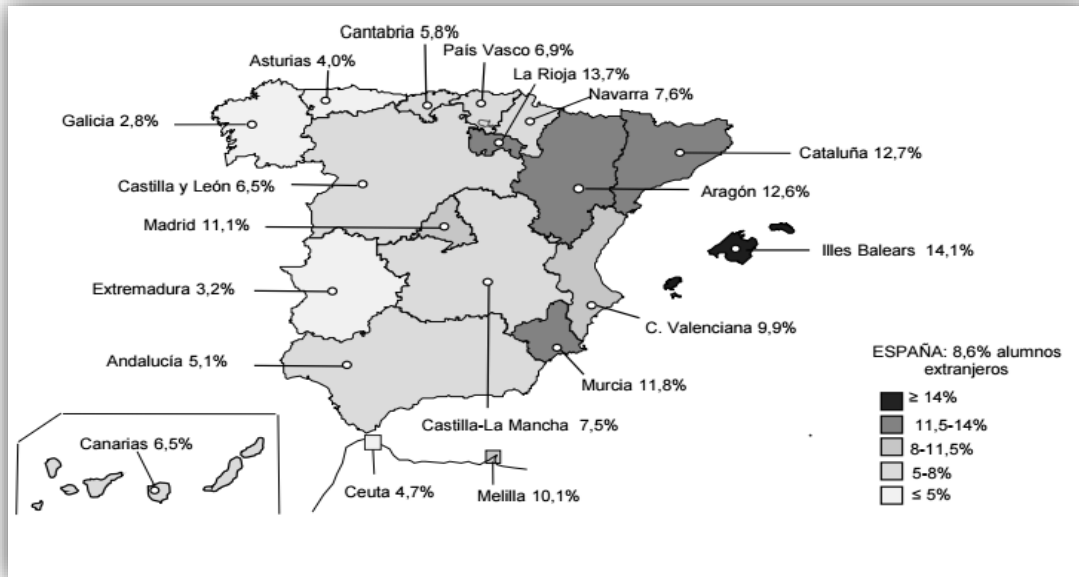
En relación con la procedencia de origen de estos alumnos, el grupo mayoritario son africanos con el 30,2%, seguido de los originarios de Europa con el 28%, y América del Sur con el 22,7%. Aunque hay que destacar el aumento de alumnos de procedencia asiática, con un 9,1% del total de extranjeros.

---

<sup>25</sup> Se considera alumnado extranjero al que no posee la nacionalidad española, considerándose español aquel que posee la doble nacionalidad. Respecto a los nacidos en España de padres extranjeros, el Ordenamiento Jurídico Español no les atribuye con carácter general, la nacionalidad española. El alumnado se clasifica en función del lugar de procedencia, teniendo en cuenta la nacionalidad del país.

Haciendo un análisis por comunidades autónomas, las que mayor alumnado tienen son Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía con 83630 alumnos, representando el 5,1% de los escolarizados extranjeros.

En la siguiente gráfica, se puede observar detalladamente por Comunidades Autónomas, el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en el curso académico 2014-2015.



**Figura 9.** Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias de Régimen General según Comunidades Autónomas. Curso 2014-2015. Fuente. SEIE (2017)

La integración del alumnado inmigrante cuenta con una serie de obstáculos que va más allá de la mera escolarización. En el discurso de la integración, especialmente con este colectivo, profesores y educadores deben enfrentarse a realidades tanto o más complejas que las directrices marcadas por la propia legislación (Etxeberría y Elosegui, 2010) señalando una serie de dificultades que frenan el óptimo desarrollo educativo de la población inmigrante:

- Mayor escolarización en los centros públicos.
- Dificultad con el idioma en las escuelas.
- Peor rendimiento académico.
- Escasa prestación a la lengua y cultura de origen.

- Rechazo de la población inmigrante en el aula.

Teniendo en cuenta que la educación es un derecho y no un privilegio, es necesario superar las barreras que nos alejan de la verdadera integración. En este sentido la UNESCO (2015) defiende la educación inclusiva como:

"Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes" (Lindqvist, 1994-2002).

La inclusión por lo tanto promueve la justicia social y la equidad educativa, aspectos fundamentales de atención a las minorías. Los jóvenes inmigrantes, además de las dificultades señaladas, son marginados, discriminados y rechazados por sus compañeros nativos (Maynard, Vaughn, Salas-Wright y Vaughn, 2016; Peguero y Jiang, 2014; Strohmeier, Kärnä y Salmivalli, 2011) lo cual los hace más vulnerables aún, para verse implicados en conflictos de acoso y ciberacoso (LLorent, Ortega-Ruíz y Zych, 2016; Rice *et al.*, 2015). El Informe UNICEF (2011), considera que las minorías étnicas, sexuales, los discapacitados, obesos, etc. son más proclives a sufrir cyberbullying.

Dada la prevalencia y los problemas ligados a la victimización por intimidación, se ha prestado atención a los factores individuales de riesgo, tales como la raza/etnia (Maynard *et al.*, 2016), aunque son escasos los estudios de prevalencia nacionalmente representativos de discriminación étnica entre los adolescentes (LLorent *et al.*, 2016). El más significativo a escala nacional Calmaestra, Escorial, García, Moral, Perazzo y Ubrich, (2016) refleja que el 5,1% han sido víctimas de acoso y el 5% cibervíctimas debido a su cultura, color de piel o religión.

Maynard *et al.* (2016) señalan que los jóvenes inmigrantes son significativamente más propensos a experimentar una o más formas de intimidación en comparación con sus coetáneos nativos o el grupo mayoritario, incluso después de controlar una serie de variables demográficas. Estos investigadores infieren que los jóvenes inmigrantes que dijeron ser víctima de intimidación presentan significativamente menos relaciones interpersonales afectivas, mayor grado de insatisfacción con las relaciones familiares, episodios más frecuentes de soledad, mayor

insatisfacción con la vida, sintomatología somática y percepciones negativas en las interacciones con sus compañeros de clase. Sin embargo, no encontraron que los inmigrantes victimizados experimentaran peor desempeño escolar o sentimientos negativos hacia la escuela. Estos resultados son consistentes con otros estudios que afirman, que los jóvenes inmigrantes son más propensos a experimentar intimidación que los jóvenes nativos, especialmente los que viven en zonas de menor tamaño poblacional (Bjereld, Daneback y Petzold, 2014; Strohmeier *et al.*, 2011). Dicho de otra manera, la identidad étnica no está relacionada con el comportamiento agresivo (Smokowski, Cotter, Robertson y Guo, 2013).

Estas conclusiones son divergentes con respecto a la investigación realizada por Vitoroulis y Vaillancourt (2015). Mediante un metaanálisis de 105 estudios, analizaron la prevalencia de victimización por acoso en las minorías étnicas, señalando, que la etnicidad cuando se mide como una variable demográfica no se erige como un factor de riesgo significativo para la victimización por intimidación, por lo tanto, no encontraron diferencias entre las minorías étnicas y las mayorías. Estas revelaciones coinciden con las publicadas por LLorent *et al.* (2016) al no encontrar diferencias entre la intimidación y la victimización por cyberbullying en comparación con el grupo mayoritario, cuando fueron tratadas como grupo, aunque, sí detectaron que las minorías estaban más involucradas en la perpetración de acoso. Estos autores además puntualizan que la etnia gitana predice más la perpetración de acoso y la victimización por acoso cibernético asegurando además que en las zonas rurales de tamaño medio, hay una menor implicación en el ciberacoso del grupo mayoritario y de los inmigrantes, mientras que en los pueblos pequeños se produce menor victimización por acoso en la población de etnia gitana.

Estudios previos también dieron luz a los efectos de la raza/etnia en el contexto escolar y la dimensión racial de la clase (Vervoort, Scholte y Overbeek, 2010), demostrando que después de controlar la composición étnica de la clase, los adolescentes procedentes de las minorías étnicas eran menos victimizados sin hallar diferencias con respecto al grupo mayoritario en el acoso. La victimización fue más frecuente en las clases étnicas heterogéneas. En este sentido, los resultados descubrieron que los adolescentes de minorías étnicas intimidan más en este tipo de clases. Estos hechos fueron corroborados posteriormente por LLorent *et al.* (2016).

Estos hallazgos sugieren que para comprender el acoso y la victimización en las escuelas multiculturales se debe tener en cuenta tanto el origen étnico de los estudiantes como la composición étnica de las clases (Vervoort *et al.*, 2010).

Otro factor de riesgo asociado a la agresión y victimización es el estrés de la aculturación (Messinger, Nieri, Villar y Luengo, 2012). El grupo tribalismo<sup>26</sup> explica que los jóvenes inmigrantes poseen una cultura diferente y sus comportamientos difieren mucho del resto de nativos, lo que puede provocar reacciones negativas (McDonald, Navarrete y Van Vugt, 2012). El trabajo realizado en España por Messinger *et al.* (2012) con una muestra de 1157 estudiantes de secundaria, encontraron que el estrés de aculturación se asoció con mayores probabilidades de ser agresores victimizados. Díaz-Aguado *et al.* (2013) recogió que la característica más asociada con la victimización en la condición de inmigrante es “ser un chico o chica que no se comporta como el resto de los chicos y chicas de la clase”, desarrollando así tipos de acoso racistas, sexista u homófobo.

La identidad étnica se relaciona positivamente con la ansiedad que experimentan los adolescentes en el intento de encajar en la cultura del grupo de iguales. La sensibilidad manifiesta ante los comentarios raciales dirigidos a su procedencia, propician mayores niveles de ansiedad. Cuando los adolescentes interactúan con sujetos de su grupo étnico reciben mayor apoyo y fortalecen su autoestima, aumentando la ansiedad cuando están rodeados de otros semejantes ajenos a su cultura (Smokowski *et al.*, 2013).

### **2.6.2. Minorías sexuales**

La escuela es un reflejo de la sociedad y por tanto en la pluralidad de sujetos que la integran, nos encontramos con grupos minoritarios culturales y sexuales (Llorent-Bedmar, 2013).

Asistir a la escuela implica además de la adquisición de conocimientos, aprendizajes de normas cívicas y sociales para el normal funcionamiento en la vida adulta. Aunque para la mayoría de los adolescentes la escuela es una vivencia positiva, la inclusión cobra mayor fuerza en pro de

---

<sup>26</sup> El Diccionario de la Real Academia Española, lo define como “tendencia a sentirse muy ligado al grupo de gente al que se pertenece y a ignorar al resto de la sociedad”.

la igualdad y la equidad de todos los miembros que la componen (Kosciw, Bartkiewicz y Greytak, 2012; LLorent *et al.*, 2016).

Estudios que aborden la incidencia en la intimidación homofóbica son escasos (Menesini y Salmivalli, 2017). Las limitaciones de estos estudios vienen dadas por varios factores: no se miden las dimensiones de la orientación sexual, es decir, la identidad y comportamientos, la prevalencia de las minorías sexuales es baja y porque a menudo los diferentes tipos de identidades y preferencias sexuales se combinan en una sola categoría a la hora de realizar los análisis estadísticos. No obstante, en un estudio realizado por asociaciones LGBT<sup>27</sup> (se trata de GLSEN<sup>28</sup>, el único estudio nacional americano que durante más de una década ha indagado en este colectivo). Sobre una muestra de 7.000 estudiantes con edades comprendidas entre los 13 y 21 años, mostraron que 8 de cada 10 estudiantes LGBT, es decir, el 81,9% han experimentado acoso en el ámbito escolar como consecuencia de su orientación sexual (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen y Palmer, 2011).

En líneas generales los resultados más sorprendentes que se desprenden en relación al clima escolar hostil y sus efectos sobre los resultados educativos y el bienestar psicológico son los siguientes:

- Los problemas que se derivan de la orientación sexual son estremecedores, el 18,3% de los estudiantes descubren que han sido agredidos dentro del ámbito escolar en el último año.
- El tipo de acoso más frecuente es el acoso verbal en el 63,9% de los estudiantes LGBT, el 27,1% físicamente y el 12,4% agresión en la escuela debido a su expresión de género.
- Los comentarios homofóbicos contemplan el 84,9% de los estudiantes estudiados en expresiones tales como “maricón” de manera frecuente.

---

<sup>27</sup> Son las siglas que designan colectivamente a Lesbianas, Gays, Bisexuales y personas Transexuales.

<sup>28</sup> GLSEN es una organización fundada en 1990 en los Estados Unidos que busca poner fin a la discriminación, el acoso y el acoso escolar basados en la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género en escuelas. En un movimiento que aboga por la inclusividad y centra sus esfuerzos en el apoyo y las oportunidades proporcionados por los cuatro pilares de seguridad, respeto, salud y liderazgo.

## Capítulo II. El Ciberacoso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

- Los espacios de mayor inseguridad se registran en los vestuarios (39,0%), baños (38,0%) y en las clases de educación física (32,5%).
- El alumnado transexual experimentó climas escolares más hostiles que sus compañeros heterosexuales en un 80% de los casos.
- El absentismo es una práctica común en este colectivo como mecanismo de evasión ante la inseguridad sufrida. El 31,8% perdieron clase al menos un día completo, siendo el 29,8% los que faltaron puntualmente en algunas de las clases.
- El promedio de calificaciones es inferior para aquellos alumnos que han sido acosados frecuentemente debido a su orientación sexual o expresión de género, en relación con los acosados con menor frecuencia (2,9% vs 3,2%).
- Los niveles de victimización se relacionaron con el aumento de los niveles de depresión y disminución en los niveles de autoestima.
- El 60,4% de los jóvenes LGBT, afirman no haber utilizado la violencia contra el personal escolar.
- Un número significativo de este colectivo manifiesta políticas discriminatorias por parte de la escuela.
- La escuela para este colectivo es considerada como un medio hostil y estar fuera de ella contribuye a mejores niveles de bienestar psicológico. En este sentido un estudio posterior realizado por Russell, Toomey, Ryan y Díaz (2014) en una muestra de 245 adultos jóvenes LGBT de edades comprendidas entre los 21 y 25 años, investigó la asociación entre la revelación adolescentes de la condición LGBT en otros ámbitos ajenos al escolar. Las conclusiones derivadas se centran en que la asociación entre la victimización escolar y el posterior ajuste fuera de la escuela de secundaria se asoció con un ajuste psicosocial positivo en la edad adulta joven.

A pesar de que los datos arrojados son desalentadores, hay que resaltar que ha habido una mejora sustancial con respecto al estudio previo realizado en el 2001, tanto en la disminución de los comentarios homofóbicos, como del acoso basado en la orientación sexual. Investigaciones posteriores ratifican estos resultados. El reciente estudio de Kessel *et al.* (2015) revelan un descenso en las minorías sexuales por acoso escolar en un 3% sin embargo, apuntan a un mayor crecimiento

del acoso cibernético. No obstante, siguen siendo el colectivo más vulnerable en comparación a los heterosexuales (Kessel *et al.*, 2012).

En los últimos años han proliferado estudios sobre las experiencias educativas de las minorías sexuales indicando que su inclusión ha sido deficiente (Graybill y Proctor, 2016; Kosciw *et al.*, 2012). Concretamente las escuelas intermedias (11-13 años) y secundarias (14-18 años) de los Estados Unidos, son consideradas por los jóvenes LGBT como lugares inseguros o incómodos ya que sus características personales relacionadas con la orientación sexual y la forma de expresar su género “masculinizados” o “afeminados”, son motivo de hostigamiento y no cuentan con apoyos institucionales (Díaz, Kosciw y Greytak, 2010; Graybill y Proctor, 2016; Kosciw *et al.*, 2012; Kosciw, Greytak, Palmer y Boesen, 2014). El problema se agrava aún más, cuando aparecen asociados otros factores de riesgo como la raza u origen étnico, discapacidad real o percibida o religión (Díaz *et al.*, 2010; Kosciw *et al.*, 2012). Estos últimos autores advierten en su estudio otras razones, como la apariencia física, problemas de salud mental relacionados con la ansiedad social, rasgos de la personalidad e inclinaciones políticas.

En la Encuesta Nacional de Clima Escolar<sup>29</sup> incluyen además de los factores señalados, los espacios que resultan hostiles a este colectivo, destacando expresamente las clases de Educación Física y de Matemáticas, entre los múltiples dominios que configuran el centro educativo. Sentirse incómodo o inseguro en la escuela puede afectar negativamente en la evolución del desarrollo personal y académico de los adolescentes, especialmente si utilizan la evitación como medida de protección, saltándose clases o incluso no asistiendo a ellas (Dank, Lachman, Zweig y Yahner, 2014; Kosciw *et al.*, 2012; Kosciw, Greytak, Giga, Villenas y Danischewski, 2016).

A la luz de los resultados arrojados por la literatura científica, la orientación sexual y la expresión de género les hacen desproporcionalmente más vulnerables para la discriminación y el hostigamiento (Graybill y Proctor, 2016; Huebner, Thoma y Neilands, 2015; Kosciw *et al.*, 2012; Reisner, Greytak, Parsons y Ibarra, 2015) con mayor probabilidad de victimización por cyberbullying al ser considerados un grupo más vulnerable (Abreu y Kenny, 2017; Huebner *et al.*, 2015; LLorent *et al.*, 2016; Rice *et al.*, 2015; Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012 ). La

---

<sup>29</sup> The National School Climate Survey.



victimización en la escuela puede afectar al estudiante al derecho que tiene de una educación (Kosciw *et al.*, 2016).

Entre las experiencias que dicen manifestar el colectivo LGBT, incluyen altos niveles de hostigamiento físico, verbal, exclusión social y aislamiento por su condición sexual (Huebner *et al.*, 2015; Kosciw *et al.*, 2012, 2014). El acoso más prevalente está relacionado con el lenguaje sesgado u homofóbico hacia este colectivo, seguido de las agresiones físicas (empujones, patadas, etc.) y las agresiones relacionales (difusión de rumores de forma deliberada para ser excluidos). Estudios explican que los adolescentes LGBT son más indefensos ante el acoso escolar que el ciberacoso (Kosciw, Greytak, Diaz y Bartkiewicz, 2010; Kosciw *et al.*, 2012).

En los últimos años, con el significativo acceso a las nuevas tecnologías, la victimización a través de los soportes digitales está creciendo considerablemente. Tal es así que, a pesar de la insuficiente investigación disponible sobre las minorías sexuales, está constado que este grupo es susceptible de experimentar mayor riesgo de cyberbullying en comparación con el colectivo heterosexual (Abreu y Kenny, 2017; Kessel *et al.*, 2015; Rice *et al.*, 2015). Otros estudios indican que las minorías sexuales participan tanto en el acoso y como en el acoso cibernético (Kessel *et al.*, 2015; Llorent *et al.*, 2016).

El cyberbullying se produce a través de mensajes de texto, correos electrónicos, mensajería instantánea y redes sociales como Facebook. Es significativo que una quinta parte de las minorías sexuales lo hayan sufrido con intensidad (Kosciw *et al.*, 2012). Rice *et al.* (2015), concretan que Facebook es el soporte digital más común para sufrir acoso cibernético seguido de los mensajes de texto. El avance de las nuevas tecnologías a favor de estas plataformas produce un mayor distanciamiento en relación con las investigaciones previas que admitían que las salas de chat y los mensajes instantáneos eran las principales vías de acoso a pesar de tener un carácter más privado (Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y Limber, 2007).

En este sentido Abreu y Kenny (2017) en una revisión sistemática realizada sobre estudios que abordaban el ciberacoso en las minorías sexuales, indicó tasas que oscilan entre el 10,5% y el 71,3%, producto de la hiperconexión de más de tres horas al día (Rice *et al.*, 2015).

La titularidad del centro también está asociada a la vulnerabilidad de este colectivo (Kosciw *et al.*, 2012) y aunque el alumnado más perjudicado corresponde a las escuelas intermedias más

que a las escuelas secundarias, son en los centros privados no religiosos los que tienen menor probabilidad de sufrir victimización por comentarios homofóbicos o negativos en comparación con los centros públicos o religiosos. Rice *et al.* (2015) señala a los chicos de las escuelas secundarias como los más propensos a realizar prácticas de hostigamiento a los adolescentes de minorías étnicas y sexuales o a ambos.

Los adultos en la escuela, principalmente profesores, orientadores, trabajadores sociales, y profesorado de apoyo juegan un importante papel en las vivencias que los adolescentes experimentan, pudiendo reconducir los comportamientos desviados para propiciar un mejor clima escolar (Seil, Desai y Smith, 2014).

Los sentimientos de seguridad, apoyo y afiliación escolar son importantes en todos los adolescentes, cobrando mayor sentido entre el colectivo de LGBT, por ser un grupo de alto riesgo.

Estudios estadounidenses sugieren que la presencia de la GSA<sup>30</sup> aporta grandes beneficios a las minorías sexuales, ya que pueden cumplir una doble función. Por un lado, mejorar la hostilidad del clima escolar minimizando las estigmatizaciones y en segundo lugar actuar como protección ante la intimidación (Díaz *et al.*, 2010; Kosciw *et al.*, 2012; Seil *et al.*, 2014). Contar con el apoyo de un adulto en la escuela refiere mejores resultados que aquellos que presentan un precario tejido social. Sin embargo, muchos educadores no se encuentran capacitados bien por la escasa formación o por inseguridad (Graybill y Proctor, 2016). Estas afirmaciones son consistentes con los estudios realizados por Gorski, Davis y Reiner (2013), cuando analizaron 41 programas de capacitación multicultural para el personal docente y no encontrando prácticamente contenidos relacionados con la identidad sexual. En la política de invisibilizar este colectivo minoritario, ni los planes de estudios ni los libros de texto hacen alusión a ellos.

Es digno de mención referir que la mayoría de los LGBT que fueron acosados en la escuela no notificaron a ningún miembro de la comunidad escolar el incidente, ni siquiera a su propia familia. Las razones argumentadas se instauran en la falta de profesionalidad para abordar el problema, falta de confidencialidad o no empeorar más la situación. Los que comunicaron la

---

<sup>30</sup> La sigla GSA hace referencia a la Alianza Gay Heterosexual. Se trata de un club de adolescentes dirigido por ellos mismos para prestarse apoyo mutuo, conversar sobre cuestiones relacionadas sobre su identidad sexual, trabajando para erradicar la homofobia. Principalmente se encuentran en las escuelas de educación secundaria, funcionando como apoyo, seguridad y confidencialidad al grupo LGBT.

situación de victimización indicaron que el personal no hizo nada (Kosciw *et al.*, 2012). Es más, algunas víctimas apuntan directamente al personal escolar como los agentes del acoso de ahí su indefensión (Kosciw *et al.*, 2016).

Otros estudios que afirman que las víctimas prefieren comunicarlo a los padres más que al centro escolar (Kessel *et al.*, 2015), encontrando en los padres la principal fuente de apoyo cuando han sido agredidos (Priebe y Svedin, 2012).

En España, el estudio estatal realizado por Calmaestra *et al.* (2016), indican que el 3,2% de las víctimas de acoso y el 4,2% de ciberacoso han sido debido a su orientación sexual.

Ferrándiz, Generelo y Gómez (2012) realizaron una investigación con muestra española de 653 chicos y chicas. La particularidad de este estudio es que no se trata de una muestra aleatoria con criterios estadísticos ya que toda la muestra poblacional pertenece al colectivo de LGTB. Los resultados arrojados ponen de manifiesto una enorme similitud con respecto a los estudios previos citados. A continuación se exponen brevemente los resultados:

- Las escuelas no son espacios seguros.
- El acoso escolar homofóbico tiene lugar entre los 12 y 13 años permaneciendo hasta el bachillerato, siendo el más frecuente el verbal y el aislamiento, produciéndose con frecuencia y dilatado en el tiempo.
- Las familias son desconocedoras del acoso escolar por homofobia en la mayoría de las ocasiones. Las causas por las que deciden ocultar esta situación son por miedo a la reacción familiar o por homofobia interiorizada. El mayor apoyo se centrará en las madres.
- Escaso apoyo y laxitud del profesorado ante estos hechos.
- Ambos géneros son acosados por homofobia siendo especialmente grave en los chicos. La provocación es generada por los compañeros varones.
- El acoso escolar por homofobia duradero en el tiempo provoca mayor vulnerabilidad y aislamiento, promoviendo emociones negativas con ideación o intento de suicidio.
- La respuesta del sistema educativo no es ajustada a las necesidades de este colectivo.

- La población transexual es la más vulnerable con mayor riesgo de violencia y exclusión.

Investigaciones han demostrado que la discriminación y victimización en las muestras LGBT no tienen fronteras, presentando efectos negativos en todas las esferas de la vida con derivaciones socio-emocionales precarias (Graybill y Proctor, 2016), peor autoestima (Kosciw *et al.*, 2016) mayores niveles de sintomatología depresiva, peor afiliación a la escuela, mayores tasas de absentismo, rendimiento académico más bajo y menores probabilidades de continuar con estudios post secundarios (Dank *et al.*, 2014; Kosciw *et al.*, 2012; 2014; 2016), consumo tanto experimental como intensivo de estupefacientes, alcohol y tabaco (Huebner *et al.*, 2015; Reisner *et al.*, 2015), peor salud mental e ideación suicida (Schneider *et al.*, 2012; Seil *et al.*, 2014).

### **2.6.3. Titularidad y Ubicación geográfica de las escuelas**

El problema del bullying no es privativo de unos determinados centros, en función de su ubicación geográfica o titularidad pública o privada (Vieira *et al.*, 1989; Avilés, 2006).

La literatura científica es escasa en investigaciones que aborden el ciberacoso con la **ubicación geográfica de las escuelas** en zonas urbanas o rurales. El primer estudio del que se tiene constancia con estudiantes españoles es el estudio nacional del Defensor del Pueblo UNICEF (2007), el cual no encontró diferencias entre las zonas rurales y urbanas ni en el acoso cara a cara ni en el acoso cibernético.

Con posterioridad Álvarez-García *et al.* (2011), afirmaron que los alumnos cuya ubicación se encontraba en un entorno rural, perciben menos ciberacoso de forma significativa en comparación con los alumnos que estudian en los centros urbanos. Estos datos son consistentes con otros estudios de calado internacional que tuvieron presente el hábitat rural y urbano en relación con el acoso tradicional, afirmando que en las zonas rurales hay menor prevalencia de agresión y victimización (Román y Murillo, 2011).

Por otra parte, hay estudios que encuentran hallazgos discordantes en la ubicación de las escuelas urbanas y rurales. Algunos informan de una mayor prevalencia en la victimización en las escuelas rurales (Smokowski *et al.*, 2013). Estos datos son parcialmente corroborados (Nansel *et al.*, 2001) ya que, si bien no encontró diferencias en relación con la victimización entre las escuelas

rurales y urbanas, sí informaron de una mayor perpetración en las zonas rurales. Otros estudios no advierten diferencias en relación con la ubicación de escuelas en las tasas de victimización cibernética (Akbulut, Sahin y Eristi 2010; Rice *et al.*, 2015). LLovent *et al.* (2016) infieren que, en las zonas rurales de tamaño medio, existe una menor implicación en el ciberacoso.

Las investigaciones han dado un paso más con respecto a **la tipología de los centros** señalando las diferencias existentes entre los colegios públicos y privados. En este sentido nos encontramos con el estudio realizado por Catalina *et al.* (2014) con una muestra de 2077 alumnos de ESO y Bachillerato pertenecientes a centros privados y privados-concertados, del cual se desprende que la percepción tanto de acoso como de cyberbullying resulta superior en los centros privados que en los públicos. Estudios previos ya avalaban estos resultados. El Informe del Defensor del Pueblo UNICEF (2007), expresó que había pocas diferencias, pero cuando estas se producían eran con menor frecuencia en los colegios públicos.

Los datos son un tanto contradictorios. Sabater y López-Hernández (2015) intentaron conocer la asociación entre el ciberacoso activo y la titularidad del centro, (privado y público) sin encontrar resultados significativos. Pero sí hacen dos puntualizaciones:

- Hay una mayor concentración de conductas de ciberacoso activo en los centros periféricos urbanos.
- El ciberacoso pasivo tiene lugar más en los centros públicos.

León, Castaño, Gómez y López (2011) especifican que hay una mayor prevalencia de víctimas en los colegios privados concertados puntualizando que el maltrato escolar más extendido corresponde a la exclusión social y a la agresión verbal, así como en las conductas de cyberbullying.

Garaigordobil *et al.* (2015), estudiaron el bullying y cyberbullying en colegios públicos-privados y religiosos-laicos con una muestra de 3026 adolescentes con edades de 12-18 años, del cual se extrae:

- Las conductas de bullying en su diferente tipología, agresores, víctimas y observadores es similar en centros privados concertados que en públicos.
- En el cyberbullying la cantidad de agresores y víctimas es similar en ambos centros, aunque en los centros privados se observe una mayor cantidad de conductas.

- Sin diferencias entre colegios públicos y privados con relación al porcentaje de agresores, víctimas y observadores.
- Cibervíctimas y ciberagresores sin diferencias entre colegios públicos y privados, siendo los porcentajes de ciberobservadores superior en los centros privados.
- Las conductas de cyberbullying y bullying de agresores y víctimas es similar en los centros religiosos y laicos, sin embargo, se observaron más conductas de bullying y cyberbullying en los colegios religiosos.
- Los centros religiosos manifestaron un mayor porcentaje de observadores y agresores de cyberbullying, siendo el porcentaje de víctimas de bullying, ciberagresores, cibervíctimas y ciberagresores similar en los centros laicos y religiosos.

Estudios internacionales también han abordado la titularidad de los centros. El trabajo realizado por Oliveros *et al.* (2012) con una muestra de 2596 estudiantes con edades comprendidas entre los 11-16 años se concluye, que el acoso cibernético es prevalente en los centros privados con el 41,2% de casos, frente a los públicos con el 21%. Tanto agresores como víctimas fueron más frecuentes en los centros privados a través de la telefonía móvil e internet, siendo significativamente predominante el género masculino. Otros estudios, por el contrario, determinan que el acoso por internet es similar para el alumnado que asiste a escuelas privadas y públicas (Andrade *et al.*, 2012; García, Pérez y Nebot, 2010; Ybarra *et al.*, 2007a).

## **2.7. Prevalencia de Cyberbullying en estudios nacionales e internacionales**

Los problemas de intimidación son frecuentes en el ámbito escolar. Convivir en el mismo entorno puede propiciar episodios de abuso de poder en algunas de las relaciones que se establecen. Las investigaciones sobre el acoso escolar ya empezaron a estudiarse sistemáticamente en los años 70 (Olweus, 1978) extendiéndose desde Europa al resto del mundo.

Actualmente el cyberbullying se ha convertido en una práctica usual en niños y adolescentes. A partir de las primeras investigaciones realizadas en los Estados Unidos (Finkelhor *et al.*, 2000) el número de estudios han aumentado exponencialmente, con la finalidad de conocerlo y aplicar medidas para abordarlo.

Se trata de un fenómeno universal (Smith, 2016) que algunos autores han llegado a catalogar como “salvajada emocional” (Ross, 2006), “crueldad social en línea” (Kowalski y Limber, 2007), “terrorismo social a través de las nuevas tecnologías” (Cyberbullying, 2006), o como “epidemia” tal y como afirman algunas redes sociales. Otros estudios han criticado esta realidad, considerando que en cierta medida es una evidencia carente de rigor científico (Olweus, 2013). La razón que argumenta el psicólogo noruego se centra en que algunos investigadores procedentes de diversos ámbitos de la psicología han estudiado el cyberbullying aisladamente, es decir, fuera del acoso tradicional, sin haber aportado a los encuestados una definición precisa de dicho fenómeno o incluso no han formulado preguntas o han aplicado medidas que demuestren claramente, que el contenido se ajusta a lo que realmente engloba la intimidación. Por lo tanto, decir que el cyberbullying es un problema altamente prevalente y en aumento es describir una realidad sesgada (Sticca *et al.*, 2013).

Zych *et al.* (2015b) informan que los estudios sobre intimidación están subrepresentados o subestimados en los países pobres y en las muestras de las minorías. Olumide *et al.* (2016) afirman, además, que se ha investigado inadecuadamente en los países subdesarrollados o en crecimiento. En algunos países asiáticos como Japón, la baja tasa de prevalencia informada podría ser debido a una infravaloración o incluso a problemas de traducción (Aoyama, Utsumi y Hasegawa, 2012).

Uno de los aspectos más examinados del cyberbullying en la literatura científica es la prevalencia. Los datos arrojados en las distintas investigaciones son muy dispares como consecuencia de los diferentes criterios conceptuales (intencionalidad del daño, desequilibrio de poder y repetición en el tiempo), tipo muestral (género, edad, factores socioeconómicos y culturales), metodología (Patchin y Hinduja, 2015), frecuencia con la que el cyberbullying tiene lugar (Del Rey *et al.*, 2015; Smith, 2016), categorías –solo ciberagresores, solo cibervíctimas, agresores victimizados y no involucrados- (Buelga *et al.*, 2017), intensidad del mismo –severa o moderada- (Ortega *et al.*, 2012), uso diferencial de los medios electrónicos (Calvete *et al.*, 2010; García-Ampudia *et al.*, 2010). La amalgama de factores influyentes es lo que determina que las tasas epidemiológicas varíen considerablemente.

Con independencia de la definición específica que utilicemos para referirnos al cyberbullying, en un sentido general y amplio, es el acoso que se materializa a través de las TIC,

correo electrónico, mensajes instantáneos de texto o imágenes digitales enviadas a través de los dispositivos móviles o páginas web, blogs, chats y todo tipo de tecnológicas asociadas a la comunicación digital (Kowalski *et al.*, 2008).

Otras investigaciones apuntan a que el acoso perpetrado a través de los dispositivos digitales ha aumentado considerablemente en los últimos años entre los adolescentes (Bjereld *et al.*, 2014; Garaigordobil, 2011; Garmendia *et al.*, 2016; Safaria, 2015). Una razón plausible que justifique esta tendencia es por la presencia casi universal de internet, el abaratamiento de su conexión y el creciente acceso a las Nuevas Tecnologías (Baldry *et al.*, 2015; Garaigordobil, 2011) todo ello, asociado a una menor supervisión en línea por parte de los progenitores (Baldry *et al.*, 2016; Ybarra y Mitchell, 2004; Waasdorp y Bradshaw, 2015). Otros estudios consideran que es menos común que el acoso tradicional (Álvarez-García *et al.*, 2011; Callaghan *et al.*, 2015; García-Maldonado *et al.*, 2012; Herrera-López *et al.*, 2016; Ortega *et al.*, 2009,2012; Slonje y Smith, 2008; Sticca *et al.*, 2013) y, en cualquier caso, una realidad aumentada (Olweus, 2013).

La superposición entre ambas formas de intimidación puede esclarecer en parte las diferencias sustanciales en las tasas de prevalencia informada por el cyberbullying, sugiriendo que el acoso cibernético es una extensión del acoso tradicional (Erentaite, Bergman y Zukauskien, 2012; Herrera-López *et al.*, 2016; Kowalski *et al.*, 2012; Wolke *et al.*, 2017; Ybarra *et al.*, 2007). En este sentido, Olweus (2012) demostró empíricamente este postulado encontrando un alto grado de superposición entre los púberes que habían estado expuestos a la intimidación cibernética. En una muestra de adolescentes estadounidenses, mostró que el 88% habían estado previamente intimidados por el bullying tradicional. Estos resultados fueron similares a los hallazgos encontrados en las escuelas noruegas, donde el grado de superposición oscilaba entre el 91% y 93%. En estos análisis demostraron, que solo el 10% de los participantes habían sido agresores o víctimas cibernéticas, lo que sugiere que esta nueva forma de intimidación a través de los medios electrónicos, han originado pocas nuevas víctimas o matones, de ahí su baja prevalencia.

Estudios recientes ratifican estos hallazgos. Baldry *et al.* (2016) en una muestra de 5058 adolescentes italianos, confirmaron la existencia de solapamiento entre el acoso tradicional y cibernético en el 12,1%.de los sujetos.



Por lo tanto, el cyberbullying a través de Internet es un fenómeno minoritario, que representa sólo entre un 25% y un 35% del nivel de intimidación tradicional (Breivik y Olweus, 2012). Estos datos son consistentes con los arrojados por Zych, *et al.* (2015) al informar que uno de cada tres niños está implicado en alguna de las formas de intimidación y uno de cada cinco en algunas de las formas del acoso cibernético.

Estudios más consistentes como el de UNICEF, declaran una disminución generalizada en las tasas de intimidación en la última década, especialmente en los países desarrollados, con mayor crecimiento en los países en vías de desarrollo. De hecho, la encuesta de seguimiento EU Kids Online<sup>31</sup> (2010) y Net Children Go Mobile<sup>32</sup> (2014) informan de un incremento del ciberacoso del 13% al 17% en niños y adolescentes, especialmente entre las niñas (Hasebrink, 2014).

La intimidación tradicional y el acoso cibernético están presentes de manera significativa en todos los países (Ortega *et al.*, 2012) y en todos los niveles educativos (Zych, Ortega-Ruiz, Del Rey, 2015b) afectando a un número significativo de adolescentes (Baldry *et al.*, 2016) sin embargo, a día de hoy, no es factible poder realizar comparaciones directas entre estudios, debido a los diferentes enfoques de evaluación y metodologías, tal y cómo hemos argumentado anteriormente, de ahí la inconsistencia de los hallazgos (Lindfors, Kaltiala-Heino y Rimpelä, 2012).

A continuación, se refleja someramente algunos datos que nos ayudaran a realizar posibles comparaciones.

---

<sup>31</sup> Riesgos y seguridad en Internet: la perspectiva de los niños europeos: hallazgos completos e implicaciones políticas en la encuesta Kids de 9-16 años y sus padres, en 25 países.

<sup>32</sup> *El proyecto net Children Go Mobile investiga el acceso y utiliza los riesgos y las oportunidades de Internet móvil para los niños en el contexto europeo.* Livingstone, Haddon, Vincent, Mascheroni y Ólafsson (2014).

**Tabla 16.**

*Estudios sobre el cyberbullying. Tasas de prevalencia*

Estudio y Año	N	Rango de Edad	País	Instrumento	Prevalencia (%)				Periodo de referencia	Diferencias de Género
					CV	CB	CB/CV	NI		
Van Cleemput, Vandeboosch y Pabian (2014)	N=2333	9-16	Bélgica	Cuestionario basado en la experiencia del acoso tradicional y cyberbullying	11,1	11,1	3,8		En los últimos 6 meses	Sin especificar
Baquero y Avendaño (2015)	N=299 45.8%H 54.2%M	Edad media 15 años	Colombia	Cuestionario Cyberbullying Escolar ICIB	12.71	9		43.8	Sin especificar	Sin especificar
Beran y Li (2008)	N=432 44.6%H 55.3%M	12-15	Canadá	Encuesta de autoinforme	58	26		42	Se basa en la experiencia vital de los adolescentes	Sin diferencias significativas en función del género
Lam, Cheng y Liu (2013)	N=1278 48.4%H 51.6%M		China	Questionnaire E-victimización y E-bullying	14.4	2.9	8.4		En la última semana previa a la encuesta	Sin especificar

**Tabla 16**

*Continuación*

Estudio y Año	N	Rango de Edad	País	Instrumento	Prevalencia (%)				Periodo de referencia	Diferencias de Género
					CV	CB	CB/CV	NI		
Herrera-López, Romera y Ortega-Ruiz (2016)	N=1931 47% H 53% M	11-19	Colombia	Escala Europea Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)	10.7	2.5	5.5		Ultimo mes	Sin diferencias significativas en el género y los roles de implicación. Mayor tendencia en chicos que en chicas
Mura y Diamantini (2013)	N=2186 61.4%H 35.9%M	10-17	Colombia	Los ítems fueron contruidos tras revisar varios estudios internacionales y se basaron en el Inventario Revisado de Intimidación Cibernética (RCBI. Topcu y Erdur-Baker. 2010).	16	9	53	22	En los seis meses anteriores al estudio	
Hinduja y Patchin (2008)	N=1378	<18	EE. UU.	Encuesta en línea	34.6	16.8			Se basa en la experiencia vital de los adolescentes	Sin especificar
Kowalski y Limber (2007)	N=3767	11-14 (6 <sup>o</sup> , 7 <sup>o</sup> y 8 <sup>o</sup> )	EE. UU.	Cuestionario Olweu	11.1	4.1	6.8	78	En los dos últimos dos meses	CV 7% H-15%M CB/CV 4%H-10%M CB 5%H 4%M

**Tabla 16**

*Continuación*

Estudio y Año	N	Rango de Edad	País	Instrumento	Prevalencia (%)					Diferencias de Género
					CV	CB	CB/CV	NI	Periodo de referencia	
Ybarra, Diener-West y Leaf (2007)	N=1588 52.4%H 47.6%M	10-15	EE. UU.	Encuesta Telefónica	35			65	En los últimos 30 días	
Raskanskas y Stoltz (2007)	N=84	13-18	EE. UU.	Cuestionario de Experiencias en Internet	48.8	21.4			Dentro del año escolar actual	
Ybarra y Mitchell (2004)	N=1501	10-17	EE. UU.	Encuesta transversal representativa a nivel nacional	4	12	3	81	En los últimos 12 meses	Sin especificar
Ang, Huan y Florell (2014)	EE.UU N=425 39.3%H 59.5%M Singapur	EE. UU 11-16 Singapur 12-17	EE.UU. Singapur	Cuestionario cyberbullying Ang y Goh (2010)	EE. UU. 17.9 Singapur 16.4				Semestre escolar	Sin especificar
Waasdorp y Bradshaw (2015)	N=28108 50.6%H 49.4%M	14-18	EE.UU.	MDS3 Climate Survey	4.6				En los últimos 30 días	Más chicas que chicos. Diferencias estadísticamente significativa
Ortega-Ruiz, Elipe y Calmaestra (2009)	N=830 49.9% H 50.1% M	12-18	España	Cuestionario cyberbullying (Ortega <i>et al.</i> , 2007)	8.58	5.2	8.7	77.6	2 meses anteriores al estudio	El 60% de agresores, 33.3% de víctimas y el 64.3% de agresores victimizados son chicos.

**Tabla 16**

*Continuación*

Estudio y Año	N	Rango de Edad	País	Instrumento	Prevalencia (%)				Diferencias de Género
					CV	CB	CB/CV	NI	
Buelga, Martínez y Cava (2017)	N=1068 51.4%H 48.5%M	12-18	España	Cuestionarios CYBVIC CYB-AGRESS	9.3	28.4	18.6	En los últimos 12 meses	CV(47%H-54M) CB (57%H-43%M) CB/CV (42%H-58%M)
Ortega-Barón, Buelga y Cava (2016)	N=1061 51.5%H 48.5M	12-18	España	Cuestionario de victimización CYBVIC	27.4 T 20.5 M 5.5 S		72.6	En los 12 últimos meses	Sin diferencias significativas entre sexos en las variables de ciberacoso
Ortega-Barón, Buelga, Carrascosa y Cava (2016)	N=1062 51.4% H 48.5%M	12-18	España	Escala agresiones teléfono móvil e Internet CYb-AG.		35.3 M 11.6 S	53.1	En los 12 últimos meses	Mayor nº de chicas que ciberagreden ocasionalmente y de chicos que lo hacen de forma severa
Giménez-Gualdo, Maquillón y Arnaiz (2014)	N=1353 42.7%H 52.8%M	12-21	España	cuestionario de autoinforme cyberbull diseñado Ad-hoc	5	1.5	1.2	En el último mes	Diferencias significativas por sexo. CV 35.3%H-64.7%M CB 80%H-20%M CV/CB 62.5%H-37.5%M
Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y Sancho-Vicente (2010)	N=31 Casos (1028 incidencias)	11-16	España	Análisis de partes de incidencias Registro Central del Plan PREVI	3			Datos registrados durante el año 2008	CB. varones:24% CV mujeres:14%
Defesor del pueblo UNICEF (2007)	N=3000 50%H 50%M	12-18	España Estudio Estatal	Cuestionario del Defensor del Pueblo	5.5 T 5.1 M 0.4 S	5.4 % 4.8 M 0.6 S		Desde el comienzo del curso	

**Tabla 16**

*Continuación*

Estudio y Año	N	Rango de Edad	País	Instrumento	Prevalencia (%)				Periodo de referencia	Diferencias de Género
					CV	CB	CB/CV	NI		
Buelga, Cava y Musitu (2010)	N=2101 52.2%H 47.7%M	11-17	España	Escala de victimización a través del teléfono móvil y de Internet* (Cava, Musitu y Murgui, 2010)	26.8 T A través del teléfono e Internet	7.4	8.4	73.2	En los últimos 12 meses	Más chicas que chicos CV Diferencias estadísticamente significativas
Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008)	N=830 49.7%H 50% M	12-18	España	Cuestionario Cyberbullying (Ortega et al. 2007)	10.8 T 9.3 M 1.5 S	7.4 5.7 M 1.7 S	8.4 7.8 M 0.6 S	73.4	En la última semana	CV chicas 4.9% M-1% S. CV chicos 1% M-0.2% S
Calvete, Rue, Estévez, Villardón y Padilla (2010)	N=1431 50.7%H 47.6%M	12-17	España	Cyberbullying cuestionario CBQ	44.1				En la última semana	Chicos (8%) chicas (3%)
Buelga, Ortega-Barón, Iranzo y Torralba (2014)	N=590 56.4%H 43.5%M	11-18	España	Cuestionario Cyberbullying CYBVIC	23.6			76.4	En los últimos 12 meses	Mayor tendencia sin diferencias significativas CV 48.2%H- 51.8%M
Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010)	N=1431 50.7%H 47.6%M	13-17	España	Cuestionario de cyberbullying CBQ y CBQ-V	30.1		22.8	48.6	Sin especificar en el tiempo. Según su experiencia vital	CV 26.9%H-33.5%M
León, Felipe, Fajardo y Gómez (2012)	N=1708 49.1%H 50.5%M	10-18	España	Cuestionario Ciberbull	6	6.4			Semanal	CV 10.8%H -15.5%M

**Tabla 16**

*Continuación*

Estudio y Año	N	Rango de Edad	País	Instrumento	Prevalencia (%)				Diferencias de Género
					CV	CB	CB/CV	NI	
Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega (2009)	N=1671 51.3%H 48.7M	12-17	España	cuestionario DAPHNE	11.7 T 9.9 M 1.8 S			88.3	En los dos últimos meses CV móvil 2.4%H-6.3%M internet 6%H-9.1%M
Giménez Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz y Maquilón (2014)	N=1353 47.3%H 52.7%M	12-20	España	Cuestionario CYBERBULL	5.6	1.37	1.3		En los últimos seis meses o siempre 7.7% Total Implicados CV 1.7%H-3.2%M CB 1.1%H-0.2%M CV/CB 0.7%H-0.4M
Garaigordobil y Aliri (2013)	N=3026 51.5%H 48.5%M	12-18	España	Cyberbullying: screening of peer harassment	30.2	15.5	10.3		En los últimos 12 meses CV (12.5%H-17.6%M) CB (7.8%H-7.7%M) CV-CB (5.1%H-5.2%M)
León, Felipe, Fajardo y Gómez (2012)	N=1708 49.1%H 50.5%M	12-16	España	Cuestionario Cyberbullying (Ortega et al. 2007)	6.4	6			En la última semana Chicas más implicadas en el cyberbullying como víctimas y agresoras. Relación débil
Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013)	N=23.100 49.9%H 50.1%M	12-18	Estudio Estatal 17 C.A.	Cuestionarios online realizados en la sala de informática de los centros educativos	3.8	2.4	0.7		En los 2 últimos meses Los chicos participan más como agresores y también son más victimizados.

**Tabla 16**

*Continuación*

Estudio y Año	N	Rango de Edad	País	Instrumento	Prevalencia (%)				Periodo de referencia	Diferencias de Género
					CV	CB	CB/CV	NI		
Wong, Chan y Cheng (2014)	N=1917 54.6%H 45.4%M	12-15	Hong Kong	Adaptación y modificación de la Lista de My Life in School (MLSC. Arora & Thompson. 1987. Thompson. Arora. & Sharp. 2002)	23	31.5			En los últimos 30 días	CV(24.2%H-21.3%M) CB (34.2%H-28.2%M)
Smith <i>et al.</i> (2008).	N=533 48.9%H 50.1%M	11-16	Reino Unido	Dos encuestas 1º 92 alumnos; 2º con 533.	17.3	12.4			Desde la última semana o mes	Sin diferencias significativas en función del género.
Callaghan, Kelly y Molcho (2015)	N=318 59%H 41%M	15-18	Reino Unido	Cuestionario Cyberbullying basado en la experiencia	9.8		66.3		En los últimos 2 meses	CV 10.3%H-9.2%M
Lapidot y Dolev (2014)	N=521 42.4%H 57.6%M	13-18	Israel	Cuestionario de cyberbullying adaptado de Olweus	30.1	26.3	15.5		Sin especificar	CV 23.5%H-35%M CB 29%H-24.3M CV/CB 13.6%H-17%M
Baldry, Farrington y Sorrentino (2016)	N=5058 47%H 53%M	10-18	Italia	Cuestionario para acoso cibernético. Uso de la escala desarrollada por Willard (2007)	2.4	4.6	15.9		En los seis meses anteriores al estudio	Los chicos son más CB y CB/CV que las chicas. Diferencia estadísticamente significativa Sin diferencias en CV



**Tabla 16**

*Continuación*

Estudio y Año	N	Rango de Edad	País	Instrumento	Prevalencia (%)				Periodo de referencia	Diferencias de Género
					CV	CB	CB/CV	NI		
Jung <i>et al.</i> (2014)	N=4531 51.1%H 48.9%M	11-14	Corea del Norte	Self-report questionnaire Patchin and Hinduja	3.3	3.4	3	3	Seis meses anteriores al estudio	Diferencias estadísticamente significativas 14.2%H-5.1%M
García-Ampudia <i>et al.</i> (2010)	N=1703 41.4%H 58.6%M	11-17	Perú	Cuestionario cyberbullying (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007)	7.5	5.4			En la última semana	Diferencias significativas en las CV chicas. Sin diferencias significativas en función del género en la agresión
Erentaite, Bergman y Žukauskien (2012)	N=1667 42%H 58%M	15-19	Lituania	Cuestionarios para victimización de acoso escolar y cibernético	29.3 M 9.5 S				En los últimos 6 meses	CV (59%M-41%H)
García-Maldonado, Martínez-Salazar, Saldivar, Sánchez, Martínez-Perales y Barrientos (2012)	N=603 53.4%H 46.6%M	11-15	México	Se utilizó cuestionarios similares a las planteadas en el cuestionario sobre cyberbullying de Sourander <i>et al.</i> (2010)	3.5	2.8	1.3	1.3	En los últimos 6 meses	Las mujeres participan en menor frecuencia en el cyberbullying que los hombres

**Tabla 16**

*Continuación*

Estudio y Año	N	Rango de Edad	País	Instrumento	Prevalencia (%)				Periodo de referencia	Diferencias de Género
					CV	CB	CB/CV	NI		
Olumide, Adebayo y Oluwagbayela (2016)	N=653 48.7% H 51.3% M	15-20	Nigeria	Estudio transversal utilizando métodos mixtos- encuesta cuantitativa y entrevistas	39.7	23.9	18.5	57.3	3 meses anteriores al estudio	CV (36.8%H-42.7%M) CB (25.8%H-22.1%M) CB/CV (22.6%H-19.4%M) NI (60.1%H-54.6%M)
Slonje y Smith (2008)	N=360 56.3%H 43.6%M	12-20	Suecia	Cuestionario adaptado de Smith et al. (2006)	11.7	10.3			En los últimos meses	Sin diferencias de género.
Sticca, Ruggieri, Alsaker y Perren (2013)	N=835 51%H 49%M	Media de edad 13.2	Suiza	Cuestionario online creado para la investigación	22	14			En los últimos 4 meses	Sin especificar

Nota: CV, cibervictimias; CB, ciberagresores; CV-CB, ciberagresores-cibervictimias; T, total sujetos; M, moderado; S, severo

En relación con la revisión sistemática de los estudios seleccionados en la tabla anterior, la prevalencia de las víctimas oscila entre el 2,4% (Baldry *et al.*, 2016) y el 58% informado por el estudio de Beran y Li (2008), lo que podría confirmar que tal varianza puede ser producto de las inconsistencias metodológicas.

Si realizamos un breve análisis del por qué de estas diferencias, podemos observar que aunque ambos estudios contemplan la definición y la repetición del fenómeno, como características a tener en cuenta, en el estudio de Beran y Li (2007) la muestra objeto de estudio era de 432 estudiantes de entre 12-15 años, elegida aleatoriamente sin tener en cuenta el intervalo de tiempo en que ha tenido lugar, es decir, se ha basado en la experiencia vital de los adolescentes, mientras que Baldry *et al.* (2016), abordan el estudio con una muestra representativa de 5058 alumnos, donde se ha tenido en cuenta el periodo de referencia (seis meses anteriores al estudio) y los diferentes roles del ciberacoso. Asimismo, las grandes diferencias también pueden ser justificadas por los diferentes instrumentos que evalúan distintas conductas, las regiones objeto de estudio, el sexo y la edad.

La variabilidad de resultados nos permite poder informar de aquellas investigaciones cuyas tasas de prevalencia son inferiores al 10% en el rol de cibervictimización (Baldry *et al.*, 2016; Buega *et al.*, 2017; Callaghan *et al.*, 2015; Defensor del Pueblo UNICEF, 2007; Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Félix-Mateo *et al.*, 2010; García-Ampudia *et al.*, 2010; García-Maldonado *et al.*, 2012; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Jung *et al.*, 2014; León *et al.*, 2012; Ortega-Ruiz *et al.*, 2009; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Ybarra y Mitchell, 2004), de aquellas que superan el 20% (Beran y Li, 2008; Buelga *et al.*, 2010, 2014; Estévez *et al.*, 2010; Garaigordobil y Aliri, 2013; Hinduja y Patchin, 2008; Lapidot y Dolev, 2014; Olumide *et al.*, 2016; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Raskauskas y Stoltz, 2007; Sticca *et al.*, 2013; Wong *et al.*, 2014; Ybarra *et al.*, 2007).

Si bien la mayoría de los estudios citados abordan la cibervictimización y la ciberagresión conjuntamente, no todos hacen alusión a las conductas de los agresores-victimizados, con tasas que oscilan entre el 0,7% del estudio estatal español realizado por Díaz-Aguado *et al.* (2013) hasta el 53% informado por Mura y Diamantini (2013) en el país colombiano.

La prevalencia de los acosadores también es muy dispar, fluctuando entre el 1,3% en el estudio español (Giménez-Gualdo *et al.*, 2014) y el estudio realizado en el país asiático, Hong Kong, con un 31,5% (Wong *et al.*, 2014).

Otro aspecto que merece especial atención, es que la mayoría de los estudios encuentran un mayor porcentaje de cibervíctimas que de ciberagresores (Baquero y Avedaño, 2015; Beran y Li, 2008; Defensor del Pueblo UNICEF, 2007; Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Garaigordobil y Aliri, 2013; García-Ampudia *et al.*, 2010; García-Maldonado *et al.*, 2012; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Herrera-López *et al.*, 2016; Hinduja y Patchin, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Lam *et al.*, 2013; Lapidot y Dolev, 2014; Mura y Diamantini, 2013; Olumide *et al.*, 2016; Ortega *et al.*, 2008; Ortega-Ruiz *et al.*, 2009; Raskauskas y Stoltz, 2007; Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008; Sticca *et al.*, 2013), siendo el estudio de Wong *et al.* (2014) el que más diferencias halló.

Otros estudios no contemplan las diferencias de género, lo que propicia una información soslayada de la victimización y agresión (Ang *et al.*, 2014; Baquero y Avedaño, 2015; Lam *et al.*, 2013; Sticca *et al.*, 2013; Van Cleemput *et al.*, 2014).

Lo mismo ocurre con la edad. Sticca *et al.* (2013) y Baquero y Avedaño (2015) hacen referencia a la edad media de los sujetos. Otros estudios en vez de determinar el rango de edad aluden al grado escolar que cursan sin tener presente las diferencias existentes entre países.

Igualmente ocurre con el periodo de referencia. Algunos estudios no lo especifican (Baquero y Avedaño, 2015), otros se basan en la experiencia vital de los adolescentes (Beran y Li, 2008; Estévez *et al.*, 2010; Hinduja y Patchin, 2008), otros en el último año (Buelga *et al.*, 2010; 2014; Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Félix-Mateo *et al.*, 2010; Garaigordobil y Aliri, 2013; Ortega-Barón *et al.*, 2016). El resto de las investigaciones lo contemplan en el último mes, dos meses, seis meses dependiendo de los objetivos fijados en el estudio.

Los EE. UU arrojan porcentajes en la prevalencia de la cibervictimización, que van del 4% (Ybarra y Mitchell, 2004) al 48% (Raskauskas y Stoltz, 2007).

En España, estos datos oscilan entre el 3,8% del estudio estatal de Díaz-Aguado *et al.* (2013) hasta el 30,1% de Estévez *et al.* (2010). Ya el estudio estatal del Defensor del Pueblo UNICEF (2007) evidenciaba un 5,4% de víctimas y un 5,5% de agresores. Datos superiores, a todas luces del estudio posterior realizado por Díaz-Aguado *et al.* (2013), donde mostraba que el

3,8% eran víctimas y 2,4% agresores cibernéticos. El informe recientemente realizado por Calmaestra *et al.* (2016), sobre el acoso y ciberacoso en España, con una muestra poblacional de 21487 alumnos de ESO, viene a mostrar un ligero repunte con respecto a los estudios estatales anteriores, con relación a las víctimas de ciberacoso con un 6,9%, frente a los agresores que constituyen el 3,3%.

Por último, hacer referencia al estudio transnacional realizado por Tsitsika *et al.* (2015) con representación de seis países europeos (España, Polonia, los Países Bajos, Rumania, Islandia y Grecia) con edades comprendidas entre los 14 y 17 años. De este estudio se desprende que el 21,4% de los adolescentes habían sufrido cybervictimización en los últimos 12 meses, siendo las niñas más afectadas que los niños y entre los adolescentes mayores en comparación con los adolescentes más jóvenes. Indica que la victimización cibernética es más frecuente entre aquellos sujetos que usan Internet y redes sociales durante dos o más horas al día. También informa que la prevalencia más alta tiene lugar en Rumanía y Grecia, siendo la más baja en España e Islandia.

## Capítulo II. El Ciberacoso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

## **RENDIMIENTO ACADÉMICO. ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR**

---

Los problemas que subyacen en nuestro sistema educativo actual vienen determinados en gran medida por la concepción de éxito-fracaso escolar y la tolerancia social del significado en la diversidad humana. Está muy extendida la impresión, que el éxito escolar se proyecta en éxito social y fracaso escolar con fracaso social. Con cierta asiduidad se descarta la situación de marginación-fracaso escolar como circunstancia esencial para lograr el éxito escolar. Estos aspectos tan relacionados entre sí tienden a verse como espacios estancos y no relacionados porque algunas de las investigaciones que se realizan se centran en otras variables del éxito o fracaso, tales como la cultura del esfuerzo, se obvian los condicionamientos de tipo familiar y social con los que el niño llega al colegio, la aprobación de una cultura escolar alejada de la experiencia, etc. Todo parece indicar que los condicionamientos personales son más importantes que los sociales en la consecución del éxito escolar y social (Rogerio, 2014).

Sin embargo, es necesario plantearnos qué está pasando en nuestra sociedad, con las numerosas desigualdades y motivos de exclusión que sitúa a una parte importante de la población en niveles preocupantes de marginación. En este punto de reflexión, es donde podemos dar sentido al significado de éxito de unos pocos y de fracaso de otros muchos, cuando las igualdades de oportunidades y la negación de una educación compensatoria, se traduce en muchos casos a meros papeles burocráticos.

Por otra parte no podemos perder de vista que el fracaso académico y la violencia escolar son dos aspectos de gran calado en los sistemas educativos a nivel nacional e internacional (Álvarez-García *et al.*, 2010; Avilés, 2010; Bringas, Rodríguez y Herrero, 2009; Carpio, Tejero y García, 2013; Díaz-Aguado, 2005; Díaz y Sierra, 2008; Estévez y Jiménez, 2015; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Glew, Fan, Katon, Rivara y Kernic, 2005; Hammig y Jozkowski, 2013; Holt *et al.*, 2007; Konishi, Hymel, Zumbo y Li, 2010; Luciano y Savage, 2007; Martínez y Álvarez, 2005; Ovejero, García y Fernández, 1994; Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader y Molero, 2011; Prieto y Carrillo, 2009; Rodríguez, 2015; Román y

Murillo, 2011; Schneider *et al.*, 2012; Skrzypiec, 2008; Strøm *et al.*, 2013; Torregrosa *et al.*, 2012) por el grado de afectación que infieren en la convivencia escolar.

En este capítulo se pretende abordar el rendimiento académico desde una perspectiva multidimensional: causas que intervienen en fracaso escolar, variables que lo condicionan, indicadores asociados, así como la incidencia del bullying y el cyberbullying como factores predictores del fracaso escolar.

### **3.1. Conceptualización del fracaso escolar**

El fracaso escolar, es una demostración que señala de forma inmediata la realidad social y negativa de un país. Es un concepto vinculado con la prolongación de la escolarización obligatoria (Felgueroso, Gutiérrez-Domènech y Jiménez-Martín, 2013; Fernández-Mellizo y Martínez, 2014). En España, antes de la década de los 70, no tenía demasiado sentido hablar de este fenómeno ya que el Estado no tenía ninguna obligación de garantizar una mínima escolarización a la población, pero con la Ley General de Educación (LGE), este panorama cambió y todos los niños y niñas podrían alcanzar un nivel mínimo educativo hasta los 14 años. Quienes lograban el nivel establecido obtenían el título de Graduado Escolar, y quienes permanecían en la escuela sin alcanzar los preceptos establecidos por la ley, adquirían el Certificado de Escolarización, esto ya se consideraba sinónimo de fracaso escolar. En términos similares nos movemos con la siguiente ley educativa, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), con la salvedad que ésta amplía a dos años más la permanencia en el sistema educativo, aunque el fracaso escolar también se mide con la obtención o no del título de Graduado en la ESO (Martínez, 2009).

Con cierta frecuencia se oyen o leen comentarios acerca del fracaso escolar, como uno de los problemas más graves que afecta a nuestro sistema educativo. Gobierno Nacional y Autonómicos en sus políticas educativas, señalan la necesidad de reducir las tasas de fracaso o al menos minimizarlas.

Existe pluralidad de definiciones sobre el fracaso. Desde la perspectiva más genérica, el Diccionario de la Real Academia Española en su vigésima primera edición (1992, p. 699) lo describe como “suceso lastimoso, inapropiado y funesto”. Otra de sus acepciones contempla, “malogro, resultado adverso”. La enciclopedia Larousse (1995, p. 2133), recoge entre sus



acepciones, el “retraso en la escolaridad en todas sus formas. Afecta especialmente a los alumnos de medios menos favorecidos con dificultades en su ambiente sociocultural”.

El informe de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000) apunta tres posibles significados:

1. Lo sitúa en la enseñanza obligatoria, cuando el alumno presenta un rendimiento inferior en relación con los alumnos de su edad.
2. Lo relaciona con el abandono prematuro de la enseñanza o bien finalizada, pero sin la obtención del título.
3. Está relacionado con la difícil integración a la vida adulta al no adquirir los conocimientos y habilidades básicos.

No existe una definición sobre fracaso escolar que esté consensuada por todos los autores (Rujas, 2015) ya que cada uno se ha pronunciado en aspectos diferentes, es decir, existen definiciones que atribuyen el fracaso escolar a la escuela y otras al alumnado. Desde esta perspectiva señalaremos algunas definiciones.

#### Referidas a la escuela:

Blasi (1982) relaciona el fracaso escolar con la incompetencia de la escuela al no ser capaz de propiciar en el discente la maduración necesaria para enfrentarse a la vida.

El fracaso escolar es un producto resultante de la propia institucionalización de la educación.... De ahí que al hablar de las causas del fracaso escolar se comience por decodificar y deconstruir el aparato escolar, que es el que lo produce.... Es de gran importancia centrarse en la deconstrucción del sistema escolar porque es la única forma de encontrar causas más profundas que las variables de tipo personal, familiar, etc. (Gimeno Sacristán, 2004, p.1).

Estos autores ponen de manifiesto que la escuela es la causante del fracaso escolar debido a su incapacidad de adaptación en función de las características y necesidades de los alumnos, es decir, la escuela no es capaz de cumplir con las expectativas formativas necesarias una vez finalizada la escolaridad obligatoria.

Referidas al alumnado:

Leach y Raybould (1977), por su parte, delimitan el fracaso en función de aquellas situaciones por las que ciertos alumnos de la población escolar ordinaria y normal manifiestan en su conducta y en sus resultados de rendimiento la presencia de dificultades significativas para conseguir dar respuesta a las demandas usuales de sus escuelas.

La LOGSE (1990) habla de las dificultades que presenta el alumnado para alcanzar los objetivos marcados por el sistema educativo con relación a la enseñanza obligatoria. Dichas dificultades no se refieren solamente a los hándicaps personales, sino también a la falta de capacidad de adaptación del sistema.

La Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) pone el énfasis en la necesidad del esfuerzo por parte del alumnado, a diferencia de las leyes educativas que le preceden, Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y LOGSE (1990).

Otras definiciones atribuyen el fracaso escolar del estudiante como la incapacidad de lograr el nivel mínimo de educación fijado por el Estado (Carabaña, 2004; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; Martínez, 2009). Carabaña (2004) profundiza en este aspecto, argumentando que la definición arbitraria del rendimiento educativo puede ser poco válida para predecir la futura integración social del alumno. Afirma, que es un concepto que solo debe subyugarse a la práctica docente, no debiendo trascender fuera de la práctica del aula. La creencia dogmática que la educación es un bien redentor, tiende a relacionar instintivamente fracaso escolar con exclusión social, por lo que los efectos estigmatizadores se pueden convertir en una profecía autocumplida (Martínez, 2009).

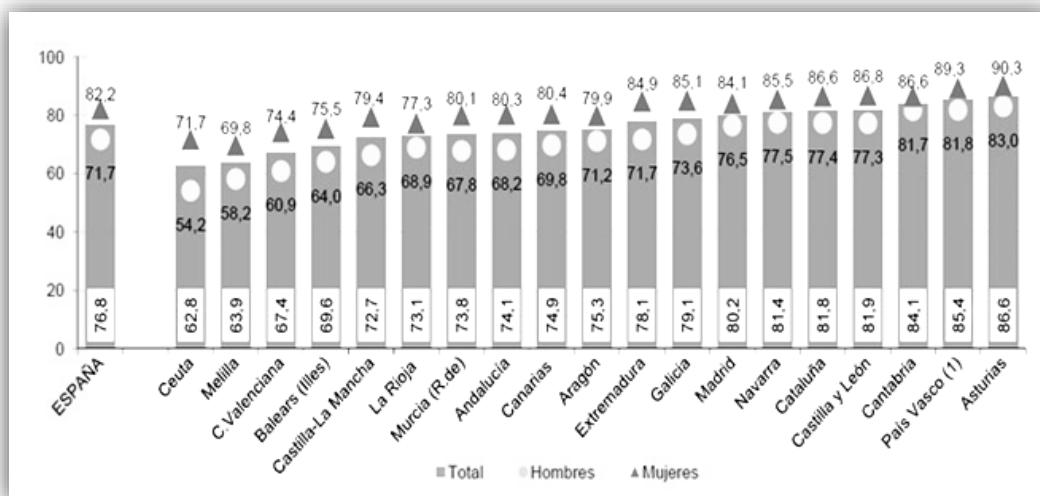
La expresión fracaso escolar, ha sido criticada por sus connotaciones negativas y a ciertos atributos que se les asocian (Cunchillos y Rodríguez, 2004; Marchesi, 2003). La carga negativa de fracaso está asociada a la idea de perdedor, lo que puede afectar a la autoestima de aquellos que no obtienen el título, así como generar un estigma social que perdure lo largo de toda la vida. Cuando las causas del fracaso escolar son atribuibles a la responsabilidad del alumno, ¿qué papel juega los modelos didácticos, la labor docente, las políticas educativas, el contextos sociocultural, las familias, etc.?

Marchesi y Hernández (2000) consideran que el fracaso escolar se hace patente cuando al finalizar la enseñanza obligatoria el alumnado no ha sido capaz de adquirir una educación integral que le permita incorporarse satisfactoriamente a la vida adulta y laboral. Asimismo, argumentan que el término fracaso escolar desde su perspectiva más restrictiva, es discutible, por varias razones:

1. El propio término “fracaso escolar” deja entrever que, en todo el dilatado periodo de escolarización, el niño ha experimentado escasos o nulos progresos, en relación con los conocimientos y desarrollo sociopersonal. Afirmación que no es del todo cierta (alguna cosa buena ha de haberle pasado en esos años escolares).
2. Estigmatiza al alumno. Se ve afectado el autoconcepto y autoestima.
3. El fracaso escolar tiende a justificarse en la incompetencia e irresponsabilidad del sujeto, eludiendo responsabilidades de otros agentes e instituciones.

Tal y como estamos viendo a lo largo del presente trabajo, resulta complejo realizar una definición por la ambigüedad del término (Colectivo Luzuriaga, 2012). Todo ello se debe a que se toma como punto de partida modalidades de fracaso que son diferentes.

Por una parte, aquellos alumnos que no obtienen el título de Graduado en la ESO y las supuestas puntuaciones bajas en las pruebas a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, en sus siglas en inglés). Por lo tanto, estamos hablando en términos relativos. Según las cifras facilitadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2016) el porcentaje de alumnos que no ha obtenido el título de graduado en ESO en el curso académico 2013-2014, es del 23,2%. En el caso de las Comunidades Valenciana, Melilla y Ceuta los datos son demoledores alcanzando el 32,6%, 36,1% y 37,2% respectivamente. Tal vez nos podamos dar por satisfechos con los conseguidos por el Principado de Asturias, 13,4%. Estos datos lejos de ser alentadores por los porcentajes tan elevados que presentan, sí experimentan una leve mejoría con respecto al año académico 2008-2009, en un 3,8% menos, pero aún muy alejados de los índices de fracaso escolar establecidos por la Comisión Europea, 2020. A continuación, se detallan otros datos de interés con relación al resto de Comunidades Autónomas.



**Figura 10.** Tasa bruta de graduados en ESO por comunidad autónoma y sexo. Curso 2013-14. (SEIE, 2016).

En parámetros parecidos nos movemos con las clasificaciones remitidas por PISA ¿Qué puesto sería el óptimo? El hecho de no alcanzar las puntuaciones deseadas, el responsable de este fracaso es atribuido al propio sistema educativo. De esta prueba objetiva de conocimientos, tenemos constancia que el alumnado obtiene un determinado rendimiento, aunque esto no sea consistente para la obtención de un título, es decir, un alumno puede obtener resultados brillantes en dicha prueba, sin embargo, puede fracasar en el centro donde cursa los estudios o viceversa (Martínez, 2009).

**Tabla 17**

*Puntuaciones del informe PISA en España por competencias*

		2012	2015
<b>LECTURA</b>	<b>ESPAÑA</b>	<b>488</b>	<b>496</b>
	OCDE	496	493
<b>MATEMÁTICAS</b>	<b>ESPAÑA</b>	<b>484</b>	<b>486</b>
	OCDE	494	490
<b>CIENCIAS</b>	<b>ESPAÑA</b>	<b>496</b>	<b>493</b>
	OCDE	501	493

Fuente. PISA (2015)

Otra ambigüedad está relacionada con el propio concepto de fracaso, término de gran dureza que estigmatiza al alumnado que no ha podido obtener el título al finalizar la ESO por diversas razones, algunas de las cuales ajenas a su condición de alumnado. Este tipo de fracaso se le denomina fracaso administrativo ya que el logro o no de la titulación, es producto de una decisión administrativa debido que el alumnado no se ha sometido a ninguna otra prueba externa (Martínez, 2009).

Tal y como está organizado el sistema educativo, el éxito está acotado para el alumnado que logra alcanzar el título de graduado en ESO, bachillerato y formación profesional en los años académicos establecidos para tal fin, sin contemplar las repeticiones ya que esto supone un fracaso escolar parcial. Regularmente, el concepto fracaso escolar, queda reservado para el fracaso más grave, es decir, para los alumnos que después de cursar la enseñanza obligatoria no han podido obtener el título. Este término no es aplicable para el alumnado que voluntariamente opta por realizar estudios posteriores a la ESO, aunque no consigan completarlos. En este caso hablamos de abandono escolar temprano (Colectivo Luzuriaga, 2012; Fernández Enguita *et al.*, 2010; Martínez, 2009) cuyos efectos son igualmente negativos, porque en la sociedad en la que vivimos se espera que los alumnos continúen su formación ya que el título de graduado en ESO no capacita para el empleo y no existen empleos adecuados ni ajustados para una población tan joven. Desde este punto de vista, se considerará fracaso escolar no solo el que se produce en la enseñanza obligatoria, sino también al que tiene lugar en las enseñanzas posteriores voluntarias, salvaguardando las diferencias. En todos estos casos, el fracaso se le atribuye al alumnado con razón o sin ella.

No podemos pasar por alto otra modalidad de fracaso escolar, aunque suscite menos importancia en la opinión pública, pero afecta igualmente a los tramos obligatorios y postobligatorios del sistema educativo. Se trata de las repeticiones de curso, o lo que es lo mismo el fracaso que experimentan los alumnos que no han sido capaces de superar los cursos que les corresponden de acuerdo con su edad. Esta adversidad recorre todo el sistema educativo desde la educación primaria hasta la universitaria. Las causas pueden ser de diferente índole, desde diseños curriculares desacertados, mayor tiempo para la consecución de los objetivos o circunstancias personales (problemas emocionales, familias desestructuradas, dificultades de aprendizaje, problemas propios de la adolescencia, etc.)

Independientemente de la imprecisión, de la ambigüedad del término y de los diferentes aspectos que comprende el fracaso escolar, el más perturbador en el sentido más estricto, es en relación con el alumnado que no obtiene el título al finalizar la ESO. El Estado no le reconoce ninguna competencia adquirida a pesar de haber estado escolarizado 10 años. La única salida plausible es la formación profesional básica ya que otros estratos educativos quedan acotados. Así definido, es una peculiaridad del sistema educativo español, pues en otros países no existe una situación tal que, al finalizar la educación obligatoria, si no se logra obtener un determinado título se ponen trabas para cursar estudios postobligatorios reglados (Roca, 2010).

El fracaso escolar se ha considerado como el gran problema del sistema educativo que amenaza a todos los países desarrollados del siglo XXI. Todos los países luchan por garantizar la calidad educativa en sus escuelas, pero los estudios arrojan datos dolientes sobre alumnos que no superan o presentan dificultades ante las exigencias curriculares de la escolaridad obligatoria (González, 2003). El fracaso escolar ha ido tomando protagonismo en la medida que la educación no es privativa de un determinado colectivo que por razones socioeconómicas ha tenido más oportunidades de acceso al mundo cultural. La universalidad de la enseñanza y por ende de todos los grupos sociales, ha permitido que se visualice más el fracaso escolar poniendo en tela de juicio al sistema educativo. En definitiva, el fracaso escolar está relacionado con la plena escolarización.

### **3.2. Causas del fracaso escolar en la educación obligatoria**

El fracaso escolar tiene repercusiones para el alumnado, las familias y la sociedad en general. Por eso se hace necesario abordar los contextos en los que se produce (Marchesi, 2003; Marchesi y Pérez, 2003) o los factores que lo causan (Fernández-Enguita *et al.*, 2010).

Marchesi (2003) propone un modelo multinivel formado por: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los alumnos y a su vez cada uno de estos niveles están asociados a unos indicadores que ayudan a comprender el fracaso escolar.

**Tabla 18**

*Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar*

<b>Sociedad.</b>	Contexto económico y social
<b>Familia.</b>	Nivel sociocultural Dedicación Expectativas
<b>Sistema Educativo.</b>	Gasto público Formación e incentiación de los profesores Tiempo de enseñanza Flexibilidad del currículo Apoyo a centros y alumnos con más riesgo
<b>Centro docente.</b>	Cultura Participación Autonomía Redes de cooperación
<b>Aula.</b>	Estilo de enseñanza Gestión del aula
<b>Alumno.</b>	Interés Competencia Participación

Fuente. Adaptado de Marchesi y Pérez (2003)

Para Fernández-Enguita *et al.* (2010) el fracaso es atribuible al individuo, a la sociedad y a la institución encargada. El Instituto de la Juventud (INJUVE, 2007) pone especial énfasis en seis factores que por su importancia inciden en el fracaso escolar:

Edad: El fracaso escolar entendido como la no consecución del título en ESO, nos presenta a un alumno de más de 16 años que no está obligado a continuar los estudios y que se encuentra en la tesitura de incorporarse al mundo laboral o iniciarse en algún programa específico que le facilite el acceso al trabajo.

Género: El rendimiento académico se identifica con el perfil femenino. El género masculino es más proclive al fracaso en la ESO. Pero las tornas cambian cuando el acento se sitúa en las dimensiones socioeconómicas del fracaso, en donde la mujer es mucho más vulnerable que el hombre. Los programas de Formación Profesional Básica (PFPB), engloban diferentes tipos de perfiles profesionales y algunos tienen género masculino fundamentalmente.

Estatus socioeconómico: El perfil tradicional del joven que fracasa en la escuela ha cambiado en los últimos tiempos. Este perfil tradicional estaba asociado a la desestructuración, bajo nivel adquisitivo y exclusión social. Hoy en día, se incorporan jóvenes de familias acomodadas, con padres profesionales con altos niveles formativos y un estatus socioeconómico medio o alto. Aunque es más frecuente que abandonen los estudios, hijos de padres que no tienen formación académica.

Condición de Inmigrante: Ser inmigrante no es una condición indispensable para que tenga lugar el fracaso escolar, pero hay que reconocer que es un colectivo especialmente sensible por dos razones: el idioma y el desfase curricular (en los sujetos que no proceden de países hispanohablantes).

Etnia: La etnia gitana, tanto española como rumana es la que mayor presencia tiene en nuestras aulas. El riesgo de fracaso escolar está unido a la exclusión social, sobre todo si son procedentes de poblados marginales. La escolarización de este colectivo es más tardía.



**Figura 11.** Perfil del joven con fracaso escolar o riesgo de padecerlo (INJUVE, 2007)

Tanto las aportaciones de Marchesi (2003) y Fernández-Enguita *et al.* (2010) son fundamentales para comprender las causas del fracaso escolar. Ambos autores distinguen entre causas ajenas al sistema –factores exógenos- y las causas internas –factores endógenos. Respecto



a los factores exógenos vienen dados por la realidad social, es decir, nivel cultural de las familias, género, minorías étnicas, etc. Esto conlleva que las políticas llevadas a cabo sobre estos factores sean difícilmente modificables a corto o medio plazo. Sin embargo, en los factores endógenos, sí pueden incidir las políticas estatales que en definitiva son las que estructuran y configuran el sistema educativo y las comunidades autónomas que desarrollan y aplican dichas normas.

### **3.2.1. *El fracaso debido a factores endógenos***

Existen básicamente tres circunstancias que determinan el fracaso escolar en el alumnado previo a su ingreso en el sistema educativo, por lo tanto ni alumnos, ni profesores, ni familias ni centros son responsables de ellas. El responsable, en este caso es el Estado, quien toma decisiones sobre el sistema educativo, determinando la aparición del fracaso escolar, su extensión y gravedad social. Estas determinaciones están relacionadas con los años académicos que los discentes deben estudiar en la enseñanza obligatoria, el currículo que deben seguir en dicho periodo y la titulación exigible al culminar la educación obligatoria (Colectivo Luzuriaga, 2012).

Veamos detenidamente cada uno de estos factores:

- 1º Factor. Número de años que debe cursar.

La extensión de la escolaridad obligatoria es designada por el Estado, con lo cual, a mayor número de años escolarizados, mayor probabilidad de fracaso escolar, aunque también tenga lugar un mayor desarrollo de equidad social necesaria en una sociedad democrática, en donde las políticas educativas no pueden prescindir de ellas.

- 2º Factor. El currículo.

Al alumnado no solamente se le obliga a que permanezca escolarizado en la enseñanza obligatoria diez años, sino que también siga el mismo currículo, es decir que, en el proceso secuencial y acumulativo, adquieran las habilidades, conocimientos y valores necesarios para obtener al final del proceso, el título de graduado en ESO. Sin tal acreditación no se podrá acceder a estudios superiores, ya sea formación profesional de segundo grado o bachillerato. De las directrices o criterios que configuren el currículo dependerá en gran medida el éxito o fracaso escolar. A esto habría que añadir que tradicionalmente está diseñado “desde arriba” sin tener en cuenta la diversidad de alumnos a los que va dirigido.

El currículo de la ESO está más enfocado a la continuación de estudios de bachillerato que para los que desean continuar estudios de formación profesional o incluso incorporarse a la vida laboral, si bien, en 4º curso de la ESO, se ofrece una doble vía, académica o profesional. Un currículo más adaptado a los objetivos de las enseñanzas demandadas contribuiría a reducir las cifras de fracaso escolar.

- 3º Factor. Deficiente articulación entre los diferentes niveles educativos.

Los primeros indicativos de un incipiente fracaso escolar vienen dados en la enseñanza primaria, donde aparecen las primeras repeticiones escolares las cuales vaticinan que los problemas se agravarán en la educación secundaria obligatoria. Al finalizar la etapa de primaria hay un porcentaje superior de niños que de niñas que promociona a la ESO con retraso con respecto a la edad que le corresponde. Este problema se agrava cuando concluye la enseñanza secundaria obligatoria.

- 4º Factor. La obtención del título de Graduado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

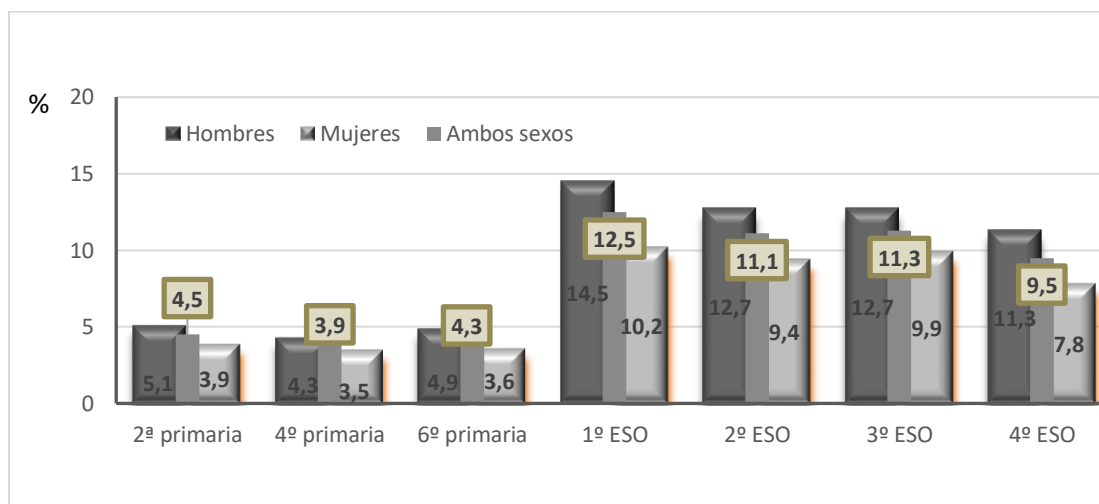
El fracaso escolar radica en la misma exigencia del título diseñado por la ley para culminar la escolaridad obligatoria. La consecución o denegación del mismo es lo que separa el éxito del fracaso, atributo que tiene lugar en nuestro sistema educativo y no compartido por la mayoría de los sistemas educativos europeos. El sistema educativo español se caracteriza por una importante descentralización no sólo en las comunidades autónomas sino en los distintos centros educativos de las diferentes redes, lo que permite plantearse si el alumnado goza de las mismas oportunidades para la obtención del título.

### ***3.2.2. El fracaso debido a factores exógenos***

Parece indiscutible que el fracaso escolar en la enseñanza obligatoria parte de dos inclinaciones que configuran la cara y la cruz de una misma moneda: unos atribuibles a la ordenación normativa del sistema educativo y otros ajenos del mismo. Aquellos aspectos ajenos al sistema educativo son más complejos tanto en su determinación como en la medida en la que inciden en el fracaso escolar (Colectivo Luzuriaga, 2012).

Uno de los factores más aceptados y a su vez extrínseco al sistema educativo, es el género. Niños y adolescentes ingresan y permanecen en las escuelas en condiciones equánimes y paritarias,

sin embargo, los resultados difieren considerablemente a favor del género femenino, con independencia de la estadística o índice que se emplee, en todas las modalidades en las que se estructura nuestro sistema educativo.



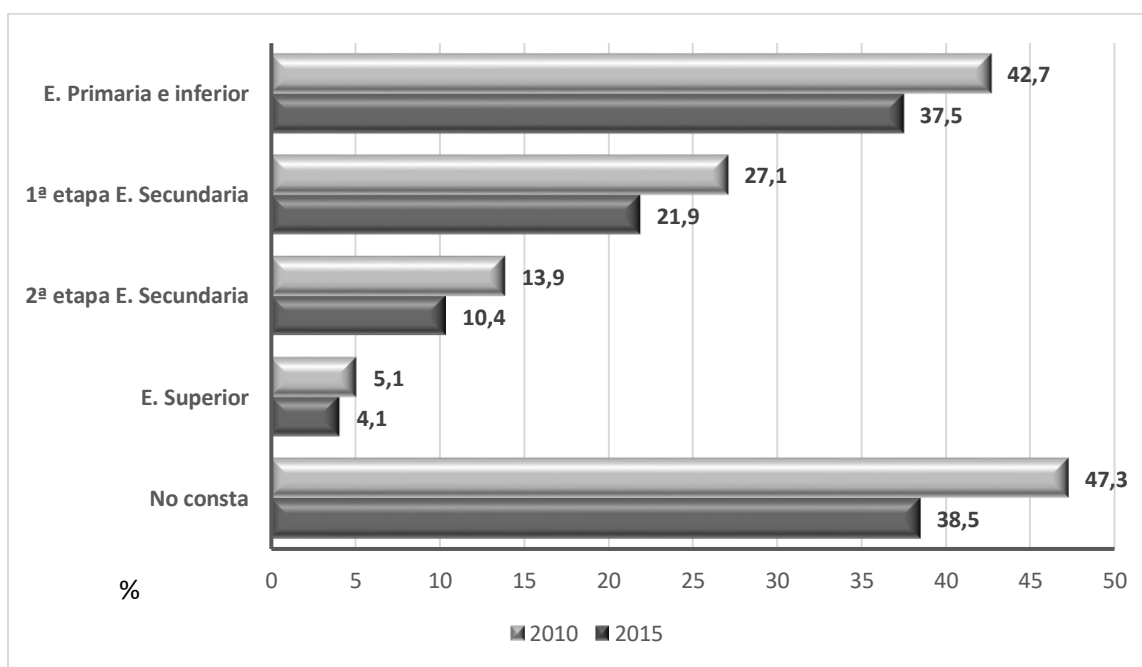
**Figura 12.** *Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por sexo. Curso 2013-14. (SEIE, 2016)*

Los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2016) afirman que las mujeres son las que mayor permanencia presentan en el sistema educativo y formativo, estableciendo una diferencia de 0,7 años más con respecto al hombre.

Son muchos los intentos de explicar el menor porcentaje de fracaso escolar en la mujer, siendo la hipótesis más plausible que éstas tienen más capacidad cognitiva, aptitudes y actitudes que el género masculino o incluso, que el modelo del sistema educativo está más en consonancia con su perfil (Colectivo Luzuriaga, 2012).

Es evidente que el sistema educativo no puede intervenir en la influencia del género en los resultados escolares, pero sí podría llevar a cabo una discriminación positiva con los sectores más vulnerables de tipo socioeconómico a fin de minimizar o paliar esta causa que incide considerablemente en el fracaso escolar. El origen social como factor asociado al fracaso es bastante controvertido. Algunos autores lo utilizan para explicar este fenómeno, otros lo cuestionan. En cualquier caso, la mayor o menor incidencia del origen socioeconómico en el éxito

o fracaso escolar nadie lo discute. Queda demostrado que las familias acomodadas con nivel cultural elevado son las que otorgan una mayor importancia a la educación de los hijos lo que incide en los resultados escolares. Los estudios llevados a cabo por el INEE (2016), reflejan que el nivel educativo de los padres es un factor importante a tener en cuenta en las tasas de abandono escolar, especialmente de las madres. Los datos revelados, presentan que las tasas de abandono de jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores se sitúan en el 4,1%, incrementándose al 10,4% en las madres cuya formación corresponde a la etapa de secundaria y aumentando considerablemente hasta el 37,5% en madres sin estudios o estudios primarios. Tal y como puede observarse en la gráfica los descensos son mayores en función del nivel formativo de las madres.



**Figura 13.** Evolución del porcentaje de abandono según los estudios máximos de la madre (SEIE, 2016).

Estos datos son corroborados por otro estudio previo realizado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE, 2013) en la Encuesta de Población Activa (EPA), el cual informa sobre el nivel de estudios completados por los padres. Los resultados exhiben que en las madres que carecen de estudios postobligatorios, las tasas de abandono en los jóvenes superan el

30%, mientras apenas alcanza el 4,6% cuando las madres tienen estudios superiores. Este porcentaje es algo superior en padres con formación universitaria 8,4%.

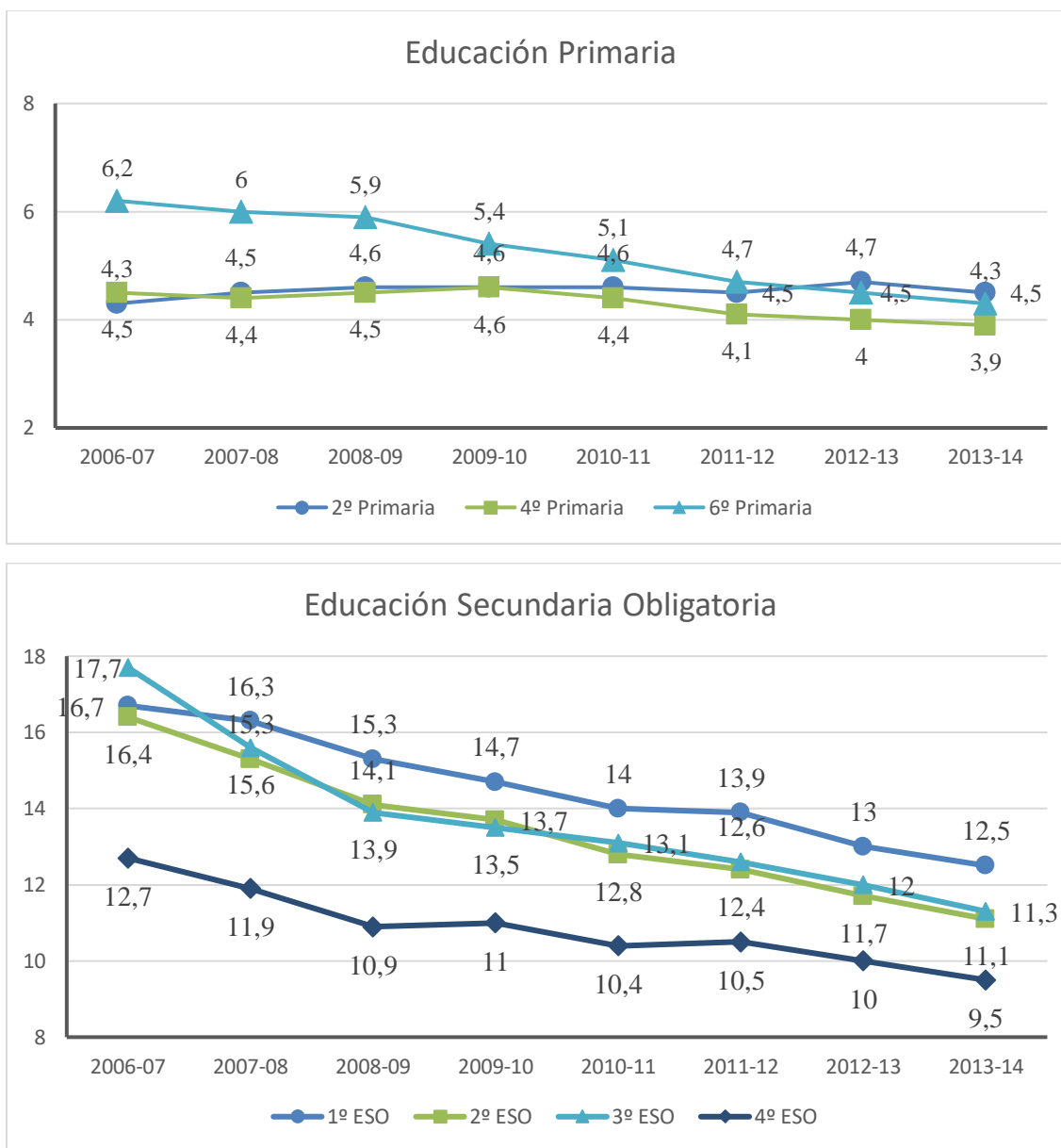
Una singularidad sobre el fracaso escolar es la disparidad en los porcentajes que tiene lugar en las distintas comunidades autónomas.

La obtención del título en graduado en ESO es tan disímil, que cabría preguntarse si la pertenencia a las comunidades autónomas más castigadas puede constituir un factor exógeno del fracaso escolar, es decir, si la responsabilidad ante las cifras tan elevadas de fracaso escolar es atribuible a los correspondientes subsistemas educativos autonómicos o son achacables a otras razones ajenas a la educación. Todo parece indicar que existen varias razones que lo justifican:

- Por un lado, la tradición de una España más alfabetizada que otra.
- Diferentes estructuras del empleo entre las distintas comunidades autónomas.

Cuando la estructura de empleo se centra en el sector agrícola o servicios asociados a la hostelería, turismo o construcción es menos probable que se incentive el éxito escolar en la etapa obligatoria de la enseñanza e incentive la educación postobligatoria. Se ha demostrado que el “boom inmobiliario”, ha sido tremendamente nocivo para los jóvenes ya que los ha sacado prácticamente de la escuela. Por el contrario, una estructura más diversificada y cualificada constituye un aliciente para el éxito escolar en la educación obligatoria y un revulsivo contra el abandono escolar temprano.

Otro factor exógeno de gran importancia es la capacidad intelectual del alumnado disfrazada bajo una amplia terminología “competencia, interés” (Marchesi, 2003). La comunidad educativa, familia y sociedad reconocen que el factor inteligencia es fundamental para el éxito o fracaso escolar, teniendo en cuenta el periodo extensivo de la educación obligatoria. Los índices de fracaso si bien se inician en la enseñanza primaria, alcanzan sus cotas más altas en la educación obligatoria, concretamente en el 1º curso, coincidiendo con el tránsito de una etapa educativa a otra, tal y como puede verse reflejado en las gráficas extraídas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2016).



**Figura 14.** Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. (SEIE, 2016)

El éxito escolar es indiscutible para la incursión en las enseñanzas posobligatorias, pero también hay que tener en cuenta los indicadores de fracaso escolar que tienen lugar en la enseñanza primaria para poder adoptar medidas contra el fracaso en la enseñanza obligatoria a través de los programas de atención a la diversidad. Es ético tratar de conseguir que todo el alumnado progrese

en lo posible al mismo ritmo, hasta llegado el momento en el que la capacidad intelectual y el esfuerzo sean los motores que impulsen el éxito.

Éste es un factor exógeno en el que el sistema educativo no es responsable directo, lo que no quiere decir que no se tenga en cuenta las diferencias individuales de cada sujeto para poder potenciar al máximo sus capacidades intelectuales (Colectivo Luzuriaga, 2012).

### 3.3. Modelos explicativos del fracaso escolar

El fracaso escolar se puede explicar a través de tres modelos (Riviere, 1990). Estos modelos han sido utilizados como hemos visto anteriormente por otros autores como premisa etiológica.

- *Modelo Psicológico.* Los problemas que afectan al niño pueden ser cognoscitivos y no cognoscitivos. En el primero de los casos, el niño puede presentar problemas de aprendizaje al no alcanzar conocimientos fijados por el currículum para esa edad y etapa educativa. Para ello se le aplica pruebas psicométricas estandarizadas, para comprobar la asociación en la dificultad de aprendizaje con el bajo cociente intelectual. En el segundo caso, los problemas se pueden deber a inadaptaciones, exclusión, etc.

- *Modelo Sociológico.* Las diferencias sociales tienen su reflejo en la escuela. El fracaso escolar puede devenir de las desigualdades y marginación social. Se parte del igualitarismo no de la igualdad. La escuela es una proyección social de clases dominantes. El éxito y fracaso, cara y cruz de una misma moneda, puede estar más asociadas con las desigualdades culturales y entorno familiar que con la economía o estatus socioeconómico.

- *Modelo Psicopedagógico.* La escuela tradicional no está preparada para establecer una pedagogía activa en sus clases. No ofrece una enseñanza adaptada a los nuevos tiempos. Esto implica cambios en los objetivos y política educativas y en definitiva un cambio estructural de toda la institución.

El término fracaso escolar, como construcción sociocultural, tiene significados de negatividad y exclusión entendidos como un déficit que limita y frena las posibilidades de una trayectoria profesional satisfactoria con afectación de todos los ámbitos de la vida presente y futura.

### **3.4. Variables que condicionan el rendimiento escolar**

Abordar el estudio del rendimiento escolar es uno de los grandes objetivos que se están llevando a cabo desde la investigación educativa. El gran desafío que plantea la educación es poder transformar la gran cantidad de información procedente de la sociedad del conocimiento, en conocimiento personal para poder desenvolverse con eficacia en la vida. Es por ello, que el éxito y fracaso en los estudios es determinante para la inserción en el mundo laboral (González-Pineda, 2003).

Éxito y fracaso escolar, tiene un carácter normativo, sin tener en cuenta en numerosas ocasiones el proceso evolutivo y las diferencias individuales del alumnado, lo que origina en determinados casos problemas emocionales que inciden en el desarrollo personal originando una deficiente integración social. El fracaso escolar, no necesariamente está asociado al alumnado incapaz, también se ven afectados chicos y chicas inteligentes que no tienen rendimientos deseados en relación con el grupo-aula en el tiempo estipulado y como consecuencia son etiquetados como malos estudiantes. Los resultados negativos inciden categóricamente en los estudios y en el futuro personal, siendo en algunos de los casos situaciones puntuales y transitorias y en otros, consistentes y amenazantes. El hecho es que, no siempre es responsabilidad del alumnado y la institución escolar, debe cuestionarse qué grado de implicación ostenta en los altos índices que exponen los distintos estudios (González-Pineda y Núñez, 2002).

Resulta enormemente complejo concretar las variables que incurren en el éxito y fracaso escolar. Su dificultad radica en poder delimitarlas en una red intensamente entrelazada, para poder esclarecer los efectos que presentan cada una de ellas. En los últimos tiempos se ha dado un gran avance en este sentido, pasando de enfoques clásicos con propósitos predictivos, a modelos explicativos o causales. Al conjunto de variables que recaen en el éxito y fracaso escolar, se les conoce como condicionantes del rendimiento académico. Estos condicionantes se pueden agrupar en dos niveles:

1. Personales, asociadas a variables cognitivas y motivacionales.
2. Y contextuales, relacionadas con variables socioambientales, institucionales e instruccionales.



**Tabla 19**

*Condicionantes del rendimiento académico*

RENDIMIENTO ACADÉMICO				
PERSONALES		CONTEXTUALES		
VARIABLES COGNITIVAS	VARIABLES MOTIVACIONALES	VARIABLES SOCIOAMBIENTALES	VARIABLES INSTITUCIONALES	VARIABLES INSTRUCCIONALES
*Inteligencia- Aptitudes. *Estilos de aprendizaje. *Conocimientos previos.	*Autoconcepto. *Metas de aprendizaje. *Atribuciones causales.	*Familia. -Estructura. -Clase social. -Clima educativo. *Grupos de iguales	*Centro escolar. *Organización escolar. *Dirección. *Formación del profesorado. *Clima escolar.	*Contenidos. *Métodos de enseñanza. *Tareas y actividades. *Nuevas tecnologías. *Expectativas.
				
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</div>				

Fuente. Adaptado de González-Pienda (2003)

### 3.4.1. Variables Personales

Las variables personales son aquellas que identifican al alumnado en su faceta de aprendiz: conocimientos previos, estilos de aprendizaje, inteligencia, aptitudes, edad. Las variables motivacionales están relacionadas con las atribuciones causales, metas de aprendizaje, autoconcepto, entre otras.

La predicción del rendimiento académico es de tipo correlacional, tal y como ponen de manifiesto numerosos estudios; otros, sin embargo, apuntan a un modelo de tipo estructural que incorpora relaciones de causalidad entre las variables contempladas en los mismos (Castejón, Navas y Sampascual, 1996; Castejón y Pérez, 1998, Martínez-Pons, 1996; Patrikakou, 1996). Las variables personales, tanto en unos estudios como en otros, son predictores del rendimiento académico y del aprendizaje, agrupándose en dos grandes dimensiones: cognitivas y motivacionales.

#### **3.4.1.1. Cognitivas.**

No todas las variables que intervienen en el aprendizaje y rendimiento académico inciden en la misma medida, ni en la misma proporción. Las más relevantes son las que se ponen en marcha en los procesos cognitivos. La relación entre capacidad y rendimiento no es invariable ni equivalente en los distintos niveles de escolarización, prueba de ello es que en la enseñanza primaria tiene más consistencia, disminuye en la educación secundaria, llegando a ser nada significativa en los estudios universitarios (González-Pienda, 2003).

En la aptitud del alumno y el éxito académico, sí se constata una relación significativa. El grado de relación depende de la medida de la aptitud y del rendimiento, general o específico, donde la edad tiene un valor importante. La correlación es más alta en la medida que coinciden ambas variables en su grado de especificidad o globalidad (Casanova, 1988), aunque solamente se pueda predecir entre el 25% y 35% de la varianza del rendimiento académico (Intelligence, 1997). En relación con la edad de los individuos, la correlación disminuye a medida en que el alumno asciende en los niveles académicos.

Para explicar el éxito o fracaso escolar, se pondera el peso que ostenta los factores relacionados con la aptitud del estudiante y la inteligencia, aunque a posteriori se ha demostrado que la inteligencia es una potencialidad que se puede materializar o no en rendimiento académico, dependiendo de otras variables. La más importante de ellas, es el estilo de aprendizaje, es decir, cómo el alumno estructura, percibe, aprende, memoriza y resuelve las tareas y actividades escolares. Por consiguiente, en función del estilo personal que se adopte frente a los procesos de aprendizaje, se tendrán mayor o menor probabilidad de éxito o fracaso escolar.

Poseer habilidades y saber hacer uso de ellas es imprescindible para obtener un rendimiento eficaz, pero también tener conocimientos previos para construir un verdadero aprendizaje significativo. Los conocimientos previos son determinantes en la medida que se avanza en los distintos niveles educativos, ya que su ausencia dificulta la comprensión de futuros aprendizajes abocando al fracaso.

Existen alumnos que no obtienen buenos resultados a pesar de poseer una adecuada capacidad intelectual. No saben cómo enfrentarse a una tarea determinada, fracasan en la planificación o no eligen una estrategia adecuada para hacerle frente. Esto infiere, que la forma de

estudiar no es la más ajustada, por lo tanto, los resultados no son los esperados, es decir, no utilizan estrategias de aprendizaje adecuadas, factores decisivos para explicar tanto el éxito como el fracaso escolar.

Para poder aprender es necesario, que interaccionen las variables cognitivas (conocimientos, capacidades, destrezas y estrategias) con las variables motivacionales (intención, disposición y motivación).

#### **3.4.1.2. Motivacionales y afectivas.**

La psicología cognitiva, durante muchos años había destacado la vertiente cognitiva sobre el aprendizaje. Posteriormente en la década de los noventa, los diferentes estudios pusieron el énfasis en los procesos motivacionales y afectivos como mecanismos esenciales para explicar el aprendizaje y rendimiento escolar (Boekaerts, 1996; García, 1995; García y Pintrich, 1994; Pintrich, 1994).

En la actualidad, la motivación es el requisito previo del estudio y del aprendizaje. Para la adquisición del aprendizaje y la mejora del rendimiento es necesario orientar los conocimientos, estrategias, capacidades y destrezas precisas, pero, además, tener intención, disposición y motivación suficiente, para activar los mecanismos cognitivos en función de los objetivos y metas que se pretenden alcanzar (García y Pintrich, 1994). Sin voluntad para querer hacerlo y habilidad para saber hacerlo, no tiene cabida los resultados satisfactorios del aprendizaje cara a obtener éxitos académicos, lo que pone de manifiesto, el grado de interrelación entre los aspectos afectivos-motivacionales con los cognitivos en lo referente al aprendizaje escolar (González-Pienda, 2003).

La motivación es uno de los grandes problemas que se proyecta en la práctica docente. Alumnos desmotivados carentes de iniciativas, rechazo por el estudio, pasividad, etc., son algunas de las cuestiones que se plantea el profesorado a lo largo de su trayectoria profesional. Conocer cuál es la causa no es sencillo, teniendo en cuenta la complejidad del tema. La motivación se describe como un conjunto de variables que interaccionan entre sí. Es un estado interno, que acciona, orienta y persevera la conducta hacia una meta o fin. Además, incluye otras variables como la valía personal, las atribuciones causales, las expectativas de logro, la autoeficacia, y sobre

todo el autoconcepto y autoestima, elementos relevantes en el estudio de la personalidad y la motivación.

En relación con la motivación, existen dos razones que orientan el comportamiento de las personas: la conquista del éxito y la evitación del fracaso. Weiner (1986) en su teoría motivacional, expresa que el comportamiento motivado se mantiene en función de las posibilidades de alcanzar un objetivo o meta deseada y el valor de esa meta. Estos dos factores se encuentran definidos por las atribuciones causales que muestran las convicciones personales sobre cuáles son las causas responsables del éxito y fracaso. Este mismo autor, sostiene que las motivaciones son las que intervienen en las expectativas y en consecuencia en la conducta del rendimiento y en los resultados obtenidos. El binomio motivación y rendimiento nadie lo cuestiona. El problema radica cuando se focaliza la motivación en la adscripción de la causalidad. Algunos estudios, han evidenciado relaciones manifiestas y significativas entre el rendimiento y la atribución a causas internas (Alonso-García, Machargo, Méndez, Pérez y Socorro, 1996; Shanahan y Walberg, 1985); otros, por el contrario, no han encontrado evidencia entre la atribución causal y el rendimiento (Castejón *et al.*, 1996; Platt, 1988). Todo parece indicar que las disonancias estriban, en las distintas metodologías empleadas en el análisis de los datos, en las diferentes muestras, en los instrumentos de la recogida de información, etc. pero también, por la ausencia de variables trascendentales en la explicación del rendimiento académico, como es el autoconcepto.

Se entiende por autoconcepto, a la fusión de percepciones que un sujeto tiene de sí mismo en relación con sus experiencias con los demás, así como las propias atribuciones que el sujeto establece a partir de sus conductas (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

El autoconcepto, tiene un peso específico en la conducta académica del alumno, no solo por la relevancia en el rendimiento, sino por la importancia del desarrollo del niño en el ámbito escolar (Boulter, 2002; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; Guay, Larose y Boivin, 2004), como factor explicativo del éxito y fracaso escolar (Marsh y Yeung, 1997) y las metas académicas (Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle y Castejón, 2015). Son muchas las investigaciones que han hallado en mayor o menor medida, algún tipo de relación entre el autoconcepto y el logro académico (Cabanach, Souto, Freire y Ferradás, 2014; González Pienda *et al.*, 2002b; Miñano y Castejón, 2011). Ahora bien, ¿Cómo es este tipo de relación,

unidireccional, recíproca? Hay estudios que demuestran una relación recíproca entre estos dos constructos (Helmke y Van Aken, 1995; Marsh, 1988, 1990; Marsh y Yeung, 1997; Skaalvik y Hagtvet, 1990) otras, por el contrario, inciden que el tipo de relación es unidireccional del rendimiento sobre el autoconcepto del alumno (Chapman, Lambourne y Silva, 1990; Newman, 1984). Helmke y Van Aken (1995) si bien apoyan el tipo de relación unidireccional, no han encontrado evidencias suficientemente contrastadas. La mayoría de los estudios coinciden en señalar la hipótesis de la causalidad recíproca. El trabajo más significativo en este sentido por su carácter longitudinal es el realizado por Marsh y Yeung (1997), determinando la relación que existe entre ambas variables con especial énfasis de la influencia del autoconcepto académico sobre el rendimiento.

Investigaciones manifiestan que el autoconcepto correlaciona con el ajuste social del adolescente, su bienestar psicológico (Álvarez-García, Margarita, Rodríguez y Núñez, 2015; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero, 2011) y la ansiedad (Bohne, Keuthen, Wilhelm y Jenike, 2002). Ansiedad y autoconcepto son variables personales que inciden en la motivación académica y trasciende en el rendimiento académico de los estudiantes (Fernandes y Silveira, 2012; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso y Muñiz, 2014). Estos constructos a su vez influyen en el bienestar psicológico de los adolescentes (Alfaro, Casas y López, 2015; Blakemore y Mills, 2014).

La ansiedad escolar es un conjunto de síntomas concentrados en respuestas cognitivas psicológicas, fisiológicas y motoras presentadas por el alumno ante situaciones escolares que considera amenazantes o peligrosas (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo y Redondo, 2008). La violencia escolar, el castigo, la evaluación social son situaciones que tienen lugar en el ámbito educativo y que pueden generar ansiedad escolar (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo y Estévez, 2011; García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés, 2011) con resultados nefastos en el rendimiento académico debido a su influjo en los procesos de concentración, atención y retención (Jadue, 2001). Sin embargo, la investigación realizada por García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés (2013) con una muestra de 520 estudiantes españoles con edades comprendidas entre los 12 y 18 años, concluyen que la ansiedad puede ser una variable facilitadora en el rendimiento académico en niveles moderados ya que producirían en

los alumnos un estado de alerta y atención necesarios para el buen funcionamiento escolar. Estudios empíricos han demostrado que altos niveles de ansiedad escolar se vinculan con episodios de violencia escolar (Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes y García-Fernández, 2011) o depresión (Martínez-Monteagudo, García-Fernández e Inglés, 2013).

En el trabajo realizado por Martínez-Monteagudo *et al.* (2013) en una muestra de 1409 estudiantes, hallaron una correlación positiva entre las situaciones y respuestas de ansiedad escolar y la depresión. En esta línea González *et al.* (2016) mostraron que los alumnos con bajas puntuaciones en autoconcepto obtienen puntuaciones significativamente más altas en ansiedad que sus iguales.

### 3.4.2. *Variables contextuales*

Dentro las **variables institucionales** se harán referencia someramente al centro educativo y al profesorado.

El centro educativo se relaciona en muchos casos con el fracaso escolar (Eckert, 2006). Marchesi y Pérez enfatizan que la eficacia y éxito de las escuelas dependen de los rasgos que definan al centro escolar, así como al esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa. Dice textualmente:

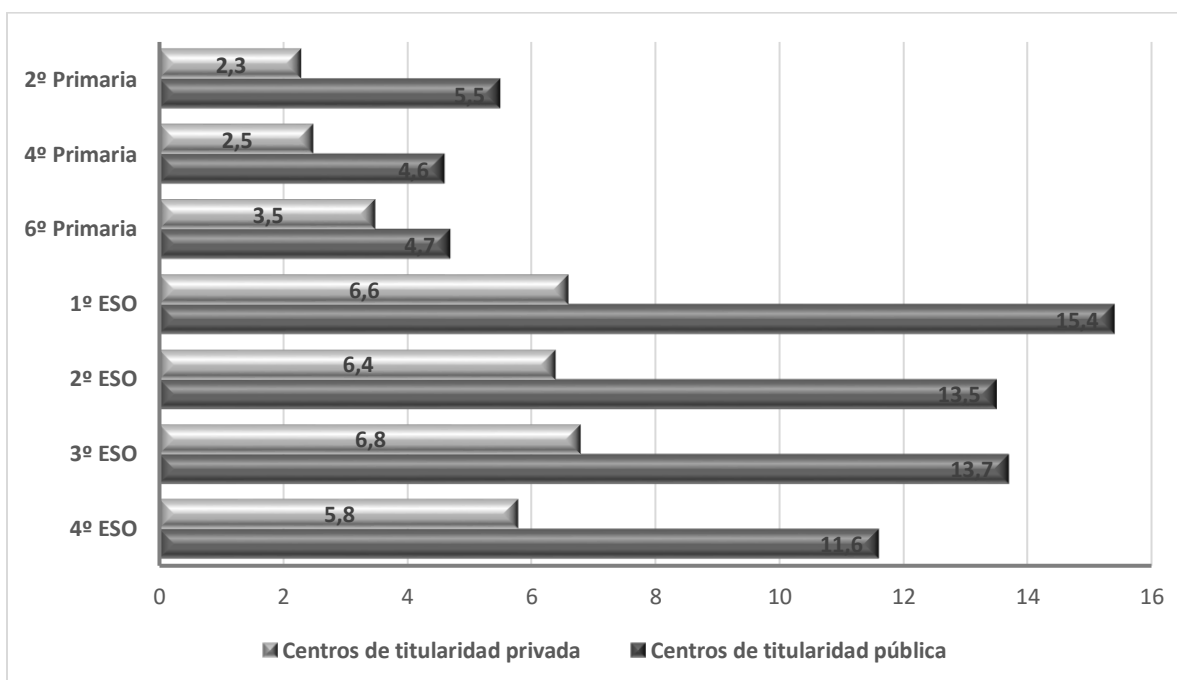
“los principales factores responsables de la eficacia de las escuelas son el liderazgo del equipo directivo, el ambiente favorable del aprendizaje, la existencia de un proyecto compartido, la organización eficiente de la enseñanza en el aula, la participación de los padres, el seguimiento del progreso de los alumnos y la evaluación de la escuela” (2003, p.41).

Otro aspecto a tener en cuenta es la titularidad del centro educativo a la hora de analizar el rendimiento académico (Bayón-Calvo, Corrales-Herrero y Canabal, 2017). En este sentido, numerosas investigaciones advierten que los colegios concertados y no concertados presentan mejores rendimientos que los públicos (Alegre, Subirats y Humet, 2013; West y Woessmann, 2010). Si se comparan los resultados educativos sin tener en cuenta los antecedentes socioeconómicos, los centros privados y concertados muestran resultados relativamente mejores que los centros de titularidad pública, sin embargo, cuando se tiene en cuenta el estatus

socioeconómico y cultural el impacto de la titularidad disminuye e incluso desaparece (INEE, 2016; Mancebón, Calero, Choi y Ximénez-de-Embún, 2012; OECD, 2011, 2014; 2015).

En el caso español, existen perfiles diferenciados a nivel regional en el patrón de la enseñanza, como apuntan Llera y Muñiz (2012), con unas diferencias notables en cuanto al volumen de población que opta por este tipo de educación.

Como puede observarse en la siguiente gráfica, los porcentajes de repetición son considerablemente mayores en los centros de titularidad pública con respecto a los de titularidad privada.



**Figura 15.** *Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro. Curso 2013-14. (SEIE, 2016)*

Según los datos facilitados por el último Informe Pisa (2015), la titularidad de los centros contribuye poco a entender las diferencias de rendimiento. Se suele creer que la distinción entre los centros públicos y privados es la clave para entender los efectos de la escuela en España. Pero dichos efectos son aquella parte de los resultados que obtienen los niños dependiendo del centro en el que están escolarizados, o dicho de otra forma, del centro en el que se obtienen los datos. En

este sentido Pisa (2015), concreta que la distinción entre ambos centros apenas explica el 1,5% de las diferencias en las puntuaciones que los estudiantes obtienen en matemáticas o lectura en la muestra española. Otro aspecto confirmatorio de este estudio es que la diferencia entre escuelas públicas y privadas contribuye a la inequidad por la composición socioeconómica de su alumnado. Las puntuaciones medias de los centros públicos son un 12% peor en relación con los centros privados o concertados, sin embargo, esta brecha solo se fundamenta en el perfil socioeconómico del alumnado, es decir, la peor situación relativa en unos centros con respecto a otros es básicamente un espejismo, debido en gran parte a que en las escuelas públicas y privadas tienen distintos tipos de alumnado. Descontar estas diferencias en el estatus socioeconómico de los alumnos, reduce la distancia en rendimiento medio por titularidad hasta el 4%. En definitiva, tanto los centros privados como públicos con alumnado procedente de estatus socioeconómicamente aventajados benefician a los alumnos que asisten a ellos, pero no hay evidencias que sugieran que los centros privados ayudan a elevar el nivel de rendimiento del conjunto del sistema educativo (OECD, 2011).

Los padres a la hora de elegir un centro educativo valoran extraordinariamente el rendimiento académico, por lo que muchos centros buscan dar respuesta a esta demanda haciéndose más atractivos. Las preferencias de los padres son consideradas por los sistemas educativos en su conjunto, pues les permiten responder a las expectativas de las familias, involucrar a los padres en los asuntos escolares y garantizar la ansiada interacción familia-escuela en pro de los mismos objetivos. Si bien el rendimiento académico y la calidad educativa son los principales criterios valorados por algunos padres en la elección del centro, otros en cambio prefieren relegar a un segundo plano la reputación, por un clima escolar agradable o ambiente escolar seguro. La seguridad por tanto se convierte en el principal objetivo, como mecanismo de protección contra la violencia y el acoso en las aulas (OECD, 2015). Nos cabe formularnos una pregunta: ¿la elección de centro beneficia a todos los alumnos por igual? La evidencia pone de manifiesto que, si la elección sirve para segregar ricos de pobres, el sistema educativo sale perdiendo. Por el contrario, cuando los responsables políticos garanticen a los padres que el rendimiento académico no se ha de sacrificar por cuestiones económicas o de otra índole, la elección de centro podrá convertirse en un beneficio potencial para el alumnado.



Las causas que asignan los docentes a los resultados que tienen sus alumnos, está en relación con las percepciones o conductas que tienen de los mismos (De la Torre y Godoy, 2002; Martínez-Martínez, 2011) e influyen a su vez en las propias interpretaciones que los alumnos hacen de su éxito y fracaso académico y por tanto de su motivación de logro (Beltrán Llera, 1986; González-Pienda *et al.*, 2000; Weiner, 1986). La relación entre la conducta concreta del profesor y las atribuciones causales se han venido esclareciendo mediante el papel que desempeña las expectativas del profesor las cuales, a su vez, dependen de las atribuciones causales (Manassero y Vázquez, 1995). Cuando el profesorado adjudica el éxito de los alumnos a causas estables, suponen que los buenos resultados se mantendrán, con lo cual estará más en relación con el potencial intelectual del alumnado. Por el contrario, cuando el fracaso es atribuido a causas estables, el rendimiento está muy alejado de las capacidades del alumnado. Esta circunstancia se ha explicado por la interacción docente sobre aquel alumnado en el que ha depositado expectativas positivas (Beltrán Llera, 1986; Harris y Rosenthal, 1985), manifestándolo a través del lenguaje verbal, no verbal y refuerzos positivos (Babad y Taylor, 1992; Snowman, 1996), toda vez que se realiza de forma inconsciente y por tanto docente y discente no son conscientes de las consecuencias de tal interacción (Rosenthal y Jacobson, 1968).

El profesorado es un factor determinante que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, esencial para el éxito académico. Las carencias formativas del profesorado repercuten en el desarrollo de los alumnos (Fernández-Enguita, 2015). Este autor determina que la formación continua tanto en el ámbito teórico como práctico se hace imprescindible en toda la trayectoria profesional. Otros estudios, manifiestan la ineptitud del profesorado en relación con la atención a la diversidad, a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las prácticas dinámicas docentes (Grau, Pina y Sancho, 2011). Parte de la motivación e interés que suscitan los alumnos por el aprendizaje viene dado por las clases participativas y motivadoras, fomentando el interés por aprender de forma colectiva e inclusiva (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Por otra parte, en relación con el desempeño profesional (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001), los padres se sienten satisfechos con la preparación docente y con el grado de responsabilidad del tutor hacia el alumnado. Este mismo estudio indica la relación directa entre el rendimiento académico de los hijos y la valía profesional docente, es decir, a menor número de

asignaturas suspensas o mayor rendimiento educativo del alumnado, mayor es la valoración que las familias hacen del profesorado.

En el estudio realizado por Fernández-Enguita *et al.* (2010), las causas atribuidas al fracaso escolar por el profesorado se pueden resumir en cuatro grandes grupos: las vinculadas a la sociedad (pérdida del valor de los estudios, infravaloración del esfuerzo, zona o barrio deprimido, ser gitano y especialmente chica, inmigrante con escolarización desajustada a su edad cronológica por tener bajo nivel formativo); las relacionadas con la familia (clase social de los padres, expectativas de utilidad de la formación, familias desestructuradas y problemáticas, quiebra de la familia de origen, relación familia escuela); causas institucionales (currículo común y obligatorio, bajo nivel educativo en primaria y promoción automática dependiente de las características de los centros, falta de compensación a las deficiencias de origen sociocultural, preconcepción del centro y alumnado, falta de modelos pedagógicos innovadores y atractivos) y finalmente las causas atribuibles al alumnado (falta de capacidad intelectual, apatía por el estudio, desmotivación, desfase curricular con respecto al grupo clase).

En el rendimiento académico intervienen también las **variables socio ambientales**, siendo la familia la que mayor influencia desempeña. El alumnado de los centros educativos no presenta características homogéneas ni uniformes. Cada individuo, además de su herencia genética, lleva asociada una personalidad que ha ido configurando en el seno familiar, donde adquiere los primeros modelos de conducta, roles, escala de valores, normas, etc.

La atribución educativa asignada a la familia, actualmente no se cuestiona, siendo cada vez mayor el protagonismo que adoptan los padres en el progreso y desarrollo educativo de sus hijos (Ruiz de Miguel, 2001; Segura, Enríquez y Tovar, 2013). Schiefelbaum y Simmons (citado por Adell, 2002, p.91) argumentan que las familias conforman el determinante individual más fuerte en el rendimiento académico adquirido por el alumno. Sin embargo, hay diferentes variables influyentes:

- Configuración familiar. Número de integrantes de esta y lugar que ocupan los hijos en ésta.
- Clase social. Profesión de los progenitores, estatus socio económico, ambiente socio cultural, etc.

- Clima educativo y afectivo.

La **estructura familiar** se define a través de la dimensión familiar, es decir número de miembros que lo configuran (Gómez Dacal, 1992). En investigaciones realizadas se advierte que el tamaño de la familia se relaciona inversamente con el rendimiento, por lo que a mayor número de hijos se estima que aumenta la posibilidad en el descenso del rendimiento académico (Cervini, Dori y Quirón, 2014; Ladrón de Guevara, 2000; Segura *et al.*, 2013). También se ha estudiado la influencia que presenta el orden de nacimiento de los hijos con respecto al número de hermanos sobre las expectativas de logros escolares y el desarrollo intelectual (Ruíz de Miguel, 2001; Segura, Enríquez y Tovar, 2013). Otros trabajos, sin embargo, niegan esta asociación (Blake, 1981; Hauser y Sewell, 1985), aunque parece existir una relación significativa entre el orden de nacimiento, el logro escolar y desarrollo cognitivo, una vez controlados los efectos del tamaño familiar, la clase social (Elices González, Riveras y Crespo, 1989) y los antecedentes académicos (Cervini *et al.*, 2014). Los estudios determinan que obtienen peores resultados académicos los hijos mayores en relación con los pequeños, bien porque ejercen funciones tutoriales con los más pequeños, bien porque los padres presentan menos experiencias en esquemas educativos (Cantón, Cortés y Justicia, 2002; Ruíz de Miguel, 2001; Segura *et al.*, 2013). Del mismo modo, cuando el intervalo de edad entre hermanos es pequeño, la probabilidad de contar con un ambiente intelectual óptimo puede ser la causa del bajo rendimiento. Cabe resaltar el caso de los hijos únicos, en los que el éxito y fracaso escolar se encuentran en los mismos parámetros (Ladrón de Guevara, 2000).

En relación con la **clase social**, las investigaciones justifican que, a mayor nivel social, las expectativas y resultados son más satisfactorios, prueba de ello son los estudios realizados con los estudiantes de secundaria (Marchesi y Martín, 2002) los cuales, utilizan mejor las estrategias metacognitivas en relación con las clases sociales más bajas o desfavorecidas. El influjo de la clase social está mediado por el nivel cultural, lo que quiere decir, que la motivación del logro está más en concordancia con el nivel de cultural de los padres (especialmente de la madre), que de los ingresos económicos (INEE, 2015; Llorente, 1990). Cervini *et al.* (2014) y Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo (2017) refieren que cuanto más alto es el nivel económico y cultural de la familia, más alto es el rendimiento académico de los niños. Estos resultados son avalados por el estudio reciente de Manzano *et al.* (2016) que además infieren que el fracaso escolar y la deserción

son significativamente superior en familias sin estudios o estudios primarios, por las escasas expectativas académicas que depositan en sus hijos. En este sentido Alegre y Benito (2010, 2014) concluyen que el nivel educativo de los padres guarda una relación positiva y significativa a la hora de explicar el abandono escolar temprano.

Otros estudios, por el contrario, encuentran una incidencia indirecta del nivel de estudios de la madre con el rendimiento y afirman la importancia en la percepción de apoyo familiar en el logro académico (Castejón y Pérez, 1998). Asimismo, otras investigaciones señalan como variables más influyentes que el nivel económico o sociocultural de los padres, la dimensión afectiva o psicológica, es decir, aunque los padres posean un nivel cultural elevado y un ambiente cultural óptimo, las variables relacionales y afectivas son predictivas del rendimiento académico. Esta afirmación es parcialmente consistente con otros estudios, porque aseveran que el nivel socioeconómico es predictivo del logro académico, sin embargo, coinciden en señalar que la implicación, interés y las conductas de refuerzo por parte de los progenitores se relacionan positiva y significativamente con el éxito escolar (Manzano *et al.*, 2016).

El estilo educativo de los padres interviene tanto en el proceso educativo de los hijos como en las relaciones familia-escuela. Desde esta perspectiva (Rodríguez, 1986) un clima familiar adecuado favorece la formación de los hijos en relación a la maduración, adaptación, estabilidad e integración, en contraposición de un clima desfavorable.

Siguiendo con la estela de la influencia de los ambientes familiares en las variables cognitivas-emocionales, hay que destacar la importancia de la socialización en las características cognitivas de los hijos y su trascendencia en la formación del autoconcepto, actitudes y atribuciones causales. Reynolds y Walberg (1992) y Shumow, Vandell y Kang (1996), afirman que la implicación de los padres en el aprendizaje y rendimiento académico es indirecta. Dicha implicación se puede analizar desde dos vertientes bien diferenciadas. Por una parte, se encuadrarían los trabajos que explican cómo las conductas de los padres intervienen en el autoconcepto, motivación, esfuerzo, concentración, etc. de sus hijos hacia el logro académico (Castejón y Pérez, 1998; González-Pienda *et al.*, 2002a) diferenciando diversas variables familiares: psicológicas y demográficas (Shumow *et al.*, 1996), características socioeconómicas-culturales y clima familiar (Castejón y Pérez, 1998) y características estructurales y psicológicas

del ambiente educativo familiar (Song y Hattie, 1984). Todos ellos concuerdan en señalar que las conductas de implicación de los padres en la educación de sus hijos tienen un mayor poder explicativo que las variables relacionadas con las características de la familia en sí mismas (nivel social, cultural, etc.). Por otra parte, se encuentran los estudios relacionados con la influencia de los padres en las conductas de autorrealización las cuales pueden favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje (Feldmann, Martínez Pons, 1992; González Pienda *et al.*, 2002b; Zimmerman, Bandura y Martínez Pons, 1992). La implicación de las familias en el proceso de autorregulación (González-Pienda *et al.*, 2002) se puede clasificar a través de cuatro tipos de conductas: modelado (los padres son referentes y los hijos los imitan), facilitación o ayuda (los padres proporcionan medios y recursos que facilitan el aprendizaje de los hijos), recompensas (refuerzos de aquellas conductas de autorregulación) y estimulación o apoyo motivacional (apoyo ante situaciones desfavorables).

Otro aspecto relevante es determinar es el **clima afectivo** y cómo incide el divorcio de los padres en el rendimiento académico de sus hijos. Desde que en España se aprobara la ley del divorcio en 1981, el número de familias que han puesto fin a su relación de pareja ha aumentado significativamente, siendo nuestro país el que mayor porcentaje de rupturas ha experimentado de toda la Unión Europea según el Instituto de Política Familiar (IPF, 2016). Teniendo en cuenta que la ruptura familiar afecta a más de 100.000 hijos cada año y que los más perjudicados son los menores que se encuentran en edad escolar, se han iniciado estudios que exploren el grado de afectación con la finalidad de desarrollar estrategias y programas de apoyo. El divorcio lleva implícito un cambio en la estructura y funcionamiento familiar con repercusiones nocivas para el niño (Francesconi, Jenkins y Siedler, 2010; Frisco, Muller y Frank, 2007; Muñoz, 1985; Sandler *et al.*, 2000) especialmente en el desarrollo de la personalidad, relaciones interpersonales y de eficacia en la escuela (Buceta, García-Alacañiz y Parrón, 1982; Gómez y Weisz 2005; González y Espinosa, 2004; Musitu, 2000; Schilling y Lynch, 1985). Si bien, la mayoría de estudios deducen que los niños cuya crianza se realiza bajo la supervisión de un solo progenitor puntúan más bajo en los test estandarizados, presentan expectativas académicas más bajas y las posibilidades de realizar estudios superiores se reducen considerablemente (Astone y McLanahan, 1991; Cervini *et al.*, 2014; Downey, 1994; Entwisle y Alexandrer, 1995; Finn y Owings, 1994; Lee, 1993; Martín, 2012;

Shriner, Mullis y Shriner, 2010), no existiendo consenso a la hora de determinar la magnitud de dicho efecto, ni acerca de la relación causal de dichos efectos. El bajo rendimiento sigue patente en el caso de que los padres decidan rehacer sus vidas al lado de otra pareja (Amato, 2010; Astone y McLanahan, 1991; Beller y Chung, 1992; Dawson, 1991; Downey, 1995). Otros sostienen que la estructura familiar en sí misma es la causa del bajo rendimiento (Cid y Stokes, 2012; Francesconi *et al.*, 2010; Frisco *et al.*, 2007). Los estudios realizados por Manning y Lamb (2003) y Hofferth (2006) advierten que las estructuras familiares tanto en las monoparentales como reconstituidas, los resultados académicos están más asociados a la etnia y la educación de los progenitores, que con las familias integradas por los dos padres biológicos.

Otros autores confirman que dicha relación se debe a la existencia de otros factores que correlacionan simultáneamente con la estructura familiar y los resultados académicos (Cervini *et al.*, 2014). Si esta nueva estructura familiar guarda relación con otras particularidades familiares, se han de tener presentes para poder realizar una comparación equilibrada y extraer el verdadero efecto causal del tipo de familia hacia los logros académicos. Para ello, la investigación debe integrar una variable de control que exprese el nivel socioeconómico del hogar para poder cotejar familias nucleares de no nucleares despojando este efecto. A la hora de realizar el análisis teniendo en cuenta las diferencias entre ambos tipos de familias, algunas investigaciones evidencian que el tipo de familia deja de ser una variable significativa (Ermisch y Francesconi, 2001), mientras que otros estudios siguen encontrando efectos positivos en la pertenencia de familias nucleares, a pesar de controlar otras variables familiares y escolares (Perelman y Santín, 2011). En este sentido, Cervini *et al.* (2014), señala que la estructura familiar tiene un efecto aditivo propio, más allá del ejercido por los antecedentes académicos y por el origen social del alumno.

Otros problemas hallados en investigaciones apuntan a trastornos de ansiedad por separación (Orgilés, Espada y Méndez, 2007), miedos escolares (Bados, 2005; Orgilés, Espada, Méndez y García Fernández, 2007) problemas de conducta (Cantón *et al.*, 2002; Justicia y Cantón, 2011) y peor rendimiento (Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada, 2012; Potter, 2010; Tillman, 2007). Potter (2010) y Amato (2010) mencionan decrepito en el bienestar psicosocial y conductual después de la ruptura, lo que ayuda a admitir su relación con el rendimiento académico. También es más probable que practiquen absentismo escolar, menor motivación de logro y aspiraciones

educativas, culminando en abandono escolar (Santín y Sicilia, 2013). Este mismo estudio demuestra que vivir en una familia no nuclear afecta significativamente y de forma negativa al rendimiento académico con efectos más acuciantes en la tasa de repetición, con diferencias más significativas en los alumnos de mayor edad. Así mismo expone que los niños pertenecientes a estas familias perciben que sus progenitores tienen menor compromiso e interés en su vida académica, les dedican menos tiempo y manifiestan una peor relación paternofilial.

Con respecto al autoconcepto como variable predictiva del logro escolar, estudios han constatado que los padres divorciados obtienen puntuaciones inferiores en relación con las familias que permanecen juntas (Evans, Kelley y Wanner, 2001; Sweeney y Braacken, 2000).

### 3.5. Indicadores asociados al fracaso escolar

No es fácil establecer una *taxonomía* rigurosa sobre los posibles indicadores que nos ayuden a medir el fracaso escolar, de hecho, hay tantas, como autores se han dedicado a su estudio.

Probablemente una de las más ambiciosas, sea la recogida en unos estudios realizados a nivel europeo, donde se recogen unos indicadores generalizables de medición del fracaso escolar (Casal, García y Planas, 1998). Los principales indicadores de fracaso escolar utilizados por los países de la Unión Europea son:

**-Desescolarización precoz.** Comprende dos grupos. Los jóvenes que están en edad de escolarización obligatoria y no están contemplados por la escuela o que han abandonado la escuela antes de finalizar la edad obligatoria.

**-El absentismo escolar.** Es la falta de asistencia a la escuela de forma continuada pese a ser alumnos en edad de escolarización obligatoria. Es una realidad muy significativa en las zonas de privación social. Se puede dar la paradoja que el absentismo se produzca por voluntad propia del niño o por las reiteradas expulsiones del centro educativo. El indicador que se utiliza para medir el absentismo son las faltas a clase de forma injustificada.

La deserción escolar es la otra cara de la moneda, que consiste en abandonar la escuela y por consiguiente salir definitivamente del sistema educativo. Las posibles causas del absentismo como de la deserción las podemos encontrar en el propio alumno, familia, escuela, y entorno. El absentismo escolar es la parte oscura y más invisible del fracaso escolar.

- **Alumnos con retraso escolar y repetidores.** Se determinan los alumnos que promocionan o repiten curso. Los diferentes sistemas educativos que contemplan los distintos países impiden hacer una comparación lineal sobre los criterios de promoción y /o repetición. Cada uno de ellos presenta efectos perversos y particulares. Un sistema de promoción sistemático sin alcanzar los objetivos establecidos augura un fracaso escolar en niveles superiores, difíciles de recuperar. Y, por otro lado, la petición sin más, no se contempla como un buen sistema de recuperación ya que el retraso se va a seguir manteniendo.

-**Alumnos que fracasan en el momento de la evaluación de los conocimientos del curso.** La enseñanza obligatoria, permite acumular resultados negativos puntuales en algunas asignaturas o áreas de conocimiento. Estos indicadores son muy recientes, en la obligatoriedad de la enseñanza, e incluso hay países europeos que no la contemplan. La evaluación de este fracaso parcial se ha de hacer atendiendo a la diversidad pedagógica, criterios de evaluación, etc.

-**Falta de certificación o certificación negativa al término de la escolarización obligatoria.** Son aquellos alumnos que no han alcanzado los objetivos establecidos por el currículum al finalizar el periodo obligatorio de escolarización. La falta de certificación o certificación negativa al término de la escolaridad obligatoria constituye el indicador de medida más eficaz en el fracaso escolar, pero no permite hacer comparativas con los países europeos por la diversidad de sus sistemas educativos. Los criterios acreditativos se hacen únicos para cada país.

-**Falta de formación básica o profesional cualificada.** Son alumnos que abandonan el sistema educativo sin la obtención de título acreditativo. Las mediciones a nivel europeo no son posibles por la carencia de estadísticas que midan las salidas de la escolarización obligatoria.

En definitiva, ninguno de estos indicadores permite hacer una comparación del fenómeno fracaso escolar, debido a la heterogeneidad de los sistemas educativos, a los criterios de promoción y/o repetición (sistemas flexibles vs punitivos), consideración de fracaso y sus indicadores y a las diferentes trayectorias para la obtención de titulaciones acreditativas.

Un estudio importante realizado en España, por Fernández-Enguita *et al.* (2010) es “Fracaso y abandono escolar en España” Los indicadores de fracaso escolar que advierten estos autores están en conexión con:



- Idoneidad y repetición de curso.
- Los resultados académicos.
- Las medidas de diversificación.
- Problemas disciplinarios. Frecuentemente es un indicador asociado al fracaso escolar. En él se encuadran: apercibimientos o amonestaciones, faltas leves, faltas graves y expulsiones.
- El absentismo.

### **3.6. Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa**

Hablar de fracaso escolar e intentar cuantificar sus dimensiones implica cierto desaliento sobre las posibilidades que se le atribuye a la escuela como instrumento potencial de igualdades de oportunidades.

Que el progreso educativo en España es análogo al económico es indiscutible, sin embargo, el crecimiento de la economía no origina que el número de excluidos disminuya, por el contrario, en las sociedades tecnológicas avanzadas se descubre un fenómeno de dualización social (Tezanos, 1999), es decir, el mayor número de escolarización no implica menores tasas de exclusión social, más bien, en consonancia con las estadísticas, se incrementan. Además, a medida que se pretende democratizar el sistema educativo y extender su escolarización, mayor porcentaje de excluidos origina (Bolívar y López, 2009). El fracaso escolar, entendido como sujetos que no logran alcanzar el título de Graduado en la ESO, es actualmente del 23,2%, datos inaceptables en los tiempos actuales.

#### **3.6.1. Repetición de curso y fracaso**

Los distintos sistemas de enseñanza se enfrentan de manera muy desigual a los estudiantes que presentan bajo rendimiento. Generalmente, las medidas que se adoptan cuando un estudiante rinde por debajo de los niveles estándares de su curso, es ofrecer oportunidades de aprendizaje individualizado o clases de recuperación. Cuando estas medidas se erigen insuficientes, se procede a la repetición de curso con la finalidad de que los estudiantes puedan alcanzar el dominio de la materia y evitar el desfase curricular en relación con el grupo clase. Otra medida más drástica que

se adopta está en relación con las vías educativas en función del rendimiento académico (OCDE, 2014).

La obligatoriedad de la enseñanza básica se puede establecer en términos de aprendizaje y edad. Países como Noruega o Islandia no contemplan permanecer en la escuela tras cumplir la edad obligatoria, otros, por el contrario, no ponen límites de edad con tal de lograr el título correspondiente, como es el caso de Holanda. La mayor parte de los países utilizan una combinación de ambas medidas. Por un lado, determinan la idoneidad en la edad del alumnado de la educación obligatoria y los conocimientos mínimos que deben adquirir. Pero cuando el alumno presenta dificultades para continuar el curso correspondiente por su edad se plantea la problemática de mantener el criterio edad o dirimir si prevalecen los conocimientos. La mayor parte de los países contemplan la repetición, decisión tomada en función del retraso académico, por el profesorado, en menor medida por los padres, o por ajuste social (Comisión Europea. EACEA/Eurydice<sup>1</sup>, 2011b).

Los datos arrojados por Pisa (2015) determinan que treinta países recurrieron menos a la repetición de curso en 2015 que en 2009, aumentando solo en cinco de ellos. El uso de la repetición disminuyó al menos el 10% en Francia, Letonia, Costa Rica, Indonesia, Malta, México y Macao (China). Ya el estudio realizado por la OCDE (2014), resaltaba que la repetición de curso no ha proporcionado los beneficios esperados para los repetidores o los sistemas escolares en general, es más, la repetición de curso es una forma costosa de lidiar con el bajo rendimiento, ya que los estudiantes que repiten presentan más posibilidades de abandonar los estudios o permanecen más tiempo vinculados al sistema educativo sin garantías en los resultados académicos. Como consecuencia a estos efectos, algunos países que lo utilizaron masivamente han rechazado esta política a favor de un apoyo más temprano en aquellos estudiantes que presentan dificultades.

La repetición de curso a lo largo de los últimos años se ha convertido en un reto primordial dentro del sistema educativo español al no obtener los resultados esperados (Méndez y Cerezo, 2018). El problema no solo radica en los altos porcentajes de repetición que se observan, sino en la importante brecha de los resultados educativos que presentan los estudiantes repetidores. Díaz y

---

<sup>1</sup> Eurydice es una red cuya tarea es explicar cómo se organizan los sistemas educativos en Europa y cómo funcionan.

Sierra (2008) consideran que la repetición lejos de resolver las dificultades de aprendizaje conduce a nuevas repeticiones hasta que los alumnos cumplen 16 años y dejan el sistema educativo, por lo que tiene un carácter de exclusión. Ahondando más en esta problemática, determinan que las repeticiones tienen lugar por las bajas expectativas del profesorado, en la creencia que los alumnos no van a aprender por sus supuesta disminución de sus capacidades, lo que conduce inexorablemente a inadaptación al sistema escolar, conductas antisociales, exclusión social, agresividad, violencia y fracaso académico.

Tomando como referencia la edad de evaluación de 15 años, los estudiantes participantes en Pisa (2012) deberían estar en 4º de ESO en el momento de aplicación de la prueba. En España, sin embargo, el 24% se encontraban cursando 3º de ESO y el 10% aún estaban en 2º de ESO, por lo que tan solo el 66% de los estudiantes participantes no eran repetidores. Este porcentaje en la OCDE asciende al 84% y el en la UE, al 85%, 18 y 19 puntos porcentuales menos que en España.

En referencia al número de repeticiones de curso (una o dos veces) los datos son claramente negativos para nuestro país. El porcentaje de alumnos que repite curso es del 24% frente al 14% del conjunto de los países de la OCDE, mientras que el 10% de los alumnos de 15 años se encuentran repitiendo por segunda vez, cuando en el conjunto de la OCDE y UE es solo del 2%.

Los resultados promedio de los que repiten un curso apenas adquieren el dominio básico de las principales áreas educativas. Aquellos que repiten dos cursos, ni siquiera alcanzan los niveles mínimos necesarios para su correcta integración en la sociedad del conocimiento (Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson y Dalton, 2002). Es posible que, tras graduarse en la ESO, estos alumnos formen parte del colectivo de españoles que abandonarán prematuramente el sistema educativo (Martínez y Álvarez, 2005; PISA, 2012).

Según los datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2016), el mayor porcentaje de repetición en la ESO se produce en el primer curso, disminuyendo a medida que se promociona de curso (12,5% en primero frente al 9,5% de cuarto), teniendo una mayor incidencia en chicos y en centros de titularidad pública. Estos hallazgos son consistentes con los aportados por Mendez y Cerezo (2018), sin embargo, estas autoras no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre centros rurales y urbanos en relación con la repetición, aunque sí afirman que los mayores porcentajes de repetición tienen lugar entre el alumnado inmigrante,

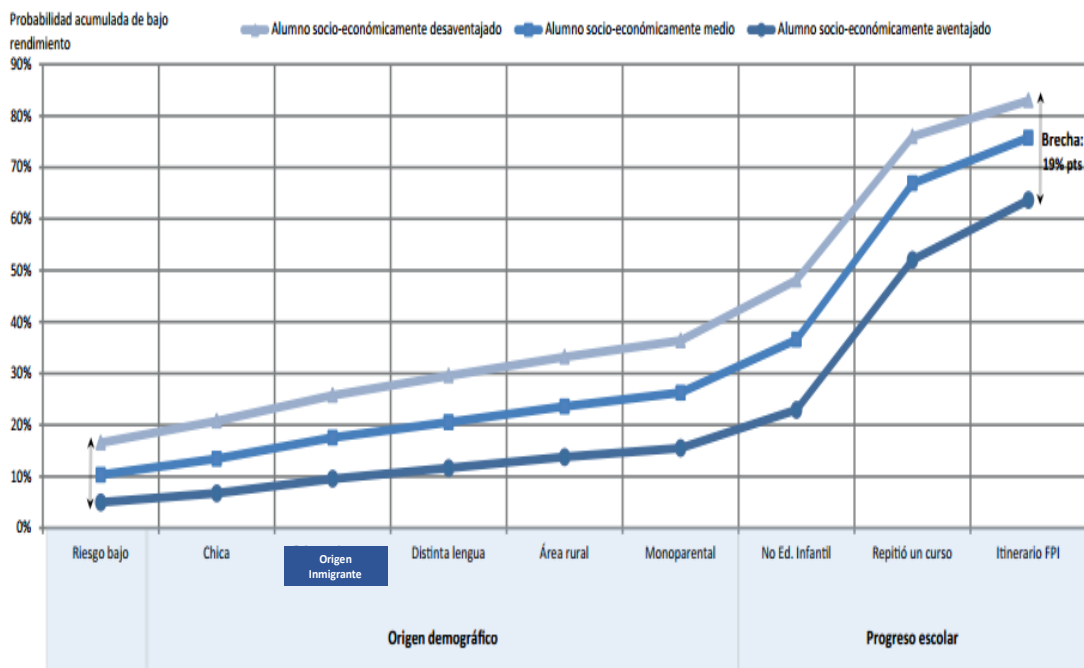
datos corroborados por otras investigaciones (Cordero, Manchón y Simancas, 2014; Lozano Díaz, 2008; OCDE, 2016).

Las comunidades autónomas más castigadas por el efecto de la repetición son, Andalucía, Castilla la Mancha y las ciudades autónomas Ceuta y Melilla, y las menos perjudicadas, Cataluña y País Vasco en todos los cursos de la ESO (INEE, 2016).

La repetición de curso no se puede entender solo como una cuestión académica, el impacto de la repetición en el alumnado indica sobreedad en su curso, lo que está asociado con resultados negativos, la estigmatización de los pares y otras experiencias que puedan exacerbar problemas de conducta y de ajustes socioemocionales (Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007; Jacob y Lefgren, 2009; Silbergitt, Appleton, Burns y Jimerson, 2006). También es más probable que tenga lugar problemas de comportamiento en el aula (Anderson, Jimerson y Whipple, 2005; Jimerson, 2001), peores perspectivas laborales y salarios menos remunerados (Jimerson, 1999), problemas de ajuste personal y social (Jimerson, 2001), afectando más a varones que a mujeres, estudiantes de minorías étnicas y bajo estatus socioeconómico (OECD, 2016). Asimismo, los alumnos perciben la repetición como un hecho estresante lo que afecta negativamente a la autoestima (Anderson, Jimerson y Whipple, 2005) y por consiguiente aumenta el fracaso escolar, el comportamiento de alto riesgo y la probabilidad de abandono prematuro (Field, Kuczera y Pont, 2007; Rumberger y Lim, 2008). La repetición puede causar especialmente daño a los alumnos que ya tienen bajo rendimiento y que están en riesgo de fracaso (Jacob y Lefgren, 2009).

En definitiva, son numerosos los factores de riesgo que acentúan las posibilidades de no alcanzar los niveles básicos de rendimiento. En los países de la OCDE, se incluyen no solo el origen socioeconómico desfavorecido, sino también una serie de características familiares e individuales. Fernández-Enguita (2012), reconoce como factores de riesgo en el éxito escolar, ser pobre, niña, inmigrante o pertenecer a una minoría, pero es reticente en admitir como variables absolutas las características propias del alumnado, buscando las causas en la densa cultura institucional y profesional que abusa de las repeticiones o la ausencia de alternativas a los no graduados en la ESO. El estudio PISA (2015) recomienda que cuanto menos se emplee la repetición de curso, más equitativo será el sistema educativo y menos estrecha será la asociación entre el nivel

socioeconómico y el rendimiento. Las investigaciones empíricas son categóricas, las repeticiones como medidas paliativas son totalmente desaconsejables por el carácter segregador (Grisay, 2003).



**Figura 16.** Probabilidad de bajo rendimiento basada en el origen del alumnado y su progreso escolar<sup>2</sup>

Todo esto viene a indicar, que el bajo rendimiento no es el único factor que predice la repetición de curso, sino que otros factores relacionados con las desventajas socioeconómicas también son condicionantes a tener en cuenta. En este sentido, un estudiante con dificultades de aprendizaje que se esfuerza académicamente puede verse coartado en el acceso de ayuda temprana y oportunidades efectivas de recuperación, en relación con los estudiantes con más recursos económicos, por lo que la repetición se presenta como la única alternativa para ellos. Igualmente,

<sup>2</sup> NOTA: La presente gráfica hace referencia a la probabilidad de bajo rendimiento en matemáticas. Los perfiles de riesgo se basan en las características socioeconómicas, demográficas y educativas de los alumnos. Un alumno de bajo riesgo es el que no tiene origen inmigrante, habla la misma lengua en casa y en la escuela, vive con sus dos progenitores, asiste a una escuela urbana, ha estado escolarizado en la educación infantil al menos un curso académico, no ha sufrido repeticiones en ningún curso y sigue un programa general de ESO.  
Fuente: OECDE, PISA (2012).

la repetición puede perder su eficacia en los estudiantes de bajo rendimiento para convertirse en un elemento sancionador asociado al mal comportamiento. Este alumnado presenta mayor probabilidad de llegar tarde a clase e incluso no asistir cuando se comparan con sus compañeros más aventajados (OCDE, 2014).

No obstante, la evidencia empírica determina que los alumnos de bajo nivel socioeconómico o que asisten a escuelas donde la mayor parte de sus integrantes proceden de ambientes deprimidos, alcanzan peores resultados en el aprendizaje (Desert, Preaux y Jund 2009; Hoxby, 2000; Van Ewijk y Slegers, 2010), abandonan antes los estudios o presentan menor probabilidad de continuar una formación postobligatoria (Cabrera y La Nasa, 2001; Olmedo, 2007). Concretamente España, en la pasada década, experimentó un aumento acuciante en la inmigración, alentado por la demanda de mano de obra de baja cualificación, cuyos efectos ha repercutido en el sistema educativo. En este sentido, el alumno inmigrante presenta mayor número de repeticiones (Cordero *et al.*, 2014), mayor riesgo de fracaso escolar (Calero, Choi y Waisgrais, 2010), así como mayor predisposición de abandono escolar (Mora Corral, 2010; Serrano y Soler, 2014).

La repetición supone altos costes económicos tanto para el alumnado como para la sociedad. Los sistemas educativos deben proporcionar un año más de educación y retrasa su incorporación al mundo laboral, con una mayor posibilidad de abandono prematuro e incluso necesitando de otros servicios públicos, como la sanidad y servicios sociales (Jimerson, Pletcher y Graydon, 2006).

### **3.6.2. *El Absentismo y Fracaso Escolar***

El absentismo escolar es un fenómeno socioeducativo de naturaleza multicausal (Cabrera y Larrañaga, 2014).

En primer lugar, es necesario establecer una precisión conceptual, ya que bajo el paraguas de absentismo escolar surgen concepciones diferentes. Igualmente son heterogéneos el significado utilizado para describir el fenómeno de la inasistencia reiterada a la escuela (García, 2007). En la literatura especializada surgen multitud de vocablos para aludir a problemas relacionados con la falta de asistencia o ausencia del alumnado al centro. La terminología utilizada a veces de modo

indiferenciado hace alusión a no escolarización, escolarización tardía, absentismo, abandono de estudios o desescolarización (García, 2005). Asimismo, son frecuentes y habituales la utilización de modo intercambiable de conceptos como descuelgue escolar, abandono o deserción, desafección, desenganche, etc. términos que nos remiten a realidades diferentes con análisis y respuestas específicas. Tal es así, que los investigadores difieren tanto en los significados como en las denominaciones. La falta de imprecisión en la conceptualización limita la elaboración de estrategias que aborden su prevención y tratamiento (García, 2005; González, 2006; Rué, 2005).

Se trata de una manifestación compleja en el que intervienen múltiples factores y circunstancias sociales, políticas, económicas y escolares (González, 2006) por tanto, hay que contextualizarlo como un fenómeno sociológico multidimensional o multicausal (Casquero y Navarro, 2010), dinámico y cambiante (García, 2007). La aproximación conceptual del absentismo escolar induce a que se aborde desde una perspectiva que integre su origen y dimensión social (Márquez, 2014).

Por otra parte, el absentismo escolar es una revelación poco estudiada y aunque no es una evidencia nueva dentro de la esfera educativa porque está asociada a la naturaleza y desarrollo de los sistemas educativos modernos con la imposición de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años, no se recogen datos sistemáticos y rigurosos que nos permitan conocer sus cifras, bajo qué condiciones y circunstancias se producen y qué medidas adopta el sistema educativo en general y los centros educativos en particular para poder abordarlo (González, 2006). Se trata de una problemática invisible a todas luces dentro del ámbito educativo, sin embargo, su existencia se manifiesta de múltiples formas, unas menos acentuadas y otras más graves, incidiendo negativamente en el desarrollo personal y social del alumnado.

Las vías de deserción y absentismo, asociado al posterior abandono temprano, son las principales causas del fracaso escolar en la educación obligatoria, convirtiéndose además en una de las principales lacras de nuestro sistema educativo. Este problema genera importantes repercusiones en el alumnado, tanto en la construcción de la identidad social como en la propia autoestima y al ser considerada una cuestión intrínseca al propio sujeto, suscita así la percepción personal del fracaso (García, 2005).

Si la formación y el aprendizaje son considerados elementos primordiales de transformación y superación de la exclusión social, las situaciones de absentismo y abandono no contribuirían a ello, pues el alumnado que hace uso de estas prácticas sufriría una merma y deterioro en su proceso formativo y los que abandonan dejarían su formación sin alcanzar unos conocimientos básicos ni una mínima titulación, condenados de este modo a formar parte de ese gran sector de riesgo de exclusión y marginación social y económica (González, 2006). Estamos, por tanto, ante un problema con una evidente vertiente educativa, ligada al abandono prematuro y al fracaso escolar, pero también social, se reducen las posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, mayor probabilidad de marginación, delincuencia, paro, etc. (Blaya, 2003; Cabrera y Larrañaga, 2014; Delgado y Álvarez, 2004).

La complejidad de la problemática del absentismo y abandono escolar no radica exclusivamente en la amalgama de términos que se utilizan de forma indiscriminada e intercambiable. También se sustenta en el hecho de que aún cuando se hagan diferencias entre los conceptos, cada uno de ellos requiere matices y aspectos que conviene estipular. Esto se hace más patente si cabe en el caso del absentismo y aunque todos sabemos que apunta a la falta de asistencia a clase por parte de algunos alumnos, la locución “falta de asistencia” es demasiado enigmática, ¿cuánta falta de asistencia es necesaria? ¿justificadas, no justificadas? ¿existe absentismo cuando el alumno estando presente en el aula se encuentra absorto?

No se pretende acotar en términos simplistas una realidad multidimensional. En la tabla 20, se presentarán algunas acepciones del término que apuntan comportamientos frecuentes en el alumnado absentista, identificando los orígenes para poder abordarlo y actuar sobre el mismo.



**Tabla 20**

*Definiciones de absentismo escolar atendiendo a diferentes clasificaciones*

<b>AUTORES</b>	<b>CLASIFICACIÓN</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Blaya (2003)</b>	<b>Absentismo cubierto por las madres/padres</b>	Faltas de asistencia a clase del alumnado que son justificadas o excusadas por las madres/padres
	<b>Absentismo de retraso</b>	Falta de asistencia puntual o reiterada a primera hora que puede erigirse como absentismo regular
	<b>Absentismo elegido</b>	Se trata de la no asistencia a ciertas áreas de conocimiento o actividades concretas.
	<b>Absentismo crónico</b>	Falta de asistencia perseverante a la escuela, desfase curricular importante, repeticiones escolares, amistades/compañeros ausentes.
	<b>Absentismo del interior</b>	Son alumnos que estando presentes en la clase pasan desapercibidos, están únicamente con sus compañeros pues la red de pares supera el aburrimiento y esperan que pase el tiempo mientras se acumulan las dificultades escolares.
<b>García, 2007</b>	<b>Absentismo por Transgresión</b>	Distanciamiento del adolescente a las exigencias de la escuela. No suponen prácticas reiteradas.
	<b>Absentismo por Rebelión.</b>	El alumno rechaza las metas culturales y los medios institucionales establecidos para lograrlos. Rechazo escolar en confluencia con el grupo de iguales o familia.
	<b>Absentismo por Retraimiento o Inhibición.</b>	A menudo asociado al bajo rendimiento escolar y fracaso instructivo reiterado que conduce al alumno a una situación de desafección escolar.
	<b>Absentismo virtual.</b>	Se trata de una situación en la que el alumno se inhibe dentro de la clase. Nula participación.
<b>Reid en Gupta, y Coxhead, 1993</b>	<b>Absentismo (incluye todas las categorías ilegales)</b>	Los que faltan sistemáticamente. Los que faltan por la aquiescencia de los padres. Los que no acuden a clases determinadas. Los que faltan de un modo persistente <i>per se</i> .
<b>García, 2001.</b>	<b>Absentismo puntual</b>	≥25% de ausencias al centro escolar.
	<b>Absentismo recurrente</b>	Entre el 25% y 50% de ausencias.
	<b>Absentismo crónico</b>	≥ 50% de ausencias

**Tabla 20**  
Continuación.

AUTORES	CLASIFICACIÓN	DEFINICIÓN	
<b>Ribaya</b> <b>(2004,2011)</b>	<b>Absentismo operativo</b>	Falta de asistencia justificada o injustificada por parte del alumnado a su puesto escolar dentro de la jornada electiva, siendo esta práctica habitual.	
	<b>De origen familiar</b>	<b>Activo</b>	Propiciado por la propia familia. La implicación en las cargas familiares son las causantes del absentismo.
		<b>Pasivo</b>	Está motivada por la ausencia de valores culturales. Despreocupación e irresponsabilidad familiar hacia la asistencia escolar.
		<b>Desarraigado</b>	Se produce por problemas de índole familiar. Normalmente en las familias desestructuradas, malos tratos, precariedad en el empleo, drogas, etc. lo que dificulta la atención a los menores.
		<b>Nómada</b>	Tiene lugar en las familias que realizan actividades temporeras (feriantes, itinerantes, etc.), produciéndose la ausencia del menor en periodos determinados.
	<b>De origen escolar</b>	Se manifiesta por un sentimiento de adaptación y rechazo a la escuela. También por la falta de respuestas de la institución escolar al alumnado que requiera intervención individualizada de acuerdo con sus características y necesidades.	
	<b>De origen social</b>	Alumnado que se deja influenciar por la dinámica absentista de sus compañeros, amigos, condicionamientos culturales, etc. y no valoran la educación realización personal y social.	

Fuente. Adaptado de Márquez (2014)

Diferencias como las señaladas reflejan la pluralidad de situaciones de absentismo que podemos encontrar en la práctica cotidiana y nos permiten entender la dificultad en la que nos encontramos a la hora de determinar qué consideramos o no absentismo, cómo medirlo y cómo aplicar medidas de intervención (González, 2006).

El interés de este constructo no solo se ciñe al sistema escolar en su conjunto, sino a nivel de cada centro escolar. La particularidad de cada centro puede determinar si se considera absentismo o no a la faltas de asistencia del alumnado a las aulas (Martínez, Giménez y Alfageme, 2001), así como la acotación que se haga del mismo posibilita hacerlo visible o convertirse en una realidad oculta (García, 2001, 2001a). Aspectos como estos, evidencian que las tasas de absentismo no cuenten con indicadores en los recuentos estadísticos oficiales<sup>3</sup> (Serra y Palaudarias, 2010), propiciando que la ausencia de datos fidedignos y sistemáticos contribuyan a la imprecisión del problema (Cabrera y Larrañaga, 2014; García, 2005).

Avanzando en la línea de esclarecer el problema, el estudio realizado por De Madariaga y Torres (2016) en la comunidad autónoma de Melilla, refleja en una muestra de 813 estudiantes que el 10,4% de los alumnos absentistas eran por dejarse llevar por los compañeros; un 10,8% confirman que la causa del absentismo es producto de la expulsión del centro derivado por mal comportamiento y el 10,8% por cumplir con responsabilidades familiares de ayuda en el hogar.

De igual forma parece constatado que los procesos de absentismo que derivan en abandono escolar no germinan espontáneamente en el panorama educativo (Ribaya, 2011). Este fenómeno despliega un corolario de desencuentros con la escuela (Fernández-Enguita *et al.*, 2010) inicialmente en la enseñanza primaria, para visibilizarse posteriormente en la enseñanza secundaria obligatoria (Rué, 2006). Se trata por tanto de una transformación lenta y progresiva que se va configurando a lo largo de la escolarización y culmina cuando el alumno decide abandonar su formación académica producto de la desmotivación y desconexión con la misma. Diversos autores ponen de manifiesto los efectos negativos del absentismo sobre el éxito escolar (Carroll, 2010; Özkanal y Arıkan, 2011).

Las fases por las que pasa el absentismo escolar (Ribaya, 2011) son las siguientes:

1. Fase de euforia. Esta fase se caracteriza por el entusiasmo que experimenta el alumnado al comienzo del curso.
2. Fase de estancamiento. Tiene lugar cuando el niño se topa con la realidad. Los encuentros con los compañeros y amigos después del periodo vacacional dan paso

---

<sup>3</sup> Estudio sobre absentismo escolar y abandono temprano realizado en la comunidad autónoma de Barcelona.

a las tareas y obligaciones, con lo cual se produce una desilusión por las expectativas fallidas. Empieza aparecer la frustración.

3. Fase de frustración. Empiezan a vislumbrarse los problemas conductuales, emocional y físicos que son el germen central del absentismo escolar.
4. Fase de apatía. La indolencia y el desánimo se producen como mecanismo de defensa ante la desmotivación total.

El estudio PISA (2015) determina que el absentismo escolar repercute sobremanera en los resultados académicos. Este problema es especialmente acuciante en España ya que los datos arrojados desvelan que el 24,7% de los estudiantes españoles de 15 años que participaron en las pruebas de la OCDE, manifiestan haberse saltado un día completo de clases al menos una vez en las dos semanas anteriores a la realización de dichas pruebas. Esta problemática nos sitúa muy por encima de la media obtenida por la OCDE, que es del 19,7%. Estos resultados han permitido estudiar cuestiones relacionadas con llegar tarde a clase, faltar de forma injustificada, repetir curso y aspectos del clima escolar. Su análisis determina cómo el absentismo escolar afecta a los resultados académicos infiriendo menores puntuaciones que los alumnos asistentes. El mismo informe apunta que el absentismo afecta no solo a quien lo practica sino también al resto de la clase, ya que el estudiante que llega tarde o pierde clase precisa de atención adicional por parte del profesorado, viéndose afectados la clase en su conjunto. Otro problema asociado al absentismo es la mayor probabilidad de embarazos no deseados, precariedad laboral en un futuro, abuso de drogas y por supuesto el desenganche del sistema educativo.

Es digno de mención, destacar que la OCDE sitúa a España entre los países donde más se han reducido las tasas de absentismo en relación con el anterior informe, aunque éstos índices contrastan considerablemente de unas comunidades autónomas con respecto a otras. Entre las más perjudicadas se sitúan las comunidades de Canarias con un 27,5% seguida de Andalucía con un 25,9% y Murcia con el 27,1% asociadas a peores resultados académicos. Por el contrario, las comunidades de Castilla y León con un 16,9% y Navarra con un 18,2% son las que menor absentismo presentan y mejores resultados académicos.

Este mismo estudio sostiene que el 58% de los alumnos no habían llegado tarde a clase en las dos semanas previas a la prueba, el 24,7% se retrasó una o dos veces, y el 6,5% más de cinco

veces, demostrando que aquellos estudiantes que habían sufrido retrasos obtuvieron peores calificaciones en las pruebas realizadas. Por lo tanto, la impuntualidad o retrasos también influyen en el rendimiento académico<sup>4</sup>.

Si difícil es conceptualizar el absentismo escolar no menos complejo se hace establecer las causas que lo originan para poder organizar estrategias y vías de solución ya sean desde la prevención o corrección (González, 2006).

Los enfoques teóricos y las investigaciones sobre el absentismo escolar se han centrado casi en exclusividad en aquellos aspectos relacionados con el individuo, sin tener en cuenta las perspectivas organizacionales, políticas y sociales, necesarias para dar un significado global del problema. Existen una serie de factores de riesgo asociados a saltarse las clases y al abandono escolar:

- *Riesgo social*: se trata de aspectos relacionados con el sujeto. Raza, edad, estatus socioeconómico, nivel educativo de los padres, estructura familiar, lenguaje minoritario, lugar de residencia, etc. Todos estos factores se han tenido presentes para poder determinar los problemas relacionados con la escuela. La desventaja social es la que predice mayor riesgo de fracaso (Lee y Burkam, 2003).
- *Riesgo académico*: engloba aspectos relacionados con el ámbito educativo: bajas calificaciones y expectativas educativas, problemas de disciplina y repetición de curso. Las variables predictoras de dificultades en la escuela, también se relacionan con saltarse las clases, absentismo escolar, desenganche de las actividades académicas y abandono prematuro.

La dificultad de poner solución a estas cuestiones tempranamente puede alcanzar un efecto acumulativo que se multiplica y acrecienta posteriormente con otros problemas propios de la adolescencia y relacionados con la escuela (Lee y Burkam, 2003). El absentismo se proyecta en fracaso escolar entendido como proceso progresivo y dinámico de desenganche (Lehr, Johnson, Bremer, Cosio y Thompson, 2004).

---

<sup>4</sup> Prensa digital EL MUNDO 08/12/2016. El absentismo escolar en España supera la media de la OCDE.

Ribaya (2011) aglutina múltiples factores para poder explicar las causas que originan el absentismo y abandono escolar: individuales, organizacionales, interpersonales y exógenos.

Perspectiva centrada en el alumno/a.

Los factores que inciden en las fases por las que transcurre el absentismo, están relacionados con aspectos actitudinales del individuo, tales como, concepción negativa de sí mismo, pensamientos, emociones, sentimientos, carencia de personalidad resistente, percepción de falta de eficacia etc. Unidos a estos factores, se encuentran los factores individuales o endógenos en los que cobran especial importancia el sexo, edad, nacionalidad o grupo étnico.

Estos aspectos en su conjunto son valorados para poder explicar y predecir el proceso por el cual el alumnado se desmembra del sistema educativo, abocado posteriormente a fracaso escolar. La literatura especializada articula que en la primera etapa de la Educación Primaria no es evidente el fracaso escolar, razón por la cual el alumnado no presenta conductas absentistas. Sin embargo, a medida que se avanza en esta etapa educativa, ya se puede apreciar rasgos de absentismo cuando éste va acompañado de desajustes familiares. Este problema del absentismo se va agravando a medida que el niño cumple años, quedando instaurado en la etapa educativa de ESO, esta vez, asociado a problemas socioeducativos y comportamentales violentos, que desembocan en expulsiones del centro. Cuando el problema se hace patente, nos encontramos ante una situación desbordante para el centro educativo en cuestión, familiares y como no, para el propio alumno (Fernández-Enguita *et al.*, 2010; Ribaya, 2011).

En el estudio realizado por Ribaya (2011), expone que el origen étnico puede erigirse como un factor explicativo de las conductas absentistas de este colectivo, explicándolo en los siguientes términos:

- La población de etnia gitana se rige por unos parámetros culturales propios. Los niños pertenecientes a este colectivo suelen experimentar una tendencia a desarrollar las profesiones paternas, mientras que a las niñas se les inculca a edades tempranas el cuidado de hermanos y labores propias del hogar. Esta implicación en pro de la familia complica la asistencia de los niños al colegio.

- El problema que presenta la población inmigrante está relacionado con la barrera idiomática, razón por la que se produce una mayor deserción escolar.

García (2005) señala que para estudiar las causas que favorecen la aparición del absentismo se debe tener en cuenta su naturaleza heterogénea, cambiante y dinámica por no ser un fenómeno exclusivo de determinados grupos étnicos o sociales.

#### Perspectiva centrada en el contexto sociofamiliar.

El contexto sociofamiliar influye en las conductas absentistas. Cuando los padres tienen trabajos incompatibles con el cuidado y crianza de sus hijos asociado a un nivel cultural bajo, estas tendencias se suelen producir con más frecuencia. En cuanto al origen social, estudios ponen de manifiesto, que los niños se encuentran más ligados al sistema educativo a medida que se eleva la formación académica de sus progenitores. Estos datos se ven avalados por el grado de implicación que presentan estas familias en relación con la educación de sus hijos, siendo frecuente la interacción familia-escuela entorno a su progreso académico. En esta misma línea Ribaya (2004), en el estudio realizado con población inmigrante de Cataluña, constató la asociación entre el absentismo y el grado de responsabilidad de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Este autor argumenta que el alumno absentista se enfrenta al proceso educativo desde una posición clara de desventaja, por un lado, porque el absentismo suele estar asociado a problemas de tipo familiar o social y porque la falta de asistencia reiterada a clase conlleva desajustes de adaptación y disfunciones educativas.

Los problemas internos de la pareja son un potencial a tener en cuenta. Si los menores aprecian conflictos verbales y físicos entre sus progenitores, supone un factor de riesgo para engendrar conductas violentas (Castañeda, Garrido y Lanzarote, 2012). La presencia de conductas violentas en el ámbito familiar predispone al aprendizaje de ejercer la violencia contra otras personas (Gámez-Guadix y Calvete, 2012). Sin embargo, en un estudio sobre abandono temprano realizado por Rojas, Alemany y Ortiz (2011), señalan que solo un porcentaje de niños que habían sufrido estas circunstancias negativas en casa habrían abandonado la escuela. Las relaciones paternas filiales conflictivas se convierten en un posible desafío en relación con la eficacia escolar.

En las Jornadas sobre absentismo escolar realizadas en la provincia de Almería 2001, recogen como factores familiares relevantes: el desarraigo familiar ya sea por defunción,

separación o divorcio, prisión o tutelación de otros miembros familiares; trabajo de los menores para ayudar a la economía familiar; trabajo familiar temporero, ambulante; indolencia de los padres; escaso valor de la escuela; falta de integración social, etc.

En el estudio realizado por Cabrera y Larrañaga (2014) con una muestra de estudiantes de ESO, señalan que la comunicación paternofilial en los niños no absentistas es más abierta y fluida, lo que constituye un factor de protección contra los problemas de conducta de los adolescentes.

Como conclusión a todas estas aportaciones, el absentismo escolar es un problema complicado por la suma de variables que convergen, produciendo la desvinculación del menor en su proceso formativo. Además, el absentismo reiterado es una manifestación educativa de problemas de tipo familiar o social que repercuten en el alumno incidiendo negativamente en su educación.

#### Perspectiva centrada en la organización del centro escolar.

El grueso de las investigaciones realizadas sobre el absentismo escolar, recaen en el plano individual en relación a explorar quiénes son los sujetos, qué características presentan y cuáles son sus rasgos sociales y académicos. Sin embargo, es necesario investigar sobre el papel que desempeñan los aspectos organizativos y curriculares en el desencadenamiento de orientaciones absentistas, de desenganche paulatino y finalmente abandono (González, 2006; Lehr *et al.*, 2004).

El clima y el ambiente escolar influyen significativamente en los estudiantes y sus experiencias. Existen aportaciones que señalan la influencia que tiene la escuela en el absentismo y abandono escolar (González, 2006; Pareja y Pedrosa, 2009). Por un lado, las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos (Bergeson y Heuschel, 2003), en relación con el sentimiento de pertenencia de estos en el centro escolar. En este sentido, Martínez, Moreno, Amador y Oxford (2011), refieren que una infravaloración por parte del profesor hacia el alumnado propicia comportamientos de trasgresión de las normas de convivencia. Cabrera y Larrañaga (2014) determinan que los alumnos absentistas se diferencian de los no absentistas en que se sienten menos integrados y aceptados por los profesores, lo que puede repercutir en una mayor implicación en conductas de acoso hacia sus compañeros (Jiménez y Lehalle, 2012; Martínez-Martínez, 2011). La violencia escolar deteriora la convivencia social y escolar (Morales y Trianes, 2012) convirtiéndose en uno de los grandes problemas que subyacen en los centros educativos,



especialmente en la etapa de Secundaria. Estas situaciones conducen al rechazo por las escuela y a actuaciones absentistas (González, 2006) especialmente en las víctimas (Varjas, Henrich y Meyers, 2009). Además, Pérez-Serrano y Pérez-Guzmán (2011) infieren una relación positiva entre el absentismo y el acoso escolar.

Los alumnos absentistas o que abandonan, manifiestan que las escuelas son espacios desapacibles, donde el profesorado no muestra ningún interés por sus aprendizajes. La predisposición del profesorado en entablar relaciones positivas es muy valorada por el alumnado (Croninger y Lee, 2001). Estos autores afirman que al igual que el profesor, otros agentes que comparten espacio en la esfera educativa (profesores de apoyo, orientadores, etc.) pueden alimentar el clima relacional proporcionándoles consejo y apoyo y actuando como catalizadores en el proceso absentista. Otro aspecto a tener en cuenta está relacionado con las políticas disciplinarias en relación a la asistencia al centro, pautas de comportamiento del alumnado en él, la violencia escolar, etc. Estas políticas que se implantan en los centros educativos presentan diversos efectos en el alumno. En la investigación realizada por Railsback (2004), refrenda que tanto las sanciones punitivas como las medidas de expulsión adoptadas por los centros, inciden en las prácticas absentistas y en última instancia en abandono escolar. En palabras de Riehl (cit. en Rubenger, 2001:16) “los alumnos abandonan la escuela, las escuelas se deshacen de ellos”. Aunque todos los centros disponen de reglamentos y procedimientos de actuación, la importancia radica en la elaboración y comprensión de estos o la visión y tolerancia que se le atribuya a este fenómeno para minimizarlo.

La estructura organizativa del centro no es ajena al tema que nos ocupa. González (2006) destaca al respecto, la influencia de la departamentalización de los centros de secundaria, el carácter impersonal de los grandes centros escolares y el agrupamiento de los alumnos, como agentes involucrados en el absentismo y abandono escolar. Sin embargo, el currículo que tiene lugar dentro de las aulas es el que más polémica ha suscitado (Escudero, 2002). La insuficiente calidad curricular desencadena en aburrimiento que es en realidad la primera conducta absentista (Bergeson y Heuschel, 2003; De Madariaga y Torres, 2016) como antesala del abandono (Rué, 2003).

### **3.6.3. *El Abandono Escolar Temprano en España y Europa***

El abandono temprano en la educación y formación (ATEF)<sup>5</sup>, es un serio problema que está latente en todos los países que conforman la UE.

Hay dos grandes problemas que son motivo de creciente preocupación, los niveles de abandono temprano y el rendimiento educativo al finalizar la enseñanza obligatoria (MEC, 2015; PISA, 2012). Estos problemas guardan una enorme relación, ya que, a un menor rendimiento de la enseñanza obligatoria, mayores tasas de abandono temprano en los estudios, proyectando un impacto negativo en las oportunidades laborales de los jóvenes y repercutiendo en un extraordinario incremento económico tanto para los individuos como para la economía y la sociedad en general. Finalizar con éxito los estudios está asociado a mejores posibilidades de empleabilidad, calidad de vida, salud, participación y cohesión social, prevalencia de valores democráticos, y un menor grado criminal y delincuencia (Belfield, 2008; Comisión Europea. EACEA/Eurydice, 2014; Heckman y Lafontaine, 2010; Lochner y Moretti, 2004; Nevala, 2011; Psacharopoulos, 2007)

Asimismo, el impacto del abandono tiene consecuencias negativas incluso para las generaciones venideras. Unos padres carentes de formación educativa, es presumible que tampoco puedan proporcionar una educación de calidad a sus descendientes, lo que a su vez aumenta el riesgo de que éstos abandonen los estudios prematuramente (Psacharopoulos, 2007; Informe NESSE<sup>6</sup>, 2010). Un estudio realizado por el Ministerio de Educación señaló que las opciones adoptadas por los padres con relación a sus estudios determinan en gran medida las opciones que adoptarán sus hijos, es decir, el abandono escolar puede convertirse en un círculo vicioso de transmisión generacional (Calero, Gil y Fernández, 2011).

A pesar de la extensión del problema, no todos los países presentan consenso en cuanto a su definición. Tal es así, que unos países entienden que el abandono temprano tiene lugar cuando

---

<sup>5</sup> En el presente trabajo se utilizarán los términos abandono temprano en la educación y formación y abandono escolar temprano indistintamente, ya que ambos términos hacen referencia a todas las formas de abandonar el sistema educativo antes de finalizar la educación secundaria superior.

<sup>6</sup> NESSE (2010) es un informe realizado en base a datos europeos e internacionales que examina las causas, consecuencias y posibles remedios para abordar el abandono escolar temprano en Europa.

el joven abandona la educación antes de culminar la enseñanza secundaria superior, mientras otros países la definen como abandono antes de finalizar la ESO, sin cualificación u obtención del título acreditativo. La Oficina Estadística de la Unión Europea ha acuñado su propia definición en los siguientes términos:

“se consideran alumnos que han abandonado prematuramente la educación o formación aquellos jóvenes de entre 18 y 24 años que solo han finalizado la educación secundaria inferior o menos, y que ya no están en el sistema educativo” (EUROSTAT, 2013, p. 30).

España adopta una doble definición, por un lado, la aportada por EUROSTAT y otra propia: “abandonar la escuela sin obtener el título de educación secundaria superior” (Informe Eurydice y Cedelop, 2014, p. 25), definición compartida por otros países europeos, como Bélgica (Comunidad Flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Francia, Luxemburgo, Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega. Es necesario puntualizar que abandono temprano no es lo mismo que fracaso escolar, aunque estén estrechamente relacionados. En nuestro país el “fracaso escolar”, se utiliza para designar el porcentaje de jóvenes que, tras finalizar la ESO en la edad prevista, no obtienen el título correspondiente (Roca, 2010). Por lo tanto, el fracaso se refiere a la educación obligatoria y el abandono a la educación postobligatoria.

Para entender los motivos del abandono temprano en los jóvenes, es necesario comprenderlo no solo como el resultado de la educación, sino como un proceso de desvinculación que se produce a lo largo del tiempo (Lyche, 2010). El absentismo puede constituirse como una causa de abandono prematuro (Neild, Balfanz y Herzog, 2007) sin embargo existen otras señales relacionadas con factores individuales (comportamiento o actitudes, bajo rendimiento, etc.), familiares y escolares (Rumberger y Lim, 2008; Thibert, 2013). Aunque en última instancia se reduzca a una decisión personal del sujeto, es viable identificar una serie de elementos comunes que inciden en el logro académico y en la disposición de abandono prematuro.

Los principales factores asociados en el ATEF son el género, origen inmigrante o pertenecer a una minoría y los factores socioeconómicos, siendo estos últimos los que mayor atribución resulta en las decisiones del alumnado de abandonar los estudios. Sin duda, se trata de un problema difícil y las causas varían de un alumno a otro. A estas circunstancias también hay que incluir

los factores relacionados con el sistema educativo en relación con las medidas o estrategias adoptadas para abordarlo.

El alumnado en riesgo de abandono escolar presenta una serie de características (Martínez y Álvarez, 2005):

- Generalmente son alumnos absentistas que no asisten regularmente ni a las clases ni al centro.
- Suspenden un número variable de asignaturas.
- Presentan dificultades de aprendizaje, de atención y/o concentración o bien necesidades específicas derivadas de situaciones sociales de marginación, deprivación cultural, etc.
- Presentan comportamientos desadaptativos, transgresiones de normas, etc.

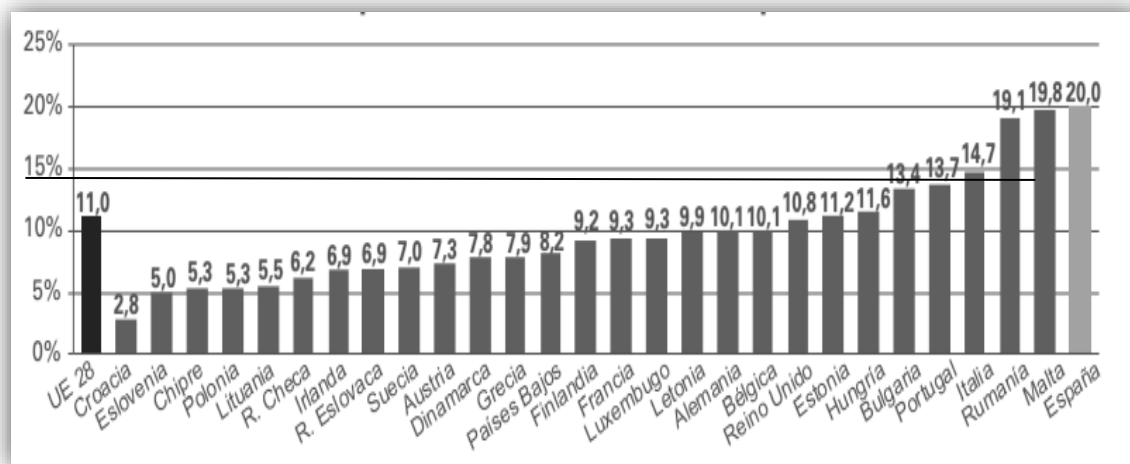
Según las estadísticas publicadas por INE (2015), las tasas de abandono escolar en España son las más elevadas de la UE. Aunque el porcentaje arrojado en el último trimestre determina un descenso histórico y paulatino con respecto a años anteriores (en 2011 se situaba en 26,3%; 2012 en 24,7%; 2013 en 23,6%; 2014 en 21,9%; 2015 en 20,3%), aún se encuentra muy lejos de reducirlo al 10% de aquí a 2020, según lo fijado por la Estrategia Europea, pero teniendo en cuenta los parámetros en los que se mueve nuestro país, es más acertado marcarse un nivel más loable por debajo del 15%.



**Figura 17.** Abandono educativo temprano en España (Encuesta de Población Activa, INE, 2015)

Las tasas de ATEF se sitúan en el 20,3%, reduciéndose un 1,6% en relación con el año 2015. Las diferencias regionales son notorias, alcanzando los 18,3 puntos porcentuales con relación a la región más afectada, lo que viene a reflejar que el indicador de abandono por comunidad autónoma es muy heterogéneo. Las regiones menos afectadas son País Vasco con el 9,4%; Cantabria con el 9,6%; La comunidad Foral de Navarra con el 10,7%, cumpliendo con los objetivos fijados por la OCDE para el año 2020; sin embargo, el resto de las comunidades se ven obligadas a reducir las tasas, tales como, Castilla y León, Madrid, Aragón, Galicia, La Rioja, Cataluña, Castilla la Mancha, Extremadura, Comunidad Valenciana, Canarias, Murcia, Andalucía, las Islas Baleares y Ceuta y Melilla. Siendo estas dos últimas las que mayor porcentaje de abandonos presentan con un 27,7% y un 25,2% respectivamente. En definitiva, los datos autonómicos ratifican que el problema de abandono temprano afecta a casi todo el territorio nacional con puntuaciones muy por encima de las establecidas por la UE.

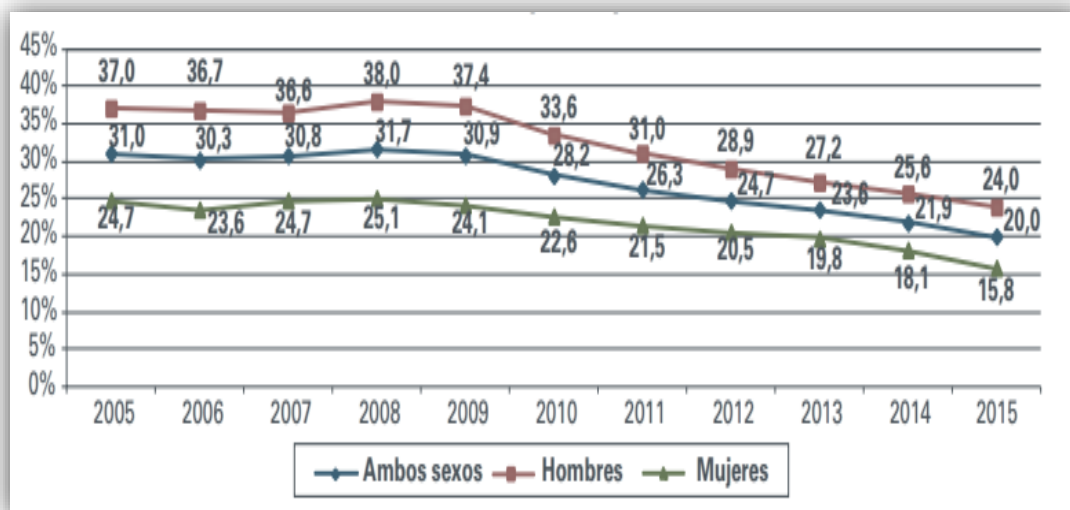
Si bien en nuestro país las tasas de ATEF han mejorado en los últimos cinco años, nos encontramos en un puesto desolador en comparación con el resto de los países que integran la UE. El conjunto de países europeos también ha experimentado mejorías significativas en relación con el año anterior en casi un punto porcentual. En el año 2016 exhiben un porcentaje del 11,0%, lo que indica que la mayoría han cumplido con el objetivo establecido. Los menos perjudicados son Croacia con tan solo un 2,8% de tasas de abandono, seguido de Eslovenia, Chipre, Polonia, Lituania, República Checa, Luxemburgo, Eslovaquia, Suecia, Chipre, Irlanda, Austria, Dinamarca, Francia, Letonia, Países Bajos, Grecia, Alemania, Finlandia y Bélgica. Siendo Estonia, Hungría, Reino Unido, Bulgaria, Italia, Portugal, Rumanía, Malta y España los que deben desarrollar políticas y medidas para abordarlo, con la finalidad de minimizar estas proporciones y ajustarse al objetivo europeo.



**Figura 18.** Abandono prematuro en los Países de la Unión (Encuesta de Participación Activa. EUROSTAT, 2015)

### 3.6.3.1. Género.

Uno de los aspectos más relevantes sobre el abandono en España, es su relación con el género. Los datos expuestos por el INE (2016) manifiestan una tendencia alcista más acusada en hombres con un 24% con respecto al 15,8% que presentan las mujeres, un 9% de diferencia con respecto a la UE. Existen numerosos estudios que evidencian que el abandono temprano es un patrón tradicionalmente masculino (CE, 2009; De Witte *et al.*, 2013; INEE, 2016; Felgueroso *et al.*, 2013), aunque en la última década el descenso es significativo.



**Figura 19.** Evolución del abandono educativo temprano por sexo (SEIE, 2016)

Las diferencias entre hombres y mujeres tienen lugar en todas las comunidades autónomas, siendo Extremadura la que ostenta mayor diferencia en relación con el género, el 14,4% con respecto a Aragón con tan solo 0,4%. Esta variable a priori predictiva del ATEF, también es habitual en el conjunto de los países de la UE, aunque el caso más acusado es en España. La evidencia de los datos así lo manifiesta.

La edad también es una variable relacionada con el abandono. Cuanto más cercana se encuentra la finalización de los estudios es menos acuciante, intensificándose en la medida que los jóvenes se inician en otros estudios sin completarlos con éxito. El contexto y el estatus socioeconómico parece ser un predictor más potente del rendimiento escolar que el género (Comisión Europea. EACEA/Eurydice, 2010).

### 3.6.3.2. La desventaja socioeconómica asociada a la nacionalidad o minoría étnica.

La nacionalidad de los sujetos es otra variable que puede condicionar el ATEF. Según los datos facilitados por EUROSTAT (2015), los alumnos españoles de origen inmigrante abandonan los estudios en un 37,8% prematuramente, siendo España la que lidera el ranking de la UE, seguida

de Italia (32,6%), Grecia (27,85) y Malta (23,5%), muy por encima del promedio de abandono escolar de la UE (20,8%).

Según la EPA (2015), la tasa de fracaso escolar entendido como la no obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, también es superior en la población inmigrante en un 32,2% frente al 15,4% de los estudiantes nacionales, lo que viene a demostrar que ser extranjero entraña ciertas dificultades que no poseen los nacidos en el país donde están escolarizados. Estos datos son corroborados por el estudio realizado sobre el abandono educativo temprano del IVIE (2013). Los principales problemas a los que se enfrentan a la hora de acceder y participar de la educación son las barreras lingüísticas, culturales y socioeconómicas.

**Tabla 21**

*Abandono educativo temprano por nivel de formación, nacionalidad, sexo y año*

	CON TÍTULO DE ESO		SIN TÍTULO DE ESO	
	Española	Extranjera	Española	Extranjera
<b>Hombres</b>				
2010	16,5	24,0	14,4	25,7
2011	15,1	20,8	13,5	25,7
2012	14,0	21,9	12,7	21,3
2013	13,2	22,7	11,4	22,1
2014	12,0	19,9	11,0	23,6
2015	12,4	15,7	9,9	22,3
<b>Mujeres</b>				
2010	14,4	25,7	8,0	19,7
2011	13,5	25,7	7,6	20,3
2012	12,7	21,2	7,1	19,5
2013	11,4	22,1	6,5	18,7
2014	11,0	23,6	6,4	20,6
2015	9,9	22,3	5,5	18,1

Fuente. Encuesta de la Población Activa. INEE, 2016. Elaboración propia

Otra de las causas que agrava esta situación es la no asistencia a la educación infantil. En muchos casos las dificultades para acceder a una educación de calidad, se centra en la discriminación económica, la barrera idiomática de los padres y la falta de apoyo de éstos en las labores educativas (Comisión Europea, 2013b). Igualmente es digno de mención, los enfoques



educativos y métodos de enseñanza insuficientes o desajustados para recoger las necesidades de este tipo de alumnado, así como la discriminación étnica de algunos centros educativos, lo que reduce las oportunidades de éxito académico del alumnado (Luciak, 2004).

En relación con las minorías étnicas o culturales, con cierta frecuencia se ha identificado a los gitanos y a los nómadas irlandeses como grupos desfavorecidos educativamente hablando y por consiguiente colectivos con más riesgos de abandono escolar (Jugović y Doolan, 2013; Luciak, 2006). Los datos aportados por un estudio húngaro (Kertesi-Kézdi, 2010), afirman que aproximadamente el 50% de la población gitana finaliza la educación secundaria superior, frente al 85% de la población no gitana. Las causas que explican este suceso están relacionadas con la vulnerabilidad en participar en la educación y hacerlo con éxito, lo que entraña mayor riesgo prematuro en los estudios. En España concretamente se han adoptado políticas y medidas específicas para el alumnado gitano. La Fundación Secretariado Gitano, realizó en 2010 una campaña de sensibilización cuyo objetivo es concienciar sobre el valor de la educación entre los alumnos y las familias gitanas implicando a las autoridades en la lucha contra la desigualdad educativa.

Con respecto al género, los chicos poseen más probabilidades de abandono sin cualificación o con bajos estudios académicos que las chicas. Sin embargo, a mayor nivel socioeconómico menos diferencias se producen en relación con las tasas de abandono escolar entre géneros. Así pues, ser inmigrante o perteneciente a una minoría étnica, per se, no es factor determinante de abandono temprano.

Los riesgos de abandono se relacionan con el nivel de estudios de los progenitores y con el ingreso económico que se percibe en el núcleo familiar. En los Estados Miembros de la Unión Europea, seis de cada diez niños con padres de baja o nula formación educativa se encuentran en riesgo de exclusión, desventaja educativa o abandono prematuro escolar (Comisión Europea. EACEA/Eurydice, 2014).

Es una realidad que la segregación socioeconómica afecta a los centros educativos. La mezcla de alumnado procedente de diversos entornos en los centros educativos es saludable para todo el alumnado, en particular para los procedentes de entornos desfavorecidos o padres con nivel educativo bajo. Sin embargo, es relativamente frecuente que los problemas de tipo

socioeconómico sean causa de segregación en educación, agravándose el problema si además va asociado con origen racial o étnico (Comisión Europea, 2011a). Además, la situación socioeconómica de las familias repercute en el lugar de residencia y la adjudicación de los centros educativos está en función de las zonas geográficas de pertenencia, lo que origina que el mayor porcentaje de sujetos con estas características se concentren en mayor medida en los centros periféricos de las zonas urbanas. Estudios reflejan que en los centros donde se aglutinan alumnos socioeconómicamente desfavorecidos se producen más problemas de comportamiento, agravando el clima escolar (Hugh, 2010). Como consecuencia el riesgo de abandono escolar en estos centros también es mayor (Lyche, 2010; Nevala, 2011; Traag y Van der Velden, 2011). La consecuencia de la segregación socioeconómica en la composición de alumnos de un centro es tan enérgica, que existen más probabilidades de abandono de un alumno medio en un centro con alto ATEF en comparación con otro centro donde el ATEF sea moderado (Audas y Willms, 2002).

#### **3.6.3.3. La Orientación Académica y Profesional como estrategia para abordar el abandono temprano.**

La orientación académica y profesional es primordial para mantener insertados a los alumnos en la educación, especialmente a los más desfavorecidos. Su objetivo se ajusta en propiciar información y ayuda en relación con las opciones de estudio y perspectivas laborales, así como desarrollar destrezas necesarias para la toma de decisiones. En este sentido, una orientación de calidad permitirá reducir el riesgo de abandono temprano sin las cualificaciones oportunas. Las investigaciones demuestran una vez más, que la orientación es imprescindible para reducir la inseguridad a la hora de tomar decisiones erróneas que desemboquen en desempleo y la exclusión social (Lundahl y Nilsson, 2009). La CE defiende la orientación educativa y profesional como una medida para combatir el abandono temprano y refiere la necesidad de sistemas de orientación, fuertes y desarrollados en todos los países (CE, 2013a).

Algunos países arguyen el papel de la orientación para reducir las desigualdades sociales, de género y étnicas. Esto es fundamental para combatir el abandono temprano ya que la situación socioeconómica familiar, los historiales lingüísticos y culturales y el género son algunos de los factores individuales que se posicionan como desencadenantes.

Las grandes tasas de ATEF, respalda que un tercio de los países europeos utilicen estrategias para abordar dicho fenómeno. En Europa, seis países, España, Bélgica, Bulgaria, Malta, Austria y los Países Bajos han diseñado una estrategia global contra el abandono temprano. Hungría y Rumanía, han adoptado una estrategia similar. Alemania, Irlanda, Polonia, Portugal, Noruega y Reino Unido, poseen otras estrategias diferentes, pero igualmente destinadas a garantizar la formación de sus ciudadanos adultos y obtener las cualificaciones precisas para obtener éxito en el mundo laboral (Comisión Europea. EACEA/Eurydice, 2014). En definitiva, todos los países cuentan con medidas o políticas diseñadas específicamente para este fin, o forman parte de otras ya existentes para reducir dichas tasas.

La Recomendación del Consejo Europeo (2011) propone para que las estrategias globales sean efectivas en la lucha del abandono escolar, adoptar las siguientes medidas:

- Medidas de prevención, para enfrentar los problemas estructurales que puedan provocar el abandono temprano.
- Medidas de intervención, para combatir los problemas que sufre el alumnado, optimizando la calidad educativa y brindando apoyos específicos.
- Medidas de compensación, para generar nuevas oportunidades y que puedan obtener la titulación aquellos sujetos que han abandonado los estudios de forma prematura.

La orientación académica y profesional parece ser la clave contra el abandono en muchos países europeos, configurándose como un mecanismo importante de prevención, intervención y compensación. Los centros educativos son los principales responsables de implantar la orientación académica y profesional en los centros de secundaria ya que un tercio de los países no la contemplan en la educación primaria.

Estas medidas educativas generalmente se ofrecen a través de los servicios de orientación de los centros educativos, a cargo de profesionales especializados como psicólogos, psicopedagogos y pedagogos que son las titulaciones específicas que habilitan para esta práctica profesional, orientada a los individuos con necesidades de apoyo o riesgo de abandono escolar. Sin embargo, en muchas ocasiones son profesores sin una formación específica en este campo, los encargados de ayudar a los estudiantes a desarrollar sus aspiraciones académicas y profesionales y de asesorar al alumnado con dificultades educativas.

Es importante destacar que un gran número de países, incluyen en el currículo obligatorio la orientación, beneficiándose de este modo todo el alumnado. Las proposiciones que se hacen en el aula y las individualizadas se integran con otras actividades extracurriculares de orientación. Todas estas medidas son las adoptadas en España.

En lo referente a las políticas en el ámbito de la formación profesional, los estudios demuestran que los países comunitarios han adoptado diferentes enfoques y estilos para abordar el abandono temprano de la Formación Profesional. Un denominador común en todos ellos es el progresivo reconocimiento de la necesidad de garantizar itinerarios individualizados a los estudiantes en este tipo de estudios. La función individualizada del aprendizaje y centrada en el estudiante, a través de los tutores, orientadores, planes individualizados de aprendizaje, entre otros, ha sido el eje central de las medidas compensatorias para reducir el abandono temprano. Actualmente la formación profesional se alza como la educación por excelencia cuando los jóvenes deciden retomar sus estudios.

#### ***3.6.4. La respuesta de la LOMCE ante el abandono prematuro en educación y formación***

Uno de los objetivos que se plantea la LOMCE, es reducir los niveles de APEF de nuestro país y mejorar los resultados globales del sistema educativo.

“la lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, preámbulo III).

La nueva ley educativa para paliar o minimizar los elevados niveles de abandono prematuro introduce cambios en los objetivos y funciones de la ESO. Apuesta por un modelo más flexible, que sea capaz de amoldarse a las aspiraciones, habilidades y necesidades de todos los estudiantes. Esta aparente flexibilidad se traduce en una segregación precoz en los itinerarios de los estudiantes lo que se traduce en oportunidades educativas diferentes y desiguales.

Uno de los cambios que introduce la LOMCE, apunta a los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) que subrogan a los antiguos programas de Diversificación

Curricular (DC) establecidos por la LOE. Ambos programas tienen la misma finalidad y están dirigidos al alumnado que presenta dificultades generalizadas en el aprendizaje, trabajando con una propuesta curricular y metodología diferente a la ordinaria. La diferencia más importante entre esta dualidad de programas radica en la edad de iniciación. La antigua DC se aplicaba en 3º y los PMAR en 2º, siempre que el alumno haya repetido un curso académico a lo largo de su trayectoria académica y una vez finalizado 1º no logre alcanzar los objetivos establecidos para su promoción. Estos nuevos programas vienen a garantizar la comprensividad del sistema durante el primer curso de ESO y abre paso a los grupos distanciados por nivel y edad con las consecuencias negativas que afloran de las desigualdades educativas, según ha demostrado la literatura científica al respecto (Van Houtte, Demanet y Stevens, 2013).

La segunda innovación de la ley es la Formación Profesional Básica (FPB), que viene a sustituir los antiguos Programas de cualificación profesional inicial (PCPI) compuesto por tres módulos: el conducente a la adquisición de competencias profesionales, el orientado a la adquisición de competencias generales y el último con carácter voluntario indicado para la obtención del título de ESO. Estos programas se iniciaban a la edad de 15 años una vez que se presagiaba que el alumnado no podría alcanzar el título por el acceso ordinario, evitando de esta manera la desconexión con el sistema educativo. La FPB se caracteriza por dos aspectos fundamentales, el adelanto de edad en su iniciación y la obtención del título de graduado en la ESO por medio de pruebas finales. De este modo, este nuevo itinerario está destinado a los alumnos que después de finalizar el 1º ciclo de la ESO, que corresponde con los tres primeros cursos, no estén en disposición de promocionar a 4º. Extraordinariamente también se pueden incluir a los alumnos de 2º que por su trayectoria académica denoten la no promoción al curso siguiente. Este hecho, pone de manifiesto la anticipación de edad en esta nueva vía y la dualidad paralela dentro del sistema.

La FPB no permite la obtención directa del título de graduado en la ESO, por lo que es necesario realizar una prueba al finalizar 4º. El problema radica en que la carga curricular es tan baja que difícilmente podrán alcanzar con éxito dicho título (Tarabini Castejón y Curran, en prensa, 2015). Si bien la FPB por sí misma no permite la obtención directa del título, sí habita para la realización académica de Formación Profesional de grado medio, lo que supone un retroceso con

respecto a los logros adquiridos por la ley educativa de la LOGSE, que permitía la doble acreditación para poder realizar estudios de formación profesional o realizar estudios de bachillerato. Esto nos remonta a la LOE (1970), en la cual no era necesario estar en posesión del título de graduado escolar para realizar estudios de formación profesional. Este retroceso, hace que nuevamente la formación profesional se convierta en la hermana pobre de la enseñanza destinada a los menos capaces (Nogués, 2014).

La FPB, recogida en la LOMCE, no está sujeta a las recomendaciones internacionales. La OCDE (2012), advierte de los peligros que entraña las vías de segunda oportunidad, en relación con las desigualdades de oportunidades y la equidad educativa cuando se concentra alumnado procedente de sectores desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico. En este sentido, lo que propone el informe de la OCDE es mejorar la calidad de la formación profesional haciendo que el acceso académico y profesional tenga el mismo prestigio, reconocimiento y valor, justo lo contrario que se evidencia en la LOMCE.

Erradicar el abandono escolar a través de la FPB es en palabras de Bolívar (2013) un “juego de ingeniería estadística”. La Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), determina que las personas que finalizan la educación secundaria inferior evalúan como tituladas en la categoría CINE 2, mientras que las que obtienen el bachillerato o formación profesional como CINE 3. Así pues, los alumnos que obtienen el título de FPB, estarían encuadrados a nivel estadístico como titulados en CINE 3, al mismo nivel que los que obtienen el título de bachillerato o de Grado Medio, cuando las formaciones son significativamente diferentes. De esta manera este alumnado no entraría a formar parte de las estadísticas de APEF acercándose a las metas establecidas en la Estrategia de Educación y Formación 2020. Estos resultados serían ficticios ya que no se mejoran los aprendizajes y competencias, pero sí los resultados en los rankings internacionales, a costa de la exclusión, separación y segregación del alumnado que presenta dificultades (Tarabini y Montes, 2015).

La tercera apuesta de la LOMCE es la anticipación de los Itinerarios hacia el Bachillerato y Formación Profesional de 4º de ESO. Este último curso con formación propedéutica presenta dos tramos bien diferenciados: la enseñanza académica para la realización de bachillerato y la profesional para el acceso a la formación profesional. Estas trayectorias escolares e itinerarios

diferenciados, según la ley, están enfocadas a encauzar los talentos en función de sus capacidades, donde la elección se supone que tiene carácter individual y racional, sin embargo, se obvia la influencia social e institucional, así como, el reconocimiento de investigaciones que apuntan a que los itinerarios en edades tempranas son motivo de desigualdades educativas (Tarabini y Montes, 2015).

Estudios españoles e internacionales (Bernardi y Requena, 2010; Gamoran, 2009; González, 2002; Van Houtte *et al.*, 2013) evidencian lo expresado. La elección de itinerarios está asociada al origen socioeconómico de los estudiantes, lo que tiende a reproducir patrones ya existentes. Estos autores, además señalan, que el avance en los itinerarios y en las elecciones educativas no representa una mejora sobre la equidad, calidad y ni eficiencia, pero sí contribuyen a generar mayores niveles de desigualdad. Es decir, los sistemas más diferenciados internamente no son los que producen mayor rendimiento y sí mayores cotas de desigualdad. Los datos extraídos del informe PISA, especifican que la mayor diferenciación interna repercute en las desigualdades que tienen lugar en el rendimiento alcanzado por el alumnado (Hanushek y Woessmann, 2006).

Por otro lado, habría que señalar que los distintos itinerarios generan callejones sin salida. El profesorado genera escasas expectativas en relación con este tipo de alumnado, lo que repercute en su falta de confianza para salir de esa zona estigmatizante, generando un rendimiento aún menor del esperado (Martínez-Martínez, 2011; Gamoran, 2004). Igualmente, el profesorado con más experiencia y reconocimiento tiende a cubrir los cursos que evolucionan favorablemente (Oakes, 2005).

La asignación a las diferentes vías o itinerarios en edades tempranas no es acertada en numerosos casos. Los grandes perjudicados en este sentido lo configuran los grupos de alumnos pertenecientes a clases sociales desfavorecidas por su condición socioeconómica baja y el grupo de inmigrantes, lo que es patente, por una representación excesiva en los itinerarios menos académicos y valorados. Esto conduce a una ampliación de las desigualdades sociales como punto de partida (Tarabini y Montes, 2015).

Otro de los cambios que propone nuestra ley educativa la LOMCE, para luchar con el ATEF y mejorar los resultados globales en educación es potenciar los conocimientos instrumentales. Los cambios curriculares manifiestos, están en relación con: la distinción de asignaturas troncales,

específicas y de libre configuración; la pérdida de centralidad de la asignatura de plástica y música, o la desaparición de los ciclos en la educación primaria; así como la supresión de la controvertida Educación para la Ciudadanía. Estos cambios se complementan con pruebas de evaluación durante la trayectoria educativa en un intento de consolidar los conocimientos instrumentales, tal y como apuntan Bonal (2014). Estas pruebas parten del Gobierno Central, con el apoyo de las Comunidades Autónomas, y se realizarán en determinados momentos del proceso de escolarización. Concretamente en 3º y 6º de primaria, en 4º de la ESO y en 2º de Bachillerato. Actuando como pruebas de reválida en estas dos últimas etapas, con el agravante que, si no se superan, con independencia de haber superado satisfactoriamente el curso académico, no obtendrán el título de graduado en la ESO y el de bachillerato, respectivamente. Este aspecto hay que tenerlo muy presente, cuando tanto la OCDE (2012) como la UNESCO (2015) han manifestado públicamente los efectos perniciosos de este tipo de pruebas, especialmente con los más desfavorecidos y porque no cumple con los cánones de la inclusividad (Au, 2009).

Por otra parte, las tasas de repetidores, es otro de los grandes problemas que acontecen en nuestro sistema educativo, sin embargo, la LOMCE, no introduce ningún otro aspecto, en relación con la promoción y repetición de cursos, que no contemplara ya la LOE. Por cierto, la LOMCE, no se ha planteado cuestionar la cultura de la repetición en nuestro país, así como proponer medidas específicas para reducir sus elevadas tasas. Estas inadvertencias refuerzan aún más el riesgo de sufrir ATEF (Field *et al.*, 2007; Jimerson *et al.*, 2002; Mena, Fernández y Riviére, 2010; Rumberger y Lim, 2008).

Estudios nacionales (Fernández-Enguita *et al.*, 2010; Tarabini *et al.*, 2015) e internacionales (Van Houtte y Van Maele, 2012), afirman que para impulsar el éxito escolar es preciso no ceñirse exclusivamente en la dimensión instrumental del aprendizaje y aunar fuerzas en relación con los aspectos que puedan mantener vinculados al alumnado al sistema educativo, tales como, sentido de pertinencia, confianza en sus posibilidades de éxito, lazo afectivo del profesorado, entre otros. Es decir, no es otra cosa, que potenciar políticas de subjetividad en detrimento de las prácticas curriculares, pedagógicas y organizativas hacia el individuo como sujeto (Bonal, 2012; Tedesco, 2004).



Llegado a este punto, nos podríamos cuestionar ¿Cuáles son las medidas de prevención que adopta la LOMCE, en relación con el ATEF? Como ya se ha citado anteriormente en el presente trabajo, la recomendación del Consejo Europeo (2011), propone establecer una serie de medidas efectivas para luchar contra el abandono escolar. Estas apuntan en dirección a la prevención, intervención y compensación. Las medidas de prevención están enfocadas a encarar los problemas estructurales que puedan impulsar al abandono temprano. En este sentido, Rambla y Fontdevilla (2015) respaldan la introducción de medidas que engloban, el refuerzo de la educación infantil, la participación e interacción familia-escuela y la lucha contra la segregación escolar, cuando la LOMCE, además de hacer caso omiso a las recomendaciones internacionales, otorga un papel asistencial a la enseñanza de la educación infantil, fomenta la competitividad escolar y limita las vías de participación de las familias en la vida de los centros escolares.

Es tan evidente la escasa importancia que nuestra ley concede a la educación infantil entre los 0 y los 3 años, que aparece ausente en su articulado, cuando estudios internacionales la señalan como una educación clave para la equidad e igualdades de oportunidades, denotando un impacto positivo en la reducción de riesgo ante el fracaso y abandono escolar (NESSE, 2010; OCDE, 2011; CE, 2011, 2013a) y como mecanismo para hacer frente a los entornos deprimidos o jóvenes desaventajados por su condición socioeconómica.

El informe NESSE (2010) ya planteó la necesidad de hacer frente a la segregación escolar forjando una composición social más ecuánime en el ámbito educativo, como estrategia preventiva en la lucha contra el abandono escolar. En la misma línea coincide el informe de la CE (2014), manifestando que una composición social más heterogénea en los centros representa beneficios para todos, particularmente para el alumnado procedente de un estatus socioeconómico más precario. Este mismo organismo también afirma que la segregación escolar es contraproducente para incrementar los resultados académicos dentro de un sistema educativo y para disminuir los índices de abandono escolar. Sin embargo, las respuestas que otorga la LOMCE a este problema son contrarias a dichos informes, con relación a la asignación para las plazas escolares y la planificación de la oferta educativa. Dicho de otra manera, el Estado solo deberá garantizar las suficientes plazas públicas en los niveles obligatorios, al mismo tiempo que abre la posibilidad de planificar la oferta educativa en base al comportamiento de la demanda. Este nuevo modelo de

planificación cuestiona la garantía de igualdad de oportunidades, reforzando así las dinámicas de segregación escolar.

### **3.7. Rendimiento Académico, Acoso Escolar y Ciberacoso**

#### **3.7.1. Rendimiento académico y acoso escolar**

La literatura científica en España nos ayuda a conocer la magnitud de la violencia escolar, aunque hay que precisar que son pocas las investigaciones que se han realizado con muestra nacional (Defensor del Pueblo-Unicef, 2000, 2007, Díaz-Aguado, 2010; Estudio Centro Reina Sofía, 2005; Informe Cisneros, 2007 y Calmaestra *et al.*, 2016). Todos estos estudios tienen un denominador común en relación con las manifestaciones violentas en los contextos educativos. La mayor prevalencia recae en la violencia verbal, expresado a través de insultos, motes o hablar mal de alguien, seguida de la exclusión social y la agresión física indirecta o indirecta. Es notorio resaltar el estudio Centro Reina Sofía donde los alumnos entrevistados han sido testigos de maltrato emocional en un 84,3%.

Queda constatado que los problemas de convivencia tienen lugar en todos los países y en todos los centros educativos, aunque la prevalencia de estos difiere de unos países a otros. En orden de importancia, Francia y Austria son los que presentan mayores tasas de conflicto seguidos de España, si bien nuestro país es el que presenta los niveles más graves según el estudio realizado por Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno (2005). Estos resultados contrastan en cierto modo con el estudio realizado a nivel nacional por Díaz-Aguado *et al.* (2010) en el que indican que el profesado en un 72% considera que la convivencia global es buena, aunque los problemas de convivencia revierten en la desmotivación y en problemas de burnout (Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes y Lucas, 2009; Otero-López, Santiago, Castro y Villardefrancos, 2010), asimismo, estos últimos autores manifiestan que el grado de optimismo en el profesorado correlaciona positivamente con los bajos niveles de estrés. Así el optimismo se configura como atributo personal, que contribuye a amortiguar los efectos estresantes que se derivan de los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula (Otero-López *et al.*, 2010).

El fracaso escolar en múltiples ocasiones se exterioriza a través de comportamientos conductuales antisociales, agresivos y violentos dentro del panorama educativo, donde por otra

parte tienen lugar las primeras relaciones con los iguales, las primeras oposiciones con la autoridad institucional y las primeras oportunidades de alcanzar el reconocimiento social del logro personal. La insatisfacción escolar trasciende al nivel de logro académico y en el fracaso escolar, aumentando los problemas conductuales dentro del aula, forjándose así una espiral de difícil solución para el adolescente (Díaz y Sierra, 2008).

Estas prácticas que se instauran como hechos ordinarios, conocidos y confirmados por los propios profesores y alumnos, es la antítesis de aquello que se espera de la escuela: un espacio de formación ético, moral, emocional y cognitivo. Si bien es cierto que en una convivencia es admisible algunas discrepancias y conflictos inherentes a la propia condición humana, el problema se presenta ante la incapacidad de resolverlos adecuadamente y se proyectan en violencia (Carbonero, Ortiz, Martín y Valdivieso, 2010; López-Atxurra y De la Caba, 2011) e incluso en otras realidades relevantes, como deserción o expulsión, voluntaria o forzosa (Prieto y Carrillo, 2009).

Abordar la cuestión del fracaso académico y su relación con la violencia escolar es una tarea compleja (Pérez-Fuentes, Álvarez, Molero, Gázquez y López-Vicente, 2011; Prieto y Carrillo, 2009) constituyendo los dos grandes retos que se plantea nuestro sistema educativo (Álvarez-García *et al.*, 2010).

La violencia que subyace en los centros educativos puede ser multifactorial, atribuidos a factores personales, familiares y sociales (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010). En este sentido, se puede imputar al cambio de valores que imperan en las familias (Roales-Nieto y Segura, 2010), la calidad del clima familiar (Moreno, Estévez, Murgui, Musito, 2009a), el estilo parental (Hernando, Oliva y Pertegal, 2014), el precario desarrollo moral (Espinosa y Clemente, 2011), el clima escolar (Carpio *et al.*, 2013) entre otras perspectivas.

La violencia escolar y su desempeño en la escuela tienen consecuencias negativas en los resultados académicos, estudios españoles así lo manifiestan (Álvarez-García *et al.*, 2010; Avilés, 2010; Bringas *et al.*, 2009; Carpio *et al.*, 2013; Díaz y Sierra, 2008; Estévez y Jiménez, 2015; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Pérez-Fuentes *et al.*, 2011; Prieto y Carrillo, 2009; Román y Murillo, 2011; Torregrosa *et al.*, 2012). Otros estudios internacionales también constatan la incidencia del maltrato escolar en el rendimiento académico (Glew *et al.*, 2005; Hammig y Jozkowski, 2013;

Holt, Finkelhor y Cantor, 2007; Konishi, Hymel, Zumbo y Li, 2010; Kowalski y Limber, 2013; Luciano y Savage, 2007; Rodríguez, 2015; Román y Murillo, 2011; Schneider *et al.*, 2012; Skrzypiec, 2008; Strøm *et al.*, 2013).

Las conductas disruptivas en el aula correlacionan inversamente con el éxito escolar (Gutiérrez, López y Ruíz, 2009) y el apoyo prestado por el profesorado (Estévez y Jiménez, 2015). O, dicho de otro modo, existe una relación bidireccional entre la conducta antisocial y el rendimiento académico. Los adolescentes con mayor presencia de comportamientos disruptivos en su proceso de socialización son los que más asignaturas suspendidas presentan al finalizar el curso, toda vez que les dedican menos horas de estudio (Bringas *et al.*, 2009).

Otras investigaciones han abordado el tema de manera inversa, es decir, cómo el fracaso escolar puede derivar en comportamientos disruptivos. La carencia de horas dedicadas al estudio y la falta de motivación por el aprendizaje suscita hábitos indisciplinados difíciles de compensar en el clima escolar. Esto provocaría el malestar del profesorado que asociado a un mal uso de la autoridad complicaría las relaciones entre los alumnos (Carpio *et al.*, 2013). En este sentido el trabajo realizado por Bru (2006) sobre una muestra de 3834 alumnos noruegos, exhibe que la baja competencia cognoscitiva asociada a la baja importancia que se le otorga a las actividades escolares y la trasgresión de normas aumenta el estatus entre los iguales, aumentando la probabilidad e incidencia de actuaciones disruptivas y de oposición a la figura del profesorado.

Una relación óptima con el profesorado incide en el rendimiento escolar. Son muchos los profesores que afirman que una clase disciplinada se presta mejor a una enseñanza exitosa (Oli-Bustillos, Pérez y Martín, 2006; Urbina, Simón y Echeita, 2011). También el comportamiento y la disciplina pueden estar asociados a otras variables, tales como el clima motivacional en el aula o la motivación (Gutiérrez, Ruiz y López, 2010).

La repetición escolar también es una variable a tener en cuenta en relación a la violencia escolar. El estudio realizado por Álvarez-García *et al.* (2010) en una muestra compuesta por 1742 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, advierten que el alumnado que ha repetido curso alguna vez a lo largo de su trayectoria académica percibe mayores niveles de violencia en sus centros con respecto a aquellos alumnos que nunca han repetido y obtienen mayor logro escolar. Pérez-Fuentes *et al.* (2011) concreta que haber suspendido alguna vez lleva asociado mayor número

de conductas antisociales y delictivas, mientras que la repetición marca diferencias significativas solo en el ámbito de conductas delictivas. En definitiva, viene a demostrar, que a mayor nivel en los problemas de convivencia o de violencia en las aulas, mayores dificultades tienen lugar en el aprendizaje y en el rendimiento académico, aunque no puede establecerse si es la causa o la consecuencia de dicho fenómeno. Anderson *et al.* (2005) expresa que la repetición de curso da lugar a mayores problemas de comportamiento en el aula y Cabrera y Larrañaga (2014) informan que los alumnos absentistas ejercen más conductas de acoso en sus compañeros.

Otras investigaciones que han abordado la relación entre violencia escolar y rendimiento académico indican que las víctimas (Camacho, Conde, Jara, Polo y Ríos, 2013; Schneider *et al.*, 2012) y los agresores victimizados (Avilés, 2010) presentan calificaciones más bajas que aquellos alumnos que no se han visto implicados (Botello, 2016; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014). En el trabajo realizado por Schwartz, Gorman, Nakamoto y Toblin (2005) explicaron que la victimización predice las dificultades académicas a través de la influencia mediadora de los síntomas depresivos. Estos autores aclaran que la depresión es la consecuencia de ser el objeto de acciones de intimidación, lo que genera dificultades de concentración asociado a un autoconcepto negativo.

Los datos son un tanto dispares, ya que en el estudio realizado por Hammig y Jozkowski (2013) respaldan que la victimización es predictiva del rendimiento académico en los adolescentes de ambos sexos, es decir, se asocia negativamente con el logro académico. Los chicos que manifestaron haber sido agredidos, faltaron a clase por miedo, fueron amenazados en la escuela, obtuvieron peores calificaciones. Los estudiantes también manifestaron mayores tasas de absentismo como consecuencia al temor manifiesto y la inseguridad que perciben en el entorno escolar. Aunque la dirección de la relación no está clara, la fuerza de las asociaciones aumenta a medida que disminuye el rendimiento académico. Los resultados indicaron que la relación entre victimización y rendimiento académico se mantuvieron a pesar controlar la variable absentismo, por lo tanto, una explicación plausible a este efecto es que las bajas calificaciones entrañan un mayor riesgo de ser victimizados por los compañeros.

Kokkinos y Kipritsi (2012) sugirieron que los estudiantes pueden experimentar menor rendimiento académico debido a saltarse la escuela como resultado de la victimización.

El trabajo realizado por Avilés (2010) determina que las víctimas que obtienen mayor éxito coinciden con el perfil masculino, mientras que los agresores que reportan peores resultados académicos son en su mayoría chicas, si bien los aspectos de éxito escolar relacionados con el género se invierten cuando están libres de la dinámica de violencia.

Otros estudios abordan la relación del fracaso académico con ser protagonista de la violencia escolar. La investigación realizada por Schwart, Gorman, Nakamoto y McKay (2006) concluye que ser agresor correlaciona positivamente con una mayor popularidad entre los iguales, presentar conductas absentistas y obtener bajos resultados académicos.

Son prácticamente inexistentes los estudios sobre la conducta agresiva y el desajuste escolar. Los escasos trabajos que hay en relación con esta temática, indican que los agresores presentan mayor riesgo en mostrar dificultades psicológicas, emocionales y académicas con el tiempo (Vanderbilt y Augustyn, 2010). Estos autores además afirman, que desempeñar conductas agresivas en la escuela se relaciona con posteriores problemas de salud, ansiedad y personalidad antisocial. El estudio realizado por Zimmer-Gembeck y Pronk (2012) corrobora estos datos y además añade que se pueden incrementar cuadros de depresión, absentismo y actitudes negativas con todo lo relacionado con la escuela. Ratificando estos estudios internacionales, la investigación realizada por Estévez y Jiménez (2015) con una muestra de 1520 estudiantes de ESO, los resultaron confirmaron que, en ambos sexos, el comportamiento agresivo predice sintomatología depresiva, estrés percibido y soledad, obteniendo puntuaciones bajas en autoestima, empatía y satisfacción vital. La conducta agresiva se relacionó negativamente con el logro académico, implicación en las tareas escolares, percepción de apoyo por parte del profesorado y pertenencia al grupo de iguales. Asimismo, la conducta violenta se relaciona con peores niveles de autoestima (Estévez y Jiménez, 2015; Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa y Ruiz-Esteban, 2012). El estudio realizado por Povedano, Estévez, Martínez y Monreal (2012) contradice estos hallazgos al afirmar que los alumnos agresivos muestran puntuaciones medias o altas en autoestima general.

Sin embargo, no todos los estudios apuntan en esta dirección. El trabajo realizado por Torregrosa *et al.*, (2012) con una muestra de 2022 estudiantes de ESO, no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con alta y baja conducta agresiva en relación con las metas de aprendizaje y de logro, puntualizando que los estudiantes con altas conductas agresivas

presentan el mismo interés por la adquisición de conocimientos y obtención de buenos resultados académicos, que el alumnado que con bajas conductas agresivas. Igualmente, los alumnos que puntúan alto en conductas agresivas estudian más que sus compañeros con conductas agresivas bajas, con la intención de recibir un mayor refuerzo social de sus compañeros, profesores y padres.

Queda demostrado que la formación académica de los padres incide en el rendimiento de los hijos (OCDE, 2014) pero ¿en qué medida incide dicha formación en las conductas violentas de los hijos? Pérez-Fuentes *et al.* (2011) infiere que solo los niveles formativos de las madres influyen como revulsivo en las conductas antisociales y delictivas de los hijos, aunque matiza que la variable más predictiva de las conductas violentas es ser repetidor.

En relación con el género son los chicos los que obtienen puntuaciones más altas en conductas antisociales o delictivas, aumentando éstas con la edad y el curso académico (Díaz-Aguado, 2010; Gázquez y Pérez-Fuentes, 2010; Pérez-Fuentes *et al.*, 2011; Povedano *et al.*, 2012), otros no hacen distinción entre sexos ni cursos académicos (Carpio *et al.*, 2013; Estévez y Jiménez, 2015). Torregrosa *et al.* (2012) desprenden que son las chicas las que presentan mayores conductas agresivas, aumentando con la edad, curso académico y número de suspensos.

Queda justificado igualmente que un clima hostil con burlas y bromas persistentes ejercen una influencia negativa en los estudiantes, lo que contribuye a una mayor distracción y falta de atención en el aula, menor rendimiento académico, evitación por la escuela y en última instancia al abandono escolar (Cornell *et al.*, 2013; Juvonen, Wang y Espinoza, 2011). Pero también merece especial atención los agresores, ya que son más propensos a recibir sanciones disciplinarias por sus actos, incluida la expulsión del centro, lo que conlleva a una menor implicación en las tareas escolares y dificultades académicas. Las expulsiones en sí mismas son predictivas del abandono escolar (Lee, Cornell, Gregory y Fan, 2011). La calidad educativa se ve resentida cuando el profesorado invierte su tiempo en lidiar con conductas perturbadoras (Cornell *et al.*, 2013).

Méndez y Cerezo (2018) concluyen en su estudio que la repetición de curso puede ser explicada por variables sociodemográficas: titularidad del centro, sexo, edad y procedencia. En relación al acoso escolar, confirman que los agresores son en mayor medida repetidores en relación con los estudiantes que no han repetido, aunque matizan que no es significativo en el alumnado victimizado (Cerezo, 2000, 2009; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2009). Sostienen que entre los

alumnos rechazados hay un mayor porcentaje de repetidores, lo que puede desencadenar problemas de conducta y ajustes socioemocionales (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010). El alumnado considera que el tipo de agresión más generalizado son los insultos y amenazas, seguido del maltrato físico, sobre todo en el aula, seguido de pasillos y patio (Cerezo, 2009; Méndez y Cerezo, 2012), siendo los alumnos más afectados aquellos que presentaban peor rendimiento. Es por ello que los alumnos no implicados en conductas de acoso escolar sean los que mayor seguridad experimentan en el colegio. Sin embargo, es digno de mención destacar que el mayor porcentaje de estudiantes repetidores, percibían mucha seguridad en el centro.

### **3.7.2. Rendimiento académico y ciberacoso**

Existen pocos estudios que hayan abordado el efecto del acoso cibernético con relación a los resultados académicos y psicológicos en estudiantes de secundaria. Yousef, Shaher y Bellamy (2015) indicaron que el porcentaje de víctimas árabes americanas, eran significativamente mayor en relación con otros grupos étnicos estudiados (afroamericanos, hispanos y estadounidenses blancos) con consecuencias significativas sobre la autoestima y el rendimiento académico. Así mismo señalan, que una alta inteligencia emocional entre los estudiantes árabes se alza como un importante revulsivo contra las secuelas negativas del cyberbullying.

Tradicionalmente en el acoso entre iguales, chicos y chicas, agresores y víctimas han sido alumnos poco destacados en el sistema educativo. La literatura científica se divide en estas afirmaciones. Por un lado, se advierte que las víctimas son las más perjudicadas en todo este entramado (Beran y Li, 2007; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Li, 2007; Olweus, 1998; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Schneider *et al.*, 2012; Tsitsika *et al.*, 2015; Ybarra y Mitchell, 2004). Otros estudios avalan en parte estos resultados, aludiendo que la victimización por internet presenta niveles altos y bajos de éxito escolar, siendo los agresores los que peores resultados obtienen (Avilés, 2009; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Ybarra *et al.*, 2004b). También hacen referencia a los agresores victimizados como el perfil más perjudicado de todos, con peores logros académicos en relación con los no implicados (Avilés, 2010; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014). En cambio, otros mantienen que tanto las cibervíctimas como ciberagresores presentan un rendimiento académico autopercebido regular (García *et al.*, 2010).



Tokunaga (2010) además de afirmar que las cibervíctimas son las que ostentan un rendimiento académico más bajo, también indican que tienen altas tasas de absentismo escolar, siendo las cibervíctimas severas las que peor percepción tienen del profesorado (Ortega-Barón *et al.*, 2016), no considerando al profesorado como una autoridad competente en la solución de problemas (Kowalski y Limber, 2013). Buelga *et al.* (2014) además informan, que las víctimas tienen menor apoyo social y afiliación con sus compañeros, mayor soledad, menor autoestima académica e implicación en las tareas escolares lo que conlleva a un peor logro académico. El abandono escolar es significativamente más frecuente en aquellos niños que han sido cibervictimizados (Cornell *et al.*, 2013; Ybarra *et al.*, 2004).

Beran y Li (2008) y Sanz y Molano (2014) consideran igualmente que el acoso y el ciberacoso pueden tener repercusiones en el aprendizaje escolar, reflejados en una mala concentración, peor compromiso escolar, bajas calificaciones y absentismo. Sin embargo, explican que el miedo a ir a la escuela puede tener un doble motivo. Por un lado, sentimientos de frustración, tristeza y miedo provocados por la agresión y, por otro lado, la dificultad ante el trabajo escolar que pueden convertirlos en objeto de burlas, ridiculización e intimidación. Giménez-Gualdo *et al.* (2014) puntualizan que la influencia en la dinámica de agresión sobre el logro académico no está clara la relación de dicha relación. No obstante, encontraron correlaciones negativas entre el uso diario del móvil con el rendimiento académico.

Con independencia de la relación causa-efecto, el miedo a las agresiones es la culpable de los problemas asociados al rendimiento y al abandono escolar asociado a problemas de índole emocional, confianza en sí mismo o desconfianza, etc. (Ortega-Barón *et al.*, 2016; Wong *et al.*, 2014).

En relación con el fracaso escolar, los datos no son consistentes con otros estudios realizados, asegurando que en las víctimas seguras no se da este patrón, destacando por su brillantez académica, razón por la cual se convierten en blanco fácil para las agresiones (Avilés 2006; Maquillón *et al.*, 2011).

Díaz-Aguado *et al.* (2013) sugieren además de las buenas calificaciones, entablar una buena relación con el profesorado o suscitar envidias entre el grupo de iguales, los motivos por los cuales

el alumnado es agredido, lo que infiere que la competitividad que se instaura en la escuela está relacionada con el éxito y puede ser percibido como una amenaza para aquellos que no la poseen.

Estas reseñas son consistentes con otro tipo de víctimas, las pertenecientes al colectivo LGTB. En un estudio de hombres gay universitarios, detectaron que enfrentarse a experiencias difíciles por su condición sexual, implicaba fortalecer la autoestima para alcanzar el éxito académico (Pachankis y Hatzenbuehler, 2013). Superar las barreras impuestas por la sociedad a través de una mayor implicación en las tareas escolares revela que no existe una vinculación entre la victimización y el logro académico (Huebner *et al.*, 2015). Sin embargo, otros estudios, se posiciona contrariamente a estos hallazgos, al señalar que las experiencias de victimización están relacionadas con menor rendimiento académico y autoestima en este colectivo (Kosciw, Díaz y Greytak, 2008). La victimización homofóbica está relacionada con niveles más bajos de conexión con la escuela por lo tanto se convierte en una variable adicional para el fracaso escolar (Díaz *et al.*, 2010).

Investigaciones confluyen en manifestar, que un clima escolar favorable se erige como un factor de protección importante contra la agresión en línea, ya que el cyberbullying correlaciona negativamente con las tareas escolares (Kessel *et al.*, 2012; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Tokunaga, 2010). Desde este punto de vista, Giménez-Gualdo *et al.* (2014) especifican que los alumnos que no han estado implicados en el ciberacoso han obtenido mejores calificaciones. Tener una pobre vinculación con la escuela, posibilita la propensión a participar en conductas agresivas en el ciberacoso (Wong *et al.*, 2014). Del mismo modo que propicia mayor ansiedad al ir a la escuela derivando en conductas absentistas (Kessel *et al.*, 2012).

A la luz de las situaciones descritas anteriormente, los expertos exponen que las escuelas tienen una importante responsabilidad en abordar este problema (Hinduja y Patchin, 2011; Willard, 2012). Si bien muchos estudios han sugerido que las escuelas deberían incluir planes de prevención en intervención para mitigar los problemas de acoso y ciberacoso en las aulas, algunas escuelas han tardado en responder de modo fehaciente ante esta situación (Aoyama y Talbert, 2010) por varias razones. Por una parte, el profesorado subestima las tasas de prevalencia de este fenómeno porque es menos visible para ellos (Snakenborg, Van Acker y Gable, 2011) ya que la mayoría de los casos de cyberbullying se originan fuera del contexto social de la escuela o al margen del horario

escolar (Slonje *et al.*, 2012; Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008, Vandebosch *et al.*, 2014) y por otra parte, porque los alumnos no notifican las situaciones de agresión al profesorado (Tokunaga, 2010).

Actualmente existen muchos programas con reconocido éxito para abordar el acoso tradicional. En la mayoría de los casos estos programas se están ampliando para incluir el acoso cibernético. El programa KiVa desarrollado en Finlandia es una prueba de ello.



## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

---

Este capítulo aspira a entender qué es la Inteligencia Emocional (IE) tal y como la conocemos hoy en día, por lo que es necesario hacer un breve recorrido histórico sobre el origen y los parámetros que la sustentan. Así pues, nos adentraremos hacia una aproximación conceptual partiendo de los tres grandes modelos teóricos científicos existentes.

Partiendo de la formulación teórica del constructo, profundizaremos en el desarrollo de medidas de evaluación de la IE por la importancia que entraña su aplicación en el ámbito psicoeducativo (Agirre, Etxaniz y Fernández, 2017).

Actualmente el estudio de las emociones se ha alzado como uno de los objetivos más importantes dentro del seno de la investigación educativa. Por ello nos centraremos en la relevancia de las competencias emocionales en la adolescencia para profundizar en los beneficios que subyacen de una convivencia escolar positiva (Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte, 2017), haciendo especial hincapié en las conductas disruptivas (Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Martínez-Fernández, 2017; Uruñuela, 2014) que puedan desembocar en problemas de bullying y cyberbullying (Beltrán-Catalán, Zych y Ortega-Ruiz, 2015; Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey 2012; Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017; Wolters, Knnors, Cillessen y Verhoeven, 2011).

Del mismo modo, se abordará la IE como elemento predictor del rendimiento académico (Ferrando *et al.*, 2010; Gil-Olarte, Guil, Mestre y Nuñez, 2005; Gil-Olarte, Palomera y Brackett 2006; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006).

### 4.1. Precursores científicos de la Inteligencia Emocional

Para abordar el constructo de inteligencia emocional es necesario hacer un breve recorrido histórico que nos permita conocer los orígenes y el entramado de este concepto (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Sánchez, García, Gómez, Gómez-Sánchez y Delgado, 2016).

Es en el siglo XIX, cuando descubrimos los antecedentes científicos que empiezan a dar arquitectura a lo que hoy conocemos por IE.

El primer hito histórico es Charles Robert Darwin, célebre entre otras cosas, por el hallazgo y divulgación del origen de las especies. En concreto, su libro “*La expresión en los animales y en el hombre*” revela que nuestras emociones son producto de la evolución y esenciales para la conservación del individuo.

Sin embargo, no es hasta el siglo XX cuando nos encontramos con otros referentes más directos, como Edward Thorndike (1920, p.227) alude a la inteligencia social como “capacidad del sujeto para comprender, manejar y actuar en las relaciones humanas”. Años más tarde Thorndike y Stern (1937) concluyen que la inteligencia social está formada por un conjunto de actitudes sociales (emociones y sentimientos) intrínsecos al individuo en mayor o menor medida.

Wechsler (1940) recoge esta aportación de su antecesor para hacer mención a los factores conativos, los cuales facilitan o inhiben la conducta inteligente, es decir, consideraba que el individuo poseía un conjunto de factores distintos a los intelectuales, relacionados con las habilidades afectivas y motivacionales, que los plasmaba en situaciones vitales consciente o inconscientemente.

Aunque el término formal y como tal, fue utilizado por la psicoanalista alemana Bárbara Leuner en su artículo “Inteligencia Emocional y emancipación” en el año 1966, la gran revolución llegó en el año 1983 con Howard Gardner, célebre por su teoría de las inteligencias múltiples. Este autor considera que la inteligencia es multifactorial, no reduciéndose exclusivamente al conocimiento. Dedujo además de las inteligencias clásicas como la matemática, verbal, espacial y kinestésica, las inteligencias intrapersonal e interpersonal, siendo estas dos últimas las más relacionadas con la inteligencia emocional.

## **4.2. Aproximación al concepto de Inteligencia Emocional**

A finales de los 80, Peter Salovey y John Mayer comienzan a interesarse más por el estudio de las capacidades ligadas al raciocinio emocional que al conocimiento tradicional de la inteligencia, acuñando a principios de la década de los 90 el término de “Inteligencia Emocional”, lo que supuso toda una revolución científica para el campo de la psicología, educación y la posterior adhesión de otras áreas de conocimiento afines a éstas. Toda vez que proliferaron definiciones,

modelos y medidas de laxo rigor científico que empezaron a enturbiar el constructo (Trujillo y Rivas, 2005).

En la actualidad rigurosos estudios consolidan esta construcción teórica partiendo de dominios claros en su conceptualización tales como inteligencia emocional vs competencia emocional vs autoeficacia emocional, avalados por consistentes estudios empíricos. Tras 25 años avanzando positivamente, la IE ya forma parte del área de la inteligencia humana general (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Los tres grandes modelos teóricos de IE recogidos en investigaciones de calado rigor científico son:

- El Modelo de Daniel Goleman (1995).
- El Modelo de Bar-On (1997).
- El Modelo de Mayer y Salovey (1997).

En la siguiente tabla, se puede apreciar las diferentes definiciones que aportan los autores citados anteriormente que, si bien disienten en sus planteamientos, están avalados empíricamente como ya veremos más adelante.

**Tabla 22**

*Principales Modelos de Inteligencia Emocional*

<b>Mayer y Salovey (1997)</b>	<b>Bar-On (1997)</b>	<b>Daniel Goleman (1985)</b>
<b>Definición</b>		
Inteligencia emocional es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud. La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente. Así como la habilidad para regular emociones propias y ajenas.	La inteligencia emocional es un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar con éxito las presiones y demandas ambientales.	La inteligencia emocional incluye control, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo (...) hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la inteligencia emocional; el carácter.
<b>Competencias que integra la definición</b>		
*Percepción evaluación y expresión de las emociones. *Facilitación de las emociones en nuestro pensamiento. *Comprensión y análisis de las emociones. *Regulación reflexiva de las emociones	*Habilidades intrapersonales. *Habilidades interpersonales. *Adaptabilidad. *Manejo de estrés. *Estado anímico general.	*Autoconciencia. *Automanejo. *Conciencia Social. *Manejo de las relaciones sociales.

Fuente. Adaptado del libro *Inteligencia Emocional y Educación* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015)

### 4.3. Modelos de estudio de la Inteligencia emocional y su evaluación

Después de iniciarnos en las diferentes conceptualizaciones y competencias que integran la IE, es el momento de evaluar los principales modelos de estudio que existen actualmente, del que se desprenden dos grandes clasificaciones: Modelos Mixtos o de Personalidad y Modelos de Habilidades (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008b; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Trujillo y Rivas, 2005).

- Modelo de la personalidad o mixto: entiende la IE como una asociación de rasgos de la personalidad: motivación, control de impulsos, manejo de estrés, ansiedad, asertividad, control de los impulsos, tolerancia a la frustración, confianza y/ o persistencia (Sinclair



y Feigenbaum, 2012), con competencias socioemocionales (Brackett, Mayer y Warner, 2004), habilidades mentales y aspectos motivacionales (Davis y Humphrey, 2012).

Entre sus principales autores se encuentran Goleman (1995) y Bar-On (1997) sin embargo también es importante abordar el modelo de inteligencia emocional de rasgo de Petrides y Furnham (2001).

- Modelo de habilidades: Concibe la IE como una inteligencia genuina centrándose únicamente en las habilidades mentales para el procesamiento de la información emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Es por eso por lo que quedan exentos los componentes de la personalidad (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Las habilidades emocionales son elementos de la inteligencia que se pueden desarrollar. Ugarriza (2001) concluyó en un estudio realizado con jóvenes mayores de 14 años, que la IE suele incrementarse con la edad, aunque se produce un ligero decremento a partir de los 55 años. Aunque su representante más destacado es Mayer y Salovey (1997) también se explicará el modelo de niveles de conciencia emocional de Lane y Schwartz (1987).

#### **4.3.1. Modelo de inteligencia emocional de Goleman**

Goleman en su libro “*Emotional Intelligence*” (1995, p. 43-44) define la IE como “capacidad que posee un individuo para conocer y manejar sus propias emociones, motivarse a sí mismo y reconocer las emociones de los demás para establecer relaciones óptimas”.

Desde este punto de vista la inteligencia no está relacionada exclusivamente con tener un cociente intelectual alto.

En palabras de Extremera y Fernández-Berrocal (2015), son un conjunto de competencias y destrezas sociales y emocionales. Y Pérez, Cánovas y Gervilla (1999) hacen referencia a las capacidades básicas como el conocimiento y canalización de las propias emociones, así como la comprensión de los sentimientos de los demás.

El modelo que presenta Goleman (1995) incluye dos grandes bloques: el nivel personal y el nivel intrapersonal que a su vez se subdividen en un patrón pentagonal de habilidades o competencias que forman parte de la IE:

1. Autoconsciencia: es la aptitud del sujeto para verificar y concebir sus emociones, estados de ánimo e impulsos propios y las consecuencias sobre los demás.
2. Autorregulación: hace referencia a la reflexión y control de los impulsos negativos antes de adentrarse a tomar decisiones erróneas.
3. Motivación: es el esfuerzo y ahínco que emprende el sujeto para la consecución de la meta.
4. Empatía: habilidad para conectar afectivamente con los sentimientos de los demás.
5. Habilidades sociales: conjunto de conductas manifiestas en las relaciones con otros sujetos que les permiten interactuar de manera efectiva y satisfactoria.

El nivel personal está integrado por la autoconsciencia, la autorregulación y la motivación, siendo el nivel interpersonal el compuesto por la empatía y las habilidades sociales.

Años más tarde en 1998, Goleman, presenta un modelo más orientado al ámbito profesional, en el cual explica el grado de importancia que tiene la IE en el éxito empresarial, y no solo en este terreno, sino también en la familia y en la escuela. Desde el punto de vista educativo, un sujeto con una alta IE predice mayores habilidades sociales, mejora el aprendizaje y reduce las tasas de agresividad (Sánchez *et al.*, 2016).

#### **4.3.2. Modelo de inteligencia emocional de Reuven Bar-On**

Se trata de un modelo multifactorial, al concebir la IE como un “conjunto de factores personales, sociales y emocionales para afrontar con éxito las presiones y demandas del medio ambiente” (Bar-On, 1997, p.14).

Versa por tanto de una inteligencia no cognitiva pero clave para la identificación de habilidades ligadas al éxito, influyendo directamente en la salud emocional y el bienestar en general (Ugarriza, 2001).

De acuerdo con esta definición, podemos decir que es teóricamente ecléctica ya que comprende las habilidades centrales de procesamiento de emociones tradicionalmente atribuidas a la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) y a su vez con las variables conativas determinantes del funcionamiento efectivo: la inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general. Dicho de otro modo, está integrado por

un conjunto de rasgos emocionales y de la personalidad. Este modelo incluye además de componentes fundamentales citados anteriormente, 15 subfactores.

Para expresarlo con mayor claridad, recurrimos a la siguiente figura:



**Figura 20.** Componentes de la Inteligencia Emocional Bar-On. (Sánchez et al., 2016)

Sobre la base conceptual de IE que defiende Bar-On, registra tres inventarios con objeto de evaluar tres dimensiones diferentes:

- **Inventario EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*).** Se trata de un instrumento de evaluación autoinforme que contempla las 5 dimensiones de su modelo teórico. Consta de 133 ítems, en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta. Este inventario permite describirse a sí mismo, en función del grado de aseveración en cuanto a la manera de sentir, pensar y actuar de forma constante en diferentes situaciones. Su aplicación es para mayores de 17 años. Además, permite obtener el cociente intelectual. Conjuntamente incorpora 4 indicadores de validez con el objeto de evitar respuestas distorsionas o respuestas contestadas al tuntún, garantizando la firmeza de los resultados. Es una prueba que ha demostrado una adecuada consistencia interna, fiabilidad y validez en una muestra de 243 estudiantes universitarios. Las escalas EQ-i tenían un patrón

significativo de validez convergente con respecto a las medidas de personalidad normal, depresión, sintomatología somática, la intensidad de la experiencia afectiva y la alexitimia<sup>1</sup> Los resultados de fiabilidad y validez para hombres y mujeres fueron muy similares (Dawda y Hart, 2000). La validez interna de sus subescalas oscila entre .69 y .86.

- Inventario EQ-i: YV (*Emotional Quotient Inventory; Youth Version*) desarrollado por Bar-On y Parker (2000). Es un cuestionario autoinforme que mide el nivel de funcionamiento social y emocional, evaluando las habilidades de afrontamiento, adaptabilidad y bienestar en jóvenes de entre 7 y 18 años, indicando cuáles son sus áreas de debilidad y fortaleza. Su aplicación es muy recomendada por los orientadores escolares, ya que describe las necesidades detectadas que podrían conducir a problemas relacionados con el bajo rendimiento, comportamentales o emocionales. El inventario incluye 60 ítems, en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Los autores de esta escala determinan una adecuada fiabilidad para cada una de las dimensiones evaluadas, con .89 para el total del cuestionario (Parker *et al.*, 2004).
- Inventario EQ-i: YV-O (*Emotional Quotient Inventory; Observer Form; Bar-On, y Parker, en prensa*). Se trata de un instrumento autoinforme para ser aplicado a los agentes educativos en relación con la competencia socioemocional del alumno. A pesar de que la naturaleza de las emociones es intrínsecamente subjetiva, el uso de datos complementarios aportados por estos agentes, a través de evaluaciones complementarias y autorregistros, permiten una estimación más precisa del nivel general de la emoción y funcionamiento exhibido por el niño y por lo tanto se erige como una herramienta fundamental para el cuerpo docente e investigadores. Este inventario está formado por 38 ítems en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. La validez del constructo se puede considerar moderada oscilando entre .35 en la autopercepción de los alumnos y el .48 en la percepción de los padres en el trabajo realizado por Stought, Saklofske y Parker (2009).

---

<sup>1</sup> La Alexitimia se define como aquella incapacidad para identificar, describir y expresar verbalmente las propias emociones o las de otros.

### **4.3.3. *Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer***

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer se esboza la IE como el conjunto de habilidades específicas que permiten comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa. La primera definición dice así: “la IE consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990, p.239).

Esta concepción originaria se centró en tres grandes ámbitos: evaluar y expresar las emociones, regular las emociones y su utilización de manera más adaptativa.

Mayer y Salovey (1993) integran en la IE, el lenguaje verbal y no verbal, la expresión y regulación de las emociones de uno mismo y de los demás ya que la conciencia emocional es fundamental para la resolución de los problemas.

Estos autores reconocieron años más tarde, que el modelo original de IE en gran medida era un modelo mixto, al incluir aspectos de la personalidad asociados al concepto de IE. Por esta razón pasan por desprenderse de los rasgos de la personalidad concernientes a factores emocionales y sociales, para incidir en un modelo de IE basado en el procesamiento emocional de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

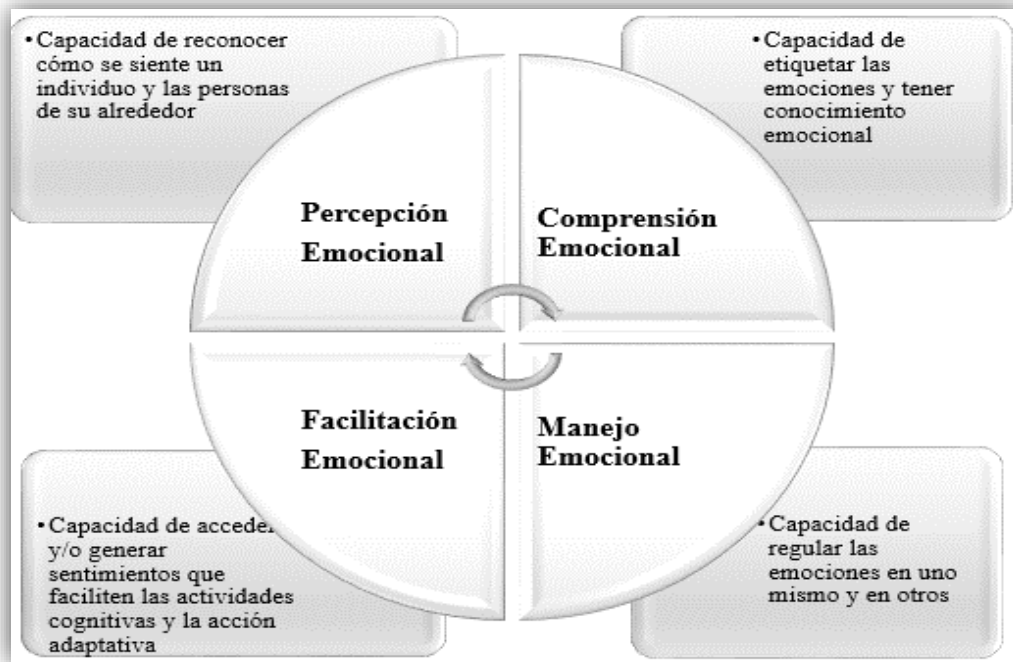
Fruto de varias investigaciones y como resultado de estas valoraciones, los autores reformulan la primera definición concluyendo que:

La IE incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Desde este prisma la IE es una habilidad mental (Extremera y Fernández-Berrocal 2015). Cada una de estas habilidades se totalizó a su vez en cuatro ramas o habilidades. Los autores indican, además, que se trata de un modelo entrelazado o procesual, ya que la consecución de cada habilidad retroalimenta a la siguiente, pues de lo contrario sería imposible desarrollar todo el proceso. Asimismo, si la percepción, la comprensión y el manejo emocional conllevan razonar

sobre las emociones, la facilitación emocional implica utilizar las emociones para optimizar el razonamiento (Bracket y Salovey, 2007).

En la siguiente gráfica se expresa someramente el modelo entrelazado de las habilidades propuestas por Mayer y Salovey (1997).



**Figura 21.** Modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)

En relación con la **percepción emocional**, los individuos son capaces de identificar sus propias emociones, en conductas, pensamientos o sentimientos, con independencia si son positivos o negativos. Del mismo modo que pueden identificar las emociones en los demás. Esto implica desarrollar la faceta interpersonal, lo que permite discriminar y comprender afectos y sentimientos presentes en otras personas sin la necesidad de verbalizarlos. Reconocer el lenguaje no verbal aporta una información relevante para conocer la causa y actuar en consecuencia. Esta habilidad es fundamental en todas las facetas de la vida (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

La **facilitación o asimilación emocional del pensamiento** hace referencia a cómo las emociones operan sobre la inteligencia a través de los procesos cognitivos y perceptivos. Tener en

cuenta los sentimientos cuando pensamos o resolvemos un problema, ayudará a centrarnos en aquello que es importante impidiendo la dispersión de aspectos poco relevantes, para actuar de forma pragmática a la hora de tomar una decisión o afrontar una situación concreta. Las emociones facilitan el cambio de perspectiva al compararlas con otras. También permiten identificar el estado de ánimo. Un estado ánimo positivo favorece el razonamiento inductivo y deductivo.

La **comprensión emocional** incluye cuatro tareas: habilidad para denominar las emociones; para identificar el significado de estas, reconocer emociones simultáneas y reconocer transiciones entre las emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015), es decir, incorporar lo que sentimos en nuestro acervo emocional conociendo la complejidad de los cambios emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). En definitiva, una persona emocionalmente inteligente posee la habilidad de conocer las implicaciones emocionales en sus propios sentimientos.

El **manejo reflexivo de las emociones** implica procesos emocionales de mayor dificultad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009). Las emociones inclinan a los sujetos a una respuesta inducida en función de la valoración extraída (Bisquerra, 2001). El impulso de la respuesta emitida estará en función de la educación emocional previa, lo que significa que existe un control sobre la conducta manifiesta, pero no sobre la emoción en sí misma, ya que las emociones son involuntarias (García-Retana, 2012), mientras que las conductas son la resulta de la determinación asumida por el individuo (Casassus, 2006).

El manejo emocional entraña la habilidad para apreciar, sentir y vivenciar nuestras propias emociones para manejarlas ante situaciones intensas o adversas. El manejo o regulación emocional impedirá respuestas emocionales desmedidas que perturban los estados psicológicos y biológicos, de tal manera que no lleguen a empañar nuestra forma de razonar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Existen tres modelos de evaluación generados a partir de este modelo teórico, que engloban las dimensiones emocionales expuestas. Los instrumentos de evaluación que más se han utilizado en la IE son los instrumentos de autoinforme, test de ejecución y los de informes de observadores externos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

- TMMS<sup>2</sup> (Traid Meta-Mood Scale; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Se trata de un instrumento de autoinforme que engloba aspectos de la IE intrapersonal, con el objeto de medir la percepción que los individuos tienen sobre sus habilidades emocionales; capacidad de atención, claridad y reparación emocional. La versión original consta de 48 ítems donde el sujeto ha de contestar en una escala tipo Likert con 5 alternativas de respuesta.
- MEIS (Multifactorial Emotional Intelligence Scala; Mayer, en sus siglas en inglés (Mayer, Salovey y Caruso, 1999). Tiene como objetivo la evaluación de la IE en sujetos mayores de 17 años mediante tareas de ejecución. La Escala MEIS, consta de 12 tareas las cuales se dividen en dos áreas empírica y estratégica para evaluar cuatro habilidades de la IE.
  - Percepción Emocional: Tiene por objeto valorar la habilidad para percibir e identificar emociones ante una serie de estímulos. Para ello se utilizan cuatro tareas, que miden la percepción de las emociones en caras, sonidos, imágenes e historias.
  - Asimilación emocional: Evalúa la habilidad del individuo para asimilar las emociones dentro de los procesos perceptivos y cognitivos. Incluye dos tareas: la sinestesia y los sentimientos sesgados.
  - Compresión emocional: estima la reflexión y la comprensión emocional mediante cuatro tareas:
    - Combinación de emociones.
    - Progresiones.
    - Transiciones.
    - Relatividad.
  - Manejo emocional. Para ello se emplean dos tareas, por una parte, valorar la capacidad de regular la emociones en los demás y por otra, la capacidad de regular y reparar las emociones en uno mismo.

---

<sup>2</sup> En España, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), realizaron una versión adaptada al castellano y reducida, conservando la misma estructura que el modelo original. Este instrumento de evaluación será explicado en la parte empírica del presente estudio, como herramienta para conocer IE percibida en el alumnado de Secundaria en relación con el acoso y ciberacoso y el rendimiento académico.



- MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, *Emotional Intelligence Test*). Existen dos versiones: Por un lado, el MSCEIT v.1.1. (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) con una fiabilidad para el total de la escala de .93. y por otro lado el MSCEITV 2.0. (Mayer, Salovey y Caruso, 2002a, 2002b). Este último presenta la misma estructura que el MEIS y el MSCEIT v. 1.1. pero con un número inferior de ítems al eliminarse tareas que denotaban limitaciones psicométricas (Roberts, Zeidner y Matthews, 2001). Se trata de un cuestionario para medir la inteligencia emocional entendida como capacidad, en sujetos mayores de 17 años, mediante tareas de ejecución. Por lo tanto, se ajusta a una prueba de habilidad, cuyas respuestas informan aptitudes reales para resolver problemas emocionales.

Consta de 8 tareas emocionales y 141 ítems que evalúan las mismas áreas y componentes del MEIS: Percepción emocional de manera eficaz; asimilación emocional para facilitar el pensamiento; comprensión de las emociones; y manejo de las emociones. Lo más importante de este instrumento es su fiabilidad y validez. La fiabilidad se ha evaluado teniendo en cuenta dos métodos de puntuación: experto y general. El método experto se obtiene partiendo del consenso del grupo de expertos y el método general valorando el grado de respuesta relacionada con el público en general. Además, informa de la puntuación total de la IE, de las dos áreas emocionales del constructo (experiencia y estratégica) de las cuatro habilidades del modelo y finalmente para las tareas que integran cada una de estas habilidades.

Presenta una fiabilidad satisfactoria .93 para el total de la escala y .90 para el área experiencial y de 0.88 para el área estratégica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), con una extensa aplicabilidad en diversos ámbitos: educativo, clínico, empresarial, entre otros.

#### **4.3.4. Modelo de niveles de conciencia emocional**

Lane y Schwartz (1987) definen la conciencia emocional como la capacidad para advertir, examinar y etiquetar las propias emociones y en los demás, siendo esencial porque permite al individuo acceder a aspectos inherentes de las emociones como el conocimiento sobre los valores, metas o necesidades (Paivio y Greenberg, 2001). Esto a su vez, facilita la regulación y el procesamiento afectivo (Robertson, Daffern y Bucks, 2013).

En su fecundo artículo, Lane y Schwartz (1987) describen la conciencia emocional como un tipo de procesamiento cognitivo. Sugieren que a medida que aumenta el nivel de conciencia emocional en un individuo, se desarrollan nuevas formas de expresar la emoción de forma más flexible para obtener más información de éstas. En la medida que esta habilidad se desarrolla, la conciencia emocional pasa de ser global y carente de significación, a un estado de mayor articulación e integración (Robertson *et al.*, 2013). De tal modo que el proceso culminaría con un funcionamiento mental más integrado y diferenciado (Subic-Wrana, Beutel, Garfield y Lane, 2011).

En el desarrollo emocional el ambiente es decisivo lo que infiere diferentes grados de integración entre una persona y otra, o incluso en una misma persona a lo largo del ciclo vital (Sánchez *et al.*, 2016).

El modelo de Niveles de Conciencia Emocional o LEAS (Level Emotional Awareness Scale) involucra cinco niveles (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker y Zeitlin, 1990; Lane y Schwartz, 1987) que describen la disposición cognitiva de la experiencia emocional de manera progresiva y jerárquicamente organizada, de tal manera que cada nivel suma y modifica la tarea anterior, pero no los elimina. A medida que los individuos pasan de un nivel de conciencia emocional a otro, gozan de mayor preparación para procesar y regular sus respuestas emocionales de una manera adaptativa (Robertson *et al.*, 2013).

- 1º Nivel. Sensaciones físicas. Describe cómo se siente el sujeto.
- 2º Nivel. Tendencia a la acción. Implica una sensación corporal positiva o negativa o una tendencia a la acción dirigida a maximizar el placer o minimizar la angustia.
- 3º Nivel. Emociones aisladas. Indica una conciencia de los sentimientos individuales, incluida una representación mental de la emoción. En este nivel, las emociones se experimentan tanto psicológicamente como somáticamente, pero aún no es consciente de experimentar mezcla de emociones.
- 4º Nivel. Combinación de emociones. El individuo es consciente de que tiene capacidad para experimentar una serie de emociones diferentes dentro de una misma reacción emocional, aportando una nueva capacidad para percibir la complejidad y la unidad al mismo tiempo (Subic-Wrana *et al.*, 2011).

- 5º Nivel. Combinación de experiencias emocionales. Involucra la diferenciación entre las experiencias de un individuo y las experiencias de quienes lo rodean (Subic-Wrana *et al.*, 2011).

LEAS, evalúa las diferencias que presentan las personas adultas en relación a su inteligencia emocional. Es una escala formada por 20 situaciones o tareas emocionales relacionadas con la vida cotidiana en la que participa otra persona. El sujeto debe describir cómo se sentiría él y la otra persona presente en dichas situaciones. La puntuación oscila entre 0 y 5 en cada ítem, siendo la mayor puntuación obtenida de 100 puntos.

Existe una versión para niños. Se trata del LEAS-C (Level Emotional Awareness Scale-Children) o Escala de Nivel de Conciencia Emocional para niños, para evaluar el grado en que los niños son conscientes de sus emociones y de las emociones de los demás. Su aplicación es para niños de entre 8 y 12 años y consta de 12 situaciones o tareas emocionales de la vida cotidiana en la que participa otra persona. El niño deberá argumentar cómo se sentiría él y la otra persona en dichos escenarios.

Contempla 5 niveles de conciencia emocional:

- Baja conciencia emocional.
- Tendencia a la acción.
- Emociones unidimensionales.
- Emociones complejas.
- Combinación de emociones.

#### **4.3.5. Modelo de inteligencia emocional de rasgo**

Eysenck y Eysenck (1985) consideraron que el término “rasgo” se relaciona con las dimensiones básicas de la personalidad, enfatizando que no es una habilidad cognitiva. Petrides y Furnham (2001) definen la IE como un conjunto de capacidades auto-perceptivas y componentes emocionales que explican el constructo de la personalidad. Por lo tanto, este modelo se centra en la percepción que un individuo tiene sobre sus destrezas emocionales, más que en la capacidad de demostrar sus habilidades emocionales.

El modelo de IE de rasgo (Petrides y Furnham, 2001) comprende varias disposiciones del dominio de la personalidad como la empatía y asertividad (Goleman, 1995), habilidades autopercebidas, inteligencia personal (Gardner, 1983), inteligencia social (Thorndike, 1920) y habilidades de la IE (Mayer y Salovey, 1997).

Petrides y Furnham (2001) en base a un análisis realizado sobre la literatura más destacada sobre la IE, identifican una serie de facetas comprendidas en diversas operacionalizaciones, incluidas las de Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Bar-On (1997) definiendo con precisión 15 facetas o rasgos: Adaptabilidad, Regulación de la emoción, Competencia social, Asertividad, Impulsividad, Manejo de estrés, Valoración de emociones (self y otros), Habilidades de relación, Empatía de rasgos, Expresión de la emoción, Autoestima, Felicidad rasgo, Manejo de emociones, Automotivación y Rasgo de optimismo.

A partir de estas disposiciones o rasgos de la personalidad estos autores cimientan el cuestionario de inteligencia emocional de rasgo o TEIQue, *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (Petrides y Furnham, 2001). Se trata de un inventario autoinformado que cubre el dominio de muestreo del rasgo IE. Comprende 144 ítems, centrados en cuatro factores con un total de 15 subescalas, en una escala tipo Likert de 7 puntos.

- Bienestar (Felicidad, Optimismo y Autoestima).
- Factor de Autocontrol (Regulación emocional, Control de la impulsividad y Gestión del estrés).
- Factor Emocionalidad (Empatía, Percepción emocional, Expresividad emocional y Relaciones).
- Factor Sociabilidad (Gestión de la emoción, Asertividad y Conciencia social).
- Otras subescalas independientes: Automotivación y Adaptabilidad.

El TEIQue (Petrides y Furnham, 2003) ofrece una puntuación global de la IE, obtenida a través de los cuatro factores y las puntuaciones específicas recogidas en cada una de las subescalas. Presenta altos índices de consistencia interna de la escala total (.92 para mujeres y .83 para hombres). Su validez predictiva, quedó demostrada en una población de estudiantes de secundaria, verificando a través de este instrumento, que un alto nivel de IE, correlaciona con menor grado de absentismo y expulsiones escolares.

Del mismo modo para aquellos alumnos que presentan bajas puntuaciones en habilidades cognitivas, se asoció un menor rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Existe una versión adaptada al castellano realizada por Pérez (2003) en la cual se reflejan propiedades psicométricas semejantes a la versión original, mostrando su validez con respecto a la depresión y distintos trastornos de la personalidad en población universitaria.

Existen diferentes versiones a partir del instrumento original:

- TEQue-SF (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form*). Versión reducida de 30 ítems.
- TEQue-AF (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Full Form*). Compuesto por 153 ítems, 4 factores y 15 subescalas. Para aplicación a sujetos entre 13-17 años.
- TEIQue-ASF (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form*), versión reducida del anterior, formada por 30 ítems. Valoración global de la IE. Destinado para la aplicación de sujetos de entre 12-17 años.
- TEIQue-CF (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Children Form*). Compuesto por 75 ítems, 9 factores. Aplicación a niños de 8-12 años.
- TEIQue-CFS (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Children Short Form*). Formado por 36 ítems. Valoración global de las IE, para la aplicación a niños entre los 8-12 años.
- TEIQue-360° (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-360°*). Compuesto por 153.
- TEIQue-360° S (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-360°-Short*). Versión reducida del anterior, formado por 15 ítems.

#### **4.4. Ventajas e inconvenientes de los enfoques evaluativos de la inteligencia emocional**

En la década de los 90 comenzó a desarrollarse la formulación teórica del constructo IE, para años más tarde iniciarse en las medidas de evaluación. Inicialmente se centraron en población adulta, por lo que la infancia y adolescencia quedó desatendida, o en el peor de los casos, se utilizó

los instrumentos validados en adultos en este colectivo, propiciando resultados sesgados y con ciertas limitaciones. En la actualidad se están aunando esfuerzos para evaluar las dimensiones de la IE en edades cada vez más tempranas.

La evaluación de la IE en el aula es fundamental ya que proporciona información fidedigna sobre el conocimiento del desarrollo afectivo y social de los niños y adolescentes.

Los tres enfoques de evaluación de IE más empleados son: los instrumentos de autoinforme, los test de ejecución y los informes de observadores externos, con sus ventajas e inconvenientes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004,2015).

En primer lugar, se citan los métodos clásicos de evaluación basados en cuestionarios y autoinformes implementados por el propio alumno. Se trata de las primeras herramientas utilizadas para evaluar la IE y las más utilizadas hasta el momento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Estos instrumentos evalúan el nivel de IE a través de un conjunto de preguntas, generalmente mediante la escala tipo Likert, con diferentes alternativas de respuestas. Los más utilizados en investigación son el TMMS, el EQ-i o el TEIQue, por su fácil administración, su bajo coste y rapidez en la estimación de los resultados. No obstante, también presentan algunos inconvenientes, relacionados con la deseabilidad social y solapamiento con variables de personalidad, entre otros (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En segundo lugar, las medidas heteroinformadas o basadas en observadores, los cuales se utilizan como información adicional y como medida para evitar la deseabilidad social. Un ejemplo de ello es el cuestionario EQ-i de Bar-On (1997). Se trata de cuestionarios que son rellenados por padres o profesores para que den su opinión sobre la forma que tiene el joven para interactuar con otros compañeros, cómo resuelven los conflictos en el aula, o bien la forma de afrontar situaciones que generen estrés. Algunos de los inconvenientes de este tipo de metodología es que miden aspectos interpersonales en detrimento de los intrapersonales, no todos los observadores conocen en profundidad al sujeto, solo proporciona información del comportamiento en un determinado contexto y también existen sesgos por parte del observador. Por el contrario, aporta información sobre el índice del impacto emocional sobre los demás y es predictivo de variables relacionadas con la amistad, compañerismo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

En tercer lugar, se encuentran las medidas de habilidad o ejecución de la IE. En la actualidad son el método con mayor validez y fiabilidad, evitando las dificultades presentes en las medidas de autoinforme (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Algunas de las ventajas son: evaluación más objetiva de las destrezas emocionales, mayor dificultad para sesgar las respuestas. Entre los inconvenientes es necesario destacar la extensión y número de tareas que debe realizar el sujeto, instrucciones más precisas para su realización, mayor cansancio y no evalúa vivencias internas y procesos de la conciencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004,2015). El instrumento de ejecución más utilizado hoy en día es el MSCEIT.

#### **4.5. Inteligencia emocional y Educación**

Cada vez más en los centros escolares, se hace eco por parte del profesorado de problemas de índole emocional que afecta y repercute en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. La educación emocional es fundamental y necesaria para la vida cotidiana de todos los sujetos, ya que aportan información suficiente para promover cambios personales y del entorno. El desarrollo de nuestro sistema socioemocional permite prestar atención y tomar decisiones sobre aquellos aspectos relevantes para dirigir nuestras conductas hacia la consecución de logros y objetivos. Desde este punto de vista, las habilidades emocionales son necesarias tanto dentro como fuera del aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003,2015; Morales, 2017; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

Desde el punto de vista académico los beneficios que se desprenden de una alta IE se pueden observar en la siguiente figura.



**Figura 22.** Beneficios asociados a una alta IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015)

Hemos podido observar los múltiples beneficios, sin embargo, su falta puede desarrollar o incidir en problemas de conducta. Fernández-Berrocal y Extremera (2008) establecen cuatro áreas fundamentales: relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas.

A pesar de su importancia, el papel que las emociones han ejercido en la escuela han, sido insignificantes (Buitrago y Herrera, 2013), de ahí su escasa repercusión en el currículum formativo (Toro, 2005). Matricular las emociones en el ámbito escolar, significaría el desarrollo de estas con un importante componente dinamizador en la educación, ya que posibilita mejorar las relaciones interpersonales y su relación con el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006b; Shahzada, Ghazi, Khan, Khan y Shah, 2011). Es por eso por lo que el aprendizaje emocional y social debería estar al mismo nivel que cualquier otra área de conocimiento (Dalai-Lama, 2003). El sistema educativo tiene el deber de incentivar estos procesos en beneficio de niños y adolescentes (Ekman, 2003; Petrides *et al.*, 2004) para que puedan otorgar atención a la naturaleza de la mente y los problemas derivados de su inhibición (Ricard, 2003).



Goleman (1995) ya determinó que la escuela es el lugar idóneo para fomentar la IE. Si bien es cierto que estos aprendizajes ya se comienzan en el ámbito familiar, no todos los niños cuando llegan al colegio parten de los mismos niveles.

La evidencia empírica pone de manifiesto que la educación socioemocional en niños preescolares ha sido muy positiva, aunque se necesitan investigaciones adicionales que permitan generalizar estos hallazgos (Domitrovich, Cortes y Greenberg, 2007). La escuela debe comenzar en edades tempranas a desarrollar en los infantes la capacidad de entender sus propias emociones y la de los demás, así como a controlar los impulsos y los comportamientos derivados de cada emoción. La adquisición de este tipo de habilidades fomentará las relaciones de cooperación y la óptima relación con compañeros y profesorado (Boyd *et al.*, 2005). No obstante, como se ha señalado anteriormente se deben realizar estudios longitudinales a todos los niveles educativos para determinar la edad más propicia para su aprendizaje y si la enseñanza de estas habilidades tendrá efectos duraderos (Akbaribooreng, Hosseini, Zangouei y Ramroodi 2015; Gil-Olarte *et al.*, 2006).

La adolescencia es una etapa crucial para la adquisición de habilidades mentales y emocionales. El grupo de pares son los que mayor incidencia presentan en el desarrollo y salud mental en esta edad tan crítica, quedando relegado el papel del adulto a un segundo plano. Es por ello por lo que la IE se erige como un elemento prioritario en la adolescencia (Mavroveli, Petrides, Rieffe y Bakker, 2007) ya que las personas emocionalmente inteligentes responden mejor a las situaciones que plantea la vida, incrementando el bienestar individual, grupal y social (Guerra, Guerrero y León, 2010). Ruiz-Aranda *et al.* (2009), afirman que los adolescentes que tienen mayores competencias afectivas y regulación de sus propias emociones no tienen necesidad de recurrir a estímulos externos como alcohol o drogas, para resarcir los estados anímicos negativos vivenciados.

Dada la trascendencia que tiene la IE en el aula, el profesorado debe contar con las herramientas necesarias fortalecer las competencias emocionales. Pasar por el filtro de la razón las emociones es un proceso complejo a la vez que necesario. El profesorado se debe enfrentar no solo a enseñar, sino a transformar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Se ha comprobado que los alumnos con más coeficiente intelectual

no tienen por qué ser más felices; y que altos índices de IE, está relacionada con la felicidad, bienestar y ajuste psicológico (Guil y Gil-Olarte, 2009).

La consecución y desarrollo de las habilidades emocionales requieren ir más allá de marcos teóricos, siendo necesario su entrenamiento y perfección a través de programas que permitan la interiorización y gestión emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002,2008). De esta manera se mejorará el reconocimiento de los estados mentales de los demás, se acrecentará la empatía, las relaciones interpersonales y se sopesarán situaciones complicadas para abordadas desde el diálogo (Greenberg, 2003).

Experiencias previas manifiestan las bondades de programas para el desarrollo social y emocional en el ámbito educativo. PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) es un ejemplo de ello, ya que aborda desde sentimientos elementales como la tristeza, alegría, etc. hasta sentimientos más complejos como la decepción, orgullo, frustración, vergüenza, etc. (Greenberg, 2003).

Implementar en el currículum programas de esta índole, evidencian la reducción de la agresividad (Kam, Greenberg y Walls, 2003), fortalecen la regulación emocional, la resolución de conflictos y el descenso de síntomas depresivos (Kam, Greenberg y Kusche, 2004), mejoran la conducta (Riggs, Greenberg, Kusche y Pentz, 2006). Además, han desarrollado competencias en el alumnado relacionadas con el mejor rendimiento académico y vínculos positivos hacia la escuela, lo que deriva en un mejor clima para los aprendizajes (Agulló, Filella, Soldevilla y Ribes, 2011; Gil-Olarte *et al.*, 2006; Greenberg, 2003), menor niveles de deserción y conductas violentas (Lantieri, 2010).

La importancia de la IE en el ámbito educativo ha sido contrastada en diversos estudios científicos. Los hallazgos afirman que altos niveles de IE infieren una mayor autoestima y liderazgo (Gil-Olarte *et al.*, 2006), mejores comportamientos prosociales (Akbaribooreng *et al.*, 2015; Engelberg y Sjöberg, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015), interacción social y regulación emocional (Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Reis *et al.*, 2007; Zavala *et al.*, 2008), conductas disruptivas y absentismo escolar (Petrides *et al.*, 2004), mejor adaptación al aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003,2004), menor ansiedad, rumiación y depresión, mayores niveles para afrontar los problemas y menores niveles de ideación e intentos suicidas (Extremera y

Fernández-Berrocal, 2015), menores acciones impulsivas y temperamento agresivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Morales, 2017) y mejor ajuste socioescolar en lo referente al rendimiento académico (Acosta y Clavero, 2017; Jiménez-Morales y López-Zafra, 2009; Mestre, Bozal y Lim, 2004), mayor sensibilidad interpersonal y empatía (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

#### **4.5.1. La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento escolar**

Tradicionalmente se ha sobrevalorado la inteligencia pasando inadvertidas otras cualidades del individuo, cuando la evidencia empírica ha demostrado que ser inteligente no garantiza el éxito escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Ferragut y Fierro, 2012; Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013). Sin embargo, esta creencia ha predominado en la escuela en detrimento de los aspectos emocionales y sociales al ser considerados más propios del ámbito privado (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008a).

La influencia de aspectos afectivos (bienestar y satisfacción) inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje y por lo tanto tienen repercusiones para los escolares (Adell, 2002).

El éxito escolar se apoya en un conjunto de habilidades relativas al aprendizaje autorregulado y la capacidad de relacionarse de forma efectiva con compañeros y profesores (Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012). Estudios avalan que la IE es una habilidad que repercute en el rendimiento académico del alumnado a través canales motivacionales e interpersonales de comunicación eficaz (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

No obstante, las investigaciones científicas que abordan el éxito académico con la competencia social y emocional son inconsistentes y en algunos casos contradictorias (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Humphrey, Curran, Morris, Farrel y Woods, 2007).

En este sentido nos encontramos con varios trabajos realizados en el ámbito nacional con muestra poblacional de educación secundaria que reflejan correlaciones positivas entre la IE y el rendimiento académico (Ferrando *et al.*, 2011; Gil-Olarte *et al.*, 2005,2006; Mestre *et al.*, 2004). Estos resultados son avalados por otros de calado internacional (Alali y Fatema, 2009; Akbaribooreng *et al.*, 2015; Buenrostro *et al.*, 2012).

El estudio de Mestre *et al.* (2004) concreta, además que los alumnos que tienen una alta IE, usan, comprenden y manejan mejor sus emociones incurriendo en menos faltas de indisciplina y de agresión, son menos hostiles en clase y obtienen mejor rendimiento académico. En definitiva, la IE entendida como habilidad cognitiva aporta cierto grado explicativo al ajuste socioescolar del alumnado especialmente en lo referente al rendimiento académico.

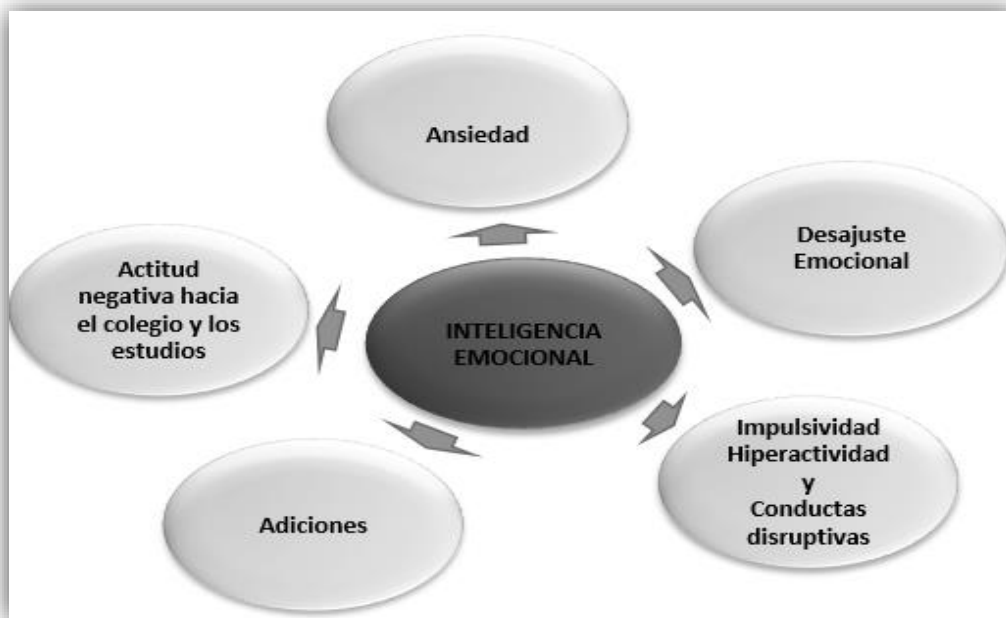
Otras, por el contrario, aunque han hallado correlaciones significativas entre el bienestar y la IE y el rendimiento académico y bienestar, no han encontrado relaciones entre la IE y el rendimiento académico en alumnos preadolescentes (Ferragut y Fierro, 2012). Otros estudios realizados en el ámbito universitario solo han encontrado una correlación muy limitada o nula entre la IE y el éxito académico (Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Barchard, 2003).

La ausencia de resultados concluyentes puede deberse según algunos autores, a la falta de acuerdo entre el constructo IE y la forma de evaluarla (Extremera *et al.*, 2004), así como las diferencias metodológicas (Parker *et al.*, 2004). Estos autores corroboraron esta afirmación en base a un trabajo realizado con estudiantes que se encontraban en proceso de transición del bachillerato a estudios universitarios a través del cuestionario EQ-i (Bar-On, 2002) y su rendimiento académico. Los resultados fueron divergentes en función de cómo se operacionalizó la variable rendimiento académico, evidenciando una pobre capacidad predictiva de la IE total sobre el éxito académico. Si bien algunas subescalas del cuestionario (intrapersonal, adaptabilidad y manejo de estrés), sí predijeron significativamente el rendimiento académico.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) consideran la posibilidad de que en la relación IE y rendimiento académico tengan lugar otras variables que influyan en el alumnado. Es por eso, que, en el estudio realizado a una población estudiantil de secundaria, analizaron no solo la relación de la IE en el rendimiento, sino el efecto que una buena salud mental tiene sobre el rendimiento. Los hallazgos determinaron que puntuaciones altas en la IE, predecían mejor bienestar psicológico y emocional. Los alumnos clasificados como depresivos tenían peor rendimiento académico que aquellos que no presentaban conductas depresivas. Estos resultados evidenciaron ciertos componentes no académicos en el rendimiento escolar. Es decir, existen conexiones entre la IE y rendimiento académico. Mostró que concretamente la inteligencia intrapersonal influye sobre la salud mental y esto a su vez está relacionado y afecta al rendimiento académico.

Es patente, que los alumnos que tienen altas puntuaciones en IE y alta comprensión emocional repercute en un mejor rendimiento. Sin embargo, estas relaciones se pueden ver atenuadas o incluso dejan de ser significativas cuando se controlan otras variables de la personalidad o cognitivas, por lo que puede darse la circunstancia que otros factores estén influyendo o solapándose en esta relación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003,2015). Petrides *et al.* (2004) puntualizan en los alumnos con dificultades de aprendizaje o bajo CI, que la IE puede ejercer como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas en el rendimiento académico.

Trabajar las emociones permitirá minimizar otras variables que igualmente inciden en el rendimiento académico.



**Figura 23.** Problemas asociados a una baja IE (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015)

#### **4.6. Diferenciación en cuanto al género en la Inteligencia Emocional**

Uno de los temas más polémicos y debatidos en el ámbito de la IE, es la diferenciación en cuanto al género (Platero-Ibáñez, 2013).

El sexo femenino, ha sido considerado emocional por naturaleza (Grewal y Salovey, 2006). De hecho, es relativamente frecuente asociar la imagen femenina con mayor sensibilidad y sentimientos que el hombre. En este sentido, estudios reconocen que las mujeres son emocionalmente más expresivas y con mayor habilidad para reconocer las propias emociones y la de los demás, tanto en sujetos preadolescentes (Billings, Downey, Lomas, Lloyd y Stough, 2014) como en alumnado de educación secundaria (Downey, Lomas, Billings, Hansen y Stough, 2014; Katyal, 2013; Tapia y Marsh II, 2006). Igualmente, las mujeres son más competentes a la hora de resolver conflictos, utilizando en mayor medida estrategias cooperativas de resolución, mientras que los chicos, se apoyan en conductas agresivas (Alexander, 2001; Garaigordobil, Machimbarrena y Maganto, 2016).

Existen además evidencias de que la amígdala cerebral<sup>3</sup> está más desarrollada en las mujeres que en los hombres (Baron-Cohen, 2003) y su actividad cerebral también muestra diferencias (Jaušovec y Jaušovec, 2005).

Si buscamos las causas, nos tenemos que remontar a la infancia que es donde se forjan estas competencias, existiendo diferencias de género en la socialización y en la instrucción emocional. Una educación desigual entre niños y niñas terminará por desarrollar aptitudes diferentes (Sánchez-Núñez *et al.*, 2008).

Investigadores encuentran cierta controversia en relación con la IE y el género, ya que esta variará en función de la medida utilizada: pruebas de autoinforme o de ejecución (Sánchez-Núñez *et al.*, 2008).

En las medidas de autoinforme el sujeto aporta información relativa a su propia percepción de la IE y la de una tercera persona, mientras que las medidas de habilidad o ejecución, más parecidas a las pruebas de inteligencia, los sujetos deben resolver un conjunto de problemas emocionales, para comparar las respuestas emitidas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer *et al.*, 1999).

En los estudios que han aplicado pruebas de autoinforme (EQ-i de Bar-On, 1997; y el TMMS-48 de Salovey *et al.*, 1995 y sus versiones), los resultados han sido muy dispares. Algunos

---

<sup>3</sup> Es la estructura más importante del sistema límbico. Es la zona del cerebro que dirige nuestras emociones.

no han encontrado evidencias claras y significativas en la IE entre hombres y mujeres (AlAli y Fatema, 2009; Bar-On, 1997; Brackett y Mayer, 2003; Brown y Schutte, 2006; Nasir y Masrur, 2010; Páez y Castaño, 2015), otros han encontrado claramente que las mujeres son más inteligentes a la hora de manejar sus propias emociones y entender la de los demás o incluso son superiores a los hombres (Austin *et al.*, 2005; Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

La falta de consistencia en estos resultados puede deberse según Sánchez-Núñez *et al.* (2008) a las características sociodemográficas y culturales de la muestra o al tipo de instrumento utilizado que va ligado a las habilidades integradas por el modelo teórico de referencia. Con respecto a los aspectos culturales, Goleman afirmó que las personas de diferentes culturas pueden poseer los mismos niveles de IE, sin embargo en el estudio realizado por Martines, Fernández-Berrocal y Extremera (2006) con una muestra de personas adultas, mediante la aplicación del instrumento de evaluación TMMS-24, mostraron que para la atención y claridad había diferencias significativas entre los grupos étnicos, siendo los mexicanos lo que obtenían puntuaciones inferiores en relación a los blancos, latinoamericanos y afroamericanos, sin diferencias en la subescala de reparación. Por género hallaron que las mujeres tenían puntuaciones más elevadas que los hombres en atención e inferiores en comprensión. Estas evidencias, sugieren diferencias en la Inteligencia Emocional Percibida en algunos grupos étnicos. No obstante, los investigadores sugieren cautela a la hora de afirmar que unos grupos étnicos poseen mayor IE que otros, si previamente no se controlan las variables sociodemográficas. Sin embargo, en el estudio realizado por Mera, Martínez-Taboada y Elgorriaga (2014) no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los niveles de inteligencia emocional entre adolescentes inmigrantes y autóctonos, lo cual viene a afirmar que ambos grupos de alumnos tienen recursos psicológicos similares para reconocer, interpretar y regular sus estados afectivos.

En relación con los estudios que han aplicado pruebas de ejecución (MEIS o MSCEIT) han encontrado diferencias significativas en la IE, con total prevalencia de las mujeres con respecto a los hombres (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mayer *et al.*, 2002a).

Por el contrario, investigaciones que han estudiado las diferencias de género a través de pruebas autoinformadas y de ejecución, ponen de manifiesto que los hombres autoinforman una superior IE a la que después ejecutan y las mujeres informan de una inferior IE siendo muy superior

en las pruebas de ejecución (Brackett y Mayer, 2003), lo que hace suponer que las mujeres hacen una infravaloración y los hombres una sobrevaloración de sus habilidades emocionales.

Las diferencias en función del género también pueden estar mediatizadas por otros factores, la edad (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012) o a la identidad del género (Gartzia, Arizeta, Balluerka y Barberá, 2012).

## **4.7. Inteligencia emocional: Acoso escolar y ciberacoso**

### ***4.7.1. La influencia de la inteligencia emocional en la aparición de conductas disruptivas***

Las conductas disruptivas son comportamientos inapropiados dentro del aula que se caracterizan por desobediencia, provocación, impertinencia, hostilidad, falta de cooperación, malas contestaciones. También incluye conductas verbales como formular preguntas absurdas al profesor, mostrar expresiones insolentes de aburrimiento, impuntualidad, cuchicheos, risas, molestar a los compañeros, etc. (Martínez-Fernández, 2017). Estas actuaciones inadecuadas se dan en todas las etapas educativas, sin embargo, su aumento y prevalencia es superior en la educación secundaria (Defensor del Pueblo, 2000; Del Barrio y Martín, 2003; Díaz-Aguado *et al.*, 2010), siendo más común entre los chicos y los repetidores (Díaz-Aguado *et al.*, 2010; Muñoz *et al.*, 2006).

La importancia de una saludable convivencia escolar radica en la repercusión que tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello por lo que en la formación integral del alumno se debe incluir, tanto el desarrollo de las capacidades cognitivas como las capacidades socioemocionales. Aprender a convivir tiene un componente afectivo, emocional, moral y ético, por lo que la construcción de la convivencia no se debe sustentar en mecanismos punitivos para paliar los conflictos que aseguren el cumplimiento de normas establecidos por el centro escolar (Cuadrado, 2010).

Cuando las conductas disruptivas aparecen deben minimizarse, pero el tratamiento puramente sancionador puede cronificar la situación, por lo que esta salida no debe ser la única solución para abordar el problema. La consolidación y permanencia de estas conductas es debido a la escasa o nula lectura emocional que el profesorado hace del alumno y de sus comportamientos. Es decir, trabajar esas conductas a través de la IE permitiría crear pautas de regulación emocional



para erradicar o transformar estas conductas. Solo así se podría crear un clima más adecuado de clase que permitiese al profesorado trabajar sin la presión y el desgaste que se derivan de las mismas y su influencia en los procesos de enseñanza aprendizaje (Calmaestra *et al.*, 2016; Uruñuela, 2014).

Los criterios de actuación que siguen los centros escolares cuando un alumno presenta conductas inapropiadas, es aplicar la normativa establecida con el fin de que el alumno interiorice el mal causado y no se vuelva a producir más incidentes. Sin embargo, lo que subyace de estas conductas es un importante componente emocional que el sujeto manifiesta de múltiples maneras, inseguridad, nerviosismo, decepción, irritabilidad, etc. Dicho de otra manera, la sanción actúa sobre el hecho observable, pero no sobre la causa que lo origina (Uruñuela, 2014). No obstante, la problemática que subyace de los comportamientos desviados es tan grande, que incluso los propios alumnos consideran la justicia del castigo como una medida eficaz (Díaz-Aguado *et al.*, 2010).

Las carencias de habilidades relacionadas con la IE afectan a los comportamientos de los adolescentes (Calmaestra *et al.*, 2016), asociados a la aparición de conductas disruptivas, consumo de sustancias adictivas, déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Petrides *et al.* (2004) analizaron el papel de la IE rasgo en el rendimiento académico y el comportamiento disruptivo, en una muestra de 650 alumnos de secundaria a través del Cuestionario de Inteligencia Emocional (TEIQue). Los resultados arrojados ponen de manifiesto que la IE de rasgo modera la relación entre la capacidad cognitiva y el rendimiento académico, además de indicar que las puntuaciones altas de IE relacionaban positivamente con la menor probabilidad de tener conductas absentistas y expulsiones escolares. Estos efectos persistieron incluso después de controlar las variables personales, lo cual quiere decir que tener altas competencias emocionales incide positivamente en el rendimiento académico y negativamente en las conductas disruptivas, con efectos especialmente importantes en los adolescentes vulnerables o desfavorecidos.

En esta misma línea Poulou (2010) asevera que los alumnos con altos niveles de IE rasgo son menos propensos a presentar problemas emocionales, de conducta disruptiva y violenta con los compañeros, al mismo tiempo que emprenden comportamientos prosociales.

En definitiva, son múltiples los estudios que determinan que la baja IE presenta mayores niveles de impulsividad, peores habilidades interpersonales favoreciendo el desarrollo de

conductas disruptivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, 2004, Liau, Liau, Teoh, Liau, 2003; Mestre *et al.*, 2006; Petrides *et al.*, 2006).

Los alumnos que tienen mayor habilidad para reconocer el estado emocional de los demás, informan mejores relaciones sociales con iguales y progenitores, mayor confianza y competencia percibida, al igual que menor tensión en las relaciones sociales (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011).

La literatura científica advierte que las relaciones positivas con el profesorado están asociadas con el apoyo emocional percibido por el alumnado, por lo que se convierte en un fuerte protector de las conductas disruptivas (Ruvalcaba, Fuerte y Robles, 2015) así como un elemento clave para prevenir las conductas agresivas (Gest, Madill, Zadzora, Miller y Rodkin, 2014). Por el contrario, las precarias relaciones con el profesorado y los pobres vínculos con la escuela se relacionan con una menor adaptación socioemocional (Murray y Greenberg, 2000).

#### **4.7.2. La inteligencia emocional e implicación en las dinámicas, Bullying y Cyberbullying**

En las últimas décadas, la IE se ha incorporado al campo de la psicología educativa, para abordar la dinámica del acoso y ciberacoso en la población escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008). Tal ha sido el impacto de las emociones en la educación que desde el año 2014 existe un manual (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014). La capacidad de reconocer los sentimientos y manejarlos adecuadamente es fundamental para establecer relaciones positivas ya que mejora el clima escolar y evita problemas derivados de la violencia (Goleman, 1996).

En una convivencia debilitada anida tanto acoso como ciberacoso, al sustituir el respeto mutuo por prácticas de poder sumisión (Ortega, 2010). Ambos fenómenos comparten intencionalidad, protagonistas y repetición, advirtiendo un desajuste emocional que si se dilata en el tiempo puede entrañar consecuencias muy negativas especialmente para las víctimas (Caldero, Salazar y Caballo, 2011; Elipe *et al.*, 2012; Estévez *et al.*, 2010).

Estudios realizados sobre el bullying han sugerido la necesidad de profundizar en la dimensión emocional para su comprensión y evolución en el ámbito educativo (Beltrán-Catalán *et al.*, 2015; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012), ya que se ha probado que el acoso tradicional se

produce por una mala gestión de las emociones (Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya, 2014). Es decir, niveles más altos de IE presentan menos conductas asociadas al acoso escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Wolters *et al.*, 2011). Abordar los problemas desde la violencia se erigen como un paso previo a las situaciones de acoso que acontecen hoy en día en el ámbito escolar.

En este sentido, Garaigordobil y Oñederra (2010) señalan una relación directa entre el bullying y la IE, afirmando que cuando un sujeto presenta carencias en la IE es incapaz de resolver sus sentimientos negativos de una forma asertiva, utilizando para ello la violencia. Asimismo, destacaron que tanto las víctimas de bullying como los adolescentes que presentaban conductas antisociales tenían menores niveles de IE.

Otálvaro (2014) infiere que las estrategias de afrontamiento ante la dinámica bullying se identifican con la competencia emocional. Desde esta perspectiva, López-Atxurra y De la Caba (2011) analizaron las estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en una muestra de 1018 alumnos de 10-14 años correspondientes al último ciclo de primaria y primero de secundaria. De su investigación se extrae que la mayor parte del alumnado utiliza el afrontamiento positivo para salir de la situación en detrimento de las actitudes pasivas. Sin embargo, observaron diferencias estadísticamente significativas en relación con el curso, afirmando que los niños de menor edad recurren a las estrategias de afrontamiento positivo, tales como utilizar el diálogo directo y asertivo para evitar estas situaciones o bien solicitando ayuda, mientras que los alumnos mayores recurrían al afrontamiento negativo expresado en devolver las mismas acciones, insultos, pegar, etc. o bien esperar el momento idóneo para vengarse. Esta tendencia se ratifica en investigaciones anteriores alertando que la violencia escolar aumenta en la primera etapa de la ESO (Defensor del Pueblo, 2007).

Siu (2009) también estudiaron en una muestra de 325 adolescentes chinos cómo la IE rasgo se relacionaba con problemas externalizados e internalizados verificando una relación inversa entre los problemas de conducta y la IE. Dicho de otra manera, un manejo inadecuado de las emociones se relaciona positivamente con la agresividad. En esta misma dirección, Inglés *et al.* (2014) examinaron en una muestra de 314 adolescentes la relación entre la conducta agresiva y la IE, revelando que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal,

hostilidad e ira presentaron puntuaciones más bajas en la IE rasgo, sin diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas.

Ortega *et al.* (2009) quisieron explorar igualmente la percepción emocional en los implicados del ciberacoso. El estudio demuestra, que las cibervíctimas perciben mayores sentimientos de tristeza que los ciberagresores, mientras que los agresores victimizados afirman que las agresiones no les afectan en la misma medida que a las cibervíctimas. Es decir, cuando el agresor es simultáneamente víctima reconoce los sentimientos negativos experimentados en cada uno de los roles, reconociendo más los efectos de su ataque a otro que cuando el mismo los padece. Esta frialdad emocional, según estos autores, parece ser una señal de identidad de este tipo de rol tanto en el acoso tradicional como en el ciberbullying.

Kubiszewski, Fontaine, Potard y Auzoult (2015) detallan que los problemas psicosociales (angustia psicológica, desintegración social y agresión en general) varían dependiendo del tipo de bullying, puntualizando que las víctimas de acoso presentan mayores problemas de internalización (desintegración social percibida y angustia psicológica) que las cibervíctimas y los agresores mayores problemas de externalización (agresión y comportamiento antisocial) que los ciberacosadores.

Como se ha mencionado anteriormente, estudios que han analizado la IE en las víctimas del acoso escolar, constatan que éstas son las que más sufren con respecto a los otros roles que aparecen en escena (Cerezo, 2014; Garaigordobil y Oñederra 2010), de ahí que las consecuencias y efectos negativos puedan permanecer a corto o a largo plazo según los casos más allá de la escolaridad (Caldero *et al.*, 2011; Ttofi y Farrington 2011).

Reconociendo que son escasos los estudios que apuntan en esta línea, no todas las víctimas en la edad adulta presentan problemas relacionados con el acoso vivenciado en la escuela (Sapouna y Wolke, 2013) si bien, en otras personas el estrés postraumático perdura en la adultez (Marchueta, 2014). Beltrán-Catalán *et al.* (2015) se propusieron dar luz a esta cuestión en una muestra de 80 personas adultas con edades comprendidas entre los 18-45 años, donde todos los participantes fueron víctimas de acoso escolar de forma prolongada. Los hallazgos extraídos confirman que las emociones más experimentadas y persistentes son las relacionadas con la tristeza (internalizantes),

seguidas del odio, ira (externalizantes), miedo y pánico, por lo que el apoyo social percibido puede disminuir los efectos devastadores que puedan tener incluso a largo plazo.

No obstante, las consecuencias en este colectivo distan mucho de ser homogéneas, probablemente debido a la forma que cada sujeto tiene de reparar sus emociones (Beltrán-Catalán *et al.*, 2015; Ortega *et al.*, 2009). De hecho, en el estudio realizado por Navarro, Yubero y Larrañaga (2016) concluyen que más de la mitad de los alumnos que son acosados a través de las TIC de forma diaria no se perciben como víctimas de ciberbullying, es decir, no se sienten afectados por la agresión (Dehue *et al.*, 2008; Sevcikova, Smahel y Otavova, 2012). Estos hallazgos están en consonancia con la afirmación realizada por Jose, Kljakovic, Scheib y Notter, (2012), los cuales defienden que los problemas emocionales derivados del acoso cibernético son menos devastadores que los del acoso tradicional.

En definitiva, estudios que han relacionado la IE percibida con las dinámicas bullying y ciberbullying señalan diferencias significativas entre los implicados y los no implicados del acoso tradicional con independencia del rol adoptado –víctimas o agresores- donde los implicados muestran menor competencia para la reparación emocional, y las víctimas a su vez, mayor atención emocional pero menor claridad y reparación (Elipe, Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2009), aspectos que coinciden con el ciberbullying (Ortega *et al.*, 2009). En un estudio posterior realizado por Elipe *et al.* (2012) ratifican parcialmente los hallazgos de estudios anteriores, confirmando que, si bien la IE percibida discrimina el tipo de implicación en el acoso escolar, no ocurre lo mismo con el ciberbullying. Sin embargo, coinciden en señalar que en las víctimas se dan niveles más elevados de atención y más bajos en claridad emocional, lo viene a demostrar que las víctimas utilizan los procesos cognitivos para entender qué es lo que les está pasando, cuando las personas con mayor claridad enfocarían sus esfuerzos en adoptar estrategias de afrontamiento más eficaces. Estos autores concluyen que los implicados en ambas dinámicas se perciben poco competentes para manejar sus emociones y ver la problemática con cierta perspectiva para encontrar la solución adecuada. Otro aspecto de interés que aborda este estudio es la asociación de la reparación emocional y la edad, deduciendo que son los más pequeños los que perciben mayores niveles de competencia reparadora.

Numerosos estudios avalan los resultados anteriores. Otálvaro (2014) afirma que todos los implicados en el acoso escolar presentan dificultades en la IE. Garigordobil y Oñederra (2010) puntualizan que son las víctimas las que tienen peores niveles de IE. Sánchez, Ortega y Menesini (2012) y Collell y Escudé (2004) verifican que tanto agresores como víctimas presentan escasa competencia emocional, aunque las víctimas son las que mayores dificultades presentan en la regulación emocional.

Queda demostrado las precarias estrategias que tienen las víctimas para afrontar la violencia a través del bullying y cyberbullying, sin embargo, es necesario destacar aquellas que solicitan ayuda y apoyo en los demás, erigiéndose como un recurso eficaz para frenar el maltrato (Sánchez *et al.*, 2012).

En el caso de las víctimas, la literatura científica coincide en señalar problemas emocionales relacionados con la indefensión, tristeza, ira, miedo (Ortega *et al.*, 2009; Hinduja y Patchin, 2012; Sánchez *et al.*, 2012; Vallés-Arándiga, 2014), precaria autoestima (Garaigordobil *et al.*, 2013; Garaigordobil, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010), ansiedad, depresión (Kowalski *et al.*, 2010; Kubiszewski, Fontaine, Chasseigne y Rusch, 2014), vergüenza, inseguridad, disgusto y decepción (McLoughlin, Meyricke y Burgess, 2009).

Sapouna y Wolke (2013) consideran que las consecuencias emocionales derivadas del acoso son más fáciles de amortiguar en un ambiente familiar positivo al proporcionar un soporte afectivo ante el aislamiento provocado de la situación. A este respecto, las amistades (Sánchez y Cerezo, 2011; Ttofi, Eisner y Bradshaw, 2014) también juegan un importante papel mediador entre la victimización y los sentimientos de soledad.

**PARTE II.**  
**Marco Empírico**





## MARCO EMPÍRICO

---

### 5.1. Objetivos

#### 5.1.1. *Objetivo General*

El presente trabajo plantea como objetivo general determinar la influencia del acoso y ciberacoso en el rendimiento académico y las emociones desde la perspectiva de las víctimas, en los centros escolares de Enseñanza Obligatoria de Almería y provincia.

#### 5.1.2. *Objetivos Específicos*

En concreto se trataría de analizar los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la prevalencia del acoso y ciberacoso desde el prisma de la victimización en sus diferentes tipologías atendiendo a las variables género, curso, orientación sexual y minorías étnicas.
2. Comprobar si existe correlación entre victimización escolar y cibervictimización.
3. Analizar la victimización de acoso y ciberacoso en relación con la integración del centro escolar, en el rendimiento académico y absentismo.
4. Determinar la influencia del acoso y ciberacoso en las emociones y su repercusión en el rendimiento académico.
5. Valorar la influencia de la orientación sexual con la posibilidad de ser víctima de acoso y ciberacoso en relación con todas las variables del estudio.

#### 5.1.3. *Hipótesis*

Los objetivos específicos planteados se operativizan en las siguientes hipótesis formuladas:

**H1.** La prevalencia de victimización en el acoso es superior en los chicos, disminuyendo en los cursos superiores.

**H2.** La prevalencia de cibervictimización es superior en las chicas, aumentando con los cursos superiores.

**H3.** La cibervictimización y la victimización escolar están positivamente correlacionados.

- H4.** Las minorías étnicas sufren más acoso y ciberacoso que sus coetáneos nativos.
- H5.** La victimización de acoso y ciberacoso es más determinante con la repetición de curso.
- H6.** La integración en el centro escolar correlaciona negativamente con el acoso y ciberacoso.
- H7.** El absentismo como fenómeno multidimensional y multicausal tiene un efecto predictivo en el acoso y ciberacoso
- H8.** La IE es un protector frente a la victimización por ciberacoso y repercute positivamente en el rendimiento académico.
- H9.** La IE es un protector frente a la victimización por acoso y repercute positivamente en el rendimiento académico.
- H10.** La orientación sexual es un factor de riesgo para la victimización por ciberacoso.
- H11.** La orientación sexual es un factor de riesgo para la victimización por acoso.
- H12.** La orientación sexual correlaciona positivamente con la victimización de acoso y ciberacoso con repercusiones en el rendimiento académico y en las emociones.

## 5.2. Metodología

### 5.2.1. Población y descripción de la muestra

#### Población de referencia.

Los datos arrojados por la Consejería de Educación, concretamente el servicio de Estadística, en relación con el alumnado matriculado en el curso escolar 2017/2018 en la ESO en Andalucía, es de 383.771 alumnos.

El Universo del estudio, está compuesto por el alumnado que cursa la ESO en Almería y provincia durante el curso escolar 2017/2018.

**Tabla 23**

*Alumnado matriculado en Almería, por titularidad y enseñanza*

Titularidad		Tipo de Enseñanza	Total Alumnos
Centros Públicos	Centros Privados		
26.731	4.466	ESO	31.197

Fuente. Adaptado de SEIE (2017)

Descripción de la muestra.

En el presente estudio participaron 3650 alumnos y alumnas procedentes de 13 IES de titularidad privada concertada, públicos, rurales y de difícil desempeño en Almería y su provincia, con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ( $M=13.65$ ;  $DT=1.36$ ) quedando excluidos 199 sujetos, lo que supone el 0.54% de la muestra total.

El criterio de exclusión de los participantes se basó en cuestionarios incompletos o incongruentes al formar figuras intencionadas en el señalamiento de sus respuestas, alumnado inmigrante sin el debido dominio idiomático, así como la no cumplimentación del consentimiento informado. El alumnado que finalmente formó parte de la investigación fue aquel que estuvo escolarizado en el curso académico 2017/2018 en la etapa educativa de la ESO, que voluntariamente quiso realizar la encuesta y además contaba con el permiso parental.

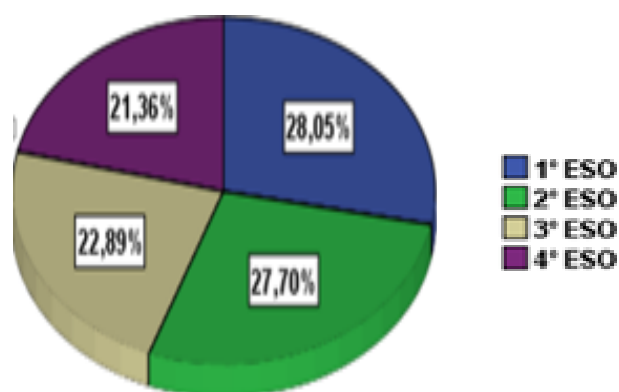
La muestra escogida ha sido por motivos de accesibilidad, optando por colegios privados concertado, públicos, de difícil desempeño y rurales con la finalidad de tener una muestra que represente a todo el colectivo de escolarizados.

Como se refleja en la Tabla 24, la muestra total estuvo formada por 3451 sujetos. Teniendo en cuenta la cifra del universo total de alumnado de ESO en Almería y su provincia, es decir, 31.197 alumnos y alumnas, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 99%, necesitaríamos un tamaño muestral mínimo de 652 sujetos, superado en nuestro estudio, pues con este tamaño muestral, reducimos el margen de error al 2% y 99% de nivel de confianza.

**Tabla 24***Tipología del colegio*

Tipo de colegio		n	%
Válido	Público	1480	42,9%
	Privado Concertado	821	23,8%
	Público Rural	898	26,0%
	Difícil Desempeño	252	7,3%
	Total	3451	100,0%

Referente a la distribución de los cursos, la proporción es bastante similar entre unos cursos y otros, contabilizando una mayor proporción de la muestra en 1º de ESO y la menor en 4º de ESO.

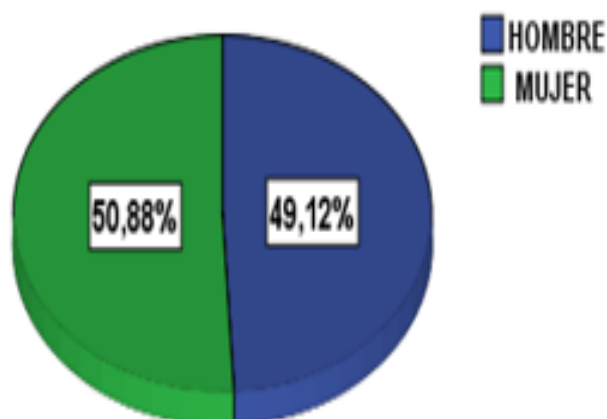


**Figura 24.** *Distribución de la muestra por curso*

### 5.2.2. Variables

#### Aspectos sociodemográficos y personales

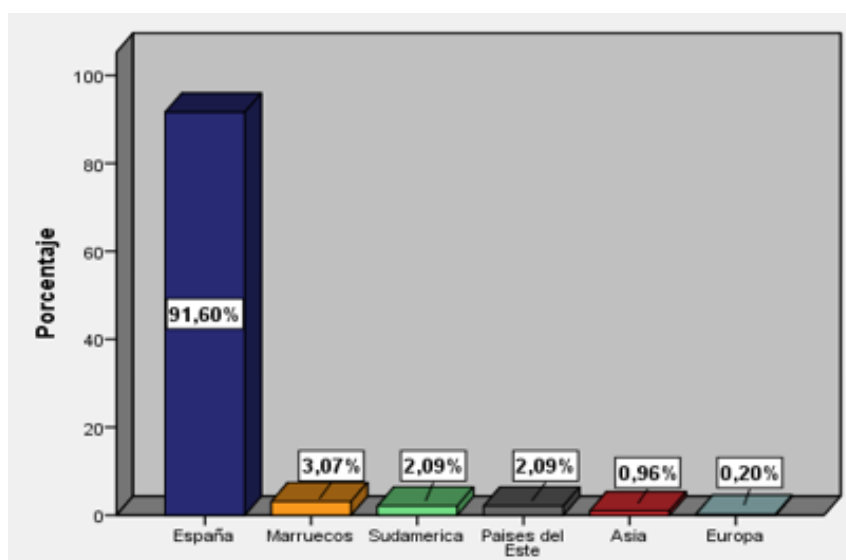
En relación con la distribución por sexo hemos obtenido datos muy equilibrados, el 49,12% chicos y 50,88% chicas existiendo solo un 1,76% de diferencia tal y como puede observarse en la figura 25.



**Figura 25.** *Distribución por sexo de la muestra*

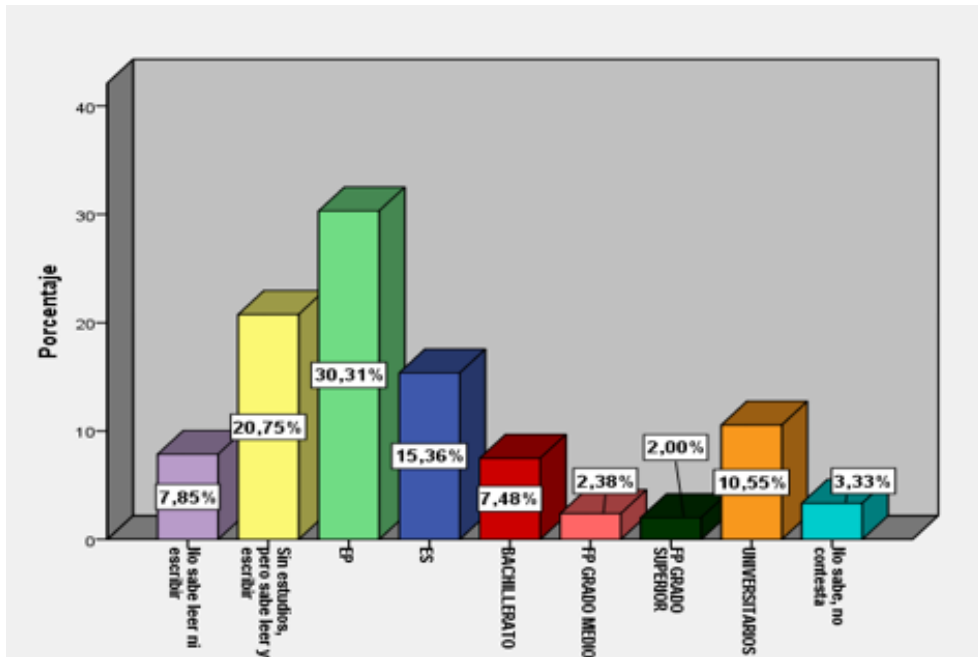
La estructura familiar de los sujetos es heterogénea, pero en su mayoría pertenecen a una familia nuclear en el 75,2% y el 21,5% a familias separadas. La condición de hijo único está representada por el 12,4% de los entrevistados, siendo lo habitual tener un solo hermano en el 54,2% o dos hermanos en el 22,1% de los casos. Las familias numerosas con tres hijos lo constituyen el 10,1% y más de tres hermanos solo el 1,2%.

En cuanto a la nacionalidad representada en el presente estudio, el 91,60% manifiesta ser español, con independencia del lugar de nacimiento de sus progenitores, siendo el 8,4% de origen extranjero. Es notorio señalar que 87% de los sujetos que no han nacido en territorio español, llevan viviendo más de 3 años. En la figura 26 podemos observar el país de nacimiento de los encuestados.

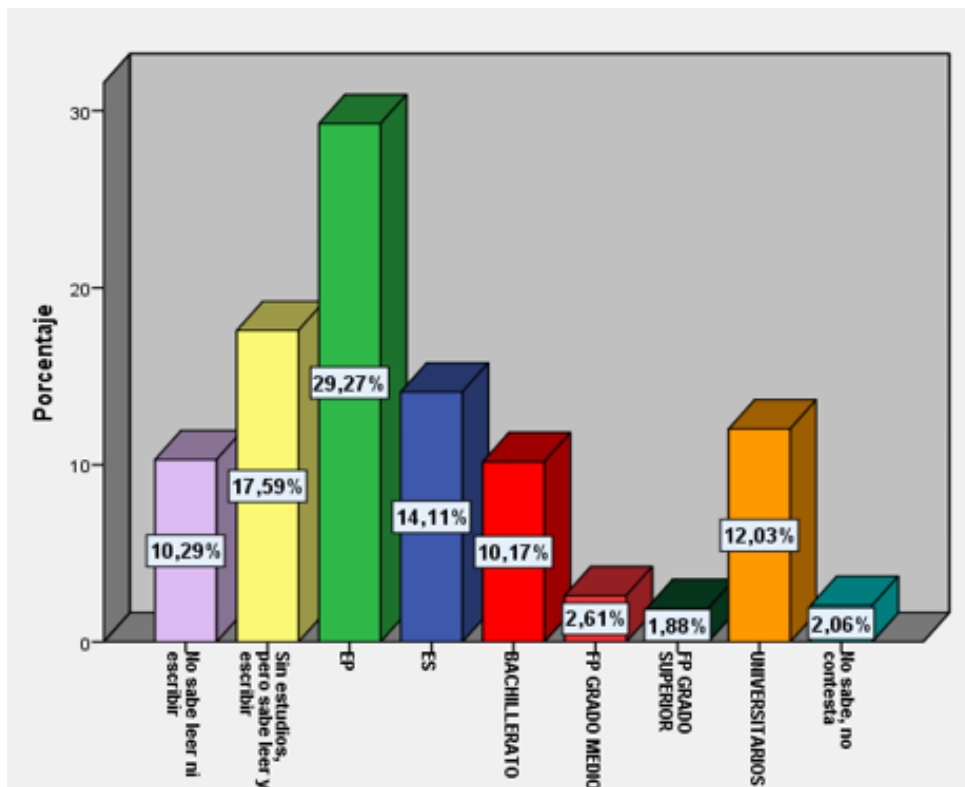


**Figura 26.** País de Nacimiento de la muestra

En la formación académica de los progenitores a simple vista no se observan grandes diferencias entre padres y madres. Cuando se hace una valoración más exhaustiva, se comprueba que las madres tienen mayor tasa de analfabetismo con un 10,2% respecto a los hombres que tienen un 7,8%. A medida que la formación se hace patente, se produce un efecto inverso, en donde las mujeres poseen el título de bachiller en un 10,2% frente al 7,5% de los hombres, sobresaliendo en la formación universitaria con un 12% en comparación al 10,5% que informan los hombres.



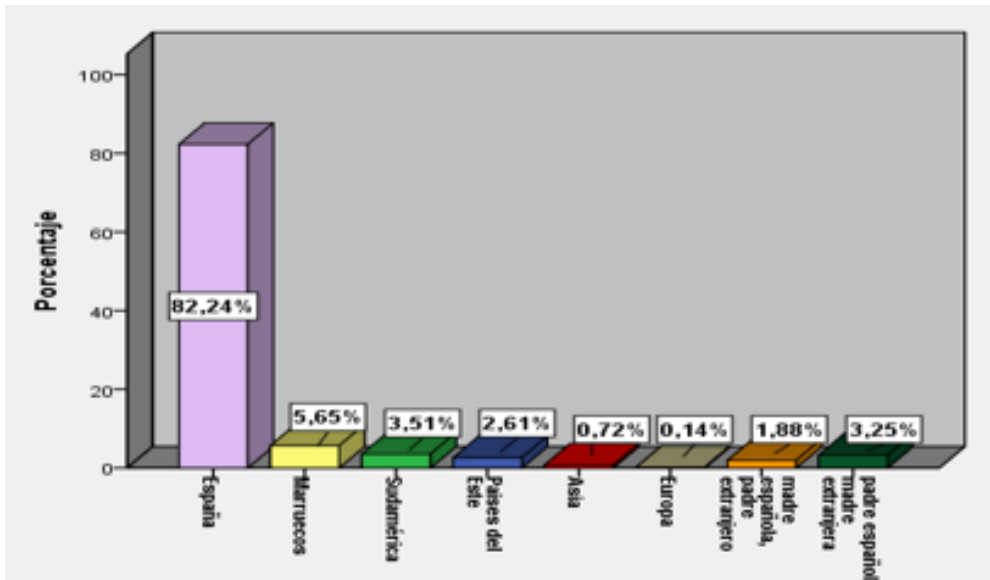
Nivel de estudios del padre



Nivel de estudios de la madre

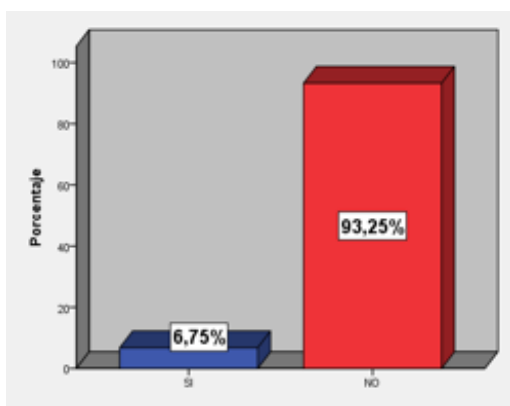
Figura 27. Nivel de estudios de los progenitores

El país de origen de los padres, en el 82,2% declaran que son españoles, el 12,6% de origen extranjero y el 5,2% son familias interculturales en las que alguno de los cónyuges no ha nacido en España. En la figura 28 se puede observar de forma detallada.

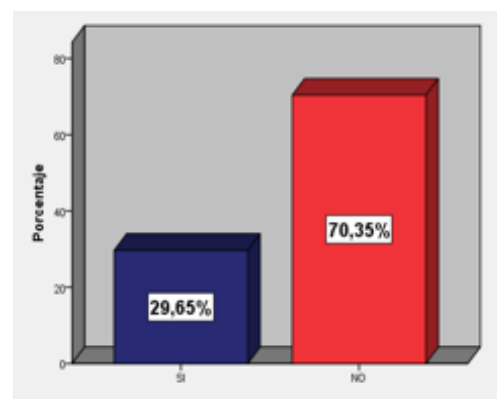


**Figura 28.** País de origen de los progenitores

Atendiendo a la etnia y a la condición de extranjero por el lugar de nacimiento como factores sociales, el 6,7% de los sujetos dicen ser de etnia gitana. El 29,6% se sienten diferentes por algunas de estas razones.



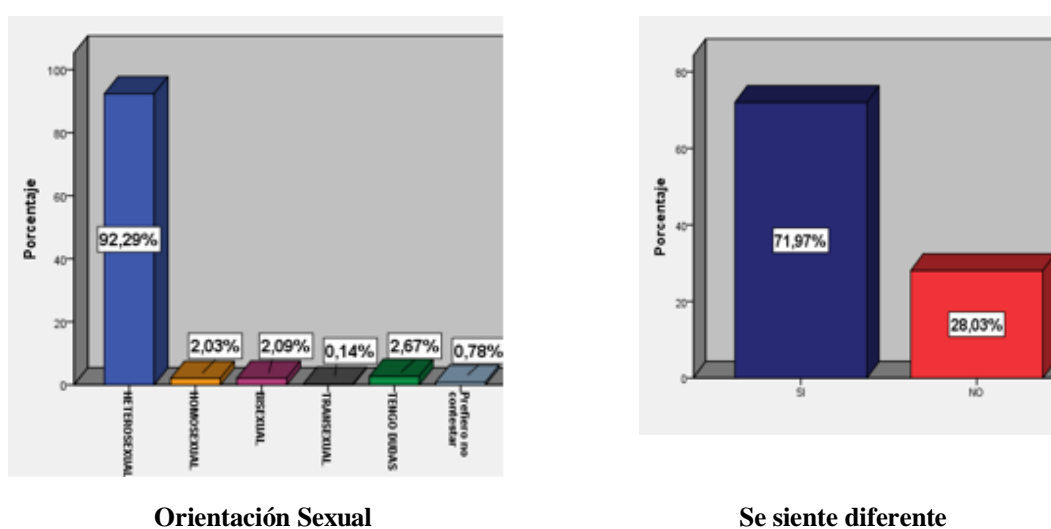
**Etnia gitana**



**Se siente diferente**

**Figura 29.** Diferencias por factores sociales

La orientación sexual ha sido otra variable para tener en cuenta dada la importancia que tiene en nuestro estudio y por ser un desencadenante de exclusión social, tal y como refleja la literatura especializada. La heterosexualidad es la más representada por nuestro alumnado en un 92,29%, siendo el 0,78% los que se han negado a responder a esta cuestión. Cabe destacar que el 71,97% se sienten diferentes. En la figura 30, se muestran las etiquetas utilizadas para catalogar esta dimensión, siendo conscientes que la extensión de esta es mucho más amplia de la que aquí se exhibe, sin embargo, podemos decir que son las más representativas de la población, o al menos las más conocidas por el colectivo de adolescentes.



**Figura 30.** Tipología de la orientación sexual

### Aspectos relacionados con la escuela

Las repeticiones también han sido abordadas en el presente estudio, determinando que el 22,7% de los sujetos han repetido alguna vez. El curso que mayor repetición ha experimentado es 1º de ESO con el 40,7% de los casos y 4º de la ESO con un 4,3%, el que menor porcentaje de fracaso ostenta. El 24% manifiesta haber repetido más de una vez a lo largo de esta etapa educativa.

La razón más enumerada por la cual repiten, en un 45,8% de los alumnos, es por falta de esfuerzo, seguida de un 15,9% ante la dificultad de los contenidos académicos y el 6,6% por la nula importancia que les otorgan a los estudios. Otras razones que aumentan esta lista de fracaso escolar, está relacionado con problemas familiares en un 16,5%; con el idioma el 3,3%



o con desencuentros en el instituto propiciados con compañeros o profesores, en el 8,3% de los casos

El tiempo destinado a estudiar es ciertamente bajo en el 34,5% de los estudiantes que le dedican menos de una hora. No obstante, el 50,8% dicen estudiar entre una y tres horas, siendo el 1,4% los que destinan más de cuatro horas de estudio. En las tareas de ocio como ver la tele, solo el 3,4% lo hacen más de 4 horas al día, siendo muy superior los chicos y chicas con un 65,5%, los que le dedican menos de una hora. El tiempo dedicado al juego es notablemente mayor, ya que el 38,3% los hace entre una y tres horas, y el 16,4% más de cuatro horas.

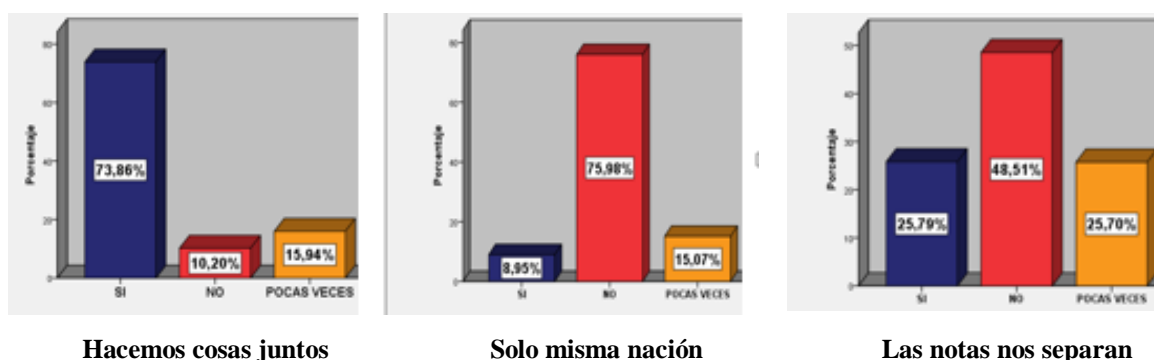
Cuando el alumnado compara sus notas con su grupo de referencia, el 51,6% dice aprobar todas las asignaturas, el 37,3% aprueba, aunque suspendan algunas y el 11,8% suspende todas o casi todas.

Para el 98% de los alumnos, los estudios son importantes o muy importantes, sin embargo, el 2% no le concede ningún valor a la formación académica. De igual manera, la integración al centro para la mayoría de los alumnos, en un 87,7%, dice estar integrado o muy integrado, frente al 12,3% que sienten que su integración es deficiente o muy deficiente. En este sentido, cuando preguntamos qué es lo que más valoran de su centro, el 4,8% hacen una valoración nula de las prestaciones que sus colegios pueden ofrecerles, sin embargo, el 49,5% reconocen la posibilidad de aprender y estudiar, y el 35,4% de las relaciones que entablan con sus compañeros de clase.

La valoración que el alumnado hace del clima escolar relativo a las relaciones que emprenden con su grupo de iguales, es positiva en el 86% de los casos, frente al 14% que alegan una mala relación entre compañeros. Del mismo modo, consideran que la relación entre profesor y alumno es buena en un 83,2% y mala o muy mala en el 16,8%.

El trabajo en el aula es aceptable para el 81,5% de los encuestados, sin embargo, el 18,5% no se siente satisfecho con la forma de trabajar en la clase. Las dificultades de aprendizaje son notables en un 75,7%, sin embargo, no solicitan aclarar las dudas el 48,3% de los sujetos.

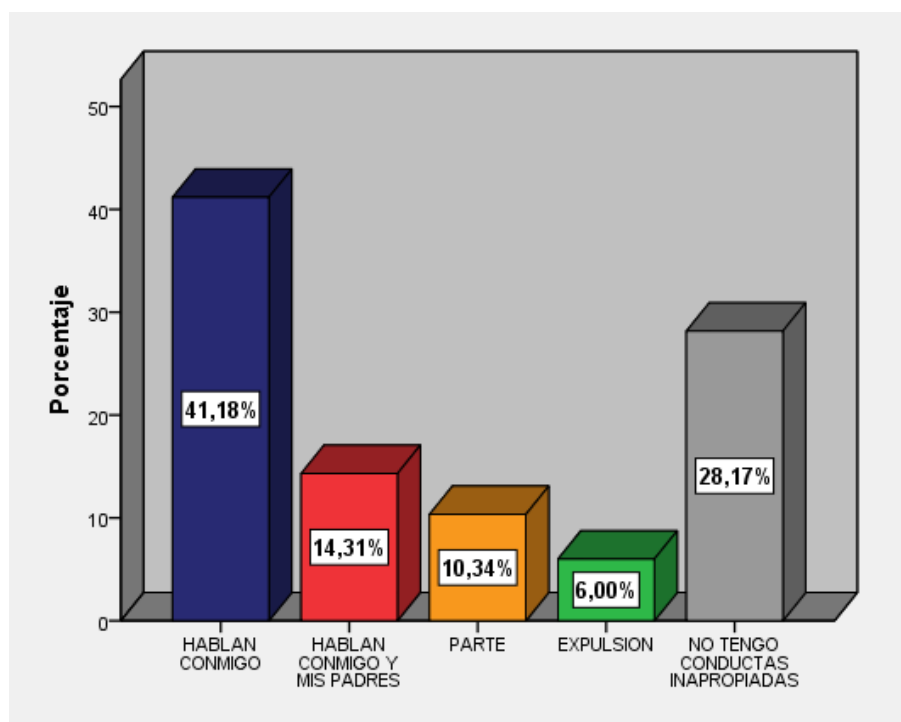
En la figura 31, podemos observar la forma de interactuar del alumnado. El 73,8% reconocen que la nacionalidad no es un impedimento para hacer cosas conjuntamente. Solo el 8,9% reconoce que solo se relacionan con sujetos de su propia nacionalidad y que las calificaciones son motivo de exclusión en un 25,7%.



**Figura 31.** *Interacción del alumnado*

En cuanto al absentismo escolar, el 13,4% reconoce que su asistencia a clase se produce de forma irregular. La principal razón con un 56,7%, es porque los estudios les resultan difíciles, seguida por la intencionalidad de abandonar los estudios en un 23,8%. Muy alejadas quedan otras justificaciones, como los problemas con el profesorado y alumnado, con un 5,6% y un 5,8% respectivamente. Cuando el alumno decide no asistir en el 70,6% de los casos, lo hace solo, permaneciendo en casa. El 29,4% reconoce que lo hace en compañía de uno o varios compañeros, siendo conscientes en un 67,5%, que las faltas se enviarán a casa para conocimiento de los padres, aunque solamente falten un día.

Los centros escolares establecen mecanismos para afrontar las conductas inapropiadas. El 28,1% reconoce tener un buen comportamiento en general, el 10,3% haber sido sancionado a través de amonestaciones y 6% expulsado del centro, aunque lo habitual en un 41,1%, es solucionar los problemas a través de prácticas dialógicas. Solo el 6% de los alumnos reconocen haber sido expulsados una sola vez a lo largo de su trayectoria académica.



**Figura 32.** *Conductas inapropiadas*

La preocupación de los padres por las tareas escolares impuestas por el profesorado es patente en la respuesta “muchas veces” con un 48% de los casos. Las notas son, sin lugar a duda lo que mayor interés suscita entre los padres en un 67,6%. Por otra parte, es notorio que este interés descienda a “pocas veces” con un 43,8%, en la relación que tiene lugar con el profesorado o con los compañeros de clase o del colegio, en un 32%.

#### Aspectos relacionados con las TICs

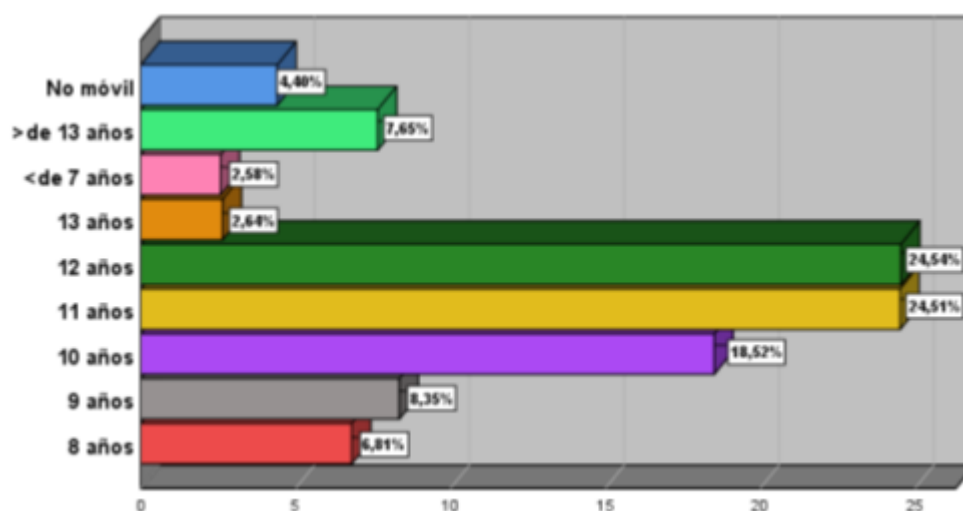
En cuanto al acceso a las TICs, los alumnos encuestados refieren en un 95,6% que disponen de telefonía móvil propia, aglutinado en las mujeres en un 48,9% con respecto a los hombres, 46,7%. Solo el 4,4% afirman no estar en posesión de este dispositivo. Así hallamos en la Tabla 25, una mayor concentración de chicos y chicas de 1º de ESO que afirman no poseerlo con respecto a cuarto curso. Igualmente podemos observar, que es 2º de ESO el que dispone del mayor número de dispositivos móviles.

**Tabla 25**

*Disposición de teléfono*

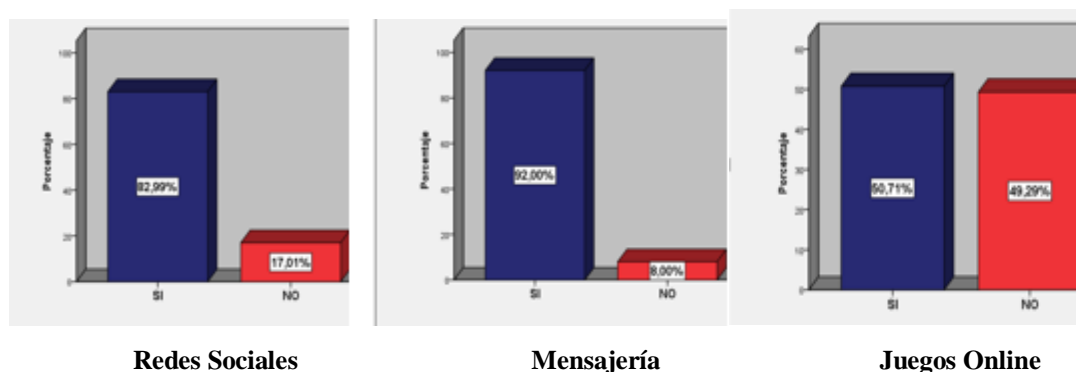
		SI	NO	Total
CURSO	1º ESO	880	88	968
	2º ESO	911	45	956
	3º ESO	779	11	790
	4º ESO	729	8	737
<b>Total</b>		3299	152	3451

Las edades de comienzo en la posesión de teléfonos móviles son muy heterogénea, aunque el 96,5% tienen un dispositivo propio. Es importante señalar que el grueso de la muestra se encuentra entre los 10 y 12 años. Solo el 7,6% se lo han permitido a una edad superior de 13 años y solo un 4,4% informan que aún no tienen.



**Figura 33.** *Edad del móvil*

El tiempo libre es destinado a utilizar las redes sociales en un 82,9%, especialmente Instagram y Facebook. La mensajería instantánea a través del WhatsApp es la más generalizada con un 92% y los juegos online los que menos adeptos tienen con un 50,7%.



**Figura 34.** *Utilización del tiempo libre*

Hemos hallado diferencias en el género y el uso que se hace a través de los teléfonos móviles. Las mujeres son las que más conectadas están a las redes sociales y a la mensajería, al contrario que ocurre con los juegos online.

La frecuencia con la que los alumnos están conectados a las TICs, difiere en función del dispositivo al que hagamos referencia. En el caso del ordenador, el 54,2% afirma utilizarlo algunos días a la semana. La hiperconexión tiene lugar a través el móvil, reconocido en el 90,6% de los alumnos diariamente y el 63,7% de forma constante.

En el centro escolar el uso de teléfono móvil está prohibido y es reconocido por el 63,1% de los alumnos, sin embargo, recurren a él en caso de emergencia en el 71,2% del alumnado. Otros advierten que su utilización es factible fuera de las aulas en un 41,5% para conectar con amigos no pertenecientes al centro o para recrearse en las redes sociales. Si bien el 90,4% dice respetar las normas, el 9,6% hace caso omiso.

### 5.2.3. *Instrumentos*

Se ha llevado a cabo la implementación de los siguientes cuestionarios en una muestra representativa de 3451 estudiantes de ESO de Almería y provincia.

Hemos recurrido a la utilización de cuestionarios de autoinforme, dado que es la forma más propicia de proyectar este tipo de investigaciones (Ahmad y Smith, 1990)

- **Cuestionario de cibervictimización (CBV).**
- **Cuestionario de acoso entre iguales (CAI).**
- **Cuestionario de Factores de Riesgo para la Cibervictimización (FRC)**

- Escala rasgo de metaconocimiento emocional, **TMMS-24**, en su versión española.
- **Cuestionario ad hoc**, que recoge: aspectos sociodemográficos, de la escuela (interés y motivación por los estudios, expectativas educativas, clima del centro escolar, etc.) y uso de las TICs.

### **5.2.3.1. Descripción de los instrumentos.**

#### **5.2.3.1.1. Cuestionario de cibervictimización. (CBV) en Estudiantes de Secundaria.**

Se trata de un autoinforme diseñado por Álvarez-García, Dobarro y Núñez (2015) con la finalidad de medir en los adolescentes en qué medida el encuestado es víctima de agresiones a través de dispositivos móviles e internet. Este cuestionario se basa en el modelo propuesto por (Noventini *et al.*, 2010), destacando dos criterios fundamentales de clasificación: atendiendo al medio utilizado y al tipo de manifestación.

Está compuesto por 26 ítems donde el evaluado ha de responder con qué frecuencia ha sido víctima de cyberbullying en los tres últimos meses, mediante una escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta (“nunca”, “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre”). Asimismo, comprende cuatro dimensiones con relación al tipo de manifestación: cibervictimización verbal o escrita, cibervictimización visual, exclusión online y suplantación.

La fiabilidad de la escala global, evaluada en términos de consistencia interna, mediante el coeficiente alpha de Cronbach, es de .85, por lo tanto, puede considerarse alta (Cicchetti, 1994), ofreciendo garantías estadísticamente adecuadas para la evaluación del constructo. Siendo en nuestra muestra de ( $\alpha = .92$ ).

Una vez estudiada la validez de la prueba, se analizó la correlación entre la puntuación total del CVB con seis criterios externos (victimización escolar off-line; conductas de riesgo, autoestima, formación y apoyo en el centro educativo, timidez y ansiedad social y control parental) que indican según estudios previos, una asociación positiva con la cibervictimización. En este sentido se afirma la correlación positiva de la cibervictimización con la victimización escolar off-line (Álvarez-García *et al.*, 2011; Slonje y Smith, 2008; Slonje *et al.*, 2013; Wolak *et al.*, 2007) con las conductas de riesgo en internet (Ang *et al.*, 2012; Davis y Koepke, 2016; Del Río *et al.*, 2010; Garmendia *et al.*, 2016; Gomes-Franco y Sendín, 2014; Labrador *et al.*, 2013; Rial *et al.*, 2014, 2015; Stald *et al.*, 2014), timidez y ansiedad social (Carbonell *et al.*, 2012; Catalina *et al.*, 2014; Echeburúa, 2012; Navarro *et al.*, 2012; 2015; Kowalski *et al.*, 2014), y negativamente con la autoestima (Patchin y Hinduja, 2010; Yang *et al.*, 2013), la formación

(Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), el apoyo al centro educativo (Kokkinos, Antoniadou, Asdre y Voulgaridou, 2016; Kowalski *et al.*, 2014) y el control parental (Baldry *et al.*, 2016; Fernández *et al.*, 2014; Garmendia *et al.*, 2016; Jung *et al.*, 2014).

Comprende cuatro dimensiones en relación con el tipo de manifestación:

- Cibervictimización escrita o verbal. Hacen referencia a agresiones plasmadas a través de la palabra. Está formado por 12 ítems (2, 8, 10, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23,24 y 26). La fiabilidad de esta subescala para nuestra muestra es ( $\alpha = .88$ ).

- Cibervictimización visual. Se refiere a agresiones ejecutadas por medio de imágenes. Está formado por 5 ítems (4, 7, 9, 14 y 20). La fiabilidad de esta subescala para nuestra muestra es ( $\alpha = .73$ ).

- Exclusión online. Hace referencia al rechazo o aislamiento por parte del grupo de iguales con la finalidad de infligir daño a la víctima. Está formado por 4 ítems (3, 6, 18 y 22). La fiabilidad de esta subescala para nuestra muestra es ( $\alpha = .68$ ).

- Suplantación. Consiste en usurpar la identidad, haciéndose pasar por otra persona. Está formado por 5 ítems (1, 5, 12, 16 y 25). La fiabilidad de esta subescala para nuestra muestra es ( $\alpha = .73$ ).

#### **5.2.3.1.2. Cuestionario de Factores de Riesgo para la Cibervictimización (FRC).**

Es un cuestionario autoinforme desarrollado por Dobarro y Álvarez-García (2014) cuyo objetivo es identificar en qué medida el autoevaluado desarrolla ciertos hábitos, se ve expuesto a ciertas situaciones o hace ciertas valoraciones de sí mismo que puede constituir un factor de riesgo o protección de cibervictimización. Está compuesto por 34 ítems evaluados en una escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta 1- Totalmente falso; 2- Más bien falso; 3- Más bien cierto y 4- Totalmente cierto, donde el alumnado deberá indicar en qué medida se siente identificado con el contenido de cada enunciado. Los análisis factoriales arrojan un modelo de seis factores:

- Factor Control parental. Informa sobre el grado en que los progenitores ejercen control y supervisión de sus hijos aplicando límites en el uso de Internet. Este factor está reflejado por 7 ítems: 1, 4, 7, 11, 20, 26 y 32. La fiabilidad, evaluada en términos de consistencia interna para este factor es elevada ( $\alpha = .80$ ). En nuestra muestra es ( $\alpha = .81$ )

- Factor Autoestima. Hace referencia a la valoración que el evaluado hace de sí mismo. Este factor está constituido por 5 ítems: 3, 9, 16, 24 y 34. La fiabilidad, evaluada en términos de consistencia interna es de ( $\alpha = .73$ ). En nuestra muestra es ( $\alpha = .68$ ).
- Factor Victimización Off-line. Hace referencia a los actos violentos consumados dentro del ámbito escolar, sin la utilización de dispositivos electrónicos. Este factor se desarrolla en 6 ítems: 5, 12, 15, 22, 23 y 29. La fiabilidad, evaluada en términos de consistencia interna para este factor es de ( $\alpha = .75$ ) En nuestra muestra es ( $\alpha = .74$ ).
- Factor Formación y Apoyo en el Centro Educativo. Da testimonio de la formación recibida por el centro escolar en relación con la convivencia y los riesgos que entraña Internet, así como del apoyo socioemocional emitido por compañeros y profesores. Este factor se desarrolla en 7 ítems: 2, 14, 18, 21, 27, 31 y 33. La fiabilidad, evaluada en términos de consistencia interna para este factor es moderada ( $\alpha = .73$ ). En nuestra muestra es ( $\alpha = .71$ ).
- Factor Timidez y Ansiedad Social. Informa de las dificultades para establecer relaciones interpersonales con el grupo de iguales, provocando inhibición o sentimientos de inseguridad especialmente con personas desconocidas o con escasa confianza. Este factor lo engloba 4 ítems: 6, 19, 25 y 30. La fiabilidad, evaluada en términos de consistencia interna para este factor es de ( $\alpha = .70$ ). En nuestra muestra es ( $\alpha = .65$ ).
- Factor Conductas de Riesgo. Hace referencia a ciertos hábitos relacionados con el uso de los dispositivos electrónicos utilizados por el evaluado que le puede hacer más proclives a padecer ciberagresión. Este factor está formado por 5 ítems, 8, 10, 13, 17 y 28. La fiabilidad, evaluada en términos de consistencia interna para este factor es un poco más baja ( $\alpha = .54$ ). En nuestra muestra es ( $\alpha = .67$ ).

#### **5.2.3.1.3. Cuestionario de acoso entre iguales (CAI).**

Se trata de una herramienta para evaluar el acoso en relación a la victimización en contextos educativos de primaria y secundaria (Magaz *et al.*, 2016) Este cuestionario de autoinforme consta de 7 escalas y diversas subescalas, las cuales evalúan diversos tipos de maltrato, conductas de acoso atendiendo al género, escenarios en los que tienen lugar, personajes implicados, estrategias de afrontamiento, personajes implicados y el estrés postraumático derivado del acoso, experimentados por la víctima al menos en los últimos 12 meses. La fiabilidad, evaluada en términos de consistencia interna global, es muy elevada ( $\alpha = .91$ ).



En la Tabla 26 se indican las diferentes escalas y subescalas, así como el número de ítems que lo integran.

**Tabla 26**

*Escala y Subescalas del Cuestionario Acoso entre Iguales (CAI)*

ESCALA	SUBESCALA	Núm. ÍTEMS
<b>Conductas de acoso (CAI-CA)</b>	Maltrato verbal	11
	Exclusión social directa	5
	Amenazas	4
	Ciberbullying	4
	Exclusión Social Indirecta	4
	Agresión basada en objetos	3
	Maltrato físico	8
<b>Conductas de Acoso de Género (CAI-CAG)</b>	Chicos	5
	Chicas Inconformismo de género	3
	Atractivo físico	2
<b>Escenarios (CAI-E)</b>	Escenarios situados fuera del recinto escolar	4
	Escenarios no vigilados dentro del recinto escolar	4
	Escenarios vigilados dentro del recinto escolar	6
<b>Personajes (CAI-P)</b>	Defensores y observadores	3
	Agresores de distintos cursos de la víctima	4
	Agresores del mismo curso que la víctima	2
<b>Afrontamiento (CAI-A)</b>	Autofocalización negativa	4
	Focalización en el problema	3
<b>Confidentes (CAI-C9)</b>		6
<b>Estrés Postraumático (CAI-EP)</b>		11

Fuente. Magaz, Chorot, Santed, Valiente, Sandín (2016)

○ *Escala conducta de acoso (CAI-CA)*. Comprende 39 ítems, distribuidos en 7 subescalas o factores con la finalidad de evaluar las conductas de acoso promovidas por otros chicos/as, durante el curso escolar vigente y el anterior a la prueba, en una escala tipo Likert con tres alternativas de respuesta: “nunca”, “pocas veces” y “muchas veces”. La fiabilidad, evaluada en términos de consistencia interna para esta escala es muy elevada ( $\alpha = .93$ ) y en la muestra objeto de estudio ( $\alpha = .96$ ).

- La *Maltrato verbal*. Hace referencia al daño infligido por el agresor a la víctima a través del lenguaje verbal o gestual directo o indirecto. Los ítems que lo integran son: 5, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 22 y 37. La fiabilidad para esta este factor es elevado ( $\alpha = .83$ ) y para nuestra muestra es ( $\alpha = .91$ ).
- *Exclusión social directa*. Alude al conjunto de acciones emprendidas por el agresor para ignorar, excluir o aislar afectando al bienestar social de la víctima. Los ítems que la representa son: 6, 23, 31, 34 y 36. La fiabilidad para esta este factor es de ( $\alpha = .77$ ) y para nuestra muestra ( $\alpha = .84$ ).
- *Amenazas*. Consiste en la provocación o miedo que el agresor emprende contra la víctima para que realice acciones en contra de su voluntad. Las preguntas formuladas en dicha escala no especifican una agresión determinada, pero la negación a las exigencias del agresor implica maltrato de tipo físico y/o verbal o de exclusión social. Sus ítems son: 33, 35, 38 y 39. La fiabilidad para esta este factor es moderado ( $\alpha = .70$ ) y para nuestra muestra ( $\alpha = .76$ )
- *Cyberbullying*<sup>1</sup>. Hace referencia a las agresiones cometidas a través de soportes informáticos especialmente internet o teléfonos móviles, cuyos ítems son: 27, 28,29 y 30. La fiabilidad para esta este factor es algo bajo ( $\alpha = .45$ ) y para nuestra muestra ( $\alpha = .67$ )
- *Exclusión Social Indirecta*. Las cuestiones reflejadas en esta subescala se refieren a las acciones acometidas por el agresor para aislar a la víctima o deteriorar sus relaciones sociales con el grupo de iguales. Está formada por 4 ítems, 8, 14, 17 y 21, siendo la fiabilidad para esta este factor de ( $\alpha = 0 .58$ ) y para nuestra muestra ( $\alpha = .76$ ).
- *Agresión basada en objetos*. Recogen situaciones en las que el agresor amenaza o ataca a la víctima utilizando como soporte objetos, sin la necesidad de que se produzca un contacto físico entre ambos. Está compuesto por los ítems: 4, 10 y 32. La fiabilidad para esta este factor es de ( $\alpha = .56$ ) y para nuestra muestra ( $\alpha = .60$ ).
- *Maltrato físico*. Hace alusión a conductas violentas perpetradas por el agresor contra la víctima dándose una confrontación directa y abierta entre ambos. Está formado por los ítems: 1, 2, 3, 7, 13, 24, 25 y 26. La fiabilidad para este factor es de ( $\alpha = .79$ ) y en nuestra muestra es de ( $\alpha = .88$ )

---

<sup>11</sup> Para las subescalas cyberbullying, exclusión social indirecta y agresión basada en objetos, la fiabilidad es más limitada que para el resto de las subescalas, lo cual se explica, al menos parcialmente por el menor número de ítems (Magaz *et al.*, 2016). No obstante, para salvaguardar la dimensión tan importante en nuestro estudio, el cyberbullying, se ha procedido a utilizar paralelamente el cuestionario CBV, con una consistencia interna importante  $\alpha = .81$ .

○ Escala conductas de acoso de género. (CAI-CAG). Hace referencia a conductas de bullying relacionadas con el rol de género a través de una escala tipo Likert con tres alternativas de respuesta: “nunca”, “pocas veces” y “muchas veces”. Las cuestiones articuladas para el género masculino informan del interés manifiesto por actividades y/o inclinaciones femeninas o concernientes al aspecto físico y corresponden con los ítems, 45, 46, 47, 48 y 49. La fiabilidad de esta escala es de ( $\alpha = .75$ ) y en nuestra muestra es ( $\alpha = .79$ )

Las preguntas exploratorias para el género femenino comprenden 5 cuestiones desglosadas a su vez en dos factores, cuyos ítems son; 40, 41, 42, 43 y 44, con una fiabilidad total de la escala de ( $\alpha = .63$ ) y en nuestra muestra es ( $\alpha = .77$ ).

Factor 1. Inconformismo de género ( $\alpha = .56$ ). Integrado por 3 preguntas, 40, 41 y 42, en las cuales las chicas expresan un alto interés por actividades masculinas. En nuestra muestra la fiabilidad es de ( $\alpha = .58$ ).

➤ Factor 2. Atractivo físico ( $\alpha = .71$ ). Está definido por 2 ítems, 42 y 44, quedando reflejado que la belleza o el aspecto físico puede ser un desencadenante de intimidación: “dicen a otros que soy fea” y “se meten conmigo porque no gusto a los chicos”. En nuestra muestra la fiabilidad es de ( $\alpha = .67$ ).

○ Escala Escenarios (CAI-E). Está compuesta por 14 preguntas relacionadas con el lugar o dependencia en el que acontece la intimidación, destacando la presencia y/o ausencia del profesorado. Están evaluadas a través de ítems de respuestas dicotómicas SÍ/NO.

○ Escala Personajes (CAI-P). Está formada por 15 preguntas referidas a los personajes implicados en las conductas de acoso. Incluye preguntas específicas vinculadas a los defensores, observadores y agresores, evaluadas a través de ítems de respuestas dicotómicas SÍ/NO

○ Escala Afrontamiento (CAI-A). Recoge 8 cuestiones con relación a cómo la víctima enfrenta o desafía el maltrato infringido por sus compañeros, evaluadas a través de ítems de respuestas dicotómicas SÍ/NO.

○ Escala Confidentes. Recoge el grado de apoyo de las víctimas cuando son objeto de intimidación, evaluado por 6 ítems de respuesta dicotómica SÍ/NO.

○ Escala Estrés Postraumático (CAI-EP). Está comprendida por 11 cuestiones referidas al grado de afectación ocasionada a la víctima producto del maltrato recibido. Se evalúa a través de ítems con respuestas dicotómicas SÍ/NO.

#### **5.2.3.1.4. La inteligencia emocional será evaluada a través de la Escala rasgo de metaconocimiento emocional, la TMMS-24, en su versión española.**

El TMMS-24 hunde sus raíces en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) desarrollado por Salovey, Mayer Goldman y Palfai (1995). Esta escala original, nace como una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales. En concreto evalúa el grado de atención que los individuos dedican a sus sentimientos, la claridad de sus experiencias con estos sentimientos y sus creencias para finalizar o regular los estados de ánimo negativos y/o la prolongación de los positivos, a través de una prueba de autoinforme compuesta por 48 ítems. Por lo tanto, las puntuaciones que se extraen de esta prueba hacen referencia a la percepción que tienen los sujetos sobre sus propias habilidades emocionales más que a los niveles reales de IE y la capacidad que tienen para regularlos. La consistencia interna de este cuestionario para las escalas es: atención ( $\alpha = .86$ ), claridad ( $\alpha = .87$ ) y reparación ( $\alpha = .82$ ).

En nuestra muestra la consistencia interna total es de ( $\alpha = .88$ ), siendo para la escala atención ( $\alpha = .86$ ), claridad ( $\alpha = .84$ ) y reparación ( $\alpha = .83$ ).

En cuanto a la capacidad predictiva de este instrumento está ampliamente constatada según estudios empíricos. Las puntuaciones altas de la IE, se han asociado a una mejor reparación de experiencias negativas (Salovey *et al.*, 1995), menor nivel de estrés para afrontar los exámenes o estresores de tipo experimental (Salovey, Stroud, Woolery y Epel; 2002); mayor bienestar y menor sintomatología depresiva, ansiosa y rumiativa (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Palrner, Donaldson y Stough, 2002); mejores relaciones interpersonales, optimismo y empatía (Salovey *et al.*, 2002), mejor resolución de problemas ante situaciones conflictivas o sentimientos de venganza (Sukhodolsky, Golub y Cromwell, 2001) y mejor calidad de vida relacionada con la salud (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

El TMMS-24, es una versión reducida y modificada por el grupo de investigadores de Málaga (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004), conservando las mismas dimensiones que la escala original: atención de los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones, con propiedades psicométricas muy similares a la escala inglesa (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998). Esta versión española finalmente se compuso de 24 ítems, excluyendo otros 24 por varios motivos: 1º debido a la baja fiabilidad y aporte a la fiabilidad de la escala total y 2º, porque algunos ítems no evaluaban con precisión la inteligencia emocional intrapersonal, sino habilidades emocionales interpersonales y

aspectos emocionales generalizados. Además, algunas cuestiones fueron reformuladas en sentido positivo para la mejor comprensión del enunciado. Esta modificación ha incrementado la fiabilidad de la escala en todos sus factores.

En definitiva, este cuestionario solicita a los evaluados que indiquen el grado de acuerdo en cada uno de los 24 enunciados en una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde 1=Nada de acuerdo hasta 5= Totalmente de acuerdo, para valorar las destrezas del sujeto sobre sus propias emociones y su capacidad para regularlas.

En la Tabla 27 se muestran los tres componentes que la integran, los criterios diferenciales de puntuación para hombres y mujeres, así como la consistencia interna del mismo para cada una de las tres escalas.

**Tabla 27**

*Aspectos destacados del test TMMS*

	<b>Definición</b>	<b>Puntuaciones Hombres</b>	<b>Puntuaciones Mujeres</b>	<b>Fiabilidad</b>
<b>Atención</b> (ítems 1-8)	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24	(α = .90)
		Adecuada atención: 22 a 32	Adecuada atención: 25 a 35	
		Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36	
<b>Claridad</b> (ítems 9-16)	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales	Debe mejorar su claridad <25	Debe mejorar su claridad <23	(α = .90)
		Adecuada claridad: 26 a 35	Adecuada claridad: 24 a 34	
		Excelente claridad >36	Excelente claridad >35	
<b>Reparación</b> (ítems 17-24)	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente	Debe mejorar su reparación >23	Debe mejorar su reparación >23	(α = .86)
		Adecuada reparación: 24 a 35	Adecuada reparación: 24 a 34	
		Excelente reparación >36	Excelente reparación >35	

La capacidad predictiva del TMM-24, está igualmente demostrada. Múltiples estudios científicos lo corroboran. Se han hallado correlaciones positivas entre el bienestar y la IE

(Ferragut y Fierro, 2012), IE y logro académico en estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, 2005; Pérez-Pérez y Castejón, 2006; Ovejas, 2012; Rodríguez de Alba y Suárez, 2012; Wang, Xie y Cui, 2016), en estudiantes de secundaria (Buenrostro *et al.*, 2012; Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Gil-Olarte *et al.*, 2005) y estudiantes de primaria (Ferragut y Fierro, 2012). IE y violencia escolar (Elipe *et al.*, 2012; Moyá, Prado y Martínez, 2015), conductas disruptivas y clima de convivencia (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006); afrontamiento de estrés y autoconcepto (Morales, 2017); conductas de apego (Guerra *et al.*, 2010); apoyo social (Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2015), entre otras.

#### **5.2.3.1.5. Cuestionario ad hoc.**

Se trata de un amplio cuestionario que recoge: aspectos sociodemográficos, de la escuela y de las TICs.

- Aspectos sociodemográficos y personales: Está compuesto por 13 ítems, relativos a información personal y contextual del alumnado objeto de estudio. Comprende aspectos y características personales (sexo, condición sexual, número de hermanos, nacionalidad, etnia, etc.) y familiar (convivencia familiar, nivel formativo de los progenitores).
- Aspectos relacionados con la escuela. Formado por 27 ítems que abordan diferentes dimensiones: interés y motivación por los estudios, expectativas educativas y clima de centro escolar del alumnado.
- Aspectos relacionados con las TICs. Formado por 4 ítems que recogen información relacionada con la edad en la que tienen teléfono móvil, tiempo de inmersión en las redes sociales, frecuencia en el uso de los dispositivos digitales, así como su uso dentro del centro escolar.

El rendimiento académico se midió a través de las calificaciones numéricas obtenidas en las distintas materias, correspondiente a la primera evaluación del curso académico 2017/2018 y facilitadas por el profesorado a través del registro oficial de la plataforma Séneca.

Teniendo en cuenta la dimensión del estudio y las múltiples materias impartidas en esta etapa educativa, hemos procedido al empleo de la Orden de 14 de julio de 2016, por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la ESO en la Comunidad Autónoma de Andalucía, por ser Almería y provincia el escenario de dicha investigación.

Grosso modo decir, que ESO es una etapa educativa obligatoria y gratuita que se extiende a lo largo de cuatro cursos académicos divididos en dos ciclos. El primer ciclo está formado por 1º, 2º y 3º y el segundo ciclo por 4º, cursados entre los 12 y 16 años con carácter general, aunque puedan permanecer escolarizados hasta los 18 años con la salvedad que los cumplan en el año que finalice el curso. El horario lectivo semanal es de 30 horas y las asignaturas se organizan en tres bloques:

- Asignaturas troncales.
- Asignaturas específicas.
- Asignaturas de libre configuración autonómica

La organización curricular del 1º y 2º Ciclo se realizará teniendo en cuenta que los centros docentes ofertarán todas las Materias Troncales generales<sup>2</sup> para cada uno de los cursos, así como las materias de Libre configuración Autonómica y Específicas, conforme a la organización establecida en cada curso. No obstante, los centros docentes tienen potestad para ampliar la oferta de materias en el primer y segundo ciclo de la ESO en el bloque de asignaturas de Libre Configuración Autonómica, para incluir materias de ampliación de contenidos de alguna materia troncal o específica, asignaturas de diseño propio<sup>3</sup> elaboradas por el centro u otras materias a determinar (Ver Anexo I)

#### **5.2.4. Procedimiento**

##### Recogida de los datos

Para llevar a cabo la siguiente investigación se procedió a consultar la normativa vigente. Concretamente nos remitimos a la Instrucción de 14 de Febrero de 2017 de la Dirección General de Innovación para la participación de los centros docentes públicos no universitarios, en la investigación educativa realizadas con las universidades andaluzas.

Paralelamente se tramitó a la Comisión Bioética de la Universidad de Almería el proyecto para su evaluación, remitiendo informe favorable el 10 de mayo del 2017, para su realización (Ver anexo II)

---

<sup>2</sup> El alumnado de 3º curso en la formalización de la matrícula podrá optar por las Matemáticas Orientadas a la Enseñanza Académicas para cursar Bachillerato, o las Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas para su iniciación en la Enseñanza Profesional.

<sup>3</sup> Las materias de diseño propio elaboradas por los centros, las recoge la normativa como asignaturas de Libre Disposición.

La selección de los centros se realizó por conveniencia no aleatorio, es decir se trata de un procedimiento no probabilístico accidental. Finalmente se determinó un total de 13 centros educativos de diferente tipología: privados concertados, públicos, rurales y de difícil desempeño en Almería y provincia.

Una vez concluidos los centros que formarían parte del estudio, se concertó un encuentro formal con el director/directora del centro solicitándole su colaboración y explicándole detalladamente el tipo de investigación se iba a llegar a cabo: justificación, objetivos, implementación de cuestionarios y temporalización de este, aportando documentación de la misma. (Ver anexo III). Siempre manifiesto compromiso pleno, de que, en todo momento, se iban a seguir los principios propuestos en el código deontológico sobre aspectos éticos para la investigación y a actuar de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999 sobre protección de datos.

Para poder autorizar la investigación, el director/a junto con el equipo docente debían aprobarlo en el Consejo Escolar y tramitarlo a través de la plataforma Séneca<sup>4</sup> para su consentimiento. Una vez recibida la solicitud, la Dirección General de innovación, en un plazo no superior a un mes desde su recepción y tras valoración de esta, autorizó la realización trasladando la comunicación oportuna a los centros interesados en la investigación.

Una vez ratificada su aprobación, se instó a solicitar el consentimiento de los padres a través de una nota informativa, la cual debía entregarse firmada al tutor para poder participar en la investigación, quedando exentos aquellos que no cumplieran con este requisito.

Recabada esta última exigencia, se contactó con el coordinador colaborador del centro y los tutores responsables de la pasación de la prueba, para la entrega y explicación de los cuestionarios con la finalidad de ser entrenados a tal efecto. Teniendo en cuenta que los cuestionarios no habían considerado la definición de acoso y ciberacoso, se hizo hincapié en la explicación de estos conceptos para evitar sesgos en la recogida de datos, toda vez, que se incorporaron en los cuestionarios que debían rellenar el alumnado. Asimismo, se facilitó por escrito las orientaciones verbalizadas en reuniones previas, para hacer uso de ellas en el momento de aplicación y así garantizar que todos los encuestadores ofreciesen la misma información.

---

<sup>4</sup> Sistema Integrado de gestión académica para los centros del sistema educativo andaluz.



La administración de cuestionarios se aplicó a todo el alumnado de la ESO, en horario de tutoría con la finalidad de interferir lo menos posible en el normal funcionamiento del colegio. Los cuestionarios se fraccionaron en tres partes, necesitando tres sesiones para la implementación de los mismos con el fin de evitar cansancio y respuestas no deseadas realizadas de forma irreflexiva. Igualmente se enfatizó en el carácter anónimo, voluntario y la necesidad de contestar de forma honesta. (Ver anexo IV).

Este proceso tuvo lugar entre los meses de noviembre y diciembre del presente curso académico 2017/2018.

Una vez terminado todo el procedimiento y coincidiendo con la finalización de la primera evaluación, se comenzó a recoger la información y las calificaciones académicas facilitadas por el profesorado a través de los resultados registrados en Séneca. Esta resulta dota a la variable rendimiento académico de la mayor rigurosidad, evitando así respuestas de deseabilidad social.

#### Codificación de los datos.

Para evaluar la victimización del acoso y el ciberacoso se han utilizado instrumentos de autoinforme, por ser una herramienta rápida y sencilla de aplicar y analizar, obteniendo información objetiva de la percepción que el sujeto experimenta de manera fiable y válida

El cuestionario creado y validado por Magaz *et al.* (2016) sobre el acoso escolar, recoge la temporalidad del maltrato desde el punto de vista de la víctima, durante un año académico. Este periodo de referencia es consistente con otras investigaciones (Buelga *et al.*, 2010, 2014; Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Félix-Mateo *et al.*, 2010; Garaigordobil y Aliri, 2013; Ortega-Barón *et al.*, 2016), no obstante, este criterio depende del investigador y los objetivos fijados en el estudio. Tal es el caso de nuestros cuestionarios: factores de riesgo de cibervictimización y ciberacoso, cuya temporalización se fija en los tres últimos meses, periodo contemplado en otros estudios realizados (Mura y Diamantine, 2013; Olumide *et al.*, 2016; Sticca *et al.*, 2013). El cuestionario TMMS-24, no hace una concreción al respecto, al igual que otras investigaciones (Baquero y Avedaño, 2015; Estévez *et al.*, 2010; Lapidot y Dolev, 2014).

Haciendo alusión a la frecuencia con la que se produce, el cuestionario de acoso escolar distingue tres categorías “nunca” “pocas veces” y “muchas veces” para recabar información relacionada con el maltrato verbal, exclusión social directa e indirecta, amenazas, ciberbullying, agresión basada en objetos, maltrato físico, conductas de acoso e inconformismo de género,

criterios ajustados para señalar la violencia experimentada. Para el resto de las escalas, escenarios, personajes, afrontamiento, confidentes, y estrés postraumático se recurre a respuestas dicotómicas sí/no.

Los cuestionarios factores de riesgo para la cibervictimización y ciberacoso contemplan una tipología más amplia de cuatro alternativas de respuesta “nunca”, “pocas veces”, “muchas veces” y “siempre” para el primero de ellos, y “totalmente falso”, “más bien falso”, “más bien cierto” y “totalmente cierto”, para el segundo. Es cuestionario TMMS-24, es el que despliega el mayor número de opciones de acuerdo con el criterio que mayor se ajuste a su preferencia, “nada de acuerdo”, “algo de acuerdo”, “bastante de acuerdo”, “muy de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

### 5.2.5. *Análisis de datos*

Se va a proceder a describir el procedimiento de análisis de datos de esta tesis, en el mismo orden en el que se presentan en los resultados para facilitar el seguimiento.

En relación a la Hipótesis 1 y 2, el análisis de datos empleado ha sido un modelo lineal multivariante (MANOVA) complementado con el tamaño del efecto a través de  $\eta^2$  y de las pruebas post hoc.

En cuanto a la hipótesis 3, se ha desarrollado una Correlación de Pearson.

La hipótesis 4 y 5, se verificó mediante una prueba t para muestras independientes complementada con el tamaño del efecto, en este caso, mediante la d de Cohen.

La hipótesis 6, se ha resuelto mediante un análisis de regresión.

En la hipótesis 7, se emplearon las tablas de contingencia y el estadístico chi cuadrado, complementado con el tamaño del efecto, en este caso, mediante la V de Cramer.

Para dar respuesta a las hipótesis 8 y 9, se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales, mediante la estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de bootstrapping. Se utilizaron además, los estadísticos descriptivos, fiabilidad mediante Alpha de Crombach y correlación de Pearson.

En relación a la hipótesis 10 y 11, se realizaron sendas ANOVAS complementadas por el tamaño del efecto a través de eta cuadrado y de las pruebas post hoc de Bonferroni.

Finalmente, atendiendo a las hipótesis 12 y 13, se han desarrollado tanto la correlación de Pearson como regresiones lineales.

**PARTE III.**  
**Resultados**



## RESULTADOS

---

### 6.1. Resultados

A continuación, se procederá a dar respuesta de forma ordenada a todas las hipótesis planteadas en el estudio. De igual modo, los objetivos se verán justificados una vez refutadas cada una de las hipótesis.

#### **H1. La prevalencia de victimización en el acoso escolar es superior en los chicos, disminuyendo en los cursos superiores.**

Según los datos arrojados en el análisis estadístico del modelo lineal general multivariante, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en el género y en los cursos, con relación a la victimización experimentada por el alumnado en el acoso escolar. Sin embargo, no hay diferencias en la interacción de ambas variables.

**Tabla 28**

*Prevalencia del acoso en función del sexo y curso*

Efecto		Valor	F	gl	Sig.	$\eta^2$
<b>SEXO</b>	Lambda de Wilks	,98	6,49	7,00	,000	,013
<b>CURSO</b>	Lambda de Wilks	,98	2,99	21,00	,000	,006
<b>SEXO*CURSO</b>	Lambda de Wilks	,99	,58	21,00	,931	,001

A través de la Tabla 29, podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas en la tipología de maltrato que experimentan hombres y mujeres  $p < .001$  y en los cursos académicos en los que tienen lugar  $p < .001$ . Estas diferencias se hacen evidentes en hombres y mujeres en las subescalas, maltrato físico ( $M=9,00$ ;  $M=8,72$  respectivamente) ( $p < .001$ ) y la agresión basada en objetos ( $M=3,22$ ;  $M=3,16$ ) ( $p < .001$ ).

Del mismo modo que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la interacción sexo y curso (Ver Tabla 28).

**Tabla 29**

*Tipología de acoso en función del género y curso*

	Variable dependiente	gl	M.C	F	Sig.	$\eta^2$
<b>SEXO</b>	Maltrato físico	1	68,12	15,78	,000	,005
	Agresión con objetos	1	3,33	8,53	,003	,002
<b>CURSO</b>	Maltrato físico	3	12,71	2,94	,032	,003
	Exclusión Social Indirecta	3	4,67	3,51	,015	,003

Para el resto de las subescalas no existen diferencias estadísticamente significativas  $p > .05$ , y hombres y mujeres afirman sufrirlo en igual medida. No obstante, podemos hablar de una mayor tendencia en la victimización de los hombres, en las amenazas, exclusión social indirecta, maltrato verbal y en la puntuación total de acoso. Y una mayor tendencia en la victimización de las mujeres, en la exclusión social y cyberbullying, tal y como podemos observar en la Tabla 30.

**Tabla 30**

*Medias de acoso en función de género*

Variable dependiente	SEXO	M	E.S	I.C al 95%	
				L.I	L.S
<b>Maltrato físico</b>	Hombre	9,00	,05	8,90	9,10
	Mujer	8,72	,05	8,62	8,81
<b>Agresión con objetos</b>	Hombre	3,22	,01	3,19	3,25
	Mujer	3,16	,01	3,13	3,19
<b>Exclusión Social Indirecta</b>	Hombre	4,42	,02	4,36	4,47
	Mujer	4,45	,02	4,39	4,50
<b>Ciberbullying</b>	Hombre	4,36	,02	4,32	4,41
	Mujer	4,37	,02	4,32	4,41
<b>Amenazas</b>	Hombre	4,23	,02	4,19	4,27
	Mujer	4,21	,02	4,17	4,25
<b>Exclusión Social Directa</b>	Hombre	5,60	,03	5,52	5,67
	Mujer	5,55	,03	5,48	5,62
<b>Maltrato verbal</b>	Hombre	13,04	,09	12,86	13,22
	Mujer	12,94	,08	12,77	13,12
<b>Acoso Iguales</b>	Hombre	43,89	,22	43,44	44,33
	Mujer	43,42	,22	42,98	43,85
<b>Puntuación TOTAL</b>					

En relación con los cursos escolares, las diferencias estadísticamente significativas las hemos encontrado en el maltrato físico  $p < .05$  y en la exclusión social directa  $p < .05$ .

Si hacemos una pormenorización de estos resultados, se confirma que en el factor maltrato físico en primero de ESO ( $M=8,92$ ) ( $p < .05$ ) presenta diferencias estadísticamente significativas con respecto a cuarto ( $M=8,68$ ) ( $p < .05$ ) y segundo curso ( $M=8,97$ ) ( $p < .05$ ) con cuarto ( $M=8,68$ ) ( $p < .05$ ), es decir, segundo curso es el que mayoritariamente y significativamente es victimizado en este tipo de agresión seguido de primero, para ir descendiendo a lo largo de los cursos.

En relación con la exclusión social directa, en primero de ESO ( $M=4,47$ ) ( $p < .05$ ) señala diferencias estadísticamente significativas con respecto a cuarto ( $M=4,35$ ) ( $p < .05$ ). A su vez, segundo ( $M=4,52$ ) ( $p < .05$ ) con tercero ( $M=4,40$ ) ( $p < .05$ ) y cuarto ( $M=4,35$ ) ( $p < .05$ ). De estos resultados se deduce, que segundo curso seguido de primero, son los que mayor prevalencia advierten tanto en maltrato físico como en la exclusión social, para ir disminuyendo progresivamente a lo largo de los cursos.

A la conclusión que hemos llegado es que existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas siendo ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .013$ ) y en los cursos ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .006$ ). Es importante señalar que el tamaño del efecto a través de  $\eta^2$  es muy bajo y las diferencias son muy pequeñas, lo que implica que los resultados sean interpretados con mucha cautela. Por lo tanto, la hipótesis inicial planteada se cumple parcialmente en relación del sexo ya que el grado de significatividad no tiene lugar en la escala de acoso total pero sí en los cursos, en donde se extrae que segundo curso tiene un mayor grado de victimización con respecto a cuarto.

**Tabla 31**

*Acoso en función del curso*

Variable dependiente	(I) CURSO	(J) CURSO	Diferencia de medias (I-J)	E.S	Sig.	IC al 95%	
						L.I	L.S
Maltrato Físico	1º ESO	4º ESO	,23*	,10	,019	,03	,43
	2º ESO	4º ESO	,28*	,10	,005	,08	,48
Exclusión Social Directa	1º ESO	4º ESO	,11*	,056	,039	,00	,22
	2º ESO	3 ESO	,12*	,05	,031	,01	,22
		4º ESO	,17*	,05	,003	,05	,28

Nota. \* $p < 0.5$ ; \* $p < 0.01$ ; \* $p < 0.001$

**H2. La prevalencia de cibervictimización es superior en las chicas, aumentando con los cursos superiores.**

Hemos hallado a través del análisis estadístico del modelo lineal general multivariante, diferencias estadísticamente significativas en relación con la cibervictimización a razón del sexo y curso, no cumpliendo este requisito con la interacción entre ambas (ver Tabla 32).

**Tabla 32**

*Ciberacoso en función de género y curso*

Efecto		Valor	F	gl	Sig.	$\eta^2$
<b>SEXO</b>	Lambda de Wilks	,96	29,27	4,00	,000	,033
<b>CURSO</b>	Lambda de Wilks	,97	7,48	12,00	,000	,009
<b>SEXO*CURSO</b>	Lambda de Wilks	,99	1,57	12,000	,092	,002

A través de la prueba efecto inter-sujetos, se evidencia que existen diferencias estadísticamente significativas con relación a la tipología de cibervictimización que dicen sufrir hombres y mujeres. Se recurre a la Tabla 33, cuando se hace una comparación entre sujetos para observar las tipologías estadísticamente significativas, concretamente cibervictimización por exclusión online ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .013$ ) y la cibervictimización visual ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .006$ ). Las estimaciones representadas en la Tabla 33, advierten que ambas conductas de cibervictimización tienen una mayor prevalencia en el género masculino.

**Tabla 33**

*Subtipo de ciberacoso en función del género*

Variable dependiente	(I) SEXO	(J) SEXO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. <sup>b</sup>	IC al 95%	
						L.I	L.S
<b>Exclusión Online</b>	Hombre	Mujer	,30*	,04	,000	,21	,38
	Mujer	Hombre	-,30*	,04	,000	-,38	-,21
<b>Cibervictimización Visual</b>	Hombre	Mujer	,19*	,04	,000	,11	,27
	Mujer	Hombre	-,19*	,04	,000	-,27	-,11



Por el contrario, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas para las subescalas cibervictimización verbal escrita  $p > .05$  y para la cibervictimización suplantación  $p > .05$  tal y como desprende la Tabla 34. No obstante, podemos ver las tendencias en relación con el género a la hora de sufrir una tipología u otra.

**Tabla 34**

*Cibervictimización en función del género*

Variable dependiente	SEXO	M	E.S	I.C al 95%	
				L.I	L.S
Suplantación	Hombre	5,59	,03	5,52	5,66
	Mujer	5,57	,03	5,50	5,63
Exclusión Online	Hombre	4,77	,03	4,71	4,84
	Mujer	4,47	,03	4,41	4,54
Cibervictimización Visual	Hombre	5,67	,03	5,61	5,73
	Mujer	5,48	,03	5,42	5,54
Cibervictimización Escrita	Hombre	14,56	,09	14,37	14,75
	Mujer	14,76	,09	14,57	14,95
Ciberbullying	Hombre	30,61	,16	30,28	30,94
	Mujer	30,30	,16	29,97	30,62

Atendiendo a la Tabla 34 y siguiendo el orden de prevalencia, las tipologías de cibervictimización más padecidas en nuestra muestra son, la cibervictimización verbal escrita en las chicas, cibervictimización visual, cibervictimización por suplantación y cibervictimización por exclusión online en chicos, concluyendo que la cibervictimización total también es superior en hombres que en mujeres.

Igualmente, en la Tabla 35 se señalan los cursos en los que tienen lugar las diferentes tipologías de cibervictimización que son estadísticamente significativas. Éstas tienen lugar en las subescalas cibervictimización visual ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .006$ ); cibervictimización escrita ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .014$ ) y cibervictimización puntuación total ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .008$ ) en todos los cursos estudiados. La mayor prevalencia tiene lugar en cuarto, seguida de tercero, segundo y primero a excepción de la variable puntuación total, donde tercero cobra fuerza con relación a cuarto curso, siguiendo la tendencia descendente en los siguientes cursos.

Aunque se ha demostrado que existen diferencias estadísticamente significativas en el género y en los cursos académicos, se deben interpretar los datos con cierta cautela, porque el tamaño del efecto a través de  $\eta^2$  es muy bajo y por tanto las diferencias son muy pequeñas.

Así pues, podemos decir que nuestra segunda hipótesis formulada se cumple parcialmente, al demostrar que la cibervictimización se da con mayor intensidad en los cursos

superiores de la ESO, sin embargo, se ha demostrado en relación con el género, que los hombres lo padecen más que las mujeres.

**Tabla 35**

*Subtipos de cibervictimización en función del curso*

Variable dependiente	(I) CURSO	(J) CURSO	Diferencia de medias (I-J)	E.S	Sig.	I.C al 95%	
						L.I	L.S
<b>Cibervictimización Visual</b>	1º ESO	2º ESO	-,13*	,05	,015	-,24	-,02
		3º ESO	-,21*	,06	,000	-,32	-,09
		4º ESO	-,24*	,06	,000	-,36	-,12
<b>Cibervictimización Escrita</b>	1º ESO	2º ESO	-,50*	,18	,006	-,86	-,14
		3º ESO	-1,10*	,19	,000	-1,48	-,79
		4º ESO	-1,16*	,19	,000	-1,54	-,77
<b>Ciberbullying Puntuación TOTAL</b>	1º ESO	2º ESO	-,73*	,31	,020	-1,35	-,11
		3º ESO	-1,50*	,33	,000	-2,15	-,85
		4º ESO	-1,50*	,33	,000	-2,16	-,84

Nota. \* $p < 0.5$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

**H3. La cibervictimización y la victimización escolar están positivamente correlacionadas.**

En la Tabla 36, se observa un análisis de correlación entre los diferentes factores de la escala cibervictimización, formada a su vez por las subescalas cibervictimización verbal escrita, visual, exclusión online y suplantación, con la escala acoso escolar, integrada por las subescalas de maltrato verbal, exclusión social directa, amenazas, ciberbullying, exclusión social indirecta, agresión basada en objetos, y maltrato físico. Las relaciones establecidas en cada una de ellas es significativa  $p < .001$ , lo determina que existe una concomitancia entre la victimización tradicional con la cibervictimización.

**Tabla 36**

*Correlaciones entre acoso y ciberacoso*

	Suplantación	Exclusión Online	Ciberv. Visual	Ciberv. Escrita	Ciberbully Puntuación TOTAL	Maltrato Físico	Agresión objetos	Exclusión Social Ind	Ciberbullying	Amenaza	Exclusión Social Directa	Maltrato Verbal	Acoso Igales Puntuación TOTAL
Suplantación	1	,49**	,57**	,70**	,81**	,34**	,28**	,35**	,49**	,32**	,27**	,35**	,40**
Exclusión Online		1	,55**	,59**	,73**	,39**	,35**	,44**	,48**	,41**	,46**	,43**	,50**
Cibervictimiz. Visual			1	,65**	,78**	,32**	,29**	,34**	,52**	,34**	,31**	,36**	,41**
Cibervictimiz. Escrita				1	,95**	,42**	,35**	,45**	,64**	,41**	,40**	,50**	,54**
Ciberbullying Puntuación TOTAL					1	,44**	,38**	,47**	,66**	,44**	,43**	,51**	,57**
Maltrato Físico						1	,69**	,61**	,54*	,62**	,53**	,79**	,86**
Agresión Objetos							1	,52**	,48**	,58**	,45**	,62**	,71**
Exclusión Social Ind								1	,5**	,62**	,70**	,72**	,81**
Ciberbullying									1	,54**	,52**	,63**	,71**
Amenazas										1	,60**	,65**	,76**
Exclusión Social Directa											1	,69**	,79**
Maltrato Verbal												1	,95**
Acoso Igales Punt TOTAL													1

Nota. \* $p < 0.5$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

**H4. Las minorías étnicas sufren más acoso y ciberacoso que sus coetáneos nativos.**

La inmigración es un colectivo que sufre de forma estadísticamente significativa más victimización por acoso y ciberacoso con respecto a los nativos españoles tal y como se refleja en la Tabla 37. Con relación a la cibervictimización, podemos observar que solamente en la subescala de suplantación es donde son cibervictimizados de forma significativa. El resto de subescalas estudiadas, exclusión online, cibervictimización visual y cibervictimización escrita no presentan resultados estadísticamente significativos, no obstante a través de las puntuaciones de las medias, podemos comprobar que existe una mayor tendencia a sufrir más ciberacoso en los inmigrantes que en sujetos nativos. Sin embargo, en la puntuación total de la escala, cibervictimización total, sí existen diferencias estadísticamente significativas, lo que infiere una mayor cibervictimización en este colectivo.

Por otra parte, en la victimización por acoso, podemos confirmar que, tanto en la puntuación total de la escala como en el resto de las subescalas, maltrato físico, verbal, agresión por objetos, exclusión social directa e indirecta, ciberbullying y amenazas, hay diferencias estadísticamente significativas entre el colectivo inmigrante y los no inmigrantes.

**Tabla 37**

*Acoso y ciberacoso en las minorías étnicas*

	Eres		M	D. T	t	gl	Sig.	d
	Español	N						
<b>Suplantación</b>	Sí	3161	5,55	1,34	-3,58	3449	,000	-,201
	No	290	5,85	1,62				
<b>Exclusión Online</b>	Sí	3161	4,61	1,31	-1,15	3449	,249	-,074
	No	290	4,71	1,36				
<b>Cibervictimización Visual</b>	Sí	3161	5,55	1,23	-1,33	3449	,183	-,082
	No	290	5,66	1,43				
<b>Cibervictimización Escrita</b>	Sí	3161	14,57	3,99	-1,83	3449	,066	-,104
	No	290	15,03	4,76				
<b>Ciberbullying Puntuacion_TOTAL</b>	Sí	3161	30,30	6,82	-2,24	3449	0,25	-,128
	No	290	31,26	8,06				
<b>Maltrato Físico</b>	Sí	3161	8,84	2,07	-2,89	3449	,004	-,175
	No	290	9,21	2,14				
<b>Agresión con Objetos</b>	Sí	3161	3,18	,61	-2,57	3449	,010	-,148
	No	290	3,28	,74				
<b>Exclusión Social Directa</b>	Sí	3161	4,42	1,11	-4,12	3449	,000	-,219
	No	290	4,71	1,50				
<b>Ciberbullying</b>	Sí	3161	4,34	,92	-4,50	3449	,000	-,244
	No	290	4,61	1,26				
<b>Amenazas</b>	Sí	3159	4,21	,79	-2,27	3447	,023	-,124
	No	290	4,32	,97				
<b>Exclusión Social Indirecta</b>	Sí	3161	5,56	1,48	-2,88	3449	,004	-,163
	No	290	5,82	1,70				
<b>Maltrato Verbal</b>	Sí	3161	12,91	3,65	-4,62	3449	,000	-,268
	No	290	13,96	4,16				
<b>Acoso Iguales Puntuación TOTAL</b>	Sí	3159	43,48	9,10	-4,35	3447	,000	-,253
	No	290	45,94	10,28				

**H5 La victimización de acoso y ciberacoso es más determinante con la repetición de curso.**

Para explicar si existe relación entre ser víctima de ciberacoso y de acoso tradicional con ser repetidor, se muestra la Tabla 38, en la cual podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas.

Con respecto al ciberacoso, en todas las variables se encuentran diferencias estadísticamente significativas, experimentando mayor cibervictimización en el alumnado repetidor. En la misma línea, y en relación con el acoso tradicional, los alumnos repetidores son más victimizados con relación a todas las variables estudiadas, aunque en el caso de la variable

exclusión social directa, no hay diferencias estadísticamente significativas entre ser repetidor y no serlo.

**Tabla 38**

*Acoso y repetición de curso*

	REPETIDOR	N	M	D.T	t	gl	Sig.	d
<b>Suplantación</b>	Sí	784	5,95	1,79	7,09	996,49	,000	,322
	No	2667	5,46	1,19				
<b>Exclusión Online</b>	Sí	784	4,77	1,50	3,29	1118,79	,001	,137
	No	2667	4,58	1,25				
<b>Cibervictimización Visual</b>	Sí	784	5,77	1,53	4,56	1054,10	,000	,200
	No	2667	5,50	1,14				
<b>Cibervictimización Escrita</b>	Sí	784	15,70	4,97	7,35	1049,25	,000	,322
	No	2667	14,29	3,69				
<b>Ciberbullying</b>	Sí	784	32,20	8,52	7,18	1046,34	,000	,313
	No	2667	29,85	6,29				
<b>Puntuación_TOTAL Maltrato Físico</b>	Sí	784	9,05	2,31	2,64	1150,21	,008	,111
	No	2667	8,81	2,00				
<b>Agresión con Objetos</b>	Sí	784	3,23	,71	2,19	1124,51	,029	,091
	No	2667	3,17	,59				
<b>Exclusión Social Indirecta</b>	Sí	784	4,56	1,34	2,88	1101,71	,004	,122
	No	2667	4,41	1,09				
<b>Ciberbullying</b>	Sí	784	4,51	1,07	4,55	1140,36	,000	,190
	No	2667	4,32	,92				
<b>Amenazas</b>	Sí	784	4,28	,94	2,24	1113,10	,025	,093
	No	2665	4,20	,77				
<b>Exclusión Social Directa</b>	Sí	784	5,66	1,57	1,71	1223,17	,087	,072
	No	2667	5,55	1,48				
<b>Maltrato Verbal</b>	Sí	784	13,36	4,04	2,86	1172,10	,004	,120
	No	2667	12,90	3,60				
<b>Acoso Iguales</b>	Sí	784	44,69	10,19	3,23	1157,94	,001	,135
	No	2665	43,39	8,91				

**H6. La integración en el centro escolar correlaciona negativamente con el acoso y ciberacoso.**

Se ha demostrado en el acoso, que a menor integración mayor probabilidad de ser víctimas de acoso escolar. Además, la correlación de Pearson sugiere que la integración correlaciona negativamente con ser victimizado ( $r=-40$ ), lo que se interpreta que a mayor integración menor posibilidad de ser víctima de acoso y viceversa. El estar integrado o no en el

centro explica un 15% de posibilidades de sufrir acoso. Además, la regresión muestra que el nivel de integración puede explicar de manera estadísticamente significativa en un 15% la posibilidad de ser víctima de acoso escolar ( $r^2=.15$ );  $F(1)=655.08$ ;  $p <.001$ .

De igual forma ocurre con el ciberacoso, a menor integración mayor probabilidad de ser víctimas de ciberacoso. La correlación de Pearson apunta a que la integración correlaciona negativamente con ser victimizado ( $R=-.27$ ), lo que se interpreta que a mayor integración menor posibilidad de ser víctima de ciberacoso y viceversa. El estar integrado, según la regresión lineal, en el centro predice en un 7.5% de posibilidades de sufrir ciberacoso  $F(1)=279,06$ ;  $p<.001$ .

### **H7. El absentismo como fenómeno multidimensional y multicausal tiene un efecto predictivo en el acoso y ciberacoso.**

*En relación con el acoso.*

A través de las tablas de contingencia, hemos verificado la existencia de diferencias estadísticamente significativas con relación a ser víctima de acoso escolar y los motivos que justifican el absentismo en el alumnado de la ESO ( $X^2=37,67$ ;  $p=,000$ ;  $V=.20$ ).

Los sujetos que han manifestado no ser víctimas de acoso escolar, son representados por 236 alumnos y alumnas no asistentes, de los cuales señalan como motivo de absentismo escolar dos variables estadísticamente significativas: los estudios me resultan difíciles y no asisto a clase porque quiero dejar de estudiar y en el instituto pierdo el tiempo. En este sentido y atendiendo a los residuos tipificados corregidos, hallamos un mayor número de alumnos a lo esperado ( $Z=2,7$ ) que apuntan a la dificultad de los estudios, representado por el 57,6% de los mismos y no asisto a clase porque quiero dejar de estudiar y en el instituto pierdo el tiempo ( $Z=9,8$ ), declarado por el 28% de los alumnos. Por otra parte, también hemos encontrado un número menor al esperado de alumnos, que indican como motivos del absentismo a factores relacionados con: los problemas con el profesorado ( $Z=-3,3$ ) en un 4,2%, y en los problemas derivados por los compañeros ( $Z=-11,8$ ) en un 0,8% de los mismos. Se descartan las variables, no asisto a clase porque tengo problemas de salud ( $Z=1,0$ ) en un 1,3%, la necesidad de ayudar a la familia ( $Z=0.8$ ) en el 4,2% y otras razones no especificadas ( $Z=0.8$ ) en el 3,8%, al tener poco peso en la justificación del absentismo en los alumnos que no han sido objeto de acoso.

Atendiendo a los alumnos que han padecido acoso escolar pocas veces, los resultados revelan 210 alumnos absentistas que dicen haber experimentado estas conductas. Las variables que advierten de manera estadísticamente significativa los motivos del absentismo son: no asisto a clase porque tengo problemas con los profesores y con mis compañeros, es decir, nos hemos encontrado un número mayor de alumnos a lo esperado, atendiendo a los residuos tipificados corregidos ( $Z=3,2$ ) en un 7,1%, que alega falta de asistencia al instituto derivados por los problemas con el profesorado y a la mala relación con los compañeros ( $Z=8,7$ ) en un 10% del alumnado. Asimismo, encontramos un número menor al esperado de alumnos que señalan como motivos del absentismo, no asisto a clase porque quiero dejar de estudiar y en el instituto pierdo el tiempo ( $Z=-8$ ) con un 20%; y la necesidad de ayudar a la familia ( $Z=-2,2$ ) en un 2,9% de los alumnos. Cabe destacar las variables que pierden peso en la justificación del absentismo: los estudios me resultan difíciles ( $Z=-0,6$ ) en un 56,2%; a los problemas derivados de salud ( $Z=-,8$ ) en un 0,5% y a otras razones sin especificar ( $Z=-,3$ ) en el 3,3% del alumnado que ha sufrido pocas veces acoso escolar.

En relación con los sujetos que han padecido muchas veces acoso, la muestra nos deriva 16 sujetos absentistas en su vertiente más grave. La variable que da luz a la causa del absentismo está relacionada significativamente con el hecho de tener problemas con los compañeros de clase, al encontrar un mayor número de alumnos a lo esperado ( $Z=3,1$ ) y determinado por 25% de los alumnos que dicen sufrirlo. Por otra parte, se evidencia un número de alumnos menor al esperado en la victimización de acoso, que justifica el absentismo escolar por la dificultad de los estudios ( $Z=-2$ ) en un 43,8%. Pierden fuerza las variables explicativas del absentismo a los problemas con los profesores ( $Z=,1$ ) en un 6,3%; quiero dejar de estudiar y en el instituto pierdo el tiempo ( $Z=-1,8$ ) en el 12,5%; y a la necesidad de ayudar a la familia ( $Z=1,4$ ) en el 12,5% de los alumnos (ver Tabla 39).



**Tabla 39**

*Absentismo y acoso escolar*

POR QUÉ NO ASISTES										
		Los estudios me resultan difíciles		Tengo problemas con los profesores	Tengo problemas con mis compañeros	Quiero dejar de estudiar y en el instituto pierdo el tiempo	Tengo problemas de salud	Tengo que ayudar a mi familia	Otras razones	Total
		10	2	66	3	10	9	9	236	
<b>Nunca</b>	Recuento	136								
	% dentro de Acoso Tradicional	57,6%	4,2%	28,0%	1,3%	4,2%	3,8%	100,0%		
	<b>TOTAL Sujetos</b>									
	% dentro de Por qué no asistes	52,1%	7,4%	60,0%	75,0%	55,6%	56,3%	51,1%		
	% del total	29,4%	0,4%	14,3%	0,6%	2,2%	1,9%	51,1%		
	Residuo	2,7	-3,3	9,8	1,0	8	8			
<b>Pocas veces</b>	Recuento	118	21	42	1	6	7	210		
	% dentro de Acoso Tradicional	56,2%	10,0%	20,0%	0,5%	2,9%	3,3%	100,0%		
	<b>TOTAL Sujetos</b>									
	% dentro de Por qué no asistes	45,2%	77,8%	38,2%	25,0%	33,3%	43,8%	45,5%		
	% del total	25,5%	4,5%	9,1%	0,2%	1,3%	1,5%	45,5%		
	Residuo	-6	8,7	-8,0	-8	-2,2	-3			
<b>Muchas veces</b>	Recuento	7	4	2	0	2	0	16		
	% dentro de Acoso Tradicional	43,8%	25,0%	12,5%	0,0%	12,5%	0,0%	100,0%		
	<b>TOTAL Sujetos</b>									
	% dentro de Por qué no asistes	2,7%	14,8%	1,8%	0,0%	11,1%	0,0%	3,5%		
	% del total	1,5%	0,9%	0,4%	0,0%	0,4%	0,0%	3,5%		
	Residuo	-2,0	3,1	-1,8	-1	1,4	-6			
<b>TOTAL</b>	Recuento	261	27	110	4	18	16	462		
	% dentro de Acoso Tradicional	56,5%	5,8%	23,8%	0,9%	3,9%	3,5%	100,0%		
	<b>TOTAL Sujetos</b>									
	% dentro de Por qué no asistes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	56,5%	5,8%	23,8%	0,9%	3,9%	3,5%	100,0%		

*En relación con el ciberacoso.*

A través de las tablas de contingencia, hemos verificado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de ser víctima de ciberacoso y los motivos que justifican el absentismo de este alumnado ( $X^2=29,07$ ;  $p=.047$ ;  $V=.14$ ).

En nuestra muestra objeto de estudio, nos encontramos con 108 sujetos absentista que manifiestan no haber sido objeto de cibervictimización en la etapa de secundaria, en ninguna de las variables estudiadas. Sin embargo, atendiendo a los residuos tipificados corregidos, un número mayor del esperado de alumnos ( $Z=9.0$ ), señalan como motivo de su absentismo la dificultad de los estudios representando el 64,8% de los mismos. Asimismo, se ha hallado número menor del esperado de alumnos que señalan como motivos de su absentismo causas como: no asisto a clases porque quiero dejar de estudiar y en el instituto pierdo el tiempo con el 21,3% ( $Z=-2,7$ ); no asisto a clase porque tengo problemas con los profesores, con un 3,7% ( $Z=-2,1$ ); y no asisto a clase porque tengo problemas con los compañeros en un 1,9% ( $Z=-4,3$ ). Del mismo modo, descartamos otras variables que puedan tener cierto peso a la hora de justificar el absentismo, relacionadas con los problemas de salud en un 0,9% ( $Z=,1$ ) necesidad de ayudar a la familia en un 5,6% ( $Z=1,8$ ) u otras causas no descritas en un 1,9% ( $Z=-1,7$ ).

Con relación a sufrir pocas veces cibervictimización, solo 322 alumnos absentistas reconocen haberlo padecido alguna vez. Haciendo una valoración más pormenorizada, la variable no asisto a clase porque tengo problemas con los profesores, es la que de forma estadísticamente significativa se muestra como razón plausible para que se produzca el absentismo escolar, ya que, si atendemos a los residuos tipificados corregidos, se produce un número mayor al esperado de alumnos ( $Z=2,9$ ) que lo manifiesta y representado a su vez por el 6,5% de los mismos. Existen otras razones sin especificar por el alumnado y no recogidas en nuestro cuestionario ( $Z=2,8$ ), que podrían esclarecer el motivo del absentismo en un 4,3% de los alumnos que han reconocido ser cibervíctimas en alguna ocasión. Igualmente, se ha encontrado un número menor del esperado de escolares que apuntan a otras causas; la dificultad de los estudios en un 55,6% ( $Z=-2,9$ ) y la necesidad de ayudar a la familia con un 2,8% ( $Z=-3,5$ ) excluyendo otras variables que puedan tener cierto peso en la explicación del absentismo como, la falta de asistencia a los problemas derivados con los compañeros en un 5,9% ( $Z=,2$ ), a los problemas de salud en un 0,9% ( $Z=,2$ ), e incluso a la intención de abandonar el instituto porque consideran pierden el tiempo en un 23,9% ( $Z=,3$ ).

Atendiendo a los sujetos que han sufrido cibervictimización muchas veces, solo 29 sujetos absentistas manifiestan la gravedad de este. Hemos encontrado dos variables estadísticamente significativas que explican el motivo del absentismo. Por un lado, está los

problemas derivados por los compañeros, al apreciar un número mayor al esperado de alumnos en un 17,2%, siendo los residuos tipificados corregidos ( $Z=3,3$ ) y no asisto a clase porque quiero dejar de estudiar y en el instituto pierdo el tiempo, en un 34,5% de los sujetos, cuyos residuos tipificados corregidos corresponden con ( $Z=3,1$ ). También hemos encontrado un número de alumnos menor al esperado de alumnos con problemas graves de cibervictimización que excluyen la dificultad de los estudios como motivo de absentismo en un 34,5% de los casos ( $Z=-6,4$ ). Otras variables pierden fuerza a la hora de explicar estas conductas absentistas, tales como, el tener problemas con los profesores en un 3,4% ( $Z=-,6$ ), tener problemas de salud ( $Z=-3$ ) necesidad de ayudar a la familia en 10,3% ( $Z=1,9$ ) y otras causas no explícitas ( $Z=-1$ ).

Finalmente, y atendiendo a los casos muy graves de acoso cibernético tipificado como “Siempre” en nuestro cuestionario, solo tres individuos absentistas dicen haberlo sufrido. Se trata por lo tanto de una muestra demasiado pequeña y no representativa para poder demostrar los motivos que relacionen la cibervictimización con el absentismo (ver Tabla 40).

**Tabla 40**

*Absentismo y cibervictimización*

		POR QUÉ NO ASISTES							Total
Los estudios me resultan difíciles		Tengo problemas con los profesores	Tengo problemas con mis compañeros	Quiero dejar de estudiar y en el instituto pierdo el tiempo	Tengo problemas de salud	Tengo que ayudar a mi familia	Otras razones	Total	
		4	2	23	1	6	2	108	
Recuento	70								
% dentro de	64,8%	3,7%	1,9%	21,3%	0,9%	5,6%	1,9%	100,0%	
<b>CBV TOTAL Sujetos</b>									
% dentro de	26,8%	15,4%	7,4%	20,9%	25,0%	33,3%	12,5%	23,4%	
<b>Por qué no asistes</b>									
% del total	15,2%	0,9%	0,4%	5,0%	0,2%	1,3%	0,4%	23,4%	
Residuo	9,0	-2,1	-4,3	-2,7	,1	1,8	-1,7		
Recuento	179	21	19	77	3	9	14	322	
% dentro de	55,6%	6,5%	5,9%	23,9%	0,9%	2,8%	4,3%	100,0%	
<b>Pocas veces</b>									
% dentro de	68,6%	80,8%	70,4%	70,0%	75,0%	50,0%	87,5%	69,7%	
<b>Por qué no asistes</b>									
% del total	38,7%	4,5%	4,1%	16,7%	0,6%	1,9%	3,0%	69,7%	
Residuo	-2,9	2,9	,2	,3	,2	-3,5	2,8		
Recuento	10	1	5	10	0	3	0	29	
% dentro de	34,5%	3,4%	17,2%	34,5%	0,0%	10,3%	0,0%	100,0%	
<b>Muchas veces</b>									
% dentro de	3,8%	3,8%	18,5%	9,1%	0,0%	16,7%	0,0%	6,3%	
<b>Por qué no asistes</b>									
% del total	2,2%	0,2%	1,1%	2,2%	0,0%	0,6%	0,0%	6,3%	
Residuo	-6,4	-6	3,3	3,1	-3	1,9	-1,0		
Recuento	2	0	1	0	0	0	0	3	
% dentro de	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
<b>Siempre</b>									
% dentro de	0,8%	0,0%	3,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	
<b>Por qué no asistes</b>									
% del total	0,4%	0,0%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	
Residuo	,3	-2	,8	-,7	,0	-,1	-,1		
Recuento	261	26	27	110	4	18	16	462	
% dentro de	56,5%	5,6%	5,8%	23,8%	0,9%	3,9%	3,5%	100,0%	
<b>TOTAL</b>									
% dentro de	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
<b>Por qué no asistes</b>									
% del total	56,5%	5,6%	5,8%	23,8%	0,9%	3,9%	3,5%	100,0%	

**H8. La IE es un protector frente a la cibervictimización y repercute positivamente en el rendimiento.**

Para analizar el modelo hipotetizado analizado (ver figura 35), se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de bootstrapping. Los estimadores no se vieron afectados por la falta de normalidad, por lo que fueron considerados robustos. Con el objetivo de aceptar o rechazar los modelos testados y AFCs, se utilizó un conjunto de varios índices de ajuste; el coeficiente de chi-cuadrado dividido grados de libertad ( $\chi^2/gl$ ), CFI (*Comparative Fit Index*), IFI (*Incremental Fit Index*), TLI (*Tucker Lewis Index*) RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) más su intervalo de confianza (IC) al 90%, y SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). Dado que el  $\chi^2$  es muy sensible al tamaño muestral se empleó el  $\chi^2/gl$ , considerándose aceptables valores inferiores a 5. Los índices incrementales (CFI, TLI e IFI) muestran un buen ajuste con valores de .90 o superior, mientras que los índices de error (RMSEA y SRMR) se consideran aceptables con valores iguales o menores de .08.

En el análisis preliminar, la media, desviación típica, análisis de fiabilidad a través del alpha de Cronbach y correlaciones bivariadas, se puede observar en la Tabla 41. Las correlaciones reflejaron una valencia negativa respecto a la cibervictimización y positiva entre la inteligencia emocional y rendimiento académico. Los análisis de consistencia interna revelaron unos valores de alfa de Cronbach superiores a .70 para cada una de las variables.

**Tabla 41**

*Estadísticos descriptivos, análisis de fiabilidad y correlaciones bivariadas. Ciberacoso*

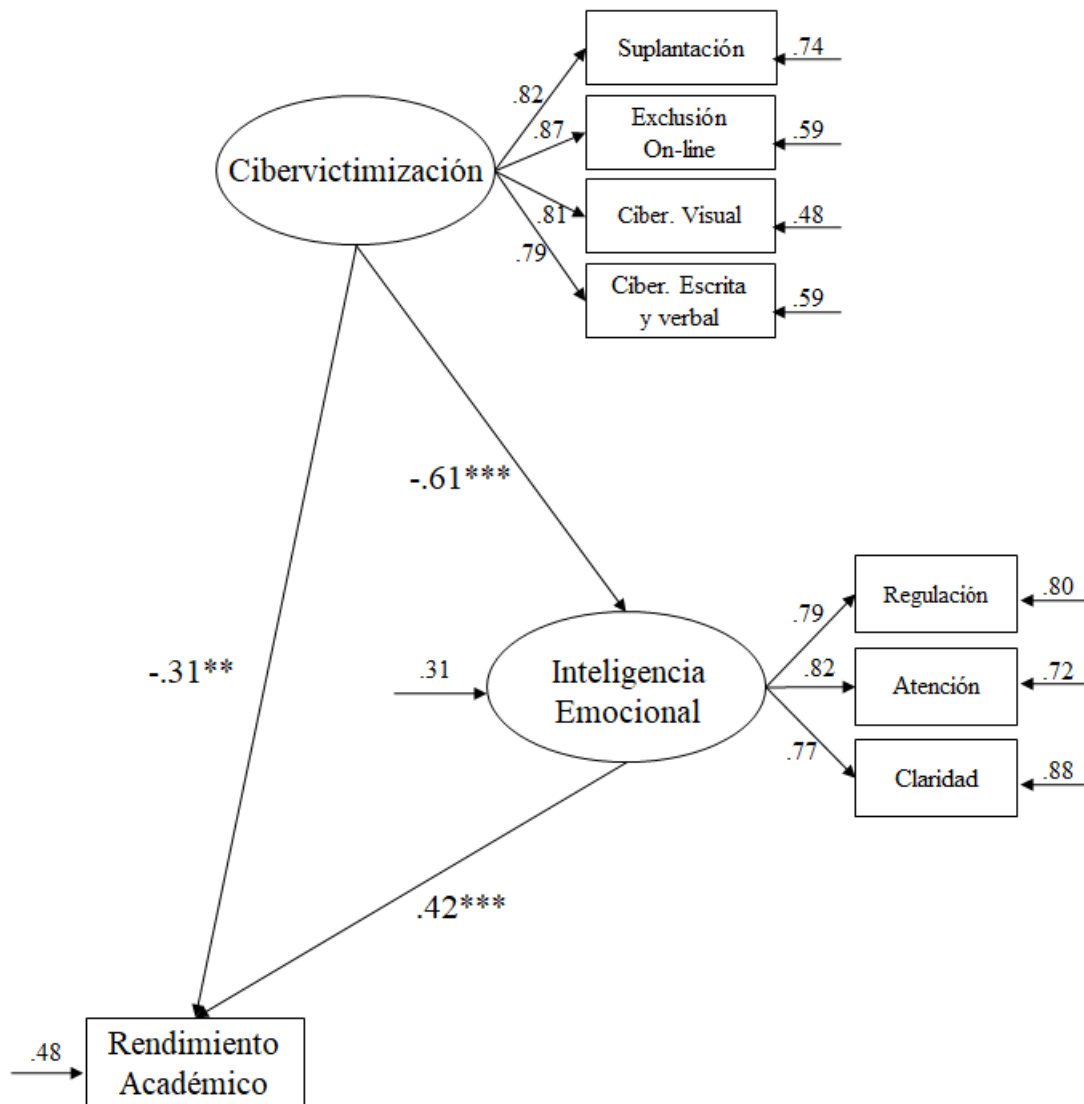
Factores	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>1. Cibervictimización</b>	1.15	.24	.82	-	-.45***	-.28***
<b>2. Inteligencia Emocional</b>	3.24	.66	.77		-	.42***
<b>3. Rendimiento académico</b>	6.07	1.75	-			-

Nota. \*\*\* $p < .001$

En cuanto al modelo de ecuaciones estructurales, antes de testar el modelo hipotetizado mediante un MEE y analizar las relaciones existentes entre las variables pertenecientes al modelo se realizó una reducción del número de variables latentes atendiendo a la complejidad del modelo. En concreto, las variables latentes utilizadas fueron: la cibervictimización incluyó cuatro indicadores (suplantación, exclusión on-line, cibervictimización visual y

cibervictimización escrita y verbal). Por último, la inteligencia emocional incluyó tres indicadores (atención a los sentimientos, claridad emocional y regulación de las emociones).

Los índices de ajuste fueron adecuados:  $\chi^2 (18, N= 3451) = 53.67$ ,  $\chi^2/gf= 2.98$ ,  $p < .001$ , IFI= .97, CFI= .97, TLI = .97, RMSEA=.048. (IC 90%= .041-.053), SRMR= .041. La contribución de cada uno de los factores a la predicción de otras variables se examinó a través de los pesos de regresión estandarizados.



**Figura 35.** Modelo de ecuaciones estructurales. Las variaciones explicadas se muestran en las pequeñas flechas. Todos los parámetros están estandarizados y son estadísticamente significativos.

Nota. \*\*\*  $p < 0.001$

A continuación, se describen las relaciones entre los diferentes factores que integraron el modelo (Figura 35):

- a) La cibervictimización entre iguales predijo negativamente la IE ( $\beta = -.61, p < .01$ ) y el rendimiento académico ( $=-.31, p < .001$ ). En otras palabras, la cibervictimización tiene una influencia negativa en los niveles de IE de los estudiantes, afectando negativamente su rendimiento académico.
- b) La Inteligencia Emocional predijo positivamente el rendimiento académico ( $\beta = 0.42, p < 0,001$ ). Además, la IE predijo negativamente la cibervictimización ( $\beta = -0,49, p < 0,001$ ). En otras palabras, la IE favorece el desempeño académico de los estudiantes de secundaria y los hace menos susceptibles a la cibervictimización.

**H9. La IE es un protector frente al acoso y repercute positivamente en el rendimiento académico.**

La media, desviación típica, análisis de fiabilidad a través del alpha de Cronbach y correlaciones bivariadas, se puede observar en la Tabla 42. Las correlaciones reflejaron una relación negativa respecto al acoso entre iguales y positiva entre la inteligencia emocional y rendimiento académico. Los análisis de consistencia interna revelaron unos valores de alfa de Cronbach superiores a .70 para cada una de las variables.

**Tabla 42**

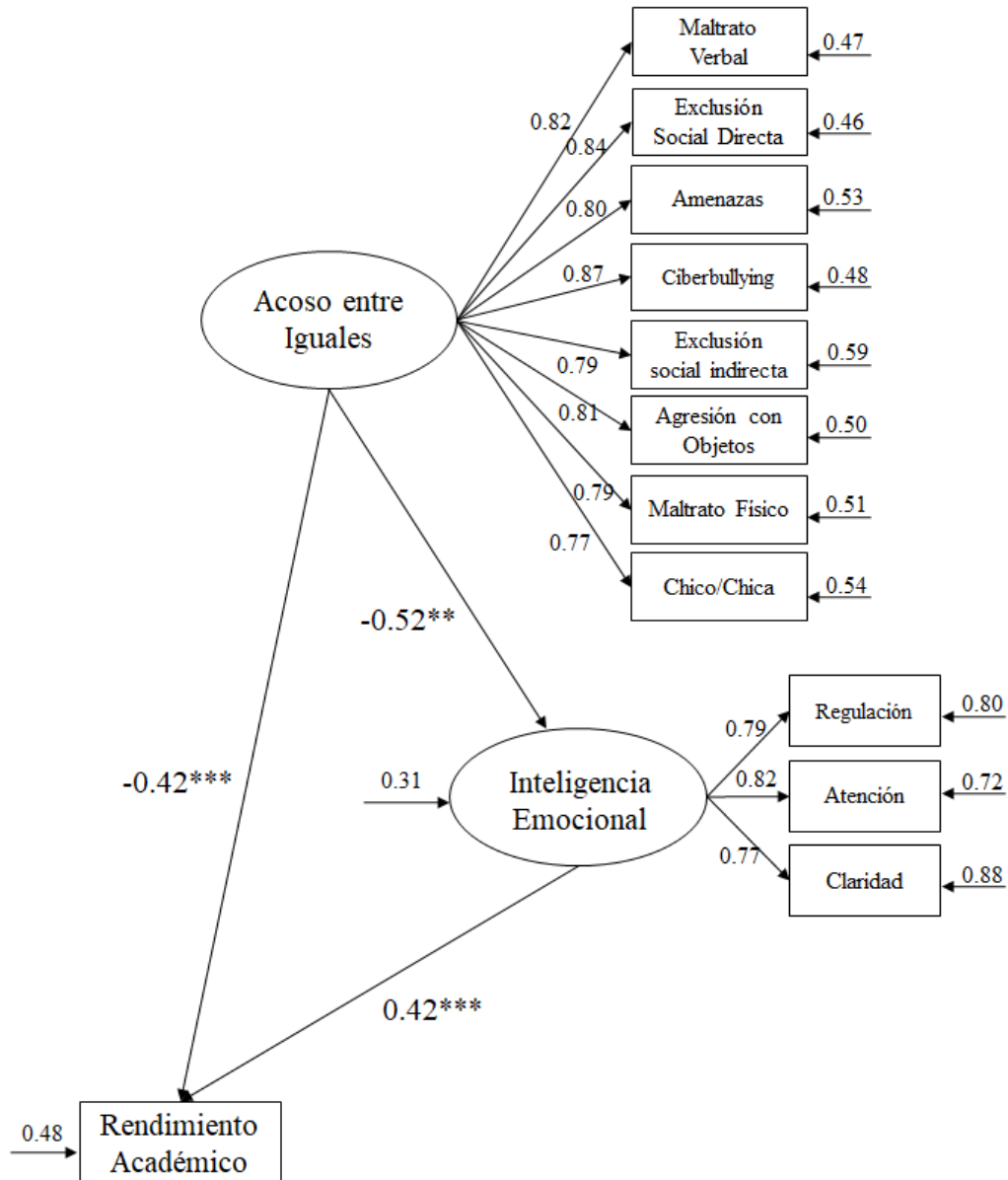
*Estadístico descriptivos, análisis de fiabilidad y correlaciones bivariadas. Acoso*

Factores	M	SD	$\alpha$	1	2	3
<b>1. Acoso entre iguales</b>	1.06	.55	.83	-	-.41***	-.32***
<b>2. Inteligencia Emocional</b>	3.24	.66	.77		-	.42***
<b>3. Rendimiento académico</b>	6.07	1.75	-			-

Nota. \*\*\* $p < .001$

Antes de testar el modelo hipotetizado mediante un MEE y analizar las relaciones existentes entre las variables pertenecientes al modelo se realizó una reducción del número de variables latentes atendiendo a la complejidad del modelo. En concreto, las variables latentes utilizadas fueron: la acoso entre iguales incluyó cuatro indicadores (maltrato verbal, exclusión social directa, amenazas, cyberbullying, exclusión social indirecta, agresión basada en objetos y maltrato físico, además del factor relativo al género. Por último, la inteligencia emocional incluyó tres indicadores (atención a los sentimientos, claridad emocional y regulación de las emociones).

Los índices de ajuste fueron adecuados:  $\chi^2 (52, N= 3451) = 167.10$ ,  $\chi^2/gl= 3.21$ ,  $p < .001$ , IFI= .96, CFI= .96, TLI = .95, RMSEA=.054. (IC 90%= .043-.058), SRMR= .053. La contribución de cada uno de los factores a la predicción de otras variables se examinó a través de los pesos de regresión estandarizados.



**Figura 36.** Modelo teórico hipotetizado a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. Las variaciones explicadas se muestran en las flechas pequeñas. Todos los parámetros están estandarizados y son estadísticamente significativos.

Nota. \*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$



A continuación, se describen las relaciones entre los diferentes factores que integraron el modelo (Figura 36):

- El acoso entre iguales predijo negativamente la IE ( $\beta = -.52, p < .01$ ) y el rendimiento académico ( $= -.42, p < .001$ ).
- La Inteligencia Emocional predijo positivamente el rendimiento académico ( $\beta = 0.42, p < 0,001$ ).

#### **H10. La orientación sexual es un factor de riesgo para la victimización por ciberacoso.**

Se ha realizado una ANOVA, para conocer las posibilidades de sufrir cibervictimización, en función de la orientación sexual en el alumnado de secundaria. Tal y como se observa en la Tabla 43, la cibervictimización está representada por un conjunto de subescalas que configuran la puntuación total del cuestionario. El tamaño muestral está formado por 3.451 sujetos, de los cuales 3.185 declaran ser heterosexuales y 266 otros subtipos de orientación sexual. El colectivo bisexual es el más proclive a sufrir cibervictimización en todas las escalas, suplantación  $M=6,62$ ; exclusión online  $M=5,75$ ; cibervictimización visual  $M=6,47$ ; cibervictimización verbal-escrita  $M=19,26$  y cyberbullying total  $M=38,11$ .

Atendiendo a la significatividad  $p \leq .05$  se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las distintas orientaciones sexuales en función de la posibilidad de ser cibervíctimas (suplantación, exclusión online, cibervictimización visual cibervictimización verbal-escrita).

A través de la prueba de comparaciones múltiples o Post hoc comparamos todas las orientaciones sexuales entre sí (dos a dos) y extraemos que en el caso de la suplantación, las diferencias se encuentran en algunos subtipos de orientación sexual, especialmente entre los heterosexuales y bisexuales; en el caso de la exclusión online, la mayor diferencia se hallan entre los heterosexuales y bisexuales y los heterosexuales y los que tienen duda; en la cibervictimización visual, entre los heterosexuales y homosexuales y los homosexuales y bisexuales; en la cibervictimización verbal-escrita en todas, siendo la que menor significación arroja, los que tienen dudas y no contestan. En definitiva, se deduce, que las mayores diferencias se hallan entre los heterosexuales y los bisexuales. Sin embargo, atendiendo al valor de  $\eta^2$  podemos decir que las diferencias son pequeñas al no superar el umbral de .06

**Tabla 43**

*Tipología del ciberacoso en función de la orientación sexual*

		N	M	DT	gl	F	p	$\eta^2$	Post hoc
<b>Suplantación</b>	Heterosexual	3185	5,53	1,30	5	12,384	.000	.018	Hetero-Homo**;
	Homosexual	70	6,15	2,11					Hetero-Bi***
	Bisexual	72	6,62	2,49					Bi-Dudas**
	Transexual	5	6,00	1,73					Bi-NoContesta**
	Tengo Dudas	92	5,81	1,34					
	Prefiero no contestar	27	5,48	,89					
	Total	3451	5,57	1,36					
<b>Exclusión Online</b>	Heterosexual	3185	4,57	1,23	5	16,690	.000	.024	Hetero-Bi***
	Homosexual	70	4,88	1,50					Hetero-Dudas***
	Bisexual	72	5,75	2,42					Bi-Homo***
	Transexual	5	4,20	,44					Bi-NoContesta**
	Tengo Dudas	92	5,26	1,98					
	Prefiero no contestar	27	4,62	1,07					
	Total	3451	4,62	1,31					
<b>Cibervictimiz. Visual</b>	Heterosexual	3185	5,52	1,15	5	15,310	.000	.022	Hetero-Homo***;
	Homosexual	70	6,34	2,24					Homo-NoContesta*
	Bisexual	72	6,47	2,27					Bi-Dudas*
	Transexual	5	5,20	,44					Bi-NoContesta**
	Tengo Dudas	92	5,88	1,83					
	Prefiero no contestar	27	5,48	,64					
	Total	3451	5,56	1,24					
<b>Cibervictimiz. Verbal-Escrita</b>	Heterosexual	3185	14,40	3,78	5	33,258	.000	.046	Hetero-Homo***;
	Homosexual	70	17,35	6,04					Hetero-Dudas***
	Bisexual	72	19,26	7,26					Homo-NoContesta***
	Transexual	5	15,20	6,09					Bi-Dudas***
	Tengo Dudas	92	16,58	4,91					Bi-NoContesta***
	Prefiero no contestar	27	13,48	2,37					Dudas-NoContesta**
	Total	3451	14,61	4,06					
<b>Ciberbullying Puntuación TOTAL</b>	Heterosexual	3185	30,03	6,42	5	30,206	.000	.042	Hetero-Homo***
	Homosexual	70	34,74	10,51					Hetero-Bi***
	Bisexual	72	38,11	13,25					Hetero-Dudas***
	Transexual	5	30,60	7,79					Homo-Bi*
	Tengo Dudas	92	33,54	8,57					Homo-NoContesta**
	Prefiero no contestar	27	29,07	4,33					Bi-Dudas***
	Total	3451	30,38	6,93					Bi-NoContesta***
									Dudas-NoContesta*

Nota. \* $p < 0.5$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

**H11. La orientación sexual es un factor de riesgo para la victimización por acoso.**

Se ha realizado una ANOVA, para conocer las posibilidades de sufrir acoso, en función de la orientación sexual en el alumnado de secundaria. Tal y como se observa en la Tabla 44, el acoso está representada por un conjunto de subescalas que configuran la puntuación total del cuestionario. El tamaño muestral está formado por 3.451 sujetos, de los cuales 3.185 declaran ser heterosexuales, 70 homosexuales, 72 bisexuales, 5 transexuales, 92 tengo dudas y 27 prefieren no contestar. Al igual que en ciberacoso, el colectivo que experimenta más acoso es el bisexual en todas las escalas estudiadas a excepción de la exclusión social directa y el maltrato verbal, cuyos sujetos más victimizados son aquellos que tienen dudas, si bien en la

puntuación total de la escala, los bisexuales son los que mayor victimización presentan  $M=54,33$ . En orden de victimización al colectivo bisexual, se halla el homosexual y aquellos que tienen dudas. No obstante, atendiendo a la significatividad  $p \leq .05$  se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las distintas orientaciones sexuales en función de la posibilidad de ser víctimas de acoso (maltrato físico, agresión con objetos, exclusión social indirecta, ciberbullying, amenazas, exclusión social directa y maltrato verbal).

A través de la prueba de comparaciones múltiples o Post hoc comparamos todas las orientaciones sexuales entre sí (dos a dos) y extraemos que las mayores diferencias se focalizan en los colectivos, bisexuales, homosexuales los que tienen dudas y los que no quieren contestar.

Tal y como puede se puede observar en la Tabla 44, todas las variables del estudio son estadísticamente significativas, sin embargo, es importante señalar que el tamaño del efecto a través de la  $\eta^2$  es muy bajo en algunas subescalas, por lo tanto las diferencias son pequeñas, lo que implica que los resultados hay que tomarlos con cierta cautela, a excepción de la exclusión social indirecta ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .060$ ), la exclusión social directa ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .080$ ), maltrato verbal ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .081$ ) que es moderada. No obstante, la puntuación total de acoso de la escala ( $p < .001$ ;  $\eta^2 = .081$ ) infiere un poder explicativo moderado en el acoso y la orientación sexual.

**Tabla 44**

*Tipología del Acoso en función de la orientación sexual*

		N	M	DT	gl	F	p	$\eta^2$	Post hoc
<b>Maltrato Físico</b>	Heterosexual	3185	8,75	1,90					Hetero-Homo ***
	Homosexual	70	10,14	2,74					Hetero-Bi ***
	Bisexual	72	10,56	4,34					Hetero-Dudas ***
	Transexual	5	8,60	1,34	5	30,151	,000	,042	Bi-Hetero***
	Tengo Dudas	92	10,52	2,87					
	Prefiero N/C	27	9,51	2,76					
	Total	3451	8,87	2,08					
<b>Agresión Objetos</b>	Heterosexual	3185	3,16	,56					Hetero-Homo ***
	Homosexual	70	3,52	,89					Hetero-Bi ***
	Bisexual	72	3,75	1,48					Hetero-Dudas***
	Transexual	5	3,00	,00	5	21,303	,000	,030	Bi-NoContes**
	Tengo Dudas	92	3,47	,83					
	Prefiero N/C	27	3,22	,50					
	Total	3451	3,19	,62					
<b>Exclusión Social Indirecta</b>	Heterosexual	3185	4,37	1,04					Hetero-Homo ***
	Homosexual	70	5,32	1,78					Hetero-Bi ***
	Bisexual	72	5,73	2,25					Hetero-Dudas ***
	Transexual	5	4,20	,44	5	44,096	,000	,060	Homo-NoContes***
	Tengo Dudas	92	5,40	1,63					Bi-Trans*
	Prefiero N/C	27	4,25	,59					Bi-NoContes***
	Total	3451	4,44	1,15					NoContes-Dudas***
<b>Ciberbull.</b>	Heterosexual	3185	4,31	,88					Hetero-Homo ***
	Homosexual	70	5,18	1,58					Hetero-Bi ***
	Bisexual	72	5,27	1,74					Hetero-Dudas ***
	Transexual	5	4,80	1,78	5	31,806	,000	,044	Homo-NoContes***
	Tengo Dudas	92	4,88	1,23					Bi-NoContes***
	Prefiero N/C	27	4,25	,52					Dudas-NoContes**
	Total	3451	4,36	,96					

Nota. \* $p < 0.5$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

**Tabla 44**

*Continuación*

		N	M	DT	gl	F	p	$\eta^2$	Post hoc
<b>Amenazas</b>	Heterosexual	3185	4,18	,72	5	23,655	,000	,033	Hetero-Homo ***
	Homosexual	70	4,67	1,16					Hetero-Bi ***
	Bisexual	72	5,00	2,05					Hetero-Dudas ***
	Transexual	5	4,40	,89					Bi-Dudas**
	Tengo Dudas	92	4,60	1,24					Bi-NoContes***
	Prefiero N/C	27	4,14	,45					
	Total	3451	4,22	,81					
<b>Exclusión Social Directa</b>	Heterosexual	3185	5,47	1,33	5	60,168	,000	,080	Hetero-Homo ***
	Homosexual	70	6,98	2,26					Hetero-Bi ***
	Bisexual	72	7,02	2,79					Hetero-Dudas ***
	Transexual	5	6,00	1,22					Homo-NoContes***
	Tengo Dudas	92	7,38	2,52					Bi-NoContes***
	Prefiero N/C	27	5,25	,65					Dudas-NoContes***
	Total	3451	5,58	1,50					
<b>Maltrato Verbal</b>	Heterosexual	3185	12,72	3,45	5	60,430	,000	,081	Hetero-Homo ***
	Homosexual	70	16,68	4,29					Hetero-Bi ***
	Bisexual	72	16,97	5,52					Hetero-Dudas ***
	Transexual	5	14,00	4,12					Homo-NoContes***
	Tengo Dudas	92	17,02	4,51					Bi-NoContes***
	Prefiero N/C	27	12,85	2,67					Dudas-NoContes***
	Total	3451	13,00	3,70					
<b>Acoso Iguales Puntuación TOTAL</b>	Heterosexual	3185	42,97	8,40	5	60,470	,000	,081	Hetero-Homo ***
	Homosexual	70	52,52	11,69					Hetero-Bi ***
	Bisexual	72	54,33	17,74					Hetero-Dudas ***
	Transexual	5	45,00	7,77					Homo-NoContes***
	Tengo Dudas	92	53,29	11,72					Bi-Trans**
	Prefiero N/C	27	43,51	6,09					Bi-NoContes***
	Total	3451	43,68	9,23					Trans-Dudas* Dudas-NoContes***

Nota. \* $p < 0.5$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

**H.12.La orientación sexual correlaciona positivamente con la victimización de acoso y ciberacoso con repercusiones en el rendimiento académico y en las emociones.**

Con el análisis de correlaciones bivariadas, lo que pretendemos ver es la relación entre dos variables, con la finalidad de advertir cuál es la relación entre ellas. En la Tabla 45, apreciamos con relación al rendimiento académico, que las correlaciones son bajas en todos los subtipos de orientación sexual, a excepción del colectivo transexual que es alta, lo que infiere que, a mayor grado de cibervictimización peor es el rendimiento académico. Sin embargo, tenemos el hándicap de no obtener diferencias estadísticamente significativas, como ocurre en los colectivos heterosexuales, homosexuales y bisexuales. Esto es debido a un error estadístico

que se produce cuando las muestras son excesivamente pequeñas como es el caso del colectivo transexual, formado solo por 5 sujetos. No obstante, hemos prestado atención a este hecho, atendiendo al nivel y fuerza de la correlación. Queda demostrado de manera estadísticamente significativa, que el colectivo heterosexual es el que menos tasas de cibervictimización presenta con relación al resto de colectivos estudiados lo que infiere un mayor éxito escolar.

En relación con la IE podemos observar, correlaciones bajas en todas las tipologías sexuales a excepción de los homosexuales y transexuales que son moderadas y/o altas en todas las escalas estudiadas, y además de forma significativa. Este hecho demuestra que tener puntuaciones altas en IE, se convierte en un protector cara a ser objeto de cibervictimización.

Con respecto al acoso escolar, las correlaciones son moderadas en las diversas orientaciones sexuales, a excepción de aquellos que prefieren no contestar, que son bajas. Tal y como se viene repitiendo a lo largo de los hallazgos de esta tabla, los transexuales son los únicos que presentan una correlación alta en tasas de acoso. Esto viene a indicar que son los más proclives a ser victimizados, aunque no son estadísticamente significativas por la razón argumentada anteriormente. Así mismo señalar, que la exclusión directa e indirecta, son las variables que más peso tienen en este tipo de acoso.

Sin embargo, los factores de riesgo correlacionan bajo con la orientación sexual. Aunque hay que matizar que en la victimización escolar off-line en los bisexuales es moderada de forma estadísticamente significativa, con respecto a los otros grupos. Una vez más los transexuales son los que más conductas de riesgo presentan de forma significativa en relación con el resto de las orientaciones sexuales. Lo que desprende que, a mayores conductas de riesgo y timidez mayores niveles de cibervictimización.

**Tabla 45**

*Correlación de la Orientación Sexual y el Ciberacoso con todas las variables del estudio*

Variables	Hetero-	Homo-	Bi-	Tran-	Dudas	Prefiero N/C
	sexual	sexual	sexual	sexual		
<b>CIBERACOSO</b>						
<b>RA Total</b>	-.17***	-.32**	-.33**	-.71	-.14	-.14
<b>RA Troncales</b>	-.15***	-.27*	-.31**	-.69	-.04	-.12
<b>Atención emocional</b>	-.20***	-.51***	-.44***	-.51	-.34***	-.15
<b>Reparación</b>	-.34***	-.54***	-.41***	-.46	-.33***	-.22
<b>Claridad</b>	-.33***	-.56***	-.41***	-.76	-.34***	-.31
<b>IE Total</b>	-.34***	-.57***	-.48***	-.57	-.38***	-.27
<b>Acoso Total</b>	.53***	.64***	.67***	.83	.60***	.31
<b>Maltrato Físico</b>	.42***	.49***	.49***	.02	.40***	.22
<b>Agresión Objetos</b>	.33***	.41***	.50***	.02	.56***	.06
<b>Exclusión Social In</b>	.44***	.53***	.55***	.96**	.42***	.20
<b>Ciberbullying</b>	.62***	.84***	.73***	.96**	.71***	.44*
<b>Amenazas</b>	.39***	.51***	.62***	.02	.41***	.42*
<b>Exclusión Social Di</b>	.40***	.34**	.60***	.94*	.32**	-.11
<b>Maltrato Verbal</b>	.47***	.48***	.64***	.75	.57***	.30
<b>Suplantación</b>	.79***	.81***	.92***	.99***	.74***	.89***
<b>Exclusión Online</b>	.72***	.73***	.83***	.02	.76***	.82**
<b>Ciberv. Visual</b>	.76***	.85***	.86***	.02	.78***	.65***
<b>Ciberv. Escrita</b>	.95***	.95***	.95***	.99***	.93***	.93***
<b>Autoestima</b>	-.19***	-.20	-.29*	-.76	-.26*	.04
<b>Control Parental</b>	-.07***	-.15	.10	-.35	-.20	-.43*
<b>Victimiz. Offline</b>	.42***	.29*	.58***	.77	.31**	-.11
<b>Formación y Apoyo</b>	-.13***	-.05	-.41***	.32	-.36***	-.41*
<b>Timidez y Ans Soci</b>	.08***	-.13	.20	.84	-.18	-.17
<b>Conducta Riesgo</b>	.29***	.26*	.18	.99***	.36***	.06
<b>Factores Riesgo CB</b>	.13***	.00	.21	.75	-.16	-.46*

Nota. \* $p < 0.5$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

La Tabla 46, señala que las correlaciones entre acoso y rendimiento académico son bajas, tanto en el cómputo total de las asignaturas que configuran el curso escolar como en las asignaturas troncales, en relación con la orientación sexual. De manera similar nos encontramos con la autoestima que exhibe correlaciones bajas en todos los casos. Estos datos difieren mucho

en la IE, ya que la correlación que presenta es importante en todas las orientaciones sexuales e incluso en el colectivo heterosexual, es decir, la IE tiene una relación fuerte con la posibilidad de ser objeto de acoso. Tal y como podemos extraer de la Tabla 46, a mayor claridad, reparación y atención emocional, menor posibilidades tendrá el alumnado de ser objeto de acoso. En este caso las correlaciones más fuertes se centran en los homosexuales con la IE total, además de forma negativa. Esto viene a explicar que a mayor nivel de IE menor grado de sufrir victimización, lo cual infiere que la IE se convierte en un fuerte protector frente al abuso escolar.

Es importante refrendar la correlación moderada que existe entre el ciberacoso y el acoso escolar en todas las orientaciones sexuales estudiadas. Una vez más el colectivo bisexual son los más afectados en las diferentes tipologías constatando que ser víctima de ciberacoso aumenta las posibilidades de serlo dentro del ámbito escolar. El colectivo heterosexual es el que menos cibervictimización presenta con relación a las demás orientaciones sexuales.

En cuanto a los factores de riesgo, la victimización offline, es la que tiene una correlación moderada con el acoso en el colectivo bisexual. En definitiva, los actos violentos consumados dentro del ámbito escolar sin la utilización de dispositivos electrónicos indican que los bisexuales son los más proclives de sufrirlos.



**Tabla 46**

*Correlación de la Orientación Sexual y el Acoso con todas las variables del estudio*

Variables	Hetero- sexual	Homo- sexual	Bi- sexual	Tran- sexual	Dudas	Prefiero N/C
<b>ACOSO</b>						
<b>RA Total</b>	-.14***	-.37**	-.36**	-.34	-.21*	-.11
<b>RA Troncales</b>	-.15***	-.31**	-.32**	-.23	-.13	-.07
<b>Atención emocional</b>	-.49***	-.72***	.69***	-.58	-.57***	-.47*
<b>Reparación</b>	-.58***	-.76***	-.60***	-.58	-.65***	-.57**
<b>Claridad</b>	-.57***	-.75***	-.60***	-.87*	-.59***	-.55**
<b>IE TOTAL</b>	-.64***	-.79***	-.72***	-.67	-.68***	-.66***
<b>Maltrato Físico</b>	.87***	.79***	.83***	.57	.78***	.80***
<b>Agresión objetos</b>	.70***	.65***	.84***	.57	.68***	.53**
<b>Exclusión Social In</b>	.80***	.77***	.85***	.64	.78***	.43*
<b>Ciberbullying</b>	.71***	.70***	.71***	.64	.56***	.50**
<b>Amenazas</b>	.75***	.69***	.90***	.57	.71***	.56**
<b>Exclusión Social Di</b>	.77***	.74***	.87***	.78	.73***	.42*
<b>Maltrato Verbal</b>	.95***	.91***	.93***	.99***	.92***	.94***
<b>Suplantación</b>	.37***	.40***	.59***	.81	.36***	.27
<b>Exclusión Online</b>	.46***	.61***	.69***	.57	.67***	.12
<b>Ciberv. Visual</b>	.37***	.56***	.57***	.57	.40***	.27
<b>Ciberv. Escrita</b>	.51***	.60***	.61***	.74	.53***	.34
<b>Ciberbull. TOTAL</b>	.53***	.64***	.67***	.83	.60***	.31
<b>Autoestima</b>	-.20***	-.36**	-.20	-.38	-.20*	.01
<b>Control Parental</b>	.01	-.03	.29*	-.63	.05	-.21
<b>Victimiz.Offline</b>	.59***	.50***	.83***	.84	.58***	.52**
<b>Formación y Apoyo</b>	-.09***	-.22	-.17	-.19	-.24*	-.03
<b>Timidez y Ans Soci</b>	.17***	-.02	.06	.58	.08	-.48*
<b>Conducta Riesgo</b>	.08***	.16	-.00	.84	.19	.22
<b>Factores Ries.TOTAL</b>	.20***	.02	.48***	.37	.20*	-.01

Nota: \* $p < 0.5$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

Se utilizó una regresión lineal por medio del método "Enter", para observar cómo las variables consideradas como explicativas o predictivas estaban relacionadas con los factores de riesgo de sufrir acoso escolar como variable criterio (ver Tabla 47). Las variables que consideramos fueron rendimiento académico, inteligencia emocional y factores de riesgo para

la victimización (Control parental, autoestima, victimización offline, formación y apoyo, timidez y ansiedad social, conductas de riesgo). La regresión lineal se utilizó para cada uno de los diferentes grupos en cuanto a su orientación sexual: los heterosexuales, homosexuales, bisexuales, transexuales, con dudas sobre su orientación sexual y las personas que prefieren no contestar cuál es su orientación sexual.

Para el grupo de personas con orientación sexual heterosexual, el 53% de la varianza puede ser explicada por las variables victimización escolar como predictor positivo (también aparecen como predictores positivos significativos los factores de riesgo y la formación y el apoyo pero se han descartado porque la correlación es muy baja) y los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico (predictores negativos) (Se han recogido las variables en el orden de más a menos peso en la varianza) tal y como se aprecia en la Tabla 47. En el grupo de personas homosexuales, el 69% de la varianza puede ser explicada por los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico (predictores negativos). Para el grupo de personas bisexuales, el 79% de la varianza puede ser explicada por las variables factores de riesgo como predictor positivo y el resto de las variables como predictores negativos. Con relación a las personas transexuales, el análisis no se ha realizado pues el tamaño de la población era incompatible con la prueba. En cuanto a los adolescentes que presentaban dudas con relación a su orientación sexual, el 67% de la varianza puede ser explicada por las variables victimización escolar (predictor positivo) y los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico (predictor negativo). Finalmente, en las personas que no quisieron contestar cuál era su orientación sexual, el 74% de la varianza puede ser explicada por las variables conducta de riesgo, formación y apoyo educativo, victimización escolar y autoestima (predictores positivos) y los niveles de inteligencia emocional (predictor negativo).

**Tabla 47**

*Regresión del modelo Factores de Riesgo del Acoso y orientación sexual*

Orientac. Sexual	R <sup>2</sup> Correg	Modelo	Coeficient No Standariz.		Coefic. Standariz	T	P	Correl. Parcial
			B	SE				
			Beta					
<b>Hetero-sexual</b>	,53	(Constant)	40,71	1,27		32,01	,000	
		RA	-,01	,00	-,04	-3,39	,001	-,06
		TMMS24_TOTAL	-,18	,00	-,49	-34,91	,000	-,52
		Autoestima	,09	,05	,02	1,76	,078	,03
		Control Parental	*	*	*	*	*	*
		Victimización	1,02	,04	,36	21,05	,000	,35
		Formación	,09	,04	,04	2,36	,018	,04
		Tim Ans. Soci	-,11	,04	-,03	-2,46	,014	-,04
		Conductas R	-,10	,03	-,04	-3,14	,002	-,05
		Factores Riesgo C	,07	,02	,07	3,22	,001	,05
<b>Homo-sexual</b>	,69	(Constant)	79,24	8,49		9,33	,000	
		RA	-,12	,05	-,17	-2,28	,026	-,28
		TMMS24_TOTAL	-,29	,03	-,68	-7,76	,000	-,70
		Autoestima	-,42	,34	-,12	-1,24	,220	-,15
		Control Parental	*	*	*	*	*	*
		Victimización	,15	,31	,05	,48	,630	,062
		Formación	-,24	,29	-,09	-,82	,414	-,10
		Tim Ans.Soci	-,54	,38	-,15	-1,44	,154	-,18
		Conductas R	-,38	,32	-,12	-1,19	,239	-,15
		Factores Riesgo C	,18	,17	,15	1,06	,292	,13
<b>Bi-sexual</b>	,79	(Constant)	23,27	13,84		1,68	,098	
		RA	-,11	,05	-,12	-2,10	,039	-,25
		TMMS24_TOTAL	-,20	,05	-,28	-3,68	,000	-,42
		Autoestima	-2,42	,45	-,53	-5,37	,000	-,56
		Control Parental	-1,87	,44	-,42	-4,27	,000	-,47
		Victimización	*	*	*	*	*	*
		Formación	-2,10	,37	-,46	-5,55	,000	-,57
		Tim Ans Soci	-2,44	,47	-,43	-5,18	,000	-,54
		Conductas R	-2,52	,45	-,51	-5,50	,000	-,57
		Factores Riesgo C	2,49	,31	1,02	7,94	,000	,70

Nota. \* Variable excluida del modelo de regresión lineal múltiple por pasos.

**Tabla 47**

*Continuación*

Orientac. Sexual	R <sup>2</sup> Correg	Modelo	Coeficient No Standariz.		Coefic. Standariz	T	P	Correl. Parcial
			B	SE	Beta			
<b>Transexual</b>	1,00	(Constant)	78,95	,000				
		RA	*	*	*			
		TMMS24_TOTAL	-,17	,000	-,52			-1,00
		Autoestima	*	*	*			
		Control Parental	*	*	*			
		Victimización	,22	,000	,09			1,00
		Formación	*	*	*			
		Tim Ans Soci	*	*	*			
		Conductas R	1,45	,000	,95			1,00
Factores Riesgo C	-,49	,000	-,651			-1,00		
<b>Tengo dudas</b>	,67	(Constant)	55,24	9,20		6,00	,000	
		RA	-,09	,04	-,16	-2,26	,026	-,24
		TMMS24_TOTAL	-,30	,03	-,60	-8,77	,000	-,69
		Autoestima	,06	,33	,01	,19	,844	,02
		Control Parenta	*	*	*	*	*	
		Victimización	,84	,29	,26	2,81	,006	,29
		Formación	-,32	,28	-,11	-1,12	,264	-,12
		Tim Ans. Soci	-,08	,33	-,02	-,26	,795	-,02
		Conductas R	,32	,24	,09	1,32	,186	,14
Factores Riesgo C	,14	,15	,10	,92	,360	,10		
<b>Prefiero no contest</b>	,74	(Constant)	23,18	10,99		2,10	,049	
		RA	-,02	,04	-,08	-,57	,570	-,13
		TMMS24_TOTAL	-,16	,06	-,51	-2,62	,017	-,52
		Autoestima	1,18	,49	,39	2,40	,027	,49
		Control Parental	*	*	*	*	*	
		Victimizacion	,94	,44	,50	2,09	,050	,44
		Formación	,71	,32	,36	2,17	,043	,45
		Tim Anx Soci	-,36	,40	-,15	-,90	,379	-,20
		Conductas R	,59	,26	,32	2,21	,040	,46
Factores Riesgo C	-,19	,15	-,31	-1,27	,220	-,28		

Nota. \* Variable excluida del modelo de regresión lineal múltiple por pasos.

Se utilizó una regresión lineal por medio del método "Enter", para observar cómo las variables consideradas como explicativas o predictivas estaban relacionadas con los factores de riesgo de sufrir cyberbullying como variable criterio (Ver Tabla 48). Las variables que consideramos fueron rendimiento académico, inteligencia emocional y factores de riesgo para la victimización. La regresión lineal se utilizó para cada uno de los diferentes grupos en cuanto a su orientación sexual: los heterosexuales, homosexuales, bisexuales, transexuales, con dudas sobre su orientación sexual y las personas que prefieren no contestar cuál es su orientación sexual.

Para el grupo de personas con orientación sexual heterosexual, el 26% de la varianza puede ser explicada por las variables victimización escolar, conductas de riesgo y timidez y

ansiedad social (predictores positivos) y los niveles de inteligencia emocional y el rendimiento académico (predictores negativos) (Se han recogido las variables en el orden de más a menos peso en la varianza) tal y como se aprecia en la Tabla 48. En el grupo de personas homosexuales, el 42% de la varianza puede ser explicada por los niveles de inteligencia emocional (predictores negativos). Para el grupo de personas bisexuales, el 49% de la varianza puede ser explicada por las variables factores de riesgo y control parental (predictores positivos) y la formación y apoyo educativo, el rendimiento académico y la autoestima (predictores negativos). Con relación a las personas transexuales, el análisis no se ha realizado pues el tamaño de la población era incompatible con la prueba. En cuanto a los adolescentes que presentaban dudas en relación a la su orientación sexual, el 40% de la varianza puede ser explicada por las variables conductas de riesgo (predictor positivo) y los niveles de inteligencia emocional (predictor negativo). Finalmente, en las personas que no quisieron contestar cuál era su orientación sexual, el 37% de la varianza puede ser explicada por las variables factores de riesgo (predictores positivos) y autoestima (predictores negativos) que, aunque no son significativas en el modelo, aportan una correlación parcial destacada.

**Tabla 48**

*Regresión del modelo Factores de Riesgo en la Cibervictimización y orientación sexual*

Orientac. Sexual	R <sup>2</sup> Correg	Modelo	Coeficient No Standariz.		Coefic. Standariz	T	P	Correl. Parcial
			B	SE	Beta			
<b>Hetero-sexual</b>	,26	(Constant)	25,85	1,22		21,09	,000	
		RA	-,01	,00	-,05	-3,23	,001	-,05
		TMMS24_TOTAL	-,05	,00	-,17	-10,01	,000	-,17
		Autoestima	-,09	,05	-,03	-1,81	,069	-,03
		Control Parental	*	*	*	*	*	*
		Victimización	,59	,04	,27	12,74	,000	,22
		Formación	-,02	,03	-,01	-,73	,465	-,01
		Tim Ans. Soci	-,11	,04	-,05	-2,60	,009	-,04
		Conductas R	,37	,03	,19	11,30	,000	,19
		Factores Riesgo C	,04	,02	,05	1,86	,063	,03
<b>Homo-sexual</b>	,42	(Constant)	44,98	10,43		4,31	,000	
		RA	-,12	,06	-,20	-1,92	,059	-,23
		TMMS24_TOTAL	-,19	,04	-,50	-4,16	,000	-,47
		Autoestima	-,06	,41	-,02	-,14	,886	-,01
		Control Parental	*	*	*	*	*	*
		Victimización	,13	,38	,05	,35	,727	,04
		Formación	,61	,36	,26	1,67	,100	,20
		Tim Ans.Soci	-,05	,46	-,01	-,12	,902	-,01
		Conductas R	,68	,40	,23	1,69	,095	,21
		Factores Riesgo C	-,15	,21	-,14	-,72	,474	-,09
<b>Bi-sexual</b>	,49	(Constant)	43,68	16,32		2,67	,009	
		RA	-,13	,06	-,19	-2,01	,049	-,24
		TMMS24_TOTAL	-,04	,06	-,09	-,75	,453	-,09
		Autoestima	-1,25	,53	-,37	-2,36	,021	-,28
		Control Parental	-1,04	,52	-,31	-2,00	,049	-,24
		Victimización	*	*	*	*	*	*
		Formación	-1,96	,44	-,57	-4,39	,000	-,48
		Tim Ans Soci	-,49	,55	-,11	-,88	,379	-,11
		Conductas R	-,87	,54	-,24	-1,62	,109	-,20
		Factores Riesgo C	1,14	,37	,62	3,08	,003	,36

Nota. \* Variable excluida del modelo de regresión lineal múltiple por pasos.

**Tabla 48**

*Continuación*

Orientac. Sexual	R <sup>2</sup> Correg	Modelo	Coeficient No Standariz.		Coefic. Standariz	T	P	Correl. Parcial
			B	SE	Beta			
<b>Tran-sexual</b>	1,00	(Constant)	8,64	,00				
		RA	*	*	*			
		TMMS24_TOTAL	-,00	,00	-,00			-1,00
		Autoestima	*	*	*			
		Control Parental	*	*	*			
		Victimización	,25	,00	,10			1,00
		Formación	*	*	*			
		Tim Ans Soci	*	*	*			
		Conductas R	1,23	,00	,80			1,00
Factores Riesgo C	,11	,00	,14			1,00		
<b>Tengo dudas</b>	,40	(Constant)	54,82	9,03		6,06	,000	
		RA	-,01	,04	-,02	-,28	,777	-,03
		TMMS24_TOTAL	-,13	,03	-,36	-3,94	,000	-,39
		Autoestima	-,30	,32	-,10	-,92	,360	-,10
		Control Parental	*	*	*	*	*	
		Victimización	,28	,29	,12	,98	,377	,10
		Formación	-,24	,28	-,11	-,86	,389	-,09
		Tim Ans. Soci	-,53	,33	-,17	-1,59	,114	-,17
		Conductas R	,68	,24	,27	2,82	,006	,29
Factores Riesgo C	-,10	,15	-,10	-,68	,498	-,07		
<b>Prefiero no contest</b>	,37	(Constant)	39,77	12,16		3,27	,004	
		RA	,03	,04	,18	,80	,431	,18
		TMMS24_TOTAL	-,04	,06	-,19	-,65	,524	-,15
		Autoestima	,77	,54	,36	1,41	,175	,31
		Control Parental	*	*	*	*	*	
		Victimización	,29	,49	,21	,58	,566	,13
		Formación	-,38	,36	-,27	-1,06	,300	-,24
		Tim Anx Soci	,39	,44	,23	,89	,384	,20
		Conductas R	,12	,29	,10	,47	,668	,10
Factores Riesgo C	-,25	,16	-,58	-1,52	,145	-,33		

Nota. \* Variable excluida del modelo de regresión lineal múltiple por pasos.

## 6.2. Discusión

En este apartado, se procederá a la discusión tras el análisis de los resultados. Se abordarán en base a la literatura científica promovida en el marco teórico, para justificar las hipótesis de partida y los objetivos propuestos en nuestro estudio, siguiendo el mismo orden desarrollado en el apartado anterior. No obstante, hay que señalar que algunas se realizarán conjuntamente porque se complementan y así evitar información redundante.

### 1º. La victimización del acoso escolar en el género y curso.

*En relación con el género.*

Teniendo en cuenta la heterogeneidad de cuestionarios de autoinforme y los diversos ítems que engloban cada una de las tipologías de acoso desde el punto de vista de la victimización, resulta complicado hacer una comparación lineal de nuestra muestra con otras investigaciones realizadas, no obstante, se ha optado por reseñar aquellas investigaciones con criterios metodológicos rigurosos y con una muestra poblacional representativa lo que permiten generalizar los resultados.

El género junto con la edad o curso escolar, han sido las variables más estudiadas en los diversos estudios científicos relacionados con el maltrato escolar. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que en los chicos, existe un mayor grado de implicación en cualquiera de su tipología (Baldry y Farrington, 2000; Cangas *et al.*, 2007; Cerezo, 2001, 2014; Díaz-Aguado, 2005; Informe Ararteko, 2006; Juvonen y Graham, 2014; Modecki *et al.*, 2014; Oñederra *et al.*, 2004; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Piñuel y Oñate, 2005). En nuestro estudio queda constatado, que existe una mayor prevalencia de la victimización en el género masculino, tal y como queda reflejado en otros estudios (Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Díaz-Aguado *et al.*, 2010; ICEC, 2005; Defensor del Pueblo UNICEF, 2000, 2006; Informe Del Defensor de Andalucía, 2016; ISEI-IVEI, 2004, 2005, 2008, 2009, 2012, 2016; Ortega *et al.*, 1996; Ortega *et al.*, 2009; Piñuel y Oñate, 2005, 2007; Serrano e Iborra, 2005; Síndic De Greuges Cataluña, 2006; Síndic De Greuges Comunidad Valenciana, 2007). Estos datos a su vez son consistentes con otros estudios de calado internacional (Perren *et al.*, 2010; Sharma *et al.*, 2016; Tiliouine, 2015). Cabe enfatizar el trabajo realizado por Craig, *et al.* (2009) en el que participaron más de cuarenta países occidentales, se concluye que las tasas de victimización en los niños son superiores al de las niñas en los distintos países participantes.

En nuestra muestra, la tipología de maltrato más frecuente en orden de prevalencia es el maltrato verbal, maltrato físico, exclusión social indirecta, exclusión social directa, ciberbullying, amenazas y agresión por objetos. Sin pretender hacer una comparación lineal, los distintos estudios autonómicos y estatales recogen tipologías similares a las aquí presentadas (Calmaestra *et al.*, 2016; Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Defensor Del Pueblo UNICEF, 2000, 2006; Estudio Cisneros IX, 2006; ISEI-IVEI, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2012, 2016; Ortega *et al.*, 1995; Piñuel y Oñate, 2007; Serrano e Iborra, 2005; Síndic de Cataluña, 2006).

Haciendo una valoración más exhaustiva, se ha demostrado que la agresión basada en objetos y el maltrato físico están relacionados significativamente con el género masculino. Con



relación a este último, y teniendo en cuenta siempre cierta cautela por las diferencias en los indicadores que definen el constructo, los resultados son congruentes con algunas de las principales investigaciones realizadas en nuestro país (ICEC, 2005; Piñuel y Oñate, 2005). En este sentido, el Informe Cisneros X (2007) determina que la visibilización del acoso se hace manifiesto a través de los daños físicos, lo que supone la punta del iceberg de todo este entramado. Por otra parte, comparar la agresión basada en objetos con los principales estudios realizados a nivel nacional, resulta un tanto complejo, debido a que esta tipología tiene matices diferenciales con respecto a las investigaciones tomadas de referencia. Solo podemos hablar de cierta analogía en los ítems “amenazas con armas” (Defensor del Pueblo UNICEF, 2000, 2006), “me pegan con objetos” (Informe Cisneros X, 2007) “me amenazan con armas” (Díaz-Aguado *et al.*, 2010) o simplemente amenazas (Calmaestra *et al.*, 2016). Solo el estudio de Serrano e Iborra (2005) no hace alusión a este término. Sin embargo, nuestra muestra, al igual que ocurre en las investigaciones señaladas, es el tipo de maltrato con niveles más bajos de incidencia, sin por ello menospreciar la repercusión tan nociva que experimentan las víctimas a nivel emocional y social.

*En relación con el curso o edad.*

El curso académico o la edad de los sujetos, es otra variable que arroja información importante en la comprensión del maltrato. Nuestros hallazgos enfatizan que en los cursos iniciales de la ESO son los que mayor prevalencia presentan con respecto a los últimos cursos, concretamente segundo de la ESO es el que, además, demuestra ser estadísticamente significativo en relación con la exclusión social directa. La literatura científica afirma estos hallazgos en relación con la incidencia del maltrato en los cursos académicos y su tipología (Ortega *et al.*, 1995; Serrano e Iborra, 2005). A colación de estos resultados, el Estudio Cisneros VIII (2006) afirma, que el culto a la exclusión del otro actúa como un sistema regulador del grupo siendo además en el 1º ciclo. Otros estudios, por el contrario, solo hacen alusión a estos cursos iniciales (Calmaestra *et al.*, 2016; Consejo Escolar de Andalucía, 2016; Craig *et al.*, 2009; Díaz-Aguado *et al.*, 2010; Informe del Defensor de Andalucía, 2016; Informe Del Defensor del Pueblo UNICEF, 200, 2006; ISEI-IVEI, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2012, 2016; León, 2012; Lister *et al.*, 2015; Piñuel y Oñate, 2005, 2007; Síndic de Greuges Comunidad Valenciana, 2007; Serra-Negra *et al.*, 2015).

El nivel de escolarización y la edad se relacionan con el índice de maltrato. Por eso, es posible que el acoso tenga lugar en los primeros cursos de la ESO. La propia definición de acoso ayuda a justificar los hechos. El acoso escolar tiene lugar por el abuso de poder del agresor

contra la víctima a la que considera más débil. Según los propios afectados la victimización es multicausal basada en las diferencias. La envidia, el racismo, sacar buenas notas, llevarse bien con el profesor, la estructura individualista competitiva de la escuela, pueden ser algunas de las causas (Díaz-Aguado *et al.*, 2013).

Los motivos que arguyen los agresores están más en consonancia con actos divertidos o bromas sin mayor trascendencia, por lo que minimizan el impacto sobre las víctimas (Calmaestra *et al.*, 2016; Maquilón *et al.*, 2011; Piñuel y Oñate, 2005; Serrano e Iborra, 2005; Síndic de Catalunya, 2006).

## **2º. La cibervictimización en función del género y del curso.**

### *Con relación al género.*

Cuando hablamos de acoso tradicional, la extensa literatura científica revela que los niños son más propensos en convertirse en agresores o víctimas (Cerezo, 2014), sin embargo, cuando nos referimos al cyberbullying, las diferencias de género son algo más contradictorias (Avilés, 2010; Baldry *et al.*, 2016; Calvete *et al.*, 2010; Edur-Baker, 2010; Félix-Mateo *et al.*, 2010; García-Ampudia *et al.*, 2010; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Lapidot y Dolev, 2014; León *et al.*, 2012; Olweus, 2003; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Quintana *et al.*, 2013; Salmivalli y Pöyhönen, 2012; Wong *et al.*, 2014).

Son numerosas las investigaciones que registran una mayor prevalencia de las chicas cibervictimizadas (Álvarez-García *et al.*, 2017; Buelga *et al.*, 2010; Buelga *et al.*, 2017; Callaghan *et al.*, 2015; Calmaestra *et al.*, 2016; Estévez *et al.*, 2010; Erentaine *et al.*, 2012; Garaigordobil y Aliri, 2013; García-Ampudia *et al.*, 2010; Giménez-Gualdo *et al.*, 2015; Lapidot y Dolev, 2014; León *et al.*, 2012; Olenik-Shemesh *et al.*, 2012; Olumide *et al.*, 2016; Ortega *et al.*, 2008, 2009; Kolwalski y Limber, 2008; Tsitsika *et al.*, 2015; Waasdorp y Bradshaw, 2015) es por ello que la hipótesis formulada en nuestra investigación apuntaba en esta línea, sin embargo, los hallazgos encontrados registran una mayor prevalencia del género masculino en esta tipología de ciberacoso. Estos resultados quedan constatados, aunque en menor extensión, por estudios científicos que lo ratifican (Callaghan *et al.*, 2015; Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Gámez-Guadix *et al.*, 2012; Wong *et al.*, 2014).

Es preciso matizar como ya apuntábamos en los resultados, que las diferencias significativas entre hombres y mujeres son muy bajas o casi inexistentes por el tamaño del efecto. En este sentido, encontramos estudios que o bien no han encontrado correlación, o bien la relación encontrada es muy débil, lo que indica que hombres y mujeres pueden asumir el papel de víctima de modo similar (Baldry *et al.*, 2016; Beran y Li, 2008; Herrera-López *et al.*,

2016; Giménez-Gualdo *et al.*, 2015; Rial *et al.*, 2015; Smith *et al.*, 2008; Slonje y Smith, 2008; Tokunaga, 2010).

No es misión de esta investigación, hacer una comparación lineal de los ítems recogidos en cada uno de los cuestionarios que se han destinado a medir la cibervictimización y que han corroborado nuestros resultados. Sin embargo, para hacer una idea de la dificultad que puede entrañar, decir que el cuestionario utilizado en este estudio recoge las cuatro categorías del comportamiento del ciberacoso (verba-escrita, visual, exclusión y suplantación) empleado por Nocentini *et al.* (2010) en el estudio realizado en tres países europeos, Alemania, Italia y España. El trabajo reconoce que la clasificación realizada de la cibervictimización no corresponde con patrones de universalidad por la variabilidad conceptual o la profusión existente en función de cada país, sin que ello afectara a la validez (factorial y de criterio) a la fiabilidad, en términos de consistencia interna. Menesini *et al.* (2012), consideran además que la exclusión es la forma más ambigua del ciberacoso.

#### *Con relación al curso o edad*

Otras variables influyentes en la dinámica del ciberacoso son la edad o curso académico, aunque no existe un consenso generalizado de su influencia. Tal es así que estudios aseveran que la edad no es significativa en el rol de implicación (Del Río *et al.*, 2010; Ortega *et al.*, 2008, 2009; Raskauskas y Stoltz, 2007; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Wong *et al.*, 2014)

La literatura científica expresa que los patrones adoptados varían con la edad (Mora-Merchán *et al.*, 2010; Ortega-Barón *et al.*, 2016). Los hallazgos extraídos del presente estudio determinan que los cursos superiores, tercero y cuarto con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, la prevalencia es superior con respecto a los primeros cursos o edades más tempranas, en todas las escalas de la cibervictimización estudiadas. Estos datos están en consonancia con estudios científicos que así los demuestran (Herrera-López *et al.*, 2016; Sabater y López-Hernández, 2015; Wong *et al.*, 2014). Félix-Mateo *et al.* (2010) y Ortega *et al.* (2009) verifican que en cuarto de ESO se produce un ligero repunte en la cibervictimización con respecto a otra tipología. Todo parece indicar que es producto de las relaciones de noviazgo que tienen lugar en la adolescencia. Sanz y Molano (2014) sugieren que pueden estar aumentando con la edad, iniciándose cada vez en edades más tempranas. Asimismo, es más factible que con la edad los chicos empiecen a participar más activamente en las redes sociales o plataformas virtuales, lo que aumenta la probabilidad para que la intimidación electrónica se produzca (Kowalski y Limber, 2008). Estas franjas de edad son las más peligrosas en la participación de violencia interpersonal en cualquiera de sus formas (Zych *et al.*, 2015). Rial *et al.* (2014) infiere una

mayor autonomía en el uso de internet entre los adolescentes de estas edades y Catalina *et al.* (2014) hace una discriminación en relación con los contenidos inadecuados voluntarios o involuntarios en la que los jóvenes se ven inmersos, afirmando un mayor riesgo en el género masculino entre los 15 y 17 años. Con relación a los contenidos no adecuados de forma involuntaria, los adolescentes manifiestan que han accedido de manera no intencionada a páginas de gran carga sexual, páginas que promueven drogas o bebidas, contenidos violentos, racismo e intransigencia religiosa entre otras. Los datos arrojados informan que los menores que han accedido a estos contenidos inapropiados han aumentado considerablemente en los últimos años.

Río *et al.* (2010) contempla otros factores de riesgo añadidos a los citados anteriormente, los contenidos xenófobos, violentos y humillantes. Igualmente demostraron que los chicos de 16 años han sido más perjudicados con el envío de fotos, vídeos y comentarios que las chicas.

El contacto con desconocidos es un comportamiento de riesgo realizado por los menores vía online, variando los motivos en función del sexo. Es más propio de chicos y su insensatez se plasma en acciones como buscar amigos, ligar, hablar con desconocidos de su misma edad o mayores (Catalina *et al.*, 2014).

### **3º. La victimización escolar y la cibervictimización están positivamente correlacionadas.**

El debate científico sobre la relación entre el acoso y el ciberacoso sigue patente hoy en día (Olweus, 2012). Aunque los estudios sobre el ciberacoso han aumentado exponencialmente en la última década, aún se sabe relativamente poco sobre su relación con el acoso (Baldry *et al.*, 2016).

La diversidad de estudios científicos intenta dar luz a este entramado. Los resultados de algunas investigaciones afirman que el ciberacoso es una extensión del acoso escolar (Kowalski *et al.*, 2012; Landstedt y Persson, 2014; Smith *et al.*, 2006) o en su defecto un subtipo de éste, con la salvedad que utiliza los medios tecnológicos, especialmente internet y el teléfono móvil, para maltratar o acosar a la víctima (Buelga *et al.*, 2015; Del Barrio 2013; Garaigordobil *et al.*, 2015; Li, 2005,2006) e incluso que tiene sus propias características (Álvarez *et al.*, 2011; Cerezo, 2012; García-Maldonado *et al.*, 2012; Ybarra *et al.*, 2007a; Vandebosch, y Van Cleemput, 2008) o que es un fenómeno único (Brewer y Kerslake, 2015; Mishna *et al.*, 2012).

Otros estudios han señalado la relación entre ambos fenómenos sociales (Del Rey *et al.*, 2012; Erentaine *et al.*, 2012; Li, 2005, 2006; Ortega *et al.*, 2008; Thomas *et al.*, 2014; Smith *et al.*, 2008) con cierto solapamiento en los roles de ambos fenómenos (Baldry *et al.*, 2016;

Herrera-López *et al.*, 2016; Juvonen y Gross, 2008; Zych *et al.*, 2015; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Ybarra *et al.*, 2007).

El primer estudio español que habla de solapamiento entre la forma tradicional y electrónica por abuso de poder fue el estudio nacional del Defensor del Pueblo (2006), al corroborar que un considerable porcentaje de ciberacoso también está involucrado en prácticas de acoso tradicional, sugiriendo un continuum de abuso de poder, para concluir que el cyberbullying se erige como una nueva práctica para poder desarrollarlo.

Los datos obtenidos en nuestra muestra denotan que existe una correlación positiva entre la cibervictimización y la victimización de acoso tradicional. Estudios nacionales e internacionales avalan los resultados obtenidos (Baldry *et al.*, 2016; Herrera-López *et al.*, 2016; Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008, Smith *et al.*, 2008). En esta línea, otras investigaciones que han estudiado otros agentes de implicación llegan a las mismas conclusiones, advirtiendo que el agresor tradicional también es ciberagresor (Li, 2005). Del Rey *et al.* (2012) prueban que la implicación en el cyberbullying –ciberagresión y cibervictimización- puede ser advertida a partir de la implicación en el bullying tradicional.

Otros estudios infieren que el ciberespacio es el medio utilizado por haber sido intimidados en la escuela (Kokkinos *et al.*, 2014; Kowalski y Limber, 2012; Wong *et al.*, 2014).

En nuestro estudio también hemos podido constatar que la victimización en el acoso tradicional es superior a la victimización por ciberacoso, datos consistentes con otros estudios (Calmaestra *et al.*, 2016; Kowalski y Limber, 2012).

#### **4º. Las minorías étnicas sufren más acoso y ciberacoso que sus coetáneos nativos.**

La inmigración no es un fenómeno nuevo en nuestro país. Actualmente disponemos de estadísticas que evidencian que la población de origen extranjero sigue aumentando con el transcurso de los años. Según el INNE (2017) el mayor número de alumnado extranjero lo absorbe la etapa educativa de ESO, muestra objeto de nuestro estudio.

La integración del alumnado inmigrante cuenta con una serie de obstáculos que van más allá de la escolarización. En el discurso de la integración, especialmente con este colectivo, profesores y educadores deben enfrentarse a realidades tanto o más complejas que las directrices marcadas por la propia legislación, señalando un conjunto de dificultades que frenan su óptimo desarrollo educativo, entre los cuales nos encontramos, una mayor escolarización en los centros públicos, dificultad del idioma, peor rendimiento académico, escasa prestación a la lengua de origen, y mayor rechazo por su grupo de iguales en el aula (Etxeberría y Elosegui, 2010). Los jóvenes inmigrantes, además de las dificultades señaladas, son marginados,

discriminados y rechazados por sus compañeros no nativos (Maynard *et al.*, 2016; Peguero y Jiang, 2014; Strohmeier *et al.*, 2011). Todos estos aspectos los hacen más vulnerables para verse implicados en actos de acoso y ciberacoso (Llorent *et al.*, 2016; Rice *et al.*, 2015).

Otras investigaciones apuntan en esta misma línea, afirmando que los jóvenes inmigrantes son más proclives a sufrir victimización que los jóvenes nativos (Bjereld *et al.*, 2014; Sánchez y Cerezo, 2011; Strohmeier *et al.*, 2011; Van Der Shool *et al.*, 2010). Estas conclusiones, difieren en parte con la investigación realizada por Vitoroulis y Vaillancourt (2016). Mediante un meta-análisis de 105 estudios, analizaron la prevalencia de victimización por acoso en las minorías étnicas, señalando, que la etnicidad cuando se mide como una variable demográfica no se erige como un factor de riesgo significativo para la victimización por intimidación, por lo tanto, no encontraron diferencias entre las minorías étnicas y las mayorías. Estas revelaciones coinciden con las publicadas por Llorent *et al.* (2016) al no encontrar diferencias entre la intimidación y la victimización por ciberbullying en comparación con el grupo mayoritario, cuando fueron tratadas como grupo, aunque, sí detectaron que las minorías estaban más involucradas en la perpetración de acoso. Estos autores además puntualizan que hay una menor implicación del ciberacoso de los inmigrantes. Estos resultados son parcialmente corroborados en nuestro estudio, por un lado, hemos encontrado que experimentan menor cibervictimización que victimización por acoso, al igual que la etnicidad sí se erige como un factor de riesgo determinante en ambos fenómenos al ser abordada como una variable demográfica en comparación con las mayorías. Otros estudios, descartan el mito que la identidad étnica está relacionada con el comportamiento agresivo (Smokowski *et al.*, 2013).

Messinger *et al.* (2012) sugieren que un factor de riesgo asociado a la victimización es el estrés por aculturación. El grupo tribalismo explica que los chicos inmigrantes poseen una cultura diferente y sus comportamientos difieren mucho del resto de nativos lo que puede provocar reacciones negativas entre el grupo clase y por consiguiente convertirse en objeto de acoso y ciberacoso (McDonald *et al.*, 2012). En este sentido, Díaz-Aguado *et al.* (2013) recogió que la característica más asociada con la victimización en la condición de inmigrante es “ser chico o chica que no se comporta como el resto de los chicos y chicas de la clase”, desarrollando así tipos de acoso racista, sexista u homófobo. El Informe Ararteko (2012) da un paso más y afirma que el porcentaje de victimización es superior entre los inmigrantes y los repetidores, datos constatado en todos sus estudios anteriores. Pertenecer a una minoría étnica entraña mayor riesgo de sufrir victimización por sus pares (Fermer *et al.*, 2012; Sangalang *et al.*, 2016; Vitoroulis y Vaillancourt, 2015)

Nuestro estudio también viene a ratificar este hecho. En nuestra investigación consideramos atendiendo a los resultados obtenidos, que ser inmigrante es un factor de riesgo para sufrir victimización en acoso y ciberacoso, convirtiéndose en un acoso racista ya que al compararlo con el conjunto de la muestra experimentan más victimización en ambos fenómenos.

La inclusión debe promover la justicia social y la equidad educativa, aspectos fundamentales de atención a las minorías. Dada la prevalencia y los problemas ligados a la victimización se ha prestado atención a los factores individuales de riesgo, tales como la raza/etnia (Maynard *et al.*, 2016), aunque son escasos los estudios de prevalencia nacionalmente representativos de discriminación étnica entre los adolescentes (Llorent *et al.*, 2016).

El Informe UNICEF (2011) considera que las minorías étnicas son más proclives a sufrir ciberacoso.

Para pormenorizar aún más estos resultados, nos remitimos al estudio más reciente realizado a escala nacional, realizado por Calmaestra *et al.* (2016), del cual se desprende que el 5,1% son víctimas de acoso y el 5% cibervíctimas, debido a su cultura, color de piel o religión. Estas manifestaciones son coincidentes con nuestros resultados, al demostrar que la victimización es superior en acoso que el en ciberacoso, en el caso de los sujetos inmigrantes.

Maynard *et al.* (2016) señalan que los jóvenes inmigrantes son significativamente más propensos a experimentar una o más formas de intimidación en comparación con los coetáneos nativos o el grupo mayoritario, incluso después de controlar una serie de variables sociodemográficas. En nuestro caso también podemos corroborar estas observaciones, ya que las víctimas han experimentado acoso en todas las subescalas estudiadas y ciberacoso en algunas de las subescalas tomadas de referencia.

La identidad étnica se relaciona positivamente con la ansiedad que experimentan los adolescentes en el intento de encajar en la cultura del grupo de iguales. La sensibilidad manifiesta ante los comentarios raciales dirigidos a su procedencia, propician mayores niveles de ansiedad. Cuando los adolescentes interactúan con sujetos de su grupo étnico reciben mayor apoyo y fortalecen su autoestima, aumentando la ansiedad cuando están rodeados de otros semejantes ajenos a su cultura (Smokowski *et al.*, 2013).

En definitiva, para comprender el acoso y la victimización en las escuelas multiculturales se debe tener en cuenta tanto el origen étnico de los estudiantes como la composición étnica de las clases (Vervoort *et al.*, 2010).

### **5°. La victimización de acoso y ciberacoso es más determinante con la repetición de curso.**

El acoso experimentado en los años de escolarización afecta al bienestar de los alumnos privando a sus protagonistas del derecho a formarse e instruirse, perturbando el óptimo crecimiento psicofísico, personal, ético y social (Wolke y Lereya, 2015) males de los cuales muchos de los afectados no se recuperarán nunca (Bouffard y Koeppel, 2012; Copeland *et al.*, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Gini y Pozzoli, 2009; McDougall y Vaillancourt, 2015; Parket y Asher, 1987; Wolke y Lereya, 2015).

Igual de arraigados y quizás más complejos en sus consecuencias a largo plazo, es el trastorno de estrés postraumático (TEP), una alteración en la que se fusionan la hiperactividad ansiosa mantenida y desadaptativa, al recordar los hechos constitutivos del sufrimiento, mezclados con conductas de evitación de cualquier señal que recuerde el trauma experimentado (Piñuel y Oñate, 2007). Los principales núcleos psicopatológicos del TEP, recogidos en los dos manuales de clasificación vigentes CIE 10 y DMS V, aglutinan entre las múltiples manifestaciones sintomáticas, el deterioro generalizado de las funciones cognitivas, especialmente en la memoria y con mayor dificultad de concentración, lo que a todas luces contribuye al rendimiento académico.

Otras repercusiones acaecidas en las víctimas están relacionadas con el fracaso escolar. Estudios científicos reconocen que el fracaso escolar es una casusa del acoso (Cornell *et al.*, 2013; Knollmann *et al.*, 2013; Strøm *et al.*, 2013). Tal es así, que uno de los motivos más relevantes de este fenómeno es el aumento progresivo de absentismo o abandono escolar (Jozkowski, 2013; Zimmer-Gemberck y Prontk, 2012). No obstante, Jozkowski (2012) explicó que la relación entre victimización y rendimiento académico se mantuvieron a pesar de controlar la variable absentismo, por lo tanto, una deducción plausible a este efecto es que las bajas calificaciones entrañan un mayor riesgo de ser victimizado por los compañeros. Kokkinos y Kipritsi (2012), sugirieron que los estudiantes pueden experimentar menor rendimiento debido al absentismo como resulta de la victimización.

Abordar la cuestión del fracaso académico y su relación con la violencia escolar es una tarea compleja (Pérez-Fuentes *et al.*, 2011; Prieto y Carrillo, 2009) erigiéndose como los dos grandes retos que se plantea nuestro sistema educativo (Álvarez-García *et al.*, 2010).

La violencia escolar y su desempeño en la escuela tienen consecuencias negativas en los resultados académicos, estudios españoles así lo manifiestan (Álvarez-García *et al.*, 2010; Avilés, 2010; Bringas *et al.*, 2009; Castro *et al.*, 2013; Díaz y Sierra, 2008; Estévez y Jiménez, 2015; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Pérez-Fuentes *et al.*, 2011; Prieto y Carrillo, 2009; Román y Murillo, 2011; Torregrosa *et al.*, 2012). Otros estudios internacionales también constatan la



incidencia del maltrato escolar en el rendimiento académico (Glew *et al.*, 2003; Hammig y Jozkowski, 2013; Holt *et al.*, 2007; Konishi *et al.*, 2010; Kowalski *et al.*, 2013; Luciano y Savege, 2007; Rodríguez, 2015; Román y Murillo, 2011; Schneider *et al.*, 2012; Sharma *et al.*, 2016; Skrypiec, 2008; Strøm *et al.*, 2013).

El nivel de escolarización y la edad se relacionan con el índice de maltrato, en toda la secundaria, especialmente en 1º y 2º de la ESO. Las explicaciones más loables están más relacionadas con la mayor concentración de chicos en este nivel y ser repetidor, lo que infiere que este colectivo es más vulnerable con respecto a aquellos alumnos que no han repetido y obtienen mejores calificaciones académicas (Álvarez-García *et al.*, 2010; ISEI-IVEI, 2005, 2006, 2008, 2009, 2012, 2016). Este último estudio, además puntualiza que a mayor maltrato (mayor número de conductas evaluadas) peor es el rendimiento académico. Nuestro estudio viene a corroborar lo anteriormente expuesto, ya que los alumnos repetidores son los sujetos más victimizados con relación a aquellos que no experimentado maltrato en la escuela en todas las subescalas estudiadas.

La literatura científica está dividida en relación con la victimización y el logro escolar. Estudios determinan que las víctimas tienen buenos o medianos resultados académicos (Avilés, 2010; Díaz-Aguado *et al.*, 2010; ISEI-IVEI, 2004; Ortega, 2000a) o al menos no se ven tan afectados como los agresores (Informe del Defensor del Pueblo, 2000, 2006) e incluso que las buenas o malas calificaciones no son la causa de la agresión (Piñuel y Oñate, 2007). Otras investigaciones concretan que algunas de las causas del deficiente desempeño académico, está relacionado con el hostigamiento debido a la imagen corporal, especialmente con el sobrepeso y obesidad (García y Conejero, 2009) y con el bajo peso ((Farrant *et al.*, 2013, Puhl y King, 2013; Rech *et al.*, 2013). De igual modo, otros trabajos explicaron que la victimización predice las dificultades académicas a través de la influencia mediadora de los síntomas depresivos. La depresión es la consecuencia de ser objeto de acciones de intimidación, lo que genera dificultades de concentración asociado a un autoconcepto negativo (Schwartz *et al.*, 2006).

Además, Beran y Li (2008) y Sanz y Molano (2014) explican que el miedo a ir a la escuela puede tener un doble motivo. Por un lado, sufrimiento de frustración, tristeza y miedo provocado por la agresión, y, por otro lado, la dificultad ante el trabajo escolar que lo pueden convertir en objeto de burlas, ridiculización e intimidación.

El abandono escolar es significativamente más frecuente en aquellos niños que han sido cibervictimizados (Cornell *et al.*, 2013; Ibarra *et al.*, 2004).

Con relación al ciberacoso, sigue la misma trayectoria que el acoso escolar. En nuestro estudio hemos constatado que la cibervictimización está relacionada con la repetición, antesala

del fracaso escolar. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios. En este sentido investigaciones afirman que las cibervíctimas son las que peor afiliación con sus compañeros, implicación en las tareas escolares, compromiso escolar, bajas calificaciones y absentismo (Beran y Li, 2008; Buelga *et al.*, 2014; Sanz y Molano, 2014; Tokunaga, 2010). En definitiva, podemos decir que el ciberacoso correlaciona negativamente con las tareas escolares (Kessel *et al.*, 2012; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Tokunaga, 2010).

Sin embargo, no todos los estudios apuntan en esta misma dirección. Las buenas calificaciones de los alumnos pueden convertirlos en un blanco fácil en los procesos de cibervictimización (Díaz-Aguado *et al.*, 2013; Maquillón *et al.*, 2011).

## **6º. La integración en el centro escolar correlaciona negativamente con el acoso y ciberacoso.**

*Con relación al acoso.*

La literatura científica advierte que hablar de integración escolar es hacer alusión a un problema multicausal en el que intervienen un conjunto de variables como el absentismo, fracaso escolar, acoso, etc. (Cabrera y Larrañaga, 2014).

Prieto (2005) determina que los factores explicativos de la violencia vienen dados por múltiples causas. La causa escolar estaría determinada por un ambiente hostil, inadecuadas relaciones profesor-alumno, falta de disciplina, segregación, hostigamiento, acoso y agresión entre alumnos, repetición escolar, absentismo, etc.

El clima y ambiente escolar repercute significativamente en los estudiantes y sus experiencias. Existen dos elementos cruciales que determinan el clima escolar: la calidad en la interacciones entre los compañeros de clase y la relación profesor-alumno (Yoneyama y Rigby, 2006). Se ha demostrado la importancia de las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos con relación al sentimiento de pertenencia de estos al centro escolar (Bergeson y Heuschel, 2003; Martínez-Martínez, 2011). En este sentido, un trato interpersonal e indiferente del profesorado, puede agravar los problemas de conducta durante la adolescencia, a la vez que pueden generar comportamientos agresivos y antisociales que interfieren en el clima escolar (Estévez *et al.*, 2009). Del mismo modo, percibir falta de afecto por parte del profesorado, puede ocasionar un malestar subjetivo que puede desembocar en conductas violentas entre compañeros (Jiménez y Lehalle, 2012). Martínez *et al.* (2011), también corroboran esta premisa, aludiendo que una percepción o sentimiento negativo del alumnado hacia la escuela en relación con su integración o valoración por parte del profesorado, puede desencadenar en comportamientos de trasgresión de las normas de convivencia. Por otro lado, el grado de

optimismo en el profesorado, correlaciona positivamente con los bajos niveles de estrés. Así el optimismo se configura como un atributo personal, que contribuye a amortiguar los efectos estresantes que se derivan de los comportamientos disruptivos de los alumnos en el aula (Otero-López *et al.*, 2010)

La violencia escolar deteriora la convivencia social y escolar (Morales y Trianes, 2012) convirtiéndose en uno de los grandes problemas que subyacen en los centros educativos, especialmente en la etapa de Secundaria. Estas situaciones conducen al rechazo de la escuela y a actuaciones absentistas (González, 2006) especialmente en las víctimas (Varjas *et al.*, 2009). Estas prácticas que se instauran como hechos ordinarios, conocidos y confirmados por los propios profesores y alumnos, es la antítesis de aquello que se espera de la escuela: un espacio de formación ético, moral, emocional y cognitivo. Si bien es cierto que en una convivencia es admisible algunas discrepancias y conflictos inherentes a la propia condición humana, el problema se presenta ante la incapacidad de resolverlos adecuadamente y se proyectan en violencia (Carbonero *et al.*, 2010; López-Atxurra y De la Caba, 2011). Un óptimo clima escolar se erige como una barrera protectora para hacer frente a la violencia (Carpio *et al.*, 2013; Sánchez y Cerezo, 2011). El Informe Ararteko (2006) llegó a confirmar la importancia de que los centros escolares enseñen a convivir, considerándose incluso más importante que los procesos de enseñanza aprendizaje.

La victimización homofóbica es una realidad en nuestras aulas y también presenta niveles más bajos de conexión con la escuela por lo tanto se convierte en una variable adicional para el fracaso escolar (Díaz *et al.*, 2010).

La aportación que hace nuestro estudio está en sintonía con los estudios citados. Hemos podido comprobar que, a una mayor integración, menor probabilidad de sufrir acoso escolar y viceversa. Además, hemos demostrado, que el nivel de integración puede explicar de manera estadísticamente significativa en un 15% la posibilidad de ser víctima de acoso escolar.

#### *Con relación con el ciberacoso,*

Investigaciones confluyen en manifestar, que un clima escolar favorable se erige como un factor de protección importante contra la agresión en línea (Kessel *et al.*, 2012; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Tokunaga, 2010). Tener una pobre vinculación con la escuela, posibilita la propensión a participar en conductas agresivas en el ciberacoso (Wong *et al.*, 2014). La aportación de nuestro estudio se posiciona en esta línea. Hemos demostrado fehacientemente, que a una menor integración en la escuela existe una mayor probabilidad de ser víctima de

ciberacoso, es decir, la integración correlaciona negativamente con ser victimizado. El hecho de estar integrado en el centro predice un 7.5% de posibilidades de sufrir ciberacoso.

A la luz de las situaciones descritas anteriormente, los expertos exponen que las escuelas tienen una importante responsabilidad en abordar este problema (Hinduja y Patchin, 2011; Willard, 2012). Si bien muchos estudios han sugerido que las escuelas deberían incluir planes de prevención en intervención para mitigar los problemas de acoso y ciberacoso en las aulas, algunas escuelas han tardado en responder certeramente ante esta situación (Aoyama y Talbert, 2010) por varias razones. Por una parte, el profesorado subestima las tasas de prevalencia de este fenómeno porque es menos visible para ellos (Snakenborg, Van Acker y Gable, 2011) ya que la mayoría de los casos de cyberbullying se originan fuera del contexto social de la escuela o al margen del horario escolar (Slonje *et al.*, 2012; Slonje y Smith, 2008; Smith *et al.*, 2008, Vandebosch *et al.*, 2014) y por otra parte, porque los alumnos no notifican las situaciones de agresión al profesorado (Tokunaga, 2010).

### **7°. El absentismo como fenómeno multidimensional y multicausal tiene un efecto predictivo en el acoso y ciberacoso.**

*Variables del absentismo en relación con el ciberacoso.*

El absentismo escolar es un fenómeno socioeducativo de naturaleza multicausal (Cabrera y Larrañaga, 2014). Del mismo modo, se trata de una revelación poco estudiada y aunque no sea una evidencia nueva dentro de la esfera educativa porque está asociada a la naturaleza y desarrollo de los sistemas educativos modernos con la imposición de la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años, no se recogen datos sistemáticos y rigurosos que nos permitan conocer sus cifras, bajo qué circunstancias y condiciones se producen y qué medidas adopta el sistema educativo en general y los centros educativos en particular para poder abordarlo (González, 2006). Este mismo autor, advierte de la dificultad de establecer las causas que originan el absentismo, por ser una problemática a todas luces invisible dentro del ámbito educativo y porque su existencia se manifiesta de múltiples formas, unas más acuciadas que otras, pero incidiendo negativamente en el desarrollo personal y social del alumnado.

El presente estudio pretende dilucidar los motivos que provocan el absentismo escolar desde el punto de vista de la cibervictimización, en el alumnado no asistente. En este sentido hemos detectado que los alumnos que no han sido objeto de ciberacoso atribuyen la desafección a la dificultad de los estudios. Ribaya (2004, 2011) clasifica este tipo de absentismo en el ámbito escolar, asociado a la falta de respuestas de la institución escolar hacia el alumnado que requiere

una intervención individualizada de acuerdo con sus características y necesidades. La dificultad ante las tareas escolares, pueden convertirlos en objeto de burlas, ridiculización e intimidación (Beran y Li, 2008; Sanz y Molano, 2014).

El grueso de las investigaciones realizadas sobre absentismo escolar recae en el plano individual (e.g., interés, competencia y participación; Marchesi y Pérez, 2003), sin embargo, es necesario incidir en el papel que desempeñan los aspectos organizativos y curriculares en el desencadenamiento de las orientaciones absentistas, de desenganche paulatino y finalmente de abandono (González, 2006; Lehr *et al.*, 2004). La dificultad para enfrentarse a los estudios y la insuficiente calidad curricular desencadena en aburrimiento que es en realidad el primer motivo de la conducta absentista (Bergeson y Heuschel, 2003; De Madariaga y Torres, 2016).

El estudio Pisa (2015) afirma que el absentismo repercute negativamente en los resultados académicos y por ende en la dificultad de los estudios. Este problema es especialmente acuciante en España ya que los datos arrojados por este estudio desvelan que el 24,7% de los estudiantes españoles, refieren saltarse un día completo de clases al menos una vez, en las dos semanas anteriores a la realización de la prueba.

De nuestro estudio, por el contrario, se desprenden otras variables que tienen menor poder explicativo con relación al absentismo en los alumnos no cibervictimizados: la intencionalidad de abandonar el instituto, los problemas con los profesores y con los compañeros. Tampoco se erigen como variables explicativas del absentismo en los alumnos que no han sufrido ciberacoso.

En relación con los alumnos que han sufrido cibervictimización ocasionalmente o “pocas veces” dentro del colectivo absentista, hemos encontrado de manera estadísticamente significativa, un mayor número de alumnos al esperado que afirman que las causas que propician la falta de asistencia a clase, viene dado por los problemas originados con el profesorado. En este sentido, nuestro hallazgo queda ratificado con otras investigaciones previas, que argumentan que las malas relaciones interpersonales entre profesores y alumnos pueden influir en el absentismo y abandono escolar, así como el nulo sentimiento de pertenencia de éstos al centro escolar (Bergeson y Heuschel, 2003). En esta misma dirección Cabrera y Larrañaga (2014), explican que los alumnos absentistas se diferencian de los no absentistas en que se sienten menos integrados y aceptados por los profesores.

Los alumnos absentistas o que abandonan alegan que las escuelas son espacios desapacibles, donde el profesorado no muestra ningún interés por sus aprendizajes. La predisposición del profesorado en entablar relaciones positivas es muy valorada por el alumnado (Croninger y Lee, 2001). Asimismo, estos autores afirman que al igual que el profesor, otros

agentes que comparten espacio en la esfera educativa (profesores de apoyo, orientadores, etc.) pueden alimentar el clima relacional proporcionándoles consejo y apoyo, actuando como catalizadores en el proceso absentista.

Otro aspecto para tener en cuenta está relacionado con las políticas disciplinarias con relación a la asistencia al centro, pautas de comportamiento del alumnado en él, la violencia escolar, etc. Estas políticas que se implantan en los centros educativos presentan diversos efectos en el alumno. Las sanciones punitivas como las medidas de expulsión adoptadas por los centros inciden en las prácticas absentistas y en última instancia en abandono escolar (De Madariaga y Torres, 2016; Lee *et al.*, 2011; Railsback, 2004).

Existen otras series de razones que, aunque no son especificadas por el alumnado en nuestro estudio, determinan de forma significativa los motivos del absentismo. En este sentido, la literatura científica ha hallado como desencadenante en el desarrollo de este tipo de actuaciones, el contexto sociofamiliar, tan importante en la escuela. Ribaya (2004) ya consideró la asociación entre el absentismo y el grado de responsabilidad de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Este mismo autor argumenta que el alumno absentista se enfrenta al proceso educativo desde una posición clara de desventaja, por un lado, porque el absentismo suele estar asociado a problemas de tipo familiar y social, y porque la falta de asistencia reiterada a clases conlleva desajustes de adaptación y disfunciones educativas. Cabrera y Larrañaga (2014) señalan que la comunicación paterno filial en los niños no absentistas es más fluida y abierta lo que se convierte en un factor de protección contra los problemas de conducta de los adolescentes. Del trabajo de Ortega-Barón *et al.* (2016) se desprende que los adolescentes cibervictimizados tanto moderados como severos en comparación con el grupo de no víctimas, presentan un exiguo sentimiento de valía en el ámbito escolar, peor cohesión familiar y mayor conflicto entre los miembros. En este sentido, aunque el clima familiar y escolar predice la victimización a través del teléfono móvil y de internet, la influencia de la familia parece relacionarse más con los problemas del ciberacoso. Estos hallazgos confirman la importancia de la familia y la escuela como elementos preventivos de la conducta violenta en el espacio virtual entre los jóvenes (Rice *et al.*, 2015). Por otra parte, el problema de cibervictimización, dependería de la calidad de las relaciones que los adolescentes establezcan con su entorno social (grupo de iguales, familia y profesores). El papel que padres y profesores desempeñan en la formación y educación es fundamental para evitar los problemas que subyacen de la Red.

Por otra parte, encontramos otras razones poco consistentes en nuestro estudio que ayuden a clarificar las conductas absentistas con relación a sufrir cibertimización ocasionalmente, tales como, no asisto a la clase porque los estudios me resultan difíciles o

porque tengo que ayudar a mi familia. Estos hallazgos son contrarios a los especificados en el Informe Ararteko (2012) el cual expresa que, en el alumnado de Secundaria, una de las causas por las que no quieren ir a clase está relacionada por razones académicas.

Sin embargo, cuando abordamos la cibervictimización de manera reiterada o grave en el alumnado absentista, hemos encontrado de manera estadísticamente significativa, que los motivos que los justifican están relacionados con tener problemas con los compañeros y con la necesidad de abandonar el instituto. Queda constatado a través de rigurosos estudios científicos que el acoso quebranta la convivencia escolar (Morales y Trianes, 2012) Estas realidades producen rechazo a la escuela y a actuaciones absentistas (González, 2006; Rué, 2004) especialmente en las víctimas (Tokunaga, 2010; Varjas *et al.*, 2009). Otros estudios informan que las víctimas tienen menor apoyo social y afiliación con sus compañeros, mayor soledad, menor autoestima e implicación en las tareas escolares, lo que conlleva a un peor logro académico (Buelga *et al.*, 2014; Beran y Li, 2008; Sanz y Molano, 2014).

La evidencia empírica pone de manifiesto que los procesos absentistas que se derivan en abandono escolar no germinan espontáneamente en el panorama educativo (Lyche, 2010; Ribaya, 2011), sino que es un fenómeno que despliega un conjunto de desencuentros con la escuela que se inicia en la enseñanza primaria para visibilizarse posteriormente en la secundaria obligatoria (Fernández-Enguita *et al.*, 2010; Rué, 2006). Se trata por tanto de una transformación lenta y progresiva que se va configurando a lo largo de la escolarización y culmina cuando el alumno decide abandonar su formación académica producto de la desmotivación y desconexión con la misma (Carroll, 2010; Neild *et al.*, 2007; Özkanal y Arikan, 2011). En definitiva, el absentismo puede constituirse como una causa de abandono prematuro (Neil *et al.*, 2007). Además, el alumnado en riesgo de abandono escolar presenta una serie de características: son alumnos absentistas, suspenden un número variable de asignaturas, presentan dificultades de aprendizaje, de atención y/o concentración presentando comportamientos desadaptativos con transgresión de normas (Martínez y Álvarez, 2005). El abandono escolar es significativamente más frecuente en aquellos alumnos que han sido cibervictimizados (Cornell *et al.*, 2013; Ybarra *et al.*, 2004).

No obstante, en base a los datos arrojados en nuestro estudio, descartamos otros motivos que no esclarecen los comportamientos absentistas en los alumnos cibervictimizados de manera grave, tales como, la dificultad con los estudios, problemas con el profesorado, problemas de salud, ayudar a la familia u otras razones. Si bien hay estudios que han hallado resultados diferentes a los esperados en nuestra investigación. Ortega-Barón *et al.* (2016) indican que las

cibervíctimas severas son las que peor percepción tienen del profesorado y Kowalski y Limber (2013) no consideran al profesorado como autoridad competente en la solución de problemas.

En los casos muy graves de cibervictimización, teniendo en cuenta la muestra tan reducida de absentistas, no podemos corroborar las causas que originan este fenómeno, al no encontrar datos estadísticamente significativos que lo justifiquen.

*Variables del absentismo en relación con el acoso.*

Como ya hemos visto en nuestro estudio, existe cierto solapamiento en los roles de acoso y ciberacoso, datos constatados con otros estudios (Baldry *et al.*, 2016; Herrera-López *et al.*, 2016; Juvonen y Gross, 2008; Zych *et al.*, 2015; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Ybarra *et al.*, 2007). En este sentido también hemos hallado coincidencias en los motivos que originan el absentismo en los alumnos que lo practican, desde el punto de vista de la victimización del acoso y ciberacoso. Por lo tanto y con la intención de no hacer muy extensa la justificación, se hará hincapié solo en aquellas causas no coincidentes entre ambos fenómenos, ya que ha sido comprobada su evidencia de forma pormenorizada en el caso del ciberacoso.

Con relación a los fundamentos que provocan el absentismo escolar por acoso en el alumnado no asistente, hemos detectado que los alumnos que no han sido victimizados atribuyen la no asistencia a clase a la dificultad de los estudios y al deseo de abandonar el instituto por la percepción que tienen de perder el tiempo. Si bien, los estudios difíciles es denominador común en ambas manifestaciones violentas, el deseo a abandonar los estudios cobra mayor fuerza en la cibervictimización que reviste mayor gravedad.

Existen otras causas que pierden poder explicativo a la hora de determinar el absentismo en los alumnos no acosados, como los problemas derivados con el profesorado, alumnado, relacionados con la salud, ayudar a la familia u otras causas no referidas.

Cuando los alumnos han sido objeto de victimización ocasional o pocas veces, las causas estadísticamente significativas en el alumnado no asistente están relacionadas con los problemas con los profesores, también coincidente con la cibervictimización leve o moderada, sin embargo, las malas relaciones engendradas con los compañeros adquieren mayor fuerza en las víctimas del acoso escolar, por ser un espacio compartido de interacción entre iguales. Si bien es cierto que en una convivencia es admisible algunas discrepancias y conflictos inherentes a la propia condición humana, el problema se presenta ante la incapacidad de resolverlos adecuadamente y se proyectan en violencia (Carbonero *et al.*, 2010; López y De la Caba, 2011) e incluso en otras realidades relevantes, como la deserción o expulsión, voluntaria o forzosa (Prieto y Carrillo, 2009). Ser victimizado en el colegio, puede desencadenar en hostilidad hacia



el mismo y desencadenar en absentismo escolar (Del Rey y Ortega, 2008; Smith *et al.*, 2004; Tiliouine, 2015).

Por el contrario, no asistir a clase porque los estudios me resultan difíciles, quiero dejar de estudiar y pierdo el tiempo, tengo problemas de salud, tengo que ayudar a mi familia u otras razones, no son determinantes para explicar las causas del absentismo en los alumnos que han padecido acoso leve o moderado, en nuestro estudio. En este sentido, los estudios científicos no son unánimes, al afirmar que unas de las razones por las que se produce el absentismo es por cumplir con responsabilidades familiares de ayuda en el hogar (De Madariaga y Torres, 2016). Otra disonancia la encontramos con la dificultad en los estudios y por ende con el logro escolar. La violencia escolar y su desempeño en la escuela tienen consecuencias negativas en los resultados académicos, estudios españoles así lo manifiestan (Álvarez-García *et al.*, 2010; Avilés, 2010; Bringas *et al.*, 2009; Carpio *et al.*, 2013; Castro *et al.*, 2013; Díaz y Sierra, 2008; Estévez y Jiménez, 2015; Giménez-Gualdo *et al.*, 2014; Pérez-Fuentes *et al.*, 2011; Prieto y Carrillo, 2009; Román y Murillo, 2011; Torregrosa *et al.*, 2012). Otros estudios internacionales también constatan la incidencia del maltrato escolar en el rendimiento académico (Glew *et al.*, 2003; Hammig y Jozkowski, 2013; Holt *et al.*, 2007; Konishi *et al.*, 2010; Kowalski *et al.*, 2013; Luciano y Savege, 2007; Rodríguez, 2015; Román y Murillo, 2011; Schneider *et al.*, 2012; Skrypiec, 2008; Strøm *et al.*, 2013).

En relación con las causas explicativas del absentismo en los alumnos que son acosados muchas veces o con mayor gravedad, solo cobran fuerza estadísticamente significativa las malas relaciones con los compañeros. Estos hallazgos también son congruentes con los procesos de cibervictimización más grave, explicados ya anteriormente. Pierden poder explicativo otras razones que ayuden a esclarecer los procesos absentistas, tales como, los estudios me resultan difíciles, los problemas con el profesorado, el dejar de estudiar porque en el instituto pierden el tiempo, los problemas de salud, ayudar a la familia y otras razones no expresadas.

### **8º. La IE es un protector frente a la cibervictimización y repercute positivamente en el rendimiento académico.**

Actualmente el estudio de las emociones se ha alzado como uno de los objetivos más importantes dentro del seno de la investigación educativa. Los resultados de este estudio muestran una asociación negativa entre altos índices de IE con la posibilidad de ser cibervictimizados y el fracaso escolar. Con anterioridad a este estudio, también se había

observado que los déficits de IE y sus dimensiones, se asociaban positivamente con la cibervictimización (Rey *et al.*, 2018).

Varios estudios han señalado que existe una relación significativa entre la IEP y el rendimiento escolar en la ESO (Mavrovelli *et al.*, 2011; Parker *et al.*, 2004; Vidal *et al.*, 2012). Antonio-Agíre *et al.* (2019) indican que la única dimensión de la IEP que parece incidir en el rendimiento académico es la atención emocional, siendo su efecto negativo y limitándose su influencia en el género femenino. Cuestión que podría explicarse ya que prestar demasiada atención a las emociones, contribuiría a potenciar el pensamiento rumiativo, poniendo en riesgo el ajuste personal y escolar (Pena y Losada, 2017). Broc (2019), aunque establece correlaciones entre la IE y el rendimiento académico, describe que su grado de significatividad es tan pequeño, que podría estar relacionado con otras variables psicológicas, familiares, educativas, etc.

Autores como Mestre *et al.* (2004) y Paulou (2010) indican que los alumnos que tienen una alta IE, usan, comprenden y manejan mejor sus emociones, con menos falta de disciplina y de agresión, son menos hostiles en clase, emprenden comportamientos prosociales y obtienen mejor rendimiento académico. Los alumnos que tienen mayor habilidad para conocer el estado emocional de los demás, muestran mejores relaciones sociales con sus iguales, mayor confianza y competencia percibida (Salguero *et al.*, 2011; Castillo y Palomera, 2011; Trigueros *et al.*, 2020). Por el contrario, la baja gestión y control emocional se asocian con altos niveles de victimización (Lomas *et al.*, 2012).

Se ha descrito en la literatura científica, que las relaciones positivas con el profesorado se asocian al apoyo emocional percibido por el alumnado, convirtiéndose en un fuerte protector de las conductas disruptivas (Ruvalcaba *et al.*, 2015), así como un elemento clave para prevenir las conductas agresivas (Gest *et al.*, 2014).

En definitiva, la carencia de habilidades relacionadas con la IE afecta a los comportamientos de los adolescentes (Calmaestra *et al.*, 2016), se asocia positivamente con la cibervictimización (Rey *et al.*, 2018) y al déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del joven (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Trigueros *et al.*, 2020)

Se ha descrito que el miedo a las agresiones es la culpable de los problemas asociados al rendimiento y al abandono escolar, además de problemas de índole emocional, confianza en sí mismo, desconfianza, etc. (Ortega-Barón *et al.*, 2016; Wong *et al.*, 2014). Díaz-Aguado *et al.* (2013) sugieren que entablar una buena relación con el profesorado o suscitar envidias entre el grupo de iguales por las buenas calificaciones, puede ser el motivo por el cual el alumnado

es agredido, es decir la competitividad instaurada en la escuela relacionada con el éxito, puede ser percibida como una amenaza para los que no la poseen.

Un clima escolar favorable es un factor de protección importante contra la agresión online, ya que el cyberbullying correlaciona negativamente con las tareas escolares (Kessel *et al.*, 2012; Ortega-Barón *et al.*, 2016; Tokunaga, 2010). Tener una pobre vinculación con la escuela, facilita la participación en conductas agresivas como el ciberacoso (Wong *et al.*, 2014), generando mayor ansiedad a ir a la escuela y conductas absentistas (Kessel *et al.*, 2012).

En definitiva, tal y como se ha visto en nuestro trabajo, una alta IE predice negativamente la afectación por cibervictimización y como consecuencia un mejor rendimiento académico. Trabajar las conductas disruptivas a través de la formación en EI permitiría crear pautas de regulación emocional en el alumnado para erradicarlas (Garaigordobil y Peña-Sarrionandia, 2015). Estos programas podrían reducir la probabilidad de ciberagresores, facilitando comportamientos más prosociales, mejor ajuste psicológico de los jóvenes y todo ello podría incidir positivamente sobre sus calificaciones. No obstante, y a pesar de que el tamaño muestral de nuestro estudio es representativo se ciñe a una zona concreta de la geografía española por lo que se sería necesario contemplar en futuras investigaciones zonas poblacionales más amplias e incluso estudios transculturales.

### **9º. La IE es un protector frente al acoso y repercute positivamente en el rendimiento académico.**

Cada vez más en los centros escolares, se hace eco por parte del profesorado de problemas de índole emocional que afecta y repercute en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. La educación emocional es fundamental y necesaria para la vida cotidiana de todos los sujetos, ya que aportan información suficiente para promover cambios personales y del entorno. El desarrollo de nuestro sistema socioemocional permite prestar atención y tomar decisiones sobre aquellos aspectos relevantes para dirigir nuestras conductas hacia la consecución de logros y objetivos. Desde este punto de vista, las habilidades emocionales son necesarias tanto dentro como fuera del aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003,2015; Morales, 2017; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). En este sentido, Extremera y Berrocal (2015) determinan los beneficios de la IE en comportamientos prosociales y de ayuda al prójimo, bienestar personal y felicidad, mejores relaciones sociales, rendimiento académico, empatía y autoeficacia personal y académica. Sin embargo, su ausencia puede desarrollar o incidir en problemas conductuales.

A pesar de su importancia, el papel que las emociones han ejercido en la escuela ha sido insignificantes (Buitrago y Herrera, 2013), de ahí su escasa repercusión en el currículum formativo (Toro, 2005). Matricular las emociones en el ámbito escolar, significaría el desarrollo de estas, con un importante componente dinamizador en la educación, ya que posibilita mejorar las relaciones interpersonales y su relación con el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006b; Shahzada, Ghazi, Khan, Khan, y Shah, 2011). Es por eso, por lo que el aprendizaje emocional y social debería estar al mismo nivel que cualquier otra área de conocimiento (Dalai-Lama, 2003). El sistema educativo tiene el deber de incentivar estos procesos en beneficio de niños y adolescentes (Ekman, 2003; Petrides *et al.*, 2004) para que puedan otorgar atención a la naturaleza de la mente y los problemas derivados de su inhibición (Ricard, 2003).

Goleman (1995) ya determinó que la escuela es el lugar idóneo para fomentar la IE. Si bien es cierto que estos aprendizajes ya se comienzan en el ámbito familiar, no todos los niños cuando llegan al colegio parten de los mismos niveles.

La adolescencia es una etapa crucial para la adquisición de habilidades mentales y emocionales. El grupo de pares son los que mayor incidencia presentan en el desarrollo y salud mental en esta edad tan crítica, quedando relegado el papel del adulto a un segundo plano. Es por ello, por lo que la IE se erige como un elemento prioritario en la adolescencia (Mavroveli, Petrides, Rieffe y Bakker, 2007) ya que las personas emocionalmente inteligentes responden mejor a las situaciones que plantea la vida, incrementando el bienestar individual, grupal y social (Guerra, Guerrero y León, 2010). Ruiz-Aranda *et al.* (2009), afirman que los adolescentes que tienen mayores competencias afectivas y regulación de sus propias emociones no tienen necesidad de recurrir a estímulos externos como alcohol o drogas, para resarcir los estados anímicos negativos vivenciados.

Dada la trascendencia que tiene la IE en el aula, el profesorado debe contar con las herramientas necesarias fortalecer las competencias emocionales. Pasar por el filtro de la razón las emociones es un proceso complejo a la vez que necesario. El profesorado se debe enfrentar no solo a enseñar, sino a transformar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Se ha comprobado que los alumnos con más cociente intelectual no tienen por qué ser más felices; y que altos índices de IE, está relacionada con la felicidad, bienestar y ajuste psicológico (Guil y Gil-Olarte, 2009).

La consecución y desarrollo de las habilidades emocionales requieren ir más allá de marcos teóricos, siendo necesario su entrenamiento y perfección a través de programas que permitan la interiorización y gestión emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; 2008).

Los hallazgos afirman que altos niveles de IE infieren una mayor autoestima y liderazgo (Gil-Olarte *et al.*, 2006), mejores comportamientos prosociales (Akbaribooreng *et al.*, 2015; Engelberg y Sjöberg, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2015), interacción social y regulación emocional (Mayer *et al.*, 2008; Reis *et al.*, 2007; Zavala *et al.*, 2008), menos conductas disruptivas y absentismo escolar (Petrides *et al.*, 2004), mejor adaptación al aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, 2004), menor ansiedad, rumiación y depresión, mayores niveles para afrontar los problemas y menores niveles de ideación e intentos suicidas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015), menores acciones impulsivas y temperamento agresivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Morales, 2017) y mejor ajuste socioescolar en lo referente al rendimiento académico (Acosta y Clavero, 2017; Jiménez-Morales y López-Zafra, 2009; Mestre *et al.*, 2004), mayor sensibilidad interpersonal y empatía (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Tradicionalmente se ha sobrevalorado la inteligencia pasando inadvertidas otras cualidades del individuo, cuando la evidencia empírica ha demostrado que ser inteligente no garantiza el éxito escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Ferragut y Fierro, 2012; Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013). Sin embargo, esta creencia ha predominado en la escuela en detrimento de los aspectos emocionales y sociales al ser considerados más propios del ámbito privado (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008a).

La influencia de aspectos afectivos (bienestar y satisfacción) inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje y por lo tanto tienen repercusiones para los escolares (Adell, 2002).

El éxito escolar se apoya en un conjunto de habilidades relativas al aprendizaje autorregulado y la capacidad de relacionarse de forma efectiva con compañeros y profesores (Gaeta *et al.*, 2012). Estudios avalan que la IE es una habilidad que repercute en el rendimiento académico del alumnado a través canales motivacionales e interpersonales de comunicación eficaz (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). En este sentido nos encontramos con varios trabajos realizados en el ámbito nacional con muestra poblacional de educación secundaria que reflejan correlaciones positivas entre la IE y el rendimiento académico (Ferrando *et al.*, 2011; Gil-Olarte *et al.*, 2005,2006; Mestre *et al.*, 2004). Estos resultados son avalados por otros de calado internacional (Alali y Fatema, 2009; Akbaribooreng *et al.*, 2015; Buenrostro *et al.*, 2012). En este sentido se encuentran los resultados de nuestro estudio, al demostrar que el acoso entre iguales predijo negativamente el rendimiento académico y que la IE predijo positivamente el éxito escolar. Es decir, los altos niveles de IE se edifica como un fuerte protector contra la violencia escolar influyendo positivamente en el rendimiento académico.

Las conductas disruptivas son comportamientos inapropiados dentro del aula que se caracterizan por desobediencia, provocación, impertinencia, hostilidad, provocación, falta de cooperación, malas contestaciones. También incluye conductas verbales como formular preguntas absurdas al profesor, mostrar expresiones insolentes de aburrimiento, impuntualidad, clicheos, risas, molestar a los compañeros, etc. (Martínez-Fernández, 2017). Estas actuaciones inadecuadas se dan en todas las etapas educativas, sin embargo, su aumento y prevalencia es superior en la educación secundaria (Del Barrio y Martín, 2003; Defensor del Pueblo, 2000; Díaz-Aguado *et al.*, 2010), siendo más común entre los chicos y los repetidores (Díaz-Aguado *et al.*, 2010; Muñoz *et al.*, 2006).

La importancia de una saludable convivencia escolar radica en la repercusión que tiene en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello por lo que en la formación integral del alumno se debe incluir, tanto el desarrollo de las capacidades cognitivas como las capacidades socioemocionales. Aprender a convivir tiene un componente afectivo, emocional, moral y ético, por lo que la construcción de la convivencia no se debe sustentar en mecanismos punitivos para paliar los conflictos que aseguren el cumplimiento de normas establecidos por el centro escolar (Cuadrado, 2010).

En una convivencia debilitada anida tanto acoso como ciberacoso, al sustituir el respeto mutuo por prácticas de poder sumisión (Ortega, 2010). Ambos fenómenos comparten intencionalidad, protagonistas y repetición, advirtiendo un desajuste emocional que si se dilata en el tiempo puede entrañar consecuencias muy negativas especialmente para las víctimas (Caldero *et al.*, 2011; Elipe *et al.*, 2012; Estévez *et al.*, 2010).

Estudios realizados sobre el bullying han sugerido la necesidad de profundizar en la dimensión emocional para su comprensión y evolución en el ámbito educativo (Beltrán-Catalán *et al.*, 2015; Sánchez *et al.*, 2012), ya que se ha probado que el acoso tradicional se produce por una mala gestión de las emociones (Villanueva *et al.*, 2014). Es decir, niveles más altos de IE presentan menos conductas asociadas al acoso escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Wolters *et al.*, 2011). Abordar los problemas desde la violencia se erigen como un paso previo a las situaciones de acoso que acontecen hoy en día en el ámbito escolar.

En este sentido, Garaigordobil y Oñederra (2010) señalan una relación directa entre el bullying y la IE, afirmando que cuando un sujeto presenta carencias en la IE es incapaz de resolver sus sentimientos negativos de una forma asertiva, utilizando para ello la violencia. Asimismo, destacaron que tanto las víctimas de bullying como los adolescentes que presentaban conductas antisociales tenían menores niveles de IE.

Otálvaro (2014) infiere que las estrategias de afrontamiento ante la dinámica bullying se identifican con la competencia emocional.

### **10°. La orientación sexual es un factor de riesgo para la victimización por ciberacoso y acoso.**

*Con relación al acoso.*

La escuela es un reflejo de la sociedad y, por tanto, en la pluralidad de sujetos que la integran, nos encontramos con grupos minoritarios culturales y sexuales. (Llorent-Bedmar, 2013).

Asistir a la escuela implica la adquisición de conocimientos, aprendizajes de normas cívicas y sociales para el normal funcionamiento de la vida adulta. Aunque para la mayoría de los adolescentes la escuela es una vivencia positiva, la inclusión cobra mayor fuerza en pro de la igualdad y la equidad de todos los miembros que la componen (Kosciw *et al.*, 2012; Llorent *et al.*, 2016).

Investigaciones sobre experiencias educativas en las minorías sexuales, indican que la inclusión de éstos ha sido deficiente (Graybill y Proctor, 2016; Kosciw *et al.*, 2012). De igual modo son escasos los estudios que aborden la incidencia de la intimidación homofóbica (Menesini y Salmivalli, 2017). Las limitaciones de éstos vienen dadas por varios factores: no se miden las dimensiones de la orientación sexual, la prevalencia de las minorías sexuales es baja y porque a menudo los diferentes tipos de identidades y preferencias sexuales se combinan en una sola categoría a la hora de realizar los análisis estadísticos. Teniendo en cuenta estas premisas, se hace difícil establecer una comparación lineal de estudios científicos con los resultados extraídos en nuestra investigación.

No obstante, en un estudio realizado por Kosciw *et al.* (2011), reconocen que 8 de cada 10 estudiantes pertenecientes al colectivo LGBT, han experimentado acoso escolar como consecuencia de su orientación sexual. Entre las experiencias que dicen manifestar este colectivo, se encuentran altos niveles de hostigamiento físico, verbal, exclusión social y aislamiento debido a su condición sexual. El acoso más prevalente está relacionado con el lenguaje sesgado u homofóbico seguido de agresiones físicas (patadas, empujones, etc.) y las agresiones relacionadas con la difusión de rumores de forma deliberada para ser excluidos. (Ferrándiz *et al.*, 2012; Huebner *et al.*, 2015; Kosciw, 2012, 2014). Estos datos están en consonancia con los hallazgos extraídos en nuestra investigación, en la que hemos encontrado que sufren mayor victimización en maltrato físico, verbal, agresión por objetos, exclusión social directa e indirecta y amenazas, en relación con el grupo de heterosexuales.

En palabras de Garaigordobil y Oñederra (2010), el perfil de riesgo para ser victimizado en el ámbito escolar viene determinado por la marginación y el rechazo social hacia las diferencias. En esta particularidad cobra especial importancia los estudiantes cuya identidad sexual se desvía de la heterosexualidad: bisexualidad, homosexualidad, transexualidad, o incluso aquel colectivo que presenta dudas sobre su orientación sexual o no es manifestada tácitamente (Collier *et al.*, 2013; Patrick, *et al.*, 2013; Poteat *et al.*, 2013; Robinson *et al.*, 2013). Los hallazgos del presente trabajo corroboran estos estudios, comprobando que en la victimización por acoso es más determinante en el colectivo bisexual, homosexual y aquellos que presentan dudas en su orientación sexual, en todas las tipologías de acoso estudiadas.

Estos datos son coincidentes con otros estudios, que afirman que la orientación sexual y la expresión de género les hacen desproporcionadamente más vulnerables para la discriminación y el hostigamiento (Graybill y Proctor, 2016; Huebner *et al.*, 2015; Kosciw *et al.*, 2012; Reisner *et al.*, 2015).

Un dato alentador es el reciente estudio realizado por Kessel *et al.*, (2015) del que se desprende una disminución del acoso efectuado por la orientación sexual, especialmente en los comentarios homofóbicos. Con todo, los adolescentes LGBT son más indefensos ante el acoso escolar que el ciberacoso (Kosciw *et al.*, 2010; 2012), datos corroborados también en nuestra investigación.

#### *Con relación al ciberacoso.*

La literatura científica está dividida en decretar si la victimización por acoso es superior a victimización por ciberacoso y viceversa. A pesar de las insuficientes investigaciones disponibles sobre las minorías sexuales, está constatado que este grupo es más susceptible de experimentar mayor riesgo de ciberacoso en comparación con el colectivo heterosexual (Abreu y Kenny, 2017; Kessel *et al.*, 2015; Rice *et al.*, 2015). Otros, por el contrario, indican que participan tanto en el acoso como en el ciberacoso (Kessel *et al.*, 2015; Llorent *et al.*, 2016).

El estudio estatal realizado por Calmaestra *et al.* (2016) infiere una mayor tasa de victimización por ciberacoso que por acoso escolar. Estos datos son consistentes con otros internacionales (Abreu y Kenny, 2017; Huebner *et al.*, 2015; Llorent *et al.*, 2016; Rice *et al.*, 2015; Schneider *et al.*, 2012), siendo significativo que una quinta parte de las minorías sexuales lo hayan sufrido con intensidad a través de mensajes de texto, correos electrónicos, mensajería instantánea y redes sociales como Facebook (Kosciw *et al.*, 2012). Los hallazgos de nuestro estudio también determinan que la cibervictimización verbal y escrita es la más predominante. Rice *et al.* (2015) afirman que Facebook es el soporte digital más común para sufrir acoso



cibernético seguido por los mensajes de texto y que la hiperconexión es un factor acuciante para la perpetración.

**11°. La orientación sexual correlaciona positivamente con la victimización de acoso y ciberacoso con repercusiones en el rendimiento académico y en las emociones.**

Una vez demostrada que la orientación sexual es un factor de riesgo para la victimización por acoso y ciberacoso y con la intención de no hacer repetitiva y demasiado extensa la justificación, se procederá a justificar su relación con el rendimiento académico y las emociones.

Siguiendo el orden señalado, primeramente, se hará referencia al acoso y finalmente al ciberacoso con todas las variables del estudio.

*Orientación sexual y acoso con el rendimiento académico y las emociones y otras variables del estudio.*

La escuela se convierte en un lugar hostil para el colectivo cuya orientación sexual difiere de la heterosexual, ya que sus características personales y la forma de expresar su género “masculinizados” o “afeminados” son motivo de hostigamiento y no cuentan con los apoyos institucionales (Díaz *et al.*, 2010; Ferrándiz *et al.*, 2012; Graybill y Proctor, 2016; Kosciw *et al.*, 2012, 2014). Kosciw *et al.* (2011) afirman que estar fuera del ámbito escolar contribuye a mejores niveles de bienestar psicológico. El problema se agrava aún más, cuando aparecen asociados otros factores de riesgo como la raza u origen étnico, discapacidad real o percibida y religión (Díaz *et al.*, 2010; Kosciw *et al.*, 2012).

La victimización en la escuela puede afectar al estudiante al derecho que tiene a la educación (Kosciw *et al.*, 2016). La literatura científica avala, que sentirse incómodo o inseguro en la escuela afecta negativamente en la evolución del desarrollo personal y académico, especialmente si utilizan la evitación como medida de protección, saltándose clases o incluso no asistiendo a ellas (Kosciw *et al.*, 2012; Greytak *et al.*, 2016; Dank *et al.*, 2014). Las connotaciones de discriminación debido a la orientación sexual son notorias durante todo el periodo de escolarización en la ESO (Informe Ararteko, 2012) datos coincidentes con nuestra muestra objeto de estudio.

Investigaciones han demostrado que la discriminación y victimización en el colectivo LGBT no tienen fronteras, presentando efectos negativos en todas las esferas de la vida con derivaciones socio-emocionales precarias (Graybill y Proctor, 2016), peor autoestima (Farrington, 1993; Kosciw, *et al.*, 2016; Olweus, 1993a), peor ajuste psicológico, exteriorizando

mayor grado de ansiedad y temor (Olweus, 1993a; Piñuel y Oñate, 2006; Tattum y Tattum, 1992), timidez y retraimiento social (Polo *et al.*, 2015) altos niveles de soledad (Alsaker, 1993) depresión (Buelga *et al.*, 2012; Cross *et al.*, 2009) salud mental e ideas suicidas (Ferrándiz *et al.*, 2012; Goldblum *et al.*, 2013; Hong *et al.*, 2016; Schneider, *et al.*, 2012; Seil *et al.*, 2014; Wu *et al.*, 2015), así como mayores niveles de sintomatología depresiva, peor afiliación a la escuela, mayores tasas de absentismo, rendimiento académico más bajo y menor probabilidades de continuar con estudios de post secundarios (Lachman *et al.*, 2014; Kosciw *et al.*, 2011; 2014; 2016) influyendo en un consumo tanto experimental como intensivo de estupefacientes, alcohol y tabaco (Huebner *et al.*, 2015; Reisner *et al.*, 2015).

La aportación que nuestro estudio hace a todo lo expuesto anteriormente, es que la orientación sexual en todas las tipologías estudiadas es un factor de riesgo para la victimización por acoso (Collier *et al.*, 2013; Patrick *et al.*, 2013; Poteat *et al.*, 2013; Robinson *et al.*, 2013), especialmente en el colectivo homosexual. De estos resultados se desprende que tener puntuaciones altas en IE reduce la posibilidad de ser objeto de acoso. En este sentido, estudios han venido a demostrar que el acoso se produce por una mala gestión de las emociones (Villanueva *et al.*, 2014) lo que infiere que tener una alta IE reduce las conductas asociadas al acoso escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Wolters *et al.*, 2011) y repara las experiencias negativas (Salovey *et al.*, 1995) ya que si el desajuste emocional se dilata en el tiempo puede entrañar consecuencias negativas especialmente en las víctimas (Caldero *et al.*, 2011; Elipe *et al.*, 2012; Estévez *et al.*, 2010).

Igualmente hemos refrendado una correlación moderada entre el ciberacoso y el acoso escolar en todas las variables estudiadas. Una vez más el colectivo bisexual es el más afectado en las diferentes tipologías, constando que ser víctima de ciberacoso aumenta las posibilidades de serlo dentro del ámbito escolar. Estos resultados son refutados la investigación a nivel estatal realizada en España (Defensor del Pueblo, 2006) al corroborar que un considerable porcentaje de ciberacoso también está involucrado en prácticas de acoso tradicional, sugiriendo un continuum de abuso de poder y señalando que el ciberacoso es una nueva práctica para poder desarrollarlo. Datos de este estudio evidencian que el 80% de los afectados son victimizados por ambas vías. Otros estudios de calado internacional también apoyan estos hallazgos (Baldry *et al.*, 2016; Juvonen y Gross, 2008; Raskauskas y Stoltz, 2007; Smith *et al.*, 2008).

Finalmente se demostró que entre el acoso y el rendimiento académico las correlaciones son bajas en relación con la orientación sexual. Sin embargo, esto no ocurre con los bisexuales, los cuales se ven más afectados en todas las tipologías de ciberacoso. Estos datos son consistentes con la literatura científica consultada (Kosciw *et al.*, 2011), los cuales refieren que

el promedio de calificaciones es inferior en aquellos alumnos que han sido acosados por su orientación sexual. De este hecho podemos afirmar que a mayor victimización entre este colectivo peor es el rendimiento académico.

La aportación extraordinaria que hace esta investigación está relacionada con la orientación sexual y las variables que son explicativas o predictivas para sufrir acoso. Se utilizaron como variables criterio, el rendimiento académico, la IE y los factores de riesgo para la victimización:

- Para el grupo heterosexual hemos encontrado un 53% varianza que puede ser explicada por las variables victimización escolar (predictor positivo) y los niveles de IE y el rendimiento académico (predictores negativos).
- Para los sujetos homosexuales, el 69% de la varianza es explicada por los niveles de IE y el rendimiento académico (predictores negativos).
- Para las personas bisexuales, el 79% de la varianza es explicada por los factores de riesgo (predictor positivo) y la IE, autoestima, control parental, formación y apoyo en el centro educativo, timidez y ansiedad social y conductas de riesgo (predictores negativos).
- Para el alumnado que presenta dudas en su orientación sexual, hemos encontrado que un 67% de varianza puede ser explicada por la variable victimización escolar (predictor positivo) y los niveles de IE y rendimiento académico como predictores (negativos).
- Los alumnos que no quisieron contestar en relación con su orientación sexual, el 74% de la varianza es explicada por las conductas de riesgo, formación y apoyo educativo, victimización escolar y autoestima (predictores positivos) y los niveles de IE (predictores negativos).

*Orientación sexual y ciberacoso con el rendimiento académico y las emociones y otras variables del estudio.*

Los datos extraídos con relación al ciberacoso guardan cierta relación con el acoso. En este sentido el colectivo más vulnerable es el transexual, el cual refiere mayor tasas de cibervictimización. Estos datos son consistentes con los hallazgos de otras investigaciones (Abreu y Kenny, 2017; Huebner *et al.*, 2015; Llorent *et al.*, 2016; Rice *et al.*, 2015; Scheider *et al.*, 2012). El estudio realizado por Kosciw *et al.* (2011) afirman que el en el 80% de los casos, los transexuales dicen reconocer climas escolares más hostiles en relación con el colectivo

heterosexual. En definitiva, la población transexual es la más indefensa con mayor riesgo a la violencia y de exclusión (Ferrándiz *et al.*, 2012) y obtienen peor rendimiento académico. Así pues, existen múltiples estudios que coinciden en afirmar que la victimización es predictiva de las bajas calificaciones (Camacho *et al.*, 2013; Cornell *et al.*, 2013; Hammig y Jozkowki, 2013; Knollmann *et al.*, 2013; Schneider *et al.*, 2012; Strøm *et al.*, 2013).

En definitiva y en base a nuestros resultados, podemos afirmar que a mayor grado de cibervictimización peor es el rendimiento académico. En este sentido, los heterosexuales son los que experimentan menores tasas de cibervictimización en relación con los diferentes subtipos estudiados, lo que infiere un mayor éxito escolar. Dicho de otra manera, la cibervictimización correlaciona negativamente con el éxito escolar, aspecto demostrado a lo largo del trabajo.

En relación con la IE, se ha demostrado que tener puntuaciones altas se convierte en un protector cara a ser victimizado por ciberacoso. En este sentido los colectivos homosexuales y transexuales son los que aplican mayor atención, claridad y reparación para hacer frente a los problemas derivados por la cibervictimización (aspecto explicado en la discusión 8).

El colectivo transexual son los únicos que presentan una correlación alta en tasas de victimización por acoso, lo que infiere que a mayor acoso mayor cibervictimización. La exclusión directa e indirecta son las tipologías que en mayor medida dicen experimentar.

En relación con los factores de riesgo asociados a la cibervictimización, nos encontramos que los alumnos bisexuales experimentan más victimización off-line<sup>5</sup> En este sentido podemos deducir que es un colectivo que no se siente integrado dentro de ninguna orientación sexual tomada como referencia en el estudio. Por un lado, no se sienten identificados con el grupo de heterosexuales porque sus afectos no están relacionados con el género sino por los sentimientos que profesan a otra persona con independencia del sexo al que pertenezcan y por otra parte, tampoco lo hacen con los homosexuales cuyos afectos están relacionados con las personas de su mismo sexo. Esta situación les hace diferentes y esas diferencias pueden ser objeto de actos violentos. Esta explicación está en consonancia con otros estudios que así lo determinan (Díaz *et al.*, 2010; Graybill y Proctor, 2016; Kosciw *et al.*, 2012,2014). No obstante, existen estudios que, aunque no han tomado como referencia al orientación sexual, desprenden que hay una correlación positiva en la cibervictimización con la victimización escolar off-line (Álvarez-García *et al.*, 2011; Slonje y Smith, 2008; Slonje *et al.*, 2013; Wolat *et al.*, 2007).

---

<sup>5</sup> He de recordar que la victimización off-line hace referencia a actos violentos consumados dentro del ámbito escolar sin la utilización de dispositivos electrónicos.

En cuanto a los transexuales, son los que mayor conductas de riesgo presentan con respecto a los colectivos estudiados, lo que desprende que, a mayores conductas de riesgo<sup>6</sup> y timidez<sup>7</sup> mayores niveles de cibervictimización. Estudios científicos advierten que la una mayor exposición en las redes entraña riesgos asociados (Ang *et al.*, 2012; Catalina *et al.*, 2014; Davis y Koepke, 2016; Del Rio *et al.*, 2010; Garmendia *et al.*, 2016; Gomes-Franco y Sendín, 2014; Labrador *et al.*, 2013; Rial *et al.*, 2014,2015; Stald *et al.*, 2014). Uno de los problemas que subyace de la mensajería instantánea y de las redes sociales es que los jóvenes a través de sus dispositivos móviles están hiperconectados. De las múltiples actividades que se pueden ejecutar con estos dispositivos, está la conexión con personas desconocidas (Bertel y Stald, 2013). Las razones por las cuales acometen estas conductas están relacionadas con un inadecuado afrontamiento ante las dificultades de la vida, búsqueda de nuevas sensaciones, exiguas relaciones sociales, carencias afectivas, precarios vínculos familiares, aislamiento social, etc. (Echeburúa, 2012), otras formas de interacción, coqueteo, descubrimiento sexual (Cooper *et al.*, 2016; Rice *et al.*, 2012; Livingstone *et al.*, 2011), lo que puede entrañar en peligros añadidos como sexting, grooming y ciberacoso (Agustina y Gómez-Durán, 2012; Rial *et al.*, 2014; 2015; Slonje *et al.*, 2013). Se ha comprobado que el comportamiento sexual de riesgo podría ocasionar más probabilidades de victimización en línea (Cooper *et al.*, 2016; Reyns *et al.*, 2013).

La victimización es un factor de riesgo importante de suicidio entre los adolescentes, siendo más problemático el ciberacoso que el acoso (Kessel *et al.*, 2012; Van Geel *et al.*, 2014). El problema se agrava cuando el sujeto es víctima de los dos fenómenos (Kessel *et al.*, 2012).

La aportación extraordinaria que hace esta investigación está relacionada con la orientación sexual y las variables que son explicativas o predictivas para sufrir ciberacoso. Se utilizaron como variables criterio, el rendimiento académico, la IE y los factores de riesgo para la victimización:

- Para los sujetos de orientación de orientación sexual heterosexual, el 26% de la varianza puede ser explicada por las variables de victimización escolar, conductas de riesgo y timidez y ansiedad social (predictores positivos) y los niveles de IE y rendimiento académico (predictores negativos).
- En el grupo de personas homosexuales, el 42% de la varianza, puede ser explicada por la IE (predictor negativo).

---

<sup>6</sup> La conductas de riesgo hacen referencia a ciertos hábitos relacionados con el uso de los dispositivos electrónicos utilizados que pueden hacer más proclive a padecer ciberagresión.

<sup>7</sup> La timidez y ansiedad social, informa de las dificultades para establecer relaciones interpersonales con el grupo de iguales, provocando inhibición o sentimientos de inseguridad especialmente con personas desconocidas o con escasa confianza.

- En los alumnos bisexuales, el 49% de la varianza puede ser explicada por las variables factores de riesgo y control parental (predictores positivos) y la formación y apoyo educativo, el rendimiento académico y autoestima (predictores negativos).
- En los sujetos que presentan dudas en su orientación sexual, el 40% de la varianza, puede ser explicada por la variable conducta de riesgo (predictor positivo) y los niveles de IE (predictor negativo).
- Las personas que no quisieron contestar cuál es su orientación sexual, el 37% de la varianza, puede ser explicada por la variable factores de riesgo (predictor positivo) y autoestima (predictor negativo), que si bien no son significativas aportan una correlación parcial destacada.

### **6.3. Limitaciones y Prospectiva del estudio**

#### Limitaciones

La investigación aquí presentada contribuye al estudio de la victimización en su doble morfología, acoso y ciberacoso, proporcionando datos actualizados para la comprensión de ambos fenómenos, sin embargo, presenta algunas limitaciones que debemos abordar:

- Los datos autoinformados. El autoinforme se erige como un instrumento de medida sencillo y económico aplicable a un gran colectivo de sujetos, sin embargo, y a pesar de que el anonimato es una señal de identidad que afianza la seguridad de los encuestados, se pueden producir ciertos sesgos en las respuestas como consecuencia de la deseabilidad social (Torregrosa *et al.*, 2011). Por otra parte, aunque la muestra es representativa, se ciñe a una etapa formativa concreta, la ESO, y a su vez, en una región específica de la Comunidad andaluza, quedando excluidas otras etapas educativas de igual interés científico. Todo ello infiere que la generalización de los resultados debe efectuarse con cierta precaución por dos razones. La primera, se aconseja hacer una réplica con otras muestras poblacionales de áreas geográficas diferentes para verificar la validez externa de dichos resultados y segunda, englobar otras etapas educativas obligatorias.
- Contemplar colegios de difícil desempeño ha podido afectar al sesgo de la muestra debido al alto grado de absentismo que presentan, lo cual nos impide

conocer si la no asistencia al centro está relacionada con el bajo rendimiento escolar o con los problemas derivados del acoso escolar.

- Otra limitación estaría relacionada con el carácter transversal del diseño, lo cual impide establecer una relación de causalidad entre la victimización por acoso tradicional y ciberacoso con el futuro académico y el impacto emocional ulterior en el devenir de la vida. Es por ello, que se hace imprescindibles investigaciones de corte longitudinal para esclarecer estos hechos.
- Con relación a la orientación sexual, concretamente con el colectivo transexual disponemos solamente de 5 sujetos. La selección de la muestra objeto de estudio ha sido por conveniencia, es decir, nos hemos dirigido aquellos centros que de forma voluntaria han querido participar en la investigación. Ello implica que nuestra muestra es representativa de la sociedad y que, de forma natural, aleatoria y al azar, hemos obtenido solo esos casos de los 3541 sujetos que la forman. Este hecho ha tenido impacto a la hora de analizar este colectivo, aunque si bien han arrojado datos muy interesantes, es necesario interpretarlos con cautela.

#### Prospectiva.

- En relación con investigaciones a futuro y teniendo en cuenta la complejidad del acoso y ciberacoso, sería necesario complementar metodologías cuantitativas con cualitativas para profundizar en la dimensión del problema.
- Promover equipos multidisciplinares, no solo desde la comunidad educativa, sino desde asociaciones, centros y familias para minimizar o paliar los problemas que subyacen del acoso y ciberacoso.
- Con relación a la anterior, se aconseja la pertinencia de generar planes de formación para equipos directivos, profesorado y padres, creando espacios de colaboración, reflexión y análisis que mejoren la convivencia, al mismo tiempo que puedan abordar el impacto del acoso y ciberacoso, con el objeto de dar soluciones efectivas y tempranas a dichos fenómenos.
- En los últimos años los avances de la nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación han facilitado el acceso masivo de las personas a los dispositivos digitales. Los adolescentes merecen una atención especial por ser un colectivo vulnerable y sensible en el entorno en el que viven y porque las nuevas

tecnologías se revelan como una parte integral en sus vidas. El mundo fascinante que se abre ante ellos a través de Internet, móviles, juegos interactivos, redes sociales (publicar fotos, compartir vídeos, etc.) constituyen un extraordinario medio de relación, comunicación, aprendizaje, diversión y ocio. Sin embargo, el uso y abuso puede traer consigo múltiples riesgos y peligros en el que tiene cabida la cibervictimación, sexting, grooming, entre otros. El control parental se erige como un mecanismo fundamental para minimizar este impacto en nuestra juventud, sin embargo, no todos los padres tienen formación digital. La escuela de padres es el cauce más idóneo para la formación de los progenitores, al ser un espacio participativo en la cual, familia y escuela pueden reflexionar democráticamente sobre acciones educativas más relevantes en el proceso de socialización de sus hijos. Por otra parte, la escuela debe crear un compromiso no solo en la restricción del uso de móviles en los centros, sino ayudarles a promover una ciudadanía digital responsable y ética.

- Nuestro estudio ha verificado el impacto emocional que experimentan los niños al ser victimizados por acoso y ciberacoso. Demostrar el problema es una tarea insuficiente, por eso sería necesario promover investigaciones que impulsen estrategias de confrontación para paliar las secuelas a corto y largo plazo y de implantación en los centros escolares.
- A pesar de su importancia, el papel que las emociones ha ejercido en la escuela ha sido insignificante, de ahí su escasa repercusión en el currículum formativo. Matricular las emociones en el ámbito escolar significaría el desarrollo de estas, con un importante componente dinamizador en la educación, al mejorar las relaciones personales y el rendimiento académico. Es por eso, por lo que el aprendizaje emocional y social debería estar al mismo nivel que cualquier área de conocimiento. El sistema educativo tiene el deber de iniciar estos procesos en beneficio de los niños y adolescentes. La escuela es el lugar idóneo para fomentar la IE, si bien es cierto que estos aprendizajes se inician en el ámbito familiar, no todos los niños cuando llegan al colegio parten de estos niveles. La escuela está obligada a reducir estas diferencias, por eso el profesorado deberá llevar a cabo labores educativas que fomenten la empatía, la asertividad, la negociación, la escucha activa etc. Promover programas de educación emocional minimizaría la violencia dentro y fuera de las aulas o al menos reduciría el impacto negativo de la victimización.



## 6.4. Conclusiones

1. *En relación con el acoso.* Los hallazgos extraídos en el presente estudio, señalan que existen diferencias estadísticamente significativas en la tipología de maltrato que experimentan hombres y mujeres. Los hombres sufren más maltrato físico<sup>8</sup> y agresión basada en objetos<sup>9</sup> en relación con el género femenino. Para el resto de las escalas estudiadas no existen diferencias entre géneros, con lo cual hombres y mujeres lo sufren en igual medida. En cualquier caso, hay una mayor tendencia a que las conductas agresivas sean más experimentadas en el género masculino y la exclusión social directa<sup>10</sup> en el femenino.

En cuanto a los cursos escolares, los tipos de maltrato más prevalente, de manera estadísticamente significativa, son la exclusión social directa y el maltrato físico. El curso más victimizado es 2º seguido de 1º, lo que viene a indicar que la edad es un factor determinante en el acoso, ya que a medida que promocionan este fenómeno descende.

2. *En relación con la cibervictimización.* También existen diferencias estadísticamente significativas en la tipología de cibervictimización que dicen sufrir hombres y mujeres. La cibervictimización por exclusión online<sup>11</sup> y visual<sup>12</sup> son las más evidenciadas por los chicos. En todas las escalas estudiadas, la cibervictimización es superior en hombres que en mujeres. En cuanto a los cursos, 4º es el que experimenta una mayor prevalencia en cibervictimización, con una tendencia descendente en los cursos inferiores. En base a nuestro estudio, podemos afirmar que el acoso se desarrolla a edades más tempranas que el ciberacoso, con independencia de las edades en las cuales los niños tienen acceso a las TICs.
3. Hemos podido constatar que la victimización en el acoso tradicional es superior a la victimización por ciberacoso.
4. Se ha demostrado una correlación positiva entre la cibervictimización y la victimización por acoso tradicional, al descubrir que las víctimas de acoso también lo son por

---

<sup>8</sup>Conductas violentas perpetradas por el agresor contra la víctima dándose una confrontación directa y abierta entre ambos

<sup>9</sup> Recoge situaciones en las que el agresor amenaza o ataca a la víctima utilizando como soporte objetos, sin la necesidad de que se produzca un contacto físico entre ambos.

<sup>10</sup> Alude al conjunto de acciones emprendidas por el agresor para ignorar, excluir o aislar, afectando al bienestar social de la víctima

<sup>11</sup> Hace referencia al rechazo o aislamiento por parte del grupo de iguales con la finalidad de infligir daño a la víctima.

<sup>12</sup> Se refiere a las agresiones ejecutadas por medio de imágenes.

ciberacoso. Asimismo, se ha evidenciado solapamiento en algunas tipologías de ambos fenómenos, compartiendo aspectos comunes (maltrato verbal y exclusión) con independencia de que el ciberacoso utilice medios tecnológicos, especialmente el teléfono móvil e internet para maltratar y acosar a la víctima.

5. La condición de inmigrante es considerada un factor de riesgo a la hora de sufrir victimización de acoso y ciberacoso en relación con los nativos coetáneos, con lo cual podemos inferir que se trata de un acoso racista. Los datos arrojados por este estudio determinan que en este colectivo la victimización de acoso es superior a la victimización por ciberacoso.
6. Los alumnos repetidores sufren más victimización por acoso y ciberacoso en todas las tipologías estudiadas de manera estadísticamente significativa, en relación con el resto de los alumnos escolarizados, por lo que se deduce que el bajo rendimiento académico se convierte en una variable determinante de cara a ser victimizado.
7. Una óptima integración escolar correlaciona negativamente con la victimización tanto de acoso como por ciberacoso, por lo que podemos afirmar en base a nuestro estudio, que la integración en los centros escolares se erige como un escudo protector frente a la victimización de ambos fenómenos.
8. Con relación al alumnado que no ha sido objeto de victimización por acoso, los motivos por los cuales dicen ser absentistas están relacionados con motivos personales, aludiendo a la dificultad de los estudios. El alumnado que ha sido victimizado de forma moderada señala como causa principal a los problemas que tiene con los profesores y alumnos. Cuando el acoso es intenso, la variable más explicativa es por los problemas que tienen con sus compañeros. El resto de las variables pierden fuerza aclaratoria en los motivos por los que se produce el absentismo.
9. Los alumnos que no han sido objeto de ciberacoso destacan como variable más determinante en la desafección escolar, la dificultad que presentan los estudios. Aquellos que han experimentado cibervictimización moderada, los problemas que tienen con el profesorado. Los que tienen un ciberacoso intenso, las causas están relacionadas con los problemas provenientes con los compañeros y el deseo de abandonar los estudios. El resto de las variables carecen de fuerza explicativa para determinar las causas del absentismo en la cibervictimización.
10. Los resultados de este estudio muestran que tener una alta IE se erige como un fuerte protector frente a la victimización por acoso y ciberacoso repercutiendo positivamente en el rendimiento académico.

11. La orientación sexual es un desencadenante que cobra fuerza en la victimización por acoso y ciberacoso. Los colectivos más vulnerables en ambos fenómenos son los bisexuales, homosexuales y los que tienen dudas. Sin embargo, la bisexualidad es el más destacado en la mayoría de las escalas estudiadas a tenor de las puntuaciones totales de los cuestionarios en relación con los heterosexuales.
12. Se ha demostrado que a mayor grado de cibervictimización, peor es el rendimiento académico en las distintas tipologías de orientación sexual. Los más afectados son los transexuales, obteniendo peores calificaciones. Por el contrario, el colectivo heterosexual es el que menos conductas de ciberacoso experimenta, lo que infieren un mayor éxito escolar.
13. Con respecto a la victimización por acoso, tener altos niveles de IE incide en sufrir menos acoso, convirtiéndose en un fuerte protector frente al abuso escolar. Es decir, tener mayor claridad, reparación y atención emocional, correlaciona con menor posibilidad de ser objeto de acoso. En este caso, el colectivo homosexual es el más debilitado emocionalmente, lo que indica que tiene mayores posibilidades de ser acosado.
14. Los transexuales y homosexuales son los que advierten menores niveles de IE con respecto al resto de colectivos en la victimización por ciberacoso.
15. Todas las orientaciones sexuales presentan una correlación moderada con respecto al acoso y ciberacoso *En relación con el acoso*, el colectivo que cobra más fuerza es el transexual, con una correlación alta en todas las subescalas estudiadas, especialmente en exclusión social directa e indirecta<sup>13</sup>, cuyas variables tienen mayor poder explicativo. *En relación con el ciberacoso*, los bisexuales son los más afectados en todas las subescalas, constatando que ser víctima de ciberacoso aumenta las posibilidades de serlo dentro del ámbito escolar. Por el contrario, los heterosexuales son los que menos cibervictimización presentan con relación a las demás orientaciones sexuales.
16. En cuanto a los factores de riesgo que tienen lugar en la victimización por acoso y ciberacoso se desprende que, los colectivos sexuales que correlacionan más con los factores de riesgo, en ambas tipologías de victimización, son los bisexuales en la victimización off-line<sup>14</sup>, con respecto al resto de grupos, y los transexuales son los que más conductas de riesgo presentan con respecto al resto de orientaciones sexuales. De

---

<sup>13</sup> Se refiere a las acciones acometidas por el agresor para aislar a la víctima o deteriorar sus relaciones sociales con el grupo de iguales.

<sup>14</sup> Son actos violentos consumados dentro del ámbito escolar, sin la utilización de dispositivos electrónicos.

esto se desprende que, a mayores conductas de riesgo, mayores son los niveles de cibervictimización, por acoso y ciberacoso.

17. En cuanto a la orientación sexual, las variables explicativas o predictivas en el acoso son:

- Para el grupo heterosexual se ha encontrado un 53% varianza que puede ser explicada por las variables victimización escolar (predictor positivo) y los niveles de IE y el rendimiento académico (predictores negativos).
- Para los sujetos homosexuales, el 69% de la varianza es explicada por los niveles de IE y el rendimiento académico (predictores negativos).
- Para las personas bisexuales, el 79% de la varianza es explicada por los factores de riesgo (predictor positivo) y la IE, autoestima, control parental, formación y apoyo en el centro educativo, timidez y ansiedad social y conductas de riesgo (predictores negativos).
- Para el alumnado que presenta dudas en su orientación sexual, se ha hallado que un 67% de la varianza puede ser explicada por la variable victimización escolar (predictor positivo) y los niveles de IE y rendimiento académico como predictores (negativos).
- Los alumnos que no quisieron contestar en relación con su orientación sexual, el 74% de la varianza es explicada por las conductas de riesgo, formación y apoyo educativo, victimización escolar y autoestima (predictores positivos) y los niveles de IE (predictores negativos).

18. En cuanto a la orientación sexual, las variables explicativas o predictivas en el ciberacoso son:

- Para los sujetos de orientación de orientación sexual heterosexual, el 26% de la varianza puede ser explicada por las variables de victimización escolar, conductas de riesgo, timidez y ansiedad social (predictores positivos) y los niveles de IE y rendimiento académico (predictores negativos).
- En el grupo de personas homosexuales, el 42% de la varianza, puede ser explicada por la IE (predictor negativo).
- En los alumnos bisexuales, el 49% de la varianza puede ser explicada por las variables factores de riesgo y control parental (predictores positivos) y la formación y apoyo educativo, el rendimiento académico y autoestima (predictores negativos).

- En los sujetos que presentan dudas en su orientación sexual, el 40% de la varianza, puede ser explicada por la variable conducta de riesgo (predictor positivo) y los niveles de IE (predictor negativo).
  - En las personas que no quisieron contestar cuál es su orientación sexual, el 37% de la varianza, puede ser explicada por la variable factores de riesgo (predictor positivo) y autoestima (predictor negativo), que si bien no son significativas aportan una correlación parcial destacada.
19. Se ha demostrado que, en acoso las variables predictivas o explicativas tienen mayor fuerza que en el ciberacoso, aunque en ambos fenómenos explican de forma significativa las probabilidades de ser víctima.



**PARTE IV.**  
**Referencias bibliográficas y Anexos**





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

---

### 7.1. Referencias Bibliográficas

- Aber, L. y Jones, S. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-348.
- Abreu, R. L. y Kenny, M. C. (2017). Cyberbullying and LGBTQ Youth: A Systematic Literature Review and Recommendations for Prevention and Intervention. *Journal of Child y Adolescent Trauma*, 1-17.
- Acosta, F. y Clavero, F. (2017). La Inteligencia Emocional como predictora del Rendimiento Académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación* 28(4), 1251-1265. <https://doi.doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1033>
- Adell, M. A. (2002): *Estrategias para mejorar el rendimiento académicos de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aftab, P. (2006). *Cyberbullying. Guía práctica para madres, padres y personal docente*. Bilbao: Fundación EDEX.
- Aftab, P. (2010). What is Cyberbullying?  
[https://doi.stopcyberbullying.org/how\\_itworks/index.html](https://doi.stopcyberbullying.org/how_itworks/index.html).
- Agirre, I. A., Etxaniz, I. E. y Fernández, A. R. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 53-64.
- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Agustina, J. R. (2012). Analyzing sexting from a criminological perspective. Beyond child pornography issues: Sexting as a threshold for victimization. *Cybercrime y Security. West: Thomson Reuters* 4, 64-96.

- Agustina, J. R. y Gómez-Durán, E. L. (2012). Sexting: Criterios de investigación de un fenómeno social globalizado. *Archivos de Comportamiento Sexual*, 41, 1325-1328.
- Agustina, J. R. y Gómez-Durán, E. L. (2016). Sexting: Research criteria of a globalized social phenomenon. *Archives of Sexual Behavior*, 41, 1325-1328.
- Agustina, J. R. y Montiel, I. (2017). Teen Sexting: New médico-legal challenges. *Revista Española de Medicina Legal*, 43(1), 43-44.
- Ahmad, Y. y Smith, P.K. (1990). Behavioral measures: Bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, 12, 26-27.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Akbaribooreng, M., Hosseini, S. M., Zangouei, A. A. y Ramroodi, M. (2015). Relating emotional intelligence and social competence to academic performance in high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), 75.
- Akbulut Y., Sahin Y. L. y Eristi B. (2010). Cyberbullying victimization among turkish online social utility members. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 192-201. [https://doi.www.ifets.info/journals/13\\_4/17.pdf](https://doi.www.ifets.info/journals/13_4/17.pdf).
- Alali, M. y Fatema, B. (2009). Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6(2), 118-127.
- Albores, L., Saucedo, J., Ruiz, S. y Roque, E. (2011). El acoso escolar y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92.

- Alegre, M. A. y Benito, R. (2014). Youth education attainment and participation in Europe: The role of contextual factors and the scope of education policy. *European Journal of Education, 49*(1), 127-143
- Alegre, M. A., y Subirats i Humet, J. (2013). Sistemas y políticas educativas comparadas: transformaciones, convergencias y divergencias en los países occidentales, en Del Pino, E. y Rubio, J. (eds.), *Los estados de bienestar en la encrucijada*, Madrid, Tecnos, 262-290.
- Alexander, K. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences, 61*(8A), 3367.
- Alfaro, G. (2010). *Estrategias para la detección, abordaje y prevención del acoso escolar*. Tesis doctoral. Santiago de Chile. Universidad de Chile.
- Alfaro, J., Casas, F. y López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad, 14*(1), 1-5.
- Alonso-García, E., Machargo, I, Méndez, G., Pérez, M.F. y Socorro, M.C. (1996). Predicción del rendimiento académico al inicio del Bachillerato y FP. Prediction of academic achievement at the beginning of high school and professional studies. *Renovación Pedagógica, 3*(297), 1559-1561.
- Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins de enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles son leurs consequences? *Enfance, 47*(3), 241-260.
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema, 18*(4), 686-695.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y Gonzalo, P. (2011). Violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología, 27*(1), 221-231.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 1*(2), 139-153.

- Álvarez-García, D., Dobarro, A. y Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43, 32-38.
- Álvarez-García, D., Margarita, J., Rodríguez, F. J. y Núñez, J. C. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE3 -EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología*, 31(3), 859-868. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.186482>.
- Álvarez-García, D., Pérez, J. C. N., González, A. D. y Pérez, C. R. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 226-235.
- Amato, P. (2010). Investigaciones sobre divorcio: Persistencia de tendencias y Nuevos Desarrollos. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 650-666.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnóstico y Manual Estadístico de los Trastornos Mentales*, DMS-V (5ª ed.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Anderson, G., Jimerson, S. y Whipple, A. (2005). Students' ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 1-20.
- Andrade, S. S., Yokota, R. T., Sá, N. N., Silva, M. M., Araújo, W. N., Mascarenhas, M. D. y Malta, D. C. (2012). Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros *Cadernos de Saúde Pública*, 28(9), 1725-1736. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012000900011>.
- Andrés, G. S. y Barrios, A. (2008). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227.
- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>.
- Ang, R. P., Chong, W. H., Chye, S. y Huan, V. S. (2012). Loneliness and generalized problematic Internet use: Parents' perceived knowledge of adolescents' online activities as a moderator. *Computers in Human Behavior*, 28, 1342-1347. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.019>.

- Ang, R. P., Huan, V. S. y Florell, D. (2014). Understanding the Relationship Between Proactive and Reactive Aggression, and Cyberbullying Across United States and Singapore Adolescent Samples. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(2), 237- 254.
- Antonio-Aguirre, I.; Rodríguez-Fernández, A.; Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 9, 109-118.
- Aoyama I., Utsumi S., y Hasegawa M. (2012). Cyberbullying in Japan: Cases, government reports, adolescent relational aggression, and parental monitoring roles. In Li Q., Cross D., Smith P. K. (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*, 183-201.
- Aoyama, I. y Talbert, T. L. (2010). Cyberbullying internationally increasing: New challenges in the technology generation. In R. Zheng, J. Burrow-Sanchez, & C.J. Drew (Eds.), *Adolescent online social communication and behavior: Relationship formation on the internet* (pp. 183-201). Hershey, NY: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-926-7.ch012>.
- Arab, L. E. y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(19), 116-125.
- Asanza, M. I., Flores, E. y Berrones, B. M. (2014). El ciberbullying y sus consecuencias. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2014-09).
- Astone, N. M., y McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 309-320.
- Attril, A (2015). *Cyberpsychology*. Oxford University Press.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Attwood, T. (2009). *Guía del síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Attwoord, T. y Holliday, L. (2011). Safety skills for asperger women: how to save a perfectly good fe male life. Editorial: Jessica Kingsley.

- Au, W. (2009). *Unequal by design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. New York: Routledge.
- Audas, R. y Willms, J. D. (2002). *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Avilés, J. M. (2002). La intimidación y el maltrato entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. *Universidad de Valladolid. Facultad de Psicología*.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés Martínez, J. M. (2007). Consideración social de los agresores en el grupo de iguales. En F. Exteberría (Coord.), *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 184-198). San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. (2012). *Manual contra el bullying. Guía para el profesorado* Lima: Libro Amigo.
- 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). *Anales de Psicología*, 25(1), 27-41.
- Avilés, J. M., Iruña, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: bullying. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90.
- Avilés, J.M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Aypay, A. (2010). Information and communication technology (ICT) usage and achievement of Turkish students in PISA 2006. *TOJET*, 9(2), 116-124.
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.

- Baas, N., de Jong, M. D. y Drossaert, C. H. (2013). Childrens perspectives on cyberbullying: Insights based on participatory research. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 1, 248-253.
- Babad, E. y Taylor, P. (1992). Transparency of teacher expectancies across language, cultural boundaries. *Journal of Educational Research*, 86(2), 120-125.
- Bados, A. (2005). *Trastornos de ansiedad por separación. Rechazo escolar y fobia escolar*. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Baldry, A. C., Farrington, D. y Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behavior. *Psicología Evolutiva*, 22(1), 19-26.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baldry, A. C., Farrington, D. y Sorrentino, A. (2015). Am I at risk of cyberbullying? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Agresión y Comportamiento Violento*, 23, 36-51.
- Bandura, A. (1976). Social learning analysis of aggression. In E. Ribes-Inesta y A. Bandura (Eds.), *Analysis of Delinquency and Aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baquero, A. y Avendaño, B. L. (2015). Diseño y Análisis psicométrico de un instrumento para detectar la presencia de cyberbullying en un contexto escolar. *Psychology, Society y Education*, 7(2), 213-226.
- Barbovschi, M., Marinescu, V., Velicu, A. y Laszlo, E. (2012). Meeting new contacts online. In S. Livingstone, L. Haddon, y A. Görzig (eds.) *Children, risk and safety on the internet* (pp. 177- 189). Bristol: Policy Press.
- Barchard, K. (2003). Does emocional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Barlinska, J., Szuster, A. y Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 23, 37-51.

- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (2000). *BarOn emotional quotient inventory: Youth version*. Toronto, ON, Canada: Multi-Health system, Incorporated.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: men, women and the extreme male brain*. London: Allen Lane.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J. y Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9, 26–29.
- Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H. y Canabal, O. O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones Regionales*, 37, 99-117
- Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A. y Sevcíkova, A. (2015). Cyberbullying the discriminant factors among cyberbullies, Cybervictims, and cyberbullyevictims in a Czech adolescent sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3192-3216.
- Belfield, C. (2008). The Cost of Early School-leaving and School Failure. *Research prepared for the World Bank*.
- Beller, A. y Chung, S. S. (1992). Family structure and educational attainment of children: Effects of remarriage. *Journal of Population Economics*, 5, 309-320.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. [https://doi.www.cyberbullying.ca/pdf/feature\\_dec2005.pdf](https://doi.www.cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf).



- Beltrán-Catalán, M., Zych, I. y Ortega-Ruiz, R. (2015). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: un estudio retrospectivo. *Ansiedad y Estrés*, 21(2-3), 219-232.
- Beltrán Llera, J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 44(172), 159-192.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 81-93.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Beran, T. y Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.
- Berger, C. y Caravita, C. S. (2016). Why do Early Adolescents Bully? Exploring the Influence of Prestige Norms on Social and Psychological Motives to Bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>.
- Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help them Graduate*. <https://doi.org/www.k12.wv.us/research/default.aspx>.
- Bergmark, K. H., Bergmark, A. y Findahl, O. (2011). Extensive Internet Involvement - Addiction or Emerging Lifestyle? *International Journal Environmental Research and Public Health*, 8, 4488-4501. <https://doi.org/10.3390/ijerph8124488>.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. In L. Berkowitz (Ed.), *Roots of aggression: A re-examination of the frustration-aggression hypothesis* (pp. 1-28). New York: Atherton Press.
- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post obligatoria en España. *Revista de Educación*, 93-118.
- Bertel, T. y Stald, G. (2013). From SMS to SNS: the use of the internet on the mobile phone among young Danes. In K. Cumiskey y L. Hjorth (eds.) *Mobile media practices, presence and politics. The challenge of being seamlessly mobile* (pp. 198-213). New York: Routledge.

- Besharata, M. A., Azizia, K. y Poursharifib, H. (2011). The relationship between parenting styles and children's academic achievement in a sample of Iranian families. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1280-1283.
- Billings, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Lloyd, J. y Stough, C. (2014). Emotional Intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18.
- Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y bienestar. (1ª Reimpresión). (2da. ed.) Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.
- Bjereld, Y., Daneback, K. y Petzold, M. (2014). Differences in prevalence of bullying victimization between native and immigrant children in the Nordic countries: A parent-reported serial cross-sectional study. *Child Care Health Dev*, 41, 593-599.
- Blacher, J. y Lauderdale, S. (2008). Children with Asperger syndrome and bullying: Don't laugh at me, don't call me names. *Exceptional Parent*, 38(8), 62-63.
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18, 421-442.
- Blake, J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. y Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210-222.
- Blakemore, S. y Mills, K. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207.
- Blasi, S. (1982). Entrevista sobre la Enseñanza Primaria. *Perspectiva escolar, monográfico sobre Fracaso Escolar*.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: recherches Internationales et politiques de prévention*. Rapport de recherche. PIREF.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Bohne, A., Keuthen, N. J., Wilhelm, S., Deckersback, T. y Jenike, M. A. (2002). Prevalence of symptoms of body dysmorphic disorder and its correlates: A cross-cultural comparison. *Psychosomatics*, 43(6), 486-490.

- Bolívar, A. (2013). La nueva FP Básica: ¿“truco estadístico” para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional? *Revista Escuela*, 4003. [https://doi.drive.google.com/file/d/0ByBL26r6tb\\_QW5yaDgyRUd2czNWNVAwZEq5Wk1FSGtIX3I0/edit](https://doi.drive.google.com/file/d/0ByBL26r6tb_QW5yaDgyRUd2czNWNVAwZEq5Wk1FSGtIX3I0/edit).
- Bolivar, A. y López-Calvo, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78.
- Bonal, X. (2012). La lluita contra el fracàs escolar: el paper dels governs locals. Jornada del XVIII Fòrum Local d'Educació. Diputació de Barcelona. [https://doi.www.deprop.net/Continguts/Textos/n\\_38\\_Pon%C3%A8ncia%20X\\_Bonal%20XVIII%20FLE.pdf](https://doi.www.deprop.net/Continguts/Textos/n_38_Pon%C3%A8ncia%20X_Bonal%20XVIII%20FLE.pdf)
- Bonal, X. (2014). La LOMCE como consolidación del Thatcherismo educativo. *El diario.es*, 14 de Setiembre de 2014. [https://doi.www.eldiario.es/agendapublica/impacto\\_social/LOMCEconsolidacion-Thatcherismo-educativo\\_0\\_302370453.html](https://doi.www.eldiario.es/agendapublica/impacto_social/LOMCEconsolidacion-Thatcherismo-educativo_0_302370453.html).
- Botello, H. A. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector de Colombia. *Zona Próxima*, 4, 1-12.
- Botello, H. A. y López, A. (2014). La influencia de las TIC en el desempeño académico: evidencia de la prueba PIRLS en Colombia 2011. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 15-26.
- Bouffard, L. A. y Koeppel, M. D. M. (2012). Understanding the Potential Long-term Physical and Mental Health Consequences of Early Experiences of Victimization. *Justice Quarterly*, 31(3), 568-587.
- Boulter, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36(2), 234-246.
- Bowers, L., Smith, P. K. y Binney, V. A. (1992). Cohesion and Power in the Families of Children Involved in Bully/victim Problems at School. *Journal of Family Therapy*, 14(4), 371-387.
- 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.

- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., Gomby, D., Robin, K. B. y Hustedt, J. T. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool*. New Brunswick, New Jersey: NIEER.
- Bracket, M. y Salovey, P. (2007). La evaluación de la inteligencia emocional con Mayer-Salovey-Caruso. Emotional Intelligence Test (MSCEIT). En Mestres Navas, J.M y Fernández Berrocal, P. (coord.) (2007), *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M., Mayer, J. y Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. [https://doi.10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.10.1016/S0191-8869(03)00236-8).
- Breivik, K. y Olweus, D. (2012). *An Item Response Theory Analysis of the Olweus Bullying Scale*. Bergen, Norway: Cent. Child Adolesc. Ment. Health Welf. (RKBU Vest). Manuscript submitted.
- Brewer, G. y Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Brighi, A., Melotti, G., Guarini, A., Genta, M. L., Ortega, R., Mora-Merchán, J., Smith, P. K. y Thompson, F. (2012). Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries. In Q. Li, D. Cross, y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp.32-56). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Bringas, C., Rodríguez, F. J. y Herrero, F. J. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 69-76.
- Broc, M.A. (2019). Emotional Intelligence and academic performance in students of compulsory Secondary Education. *REOP*, 30, 75-92.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press. Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Brown, R. F. y Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behavior in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 23-43.
- Brunstein, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. y Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Buceta, J. M., García Alcañiz, E. y Parrón, E. (1982). Influencia de la situación familiar de los padres en el rendimiento y la inteligencia de sus hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37(3), 549-556.
- Buelga, S. (2016). La escuela y las nuevas tecnologías. In E. Estévez, y G. Musitu (Eds.), *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario* (pp.122, 151). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Buelga, S., Martínez- Ferrer, B. y Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully victims in adolescents. *Computers in Human Behavior* 76, 164-173.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012a). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud*, 32(1), 36-42.
- 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.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012b). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J. y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors/Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382-406.

- Buelga, S., Ortega-Barón, J. Iranzo, B. y Torralba, E. (2014). Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary school students. *International Perspectives of Psychology and Education*, 333-347.
- Buenrostro, A., Valadez, M. D., Soltero, R., Nava G., Zambrano, R. y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Buitrago, R. E. y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108.
- Cabanach, R. G., Souto, A., Freire, C. y Ferradás, M. M. (2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 43-57.
- Cabrera, A. F. y La Nasa, S. M. (2001). On the path to college: three critical tasks facing America's disadvantaged. *Research in Higher Education*, 42(2), 119-149.
- Cabrera, M. C. y Larrañaga, M. E. (2014). Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis en un centro educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 385-394.
- Calderero, M., Salazar, I. C. y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 393-419
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.
- Calero, J., Gil, M. y Fernández, M. (2011). *Los costes del abandono escolar prematuro. Una aproximación a las pérdidas monetarias y no monetarias causadas por el abandono prematuro en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Callaghan, M., Kelly, C. y Molcho, M. (2015). Exploring traditional and cyberbullying among Irish adolescents. *International Journal of Public Health*, 60(2), 199-206.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y Características de un nuevo tipo de bullying directo*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.

- Calmaestra, J., Escorial, A., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y Cyberbullying en la Infancia*. Madrid: Save the Children.
- 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, 1128-1135.
- Camacho, C., Conde, P., Jara, C., Polo, R. y Ríos, S. (2013). Bullying y rendimiento académico escolar en el 2º año de Secundaria de la I.E "San Luis de la Paz" del distrito de nuevo Chimbote. *Revista de Investigación de Estudiantes de Psicología, Jang*, 2(2), 147-160.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Cantón, J., Cortés, M. R. y Justicia, M. D. (2002). Consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2(3), 47-66. [https://doi.org/10.1016/S1578-3756\(02\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1578-3756(02)00016-6). [www.masterforense.com/pdf/2002/2002art16.pdf](http://www.masterforense.com/pdf/2002/2002art16.pdf).
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G. y Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 27, 201-216.
- Carabaña, J. (2004). Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar. *Cuadernos de Información Económica*, 180. 131-139.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a internet y al móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Carbonero, M. A., Ortiz, E., Martín, L. J., y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 15-24.
- Carpio, C., Tejero, J. M. y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124-134.

- Carpio, M. V., García-Linares, M. C., De la Torre, M. J., Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2014). Consistencia e inconsistencia en los estilos de padres y madres y ajuste psicológico en los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 447-456.
- Carroll, H. C. M. (2010). The Effect of Pupil Absenteeism on Literacy and Numeracy in in the Primary School. *School Psychology International*, 31(2), 115-130.
- Casal, J., García, M., Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-317.
- Casanova, P. F. (1988). *Predicción del rendimiento escolar a partir de modelos aptitudinales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Casassus, J. (2006). La educación del ser emocional. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.
- Cash, H., Rae, C., H Steel, A. y Winkler, A. (2012). Internet addiction: A brief summary of research and practice. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 292-298.
- Casquero, A. y Navarro M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar en España. *Revista de Educación*, 191-223.
- Castañeda, A., Garrido, M. y Lanzarote, M. D. (2012). Menores con conducta de maltrato hacia los progenitores: un estilo de personalidad y estilos de sociabilización. *Revista de Psicología Social*, 27, 157-167.
- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50(2), 171-185.  
<https://doi.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54593>.
- Castejón, J. L., Navas, L. y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico A structural model about cognitive-motivational determinants of academic achievement. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Castillo, H. y García, A. B. (2004). La presencia del contexto en las definiciones de violencia escolar. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 74, 39-42.



- Catalina, B., López de Ayala., M. C. y García, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462-485.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cerezo, F. (2000). Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2007). ¿Qué es y qué no es bullying? En *nuevos retos para convivir en las aulas. Construyendo la escuela cívica. Encuentro sobre convivencia Escolar y Prevención de Conflictos*. Salamanca: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therap*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. (2010). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2012). Psique: Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Cerezo, F. (2014). Soporte social del Bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 123-132.
- Cerezo, F. y Esteban. M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista Universitarias Tarraconense*, 24, 131-135.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719. <https://doi.10.6018/analesps.28.3.156001>
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 5-14.

- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en Países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 569-597. <https://doi.www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110010>.
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Chiang, J. T. y Pan, Y C. (2015). The relationship between parental mediation and Internet addiction among adolescents, and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive Psychiatry*, 57, 21-28.
- Chapman, J. W., Lamboume, R. y Silva, P. A. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Chóliz, M., Villanueva, V. y Chóliz, M. C. (2009). Ellos, ellas y su móvil: Uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencia*, 34(1), 74-88. [https://doi.org/10.1016/j.elsevier.com/S0747-5632\(14\)00198-8](https://doi.org/10.1016/j.elsevier.com/S0747-5632(14)00198-8)
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in Psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284–290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cid, A. y Stokes, C. E. (2012). Family Structure and Children’s Education Outcome: Evidence from Uruguay. *Journal of Family and Economic Issues*, 1-15.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2012). *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Madrid.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 21-26.
- Collier, K. L., Bos, H. M. y Sandfort, T. G. (2013). Homophobic name-calling among secondary school students and its implications for mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 363-375.
- Comisión Europea. (2009). *Marco estratégico para cooperación europea en el ámbito de la Educación y la Formación*. ET, 2020.

- Comisión Europea. (2011). *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving.* Commission Staff Working Papers, SEC (2011) 96 final, 1-37.
- Comisión Europea. (2011a). *Reducing early school leaving.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea. (2013a). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support.* Final Report of the Thematic Working Group on Early School
- Comisión Europea. (2013b). *Study on Educational Support to newly arrived migrant children.* Luxembourg: Publications office of the European Union.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures.* Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Consejo Europeo. (2011). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. Official Journal of the European Union, C191/1-3.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Cooper, K., Quayle, E., Jonsson, L. y Svedin, C. G. (2016). Adolescents and self-taken sexual images: A review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 55, 706-716.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. y Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *Journal of the American Medical Association Psychiatry*, 70, 419-426.
- Corcoran, L., M. C., Guckin, C. y Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber-Aggression? A Review of Existing Definitions of CyberBased Peer-to-Peer Aggression. *Societies*, 5, 245-255.
- Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). *La repetición de curso y sus factores condicionantes en España.* Ministerio de Educación.

- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. y Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P. y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-413-9>.
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J. y Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 433-445.
- Croninger, R. G. y Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.
- 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.
- Cuadrado, I. (Coord.) (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos. Análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Cuadrado-Gordillo, I. y Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior*, 36, 225-233.
- Cunchillos, C. y F. Rodríguez. (2004). *El fracaso escolar, su cuantificación y su distribución social en la Comunidad de Madrid*. Grupos de estudios del colectivo Baltasar Gracián.
- Currie, C. E., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., et al. (2004). *Young people's health in context*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe
- Cyber bullies target girl (2006; July 5). BBC News. Retrieved July 5, 2006, from <http://newsvote.bbc.Co.uk/mpapps/pagetools/print/news.bbc.co.uk/1/hi/England/nottinghams>

- Dake, J. A., Price, J. H., Maziarz, L. y Ward, B. (2012). Prevalence and Correlates of Sexting Behavior in Adolescents. *American Journal of Sexuality Education*, 7(1), 1-15.
- Dalai-Lama. (2003) ¿Qué son las emociones destructivas? La anatomía de las aflicciones mentales. Goleman, D. (Ed.). *Emociones destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 55-70). Barcelona: Editorial Kairós.
- Dank, M., Lachman, P., Zweig, J. M. y Yahner, J. (2014). Dating Violence Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), 846-857.
- Darwin, C. (1998). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- David-Ferdon, C. y Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5.
- Davis, K. y Koepke, L. (2016). Risk and protective factors associated with cyberbullying: Are relationships or rules more protective? *Learning, Media and Technology*, 41(4), 521-545.
- Davis, S. y Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 144-149. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.016>.
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Dawson, D. A. (1991). Family structure and children's health and wellbeing: Data from the 1988 National Health Interview Survey of Child Health. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 573-584.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Picothema*, 14(2), 444-449.
- De Madariaga, M. D. M. y Torres, D. J. M. T. (2016). Estudio Descriptivo Sobre La Influencia De Las Variables Personales Y El Fracaso Escolar En La Ciudad Autónoma De Melilla. *European Scientific Journal*, 12(16), 37-53. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n16p37>.

- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. y Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331-345.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Elaborado por A. Marchesi, E. Martín, E.M. Pérez y T. Díaz Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Pueblo. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.
- Defensor del pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.
- Defensor del Menor en Andalucía. (2016). *Acoso Escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas*. Informe del Defensor del Menor en Andalucía. Sevilla.
- Dehue, F., Bolman, C. y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223.
- Del Barrio, C. (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Revista Convives*, 3, 25-33.
- Del Barrio, C. y Martín, E. (2003). Dossier temático: Convivencia y conflicto en los centros escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 1-128.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Revista Comunicar*, 39(22), 129-138.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P. k., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J. y Plichtai, P. (2015). Structural Validation and Cross-cultural Robustness of the European Cyber-bullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>.

- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying y cyberbullying: solapamiento y valor predictivo de la co-ocurrencia. *Psicothema*, 24(4), 608-614.
- Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia [Bullying in poor countries: Prevalence and coexistence with other violence types]. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 39-50.
- Del Río, J., Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales? De la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Delgado, A. y Álvarez, J. (2004). Absentismo escolar: un problema social. *Revista Digital Investigación y Educación*, 1, 7-21.
- Denny S., Peterson E. R., Stuart J., Utter J., Bullen P., Fleming T., Ameratunga, S., Clark, T. y Milfont T. (2015). Bystander intervention, bullying, and victimization: A multilevel analysis of New Zealand high schools. *Journal of School Violence*, 14, 245-272. <https://doi.10.1080/15388220.2014.910470>.
- Desert, M., Reaux, M. y Jund, R. (2009). So young and already victims of stereotype threat: socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 207-218.
- Deutsch, A. R., Crockett, L. J., Wolff, J. M. y Russell, S. T. (2012). Parent and Peer Pathways to Adolescent Delinquency: Variations by Ethnicity and Neighborhood Context. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1078-1094.
- Díaz, E. M., Kosciw, J. G. y Greytak, E. A. (2010). School connectedness for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: In-school victimization and institutional supports. *The Prevention Researcher*, 17(3), 15-18.
- Díaz, R. y Sierra, M. (2008). Una explicación de las conductas agresivas, violentas y antisociales en la escuela, su relación con el fracaso escolar, la marginación social y la pobreza en la nueva sociedad de la información. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 25, 129-143.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002a). *Programa para construir la igualdad y prevenir la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, M. R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, M. R. y Martín J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, M. R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, M. R. y Martín, J. (2013). El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Díaz-Atienza, F., Prados, M. y Ruiz-Veguilla, M. (2004). Bullying, depression and suicidal ideation in adolescents. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño del Adolescente*, 4(1), 10-19
- Diccionario de la Real Academia Española (1992). Vigésima primera edición. Madrid.
- Ditrendia Digital Marketing Trends. (2016). *Informe mobile en España y en el mundo 2015*. <https://doi.goo.gl/AGi5JF>.
- Dobarro, A. y Álvarez-García, D. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario de Factores de riesgo para la cibervictimización. *Trabajo enviado para su publicación*.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.



- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. y Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Downey, D. (1994). The school performance of children from single-mother and single father families: Economic or interpersonal deprivation? *Journal of Family Issues*, 15, 129-147.  
<https://doi.journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019251394015001006>.
- Downey, D. (1995). Understanding academic achievement among children in stephouseholds: The role of parental resources, sex of stepparent, and sex of childremn. *Social Forces*, 73(3), 875-894. <https://doi.org/10.1093/sf/73.3.875>
- Downey, L. A., Lomas, J., Billings, C., Hansen, K. y Stough, C. (2014). Scholastic success: Fluid intelligence, personality, and emotional intelligence. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.397>
- DP-CAPV. Ararteko. (2006) Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. [http://doi.www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_244\\_3.pdf](http://doi.www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf)
- Drouin, M., Ross, J. y Tobin, E. (2015). A new, digital vehicle for intimate partner aggression. *Comput Human Behav*, 50, 197-204.
- Dürager, A. y Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* London: EU Kids Online.
- Durán, M. M. (2013, Noviembre). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar en el mundo 2.0: riesgos y desafíos*. Comunicación presentada a EDUTECH, Costa Rica.
- EACEA/Eurydice. (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: EACEA/Eurydice.
- EACEA/Eurydice. (2011b). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: EACEA/Eurydice.
- EACEA/ Eurydice. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: EACEA/Eurydice.

- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes. *Revista Española de Drogodependencia*, 37(4), 435-447.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-95.
- Echeburúa, E. y Requesens, A. (2012). *Adición a las redes sociales y nuevas tecnologías en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E., Labrador, F. J. y Becoña, E. (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías*. Madrid: Pirámide.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- Ekman, P. (2003). La universalidad de las emociones. Goleman, D. (Ed). *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 71-93). Barcelona: Editorial Kairós.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Eley, T. C., Lichtenstein, P. y Stevenson, J. (1999). Sex Differences in the Etiology of Aggressive and Nonaggressive Antisocial Behavior: Results from Two Twin Studies. *Child Development*, 75, 334-339.
- Elgar, F. J., McKinnon, B., Walsh, S. D., Freeman, J., D Donnelly, P., De Matos, M. G., Garipey, G., Alemán-Díaz, A. Y., Pickett, W., Molcho, M. y Currie, C. (2015). Structural Determinants of Youth Bullying and Fighting in 79 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 57(6), 643-650.
- Elgar, F. J., Napoletano, A., Saul, G., Dirks, M. A., Craig, W., Poteat, V. P., Holt, M. y Koenig, B. W. (2014). Cyberbullying victimization and mental health in adolescents and the moderating role of family dinners. *JAMA Pediatrics*, 168 (11), 1015-1022.
- Elices, J. A., González, C., Riveras, F. y Crespo, M. Á. (1989). Clase social y situación dentro de la fratría: Interacción y efectos sobre el desarrollo del individuo. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 37-47.

- Elipe, P., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C. y del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1),169-181.
- Elipe, P., Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2009, septiembre). Inteligencia emocional percibida en alumnos de secundaria implicados en bullying. *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander, España
- Enciclopedia Larousse (1995). Barcelona.
- Engelberg, E. y Sjöberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality & Individual Differences*, 37(3), 533-542.
- Entwisle, D. R. y Alexander, K. L. (1995). A parents economic shadow: Family structure versus family resources as influences on early school achievement. *Journal of Marriage and the Family*. 57, 399-409. <https://doi.org/10.2307/353693>
- 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.
- Erentaite, R., Bergman, L.R. y Žukauskien, R. (2012). Cross-contextual Stability of Bullying Victimization: A Person-oriented Analysis of Cyber and Traditional Bullying Experiences among Adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2), 181-190.
- Ermisch, J. F. y Francesconi, M. (2001). Family structure and children's achievements. *Journal of Population Economics*, 14(2), 249-270.
- Escobar, J., Montoya, L. E., Restrepo, B. y Mejía, D. (2016). Ciberacoso y comportamiento suicida. ¿Cuál es la conexión? A propósito de un caso *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.08.004>.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Espinar, E. y González, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, 87-106.

- Espinosa, P. y Clemente, M. (2011). La medida del comportamiento antisocial en adolescentes y jóvenes: desarrollo del Inventario de Comportamientos Antisociales (ICA). *Revista de Psicología Social*, 26(2), 223-240.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying. Prevalencia y Características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(1), 73-89.
- Estévez, E. y Jiménez, T. M. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 14(1), 15-27.
- Estévez, E., Inglés, C. J. y Martínez-Monteaudo, M. C. (2013). School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1, 22-32.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15, 5-12.
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe - 2014 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT. (2013). *Educational attainment and outcomes of education*. London: Open Brooks.
- Evans, M. D. R., Kelley, J. y Wanner, R. (2001). Educational attainment of children of divorce: Australia, 1940-90. *Journal of Sociology*, 37, 275-297.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En las *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI* (p. 132-145).

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia Emocional y Educación*. Colección Psicología Bienestar y Salud, 7. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre J. M. y Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 1-21.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, M. W. (1985). *Personalidad y diferencias individuales: una ciencia natural*. Enfoque. Plenum: Nueva York.
- Eysenck, H.J. y Eysenck, M. W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B. y Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232.
- Farías, M., Fiol, D., Kit, I. y Melgar, S. (2007). *Todos pueden aprender - Propuestas para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Asociación civil educación para todos. <https://doi.goo.gl/ODsHhr>.
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., y Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 19-37.

- Farrant, B., Utter, J., Ameratunga, S., Clark, T., Fleming, T. y Denny, S. (2013). Prevalence of severe obesity among New Zealand adolescents and associations with health risk behaviors and emotional well-being. *The Journal of Pediatrics*, 163(1), 143-149.
- Farrington, D. P. (1978). The family backgrounds of aggressive youths. In L. Hersov, M. Berger, y D. Shaffer (Eds.), *Aggression and antisocial behavior in childhood and adolescence* (pp. 73-93). Oxford: Pergamon.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, 17, 381-458. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization* (Technical report): The Campbell Collaboration.
- Fekkes M., Pijpers, F. I. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics* 144(1), 17-22.
- Feldmann, S. C., Martinez-Pons, M. y Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971-978. <https://doi.psycnet.apa.org/doi/10.2466/pr0.1995.77.3.971>.
- Felgueroso, F., Gutiérrez-Domènech, M. y Jiménez-Martín, S. (2013). *¿Por qué el abandono escolar se mantenido tan elevado en España en las últimas décadas?* Colección Estudios Económicos. FEDEA. Madrid.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C. y Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38(1), 47-58.
- Fernandes, D. C. y Silveira, M. A. (2012). Assessment of academic motivation and school anxiety and possible relationship between them. *Psico-USF*, 17(3), 447-455.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006b). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. *International Journal of Psychology Research*, 2, 39-67.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz- Aranda, D. (2008b). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey, et al. (1995): datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga, España.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. y Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Enguita, M. (2012). ¡Cómo nos gusta suspender!: de nuevo sobre el fracaso y el abandono escolar. *Cuadernos de Pedagogía*. Ejemplar dedicado a: Nuevas y viejas desigualdades, 28-33.

- Fernández-Enguita, M. (2015). La formación del formador. *Temas para el Debate*, 246(5), 33-35.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación “la Caixa”.
- Fernández-Mellizo, M. y Martínez, J. S. (2014). *Increasing inequalities: Recent School Failure Trends in Spain. Working Paper*. Universidad Carlos III / Fundación Juan March. Madrid.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. e Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 22(44), 113-120. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferrándiz, J. L., Generele, J. y Gómez, A. B. (2012): *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes lesbianas, gais y bisexuales* (COGAM/FELGTB). <https://doi.www.felgtb.org/temas/jóvenes/documentación>.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J., Hernández, D., Sainz, M. y Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National center for missing and exploited children.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K. y Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse y Neglect*, 31, 7-26.
- Finn, J. D. y Owings, M. E (1994). Family structure and school performance in eighth grade. *The Journal of Research and Development in Education*, 27, 176-187.
- Flouri, E. y Erekly-Stevens, K. (2008). Urban neighbourhood quality and school leaving age: Gender differences and some hypotheses. *Oxford Review of Education*, 34(2), 203-216.
- Francesconi, M., Jenkins, S. P. y Siedler, T. (2010). Childhood family structure and schooling outcomes: evidence for Germany. *Journal of Population Economics*, 23(3), 1201-1231.



- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Obras comp. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fridh, M., Lindström, M. y Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment; moderation through support from parents/friends –a Swedish population- based study. *BMC Public Health*, 15(1), 949.
- Frisco, M. L., Muller, C., y Frank, K. (2007). Parents' union dissolution and adolescents' school performance: Comparing methodological approaches. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 721-741.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Gaeta, M. L., Teruel, M. P. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research*, 10(1), 73-94.
- Gámez-Guadix, M. y Calvete, E. (2012). Violencia filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema*, 24, 277-283.
- Gámez-Guadix, M., Calvete, E., Orue, I. y Las Hayas, C. (2015). Problematic Internet use and problematic alcohol use from the cognitive-behavioral model: A longitudinal study among adolescents. *Addictive Behaviors*, 40, 109-114.
- Gámez-Guadix, M., De Santisteban, P. y Resett, S. (2017). Sexting among Spanish adolescents: Prevalence and Personality Profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34.
- Gamoran, A. (2004). Classroom organization and instructional quality. En: M. Wang y J. Walberg (Eds.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping*. Greenwich: Information Age, 141-155.
- Gamoran, A. (2009). Tracking and Inequality: New directions for research and practice (Working Paper No. 2009-6). *Madison, WI: Wisconsin Center for Educational Research*.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ciberacoso (Cyberbullying) en el País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 21(3), 461-474.
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7, 428. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428>
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52.
- Garandeanu, C., Lee, I. y Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1123-1133.
- García Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García, A., López-de-Ayala, M. C. y Catalina, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 21(41), 195-204.
- García, J. N. y Conejero, M. A. (2009). Obesidad ¿Indiferencia o acoso? Educación Física. ¿Problema u oportunidad? *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 2(5), 430-443.
- García, M. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides: El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral. UAB.

- García, M. (2001a). Prácticas de intervención contra el absentismo de secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona. *VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca.
- García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, 86, 55-74.
- García, M. (2007). Claves para el análisis y la intervención contra el absentismo escolar. En Merino R. y de la Fuente G. *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.
- García, T. (1995): The role of motivational strategies in self-regulated learning. In P.R. Pintrich (ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 29-42). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of selfschemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk, y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 127-154). Hillsdale, NJ: LEA.
- García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108. Doi: 10.1016/j.gaceta.2009.09.017.
- García-Ampudia, L., Orellana-Manrique, O., Pomalaya, V., Ricardo, M., Yanac, R., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chávez, H., García, N., Macazana, D., Orellana, D. y Fernandini, Q. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 83-99.
- García-Fernández, C. M., Romera, E. M. y Ortega, R. (2015). Explicative Factors of Face-to-face Harassment and Cyberbullying in a Sample of Primary Students. *Psicothema*, 27, 347-353. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>.
- García-Fernández, J. M, Martínez-Monteagudo, M. e inglés, C. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(19), 63-76.

- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology*, 16, 413-437.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. e Inglés, C. (2011). Diferencias según género y curso en ansiedad escolar: estudio con una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 17(2), 137-148.
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. e Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- García-Linares, M. C., García-Moral, A. T. y Casanova, P. F. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 198-210.
- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J. y Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1) 115-130.
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M. y Barrientos-Gómez, M. D. C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes: Asociación con bullying tradicional. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 69(6), 463-474.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garitaonandia, C., Fernández, E. y Oleaga, J. A. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación y su uso por los niños y adolescentes. *Doxa Comunicación*, 3, 45-64.

- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. A. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del CAC*, 15, 37-544.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. LSE, Londres, Reino Unido: EU Kids Online.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>.
- Gázquez, J. J y Pérez-Fuentes M. C. (2010). Violencia escolar y rendimiento académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. *Universidad de Almería*.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez-Moreno, P. J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez-Fuentes M. C. y Lucas, F. (2008). Comparative analysis of the perception of school violence in teachers, pupils and families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 443-452.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez-Fuentes, M. C. y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 49-59.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F. y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los adolescentes europeos. *Aula Abierta*, 37, 11-18.
- Georgiou, S. N. y Stavrínides, P. (2012). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16, 165-179.

- Gest, S., Madill, R., Zadzora, K., Miller, A. y Rodkin, P. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics. *Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 107-118.
- Gil-Olarte, M., Palomera, R., y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gil-Olarte, P., Guil, R., Mestre, J. M. y Nuñez, I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social, 5, 351-357. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Giménez-Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers and Education*, 82, 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>.
- Giménez-Gualdo, A. M., Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 119-133.
- Gimeno-Sacristán, J. (2004). ¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar? En: *Ier. Congreso anual sobre el fracaso escolar*. Palma de Mallorca. <https://doi.www.fracasoescolar.com/congrescat/conclusions2004.html>.
- Gini, G. y Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Glew, G., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. y Kernic, M. A (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Goggin, G. y Hjorth, L. (2014). *The Routledge Companion to Mobile Media*. New York: Routledge.
- Goldberg, I. (1995). *Internet addiction disorder (IAD) – Diagnostic Criteria*. <https://doi.users.rider.edu/~suler/psycyber/supportgp.html>.

- Goldblum, P., Testa, R. J., Pflum, S., Hendricks, M. L., Bradford, J. y Bongar, B. (2013). The relationship between gender-based victimization and suicide attempts in transgender people. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 468-475.
- Goleman, D. P. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gomes-Franco, F. y Sendín, J. C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles. *Comunicar*, 43(12), 45-53.
- Gómez, A., Gala F. J., Lupiani, M., Bernalte, B., Miret, M. T., Lupiani, B. y Barreto M. C. (2007). El “bullying” y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de Medicina Forense*, 13, 48-49.
- Gómez, F. y Weisz, T. (2005). *Nuevas parejas, nuevas familias. Cómo crear una familia reconstruida y no morir en el intento*. México: Norma.
- Gómez, O., Del Rey, R., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989.
- Gómez, P., Rial, A., Braña, T., Varela, J. y Barreiro, C. (2014). Evaluation and early detection of problematic Internet use in adolescents. *Psicothema*, 26, 21-26.
- Gómez-Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: Muralla.
- Gómez-Ortiz, O. G., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Culture and Education*, 26(1), 132-158.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- González, M. T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.

- González, S. y Espinosa, R. (2004). Parejas jóvenes y divorcio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(1), 16-32. <https://doi.www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin>.
- González-Pianda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía E Educación*, 7(8), 247-258.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Self-concept, self-esteem and schoollearning. *Psicothema*, 9, 271-289.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002a). A Structural Equation model of Parental Involment, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287. <https://doi.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3844447.pdf>.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- González-Pianda, J. A. y Núñez, J. E (Coord.) (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Gonzálvez, C., Inglés, C. J., Vicent, M., San Martín, N., San Martín, R., y García- Fernández, J. M. (2016). Diferencias en ansiedad escolar y autoconcepto en adolescentes chilenos. *Acta de Investigación Psicológica*, 6, 2509-2515.
- Gorski, P. C., Davis, S. N. y Reiter, A. (2013). An examination of the (in)visibility of sexual orientation, heterosexism, homophobia, and other LTBGQ concerns in U.S. multicultural teacher education coursework. *Journal of LGBT Youth*, 10, 224-248. <https://doi.dx.doi.org/10.1080/19361653.2013.798986>.
- Grau, R., Pina, T. y Sancho, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Revista Educativa Digital Hekademos*, 4(9), 55-76. Extraído el 09/02/2016 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746943.pdf>.
- Graybill, E. C. y Proctor, S. L. (2016). Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: limited representation in school support personnel journals. *Journal of School Psychology*, 54, 9-16.



- Greeff, P. y Grobler, A. A. (2008). Bullying during the intermediate school phase: A South African study. *Childhood, 15*, 127-144.
- Greenberg, M. T. (2003). La educación del corazón. Goleman, D. (Ed.). *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 146-158). Barcelona: Editorial Kairós.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in School: A Plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues 62*(1), 63-79.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2006). Inteligencia Emocional [Emotional Intelligence] *Mente y Cerebro, 16*, 10-20.
- Griffiths, M. D. (2010). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction, 8*, 119-125.
- Grigg, D. (2010). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance y Counselling, 20*(2), 143-156.
- Grisay, A. (2003). Repetir curso o adecuar el currículum. En Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Guan, S. S. A. y Subrahmanyam, K. (2009). Youth Internet use: risks and opportunities. *Current opinion in Psychiatry, 22*(4), 351-356.
- Guay, F., Larose, S. y Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: a ten-year longitudinal study. *Self and Identity, 3*(1), 53-68.
- Guerra, J., Guerrero, E. y León, B. (2010). Relación entre Apego e Inteligencia Emocional en Adolescentes. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 13*, 34.
- Guía clínica de ciberacoso para profesionales de la salud (2015). *Guía clínica del ciberacoso para profesionales de la salud. Plan de confianza del ámbito digital Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Hospital Universitario La Paz, Sociedad Española de Medicina del Adolescente, Red.es*. Madrid
- Guil, R. y Guil-Olarte, P. (2009). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. Mestre, J. M. y Fernández-BerrocaL, P. (coord.). *Manual de Inteligencia Emocional* (25-45). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gupta, R. M. y Coxhead, P. (Dir.) (1993): *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico: Estrategias prácticas de intervención educativa*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Gutiérrez, H. (2001). *El maltrato entre iguales por abuso de poder en el ámbito educativo (bullying): las aportaciones de la entrevista semiestructurada*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gutiérrez, M., López, E. y Ruiz, L. M. (2009). Estrategias para mantener la disciplina en las clases de educación física: Validación de su medida y análisis de la concordancia entre las percepciones de los profesores y las de sus alumnos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 203-212.
- Gutiérrez, M., Ruiz L. M. y López, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 597-608.
- Gutiérrez, P., Camacho, N. y Martínez, M. L. (2007). Self-esteem, family function, and school achievement of adolescents. *Atención Primaria*, 39(11), 597-603.
- Habashy-Hussein, M. (2013). The social and Emotional Skills of Bullies, Victims, and Bully-victims of Egyptian Primary School Children. *International Journal of Psychology*, 48, 910-921. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.702908>.
- Haddon, L. (2012). Parental mediation of internet use: Evaluating family relationships. In E. Loos, L. Haddon and E. Mante-Meijer (Eds) (2012). *Generational use of new media* (pp.13-30). Aldershot, UK: Ashgate.
- Haddon, L. y Livingstone, S. (2014). EU Kids Online network. (2012). *EU kids online: National perspectives*.
- Hall, J. A. y Baym, N. K. (2012). Calling and texting (too much): Mobile maintenance expectations, (over) dependence, entrapment, and friendship satisfaction. *New Media y Society*, 14(2), 316-331.
- Hammig, B. y Jozkowski, K. (2013). Academic achievement, violent victimization, and bullying among U.S. high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(7), 1424-1436
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *Economic Journal*, 116, 64-98.

- Harris, M. J. y Rosenthal, R. (1985). Mediation and interpersonal expectancy effects: 31 meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Harris, S. y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Hauser, R. M. y Sewell, W. H. (1985). Birth order and educational attainment in full sibships. *American Educational Research Journal*, 22, 1-23.
- Hawi, N. S. (2013). Arabic validation of the Internet Addiction Test. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 200-204.
- Healey, J. B. (2003a). *New theoretical perspectives on bullying: broadening our understanding of the psychology of peer abuse*. Documento presentado en Nzare Aare, Ausckland, Nueva Zelanda.
- Healey, J. B. (2003b). *Diversity and Society: Race, Ethnicity, and Gender*, Nueva York, Trade paperback, Pine Forge Press.
- Heckman, J. J. y Lafontaine, P. A. (2010). The American High School Graduation Rate: Trends and Levels. *Review of Economics and Statistics*, 92(2), 244-262.
- Heiman, T., Olenik-Shemesh, D. y Eden, S. (2015). Cyberbullying involvement among students with ADHD: Relation to loneliness, self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 15-29.
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt N° 2*
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning-gruppvåld bland barn och vuxna*. Stocolmo, Suecia: Natur och Kultur.
- Helmke, A. y Van Aken, M. A .G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Hernández, P. (1983). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. TAMAI*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Hernández-Prados, M. Á. y Solano-Fernández, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36.

- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. Á. (2014). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 34(1), 51-65.
- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Bullying and cyberbullying in Colombia; co-occurrence in adolescent schoolchildren. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 1-10.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2011). Cyberbullying: A review of the legal issues facing educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(2), 71-78.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2012). Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 539-543.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. y Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R. M., Van Del Laan, P. H. y Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of Adolescence*, 34, 813-827.
- Hofferth, S. L. (2006). Residential father type and child well-being: Investment versus selection. *Demography*, 43(1), 53-77.
- Holfeld, R. (2014). Perceptions and attributions of bystanders to cyber bullying. *Computers in Human Behavior*, 38, 1-7.

- Holt, M. K., Finkelhor, D. y Kantor, G. K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse and Neglect*, 31(5), 503-515.
- Holt, M. K., Finkelhor, D. y Kantor, G. K. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review*, 36, 345-360.
- Holtz, P. y Appel, M. (2011). Internet use and video gaming predict problem behavior in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 49-58.
- Hong, L., Guo, L., Wu, H., Li, P., Xu, Y., Gao, X., Deng, J., Huang, G., Huang, J. y Lu, C. (2016). Bullying, Depression, and Suicidal Ideation. Among Adolescents in the Fujian Province of China: A Cross-sectional Study. *Medicine*, 95(5), 2530. <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000002530>.
- Houck, C. D., Barker, D., Rizzo, C., Hancock, E., Norton, A. y Brown, L. K. (2014). Sexting and sexual behavior in at-risk adolescents. *Pediatrics*, 133, 276-282.
- Hoxby, C. (2000) *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation*, NBER Working Paper 7867, National Bureau of Economic Research.
- Huebner, D. M., Thoma, B. C. y Neilands, T. B. (2015). School Victimization and Substance Use among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescents. *Prevention Science*, 16(5), 734-43
- Hugh, D. (2010). The collateral impact of pupil Behaviour and geographically concentrated socio-economic disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 261-276.
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. y Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S. y Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of compulsory secondary education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Inglés, C. J., Martínez-Montegudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116.

- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteaudo, M. C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- INJUVE (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) (2005). *La convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Evaluación e investigación educativa. Elaborado por Xesús Rodríguez Jares. Canarias: Consejería.
- Instituto de Política Familiar (2016). *Informe de Evolución de la Familia en España*. Informes y Documentos. <https://doi.www.ipfe.org/España/Documentos/Matrimonio y Familia>.
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Madrid. <https://doi.www.ine.es/prensa/np991.pdf>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://doi.www.mecd.gob.es/inee/portada.html>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [https://doi.www.mecd.gob.es/.../educacion/indicadores.../sistema-estatal-indicadores/SEIE\\_2016.pdf](https://doi.www.mecd.gob.es/.../educacion/indicadores.../sistema-estatal-indicadores/SEIE_2016.pdf).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Madrid: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [https://doi.www.mecd.gob.es/.../educacion/indicadores.../sistema-estatal-indicadores/SEIE\\_2017.pdf](https://doi.www.mecd.gob.es/.../educacion/indicadores.../sistema-estatal-indicadores/SEIE_2017.pdf).
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2009). *Maltrato entre iguales en Euskadi*. Gobierno Vasco.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2005). *Maltrato entre iguales en Euskadi*. Gobierno Vasco.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2008). *Maltrato entre iguales en Euskadi*. Gobierno Vasco.

- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2004). *Maltrato entre iguales en Euskadi*. Gobierno Vasco.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2012). *El Maltrato entre iguales en la Educación Primaria y la ESO*. Gobierno Vasco.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2016). *El Maltrato entre iguales en la Educación Primaria y la ESO*. Gobierno Vasco.
- INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos de seguridad en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información.
- INTECO (2009a). *Guía legal sobre el Cyberbullying y el grooming*. Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información.
- INTECO (2010). *Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles*. Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información.
- INTECO (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de Smartphone por los niños y adolescentes españoles*. Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información.
- Intelligence (1997). Número especial dedicado a “Intelligence and Social Policy”. *Intelligence*, 24(1).
- IVIE (2013). *El abandono educativo temprano. Análisis del caso español*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. <https://doi.www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentosdetrabajo/abandonoeducativo-temprano.pdf>.
- Jacob, B. y Lefgren, L. (2009). The Effect of Grade Retention on High School Completion. *American Economic Journal of Applied Economics, American Economic Association*, 1(3), 33-58.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118.
- Jaušovec, N. y Jaušovec, K. (2005). Sex differences in brain activity related to general and emotional intelligence. *Brain and Cognition*, 59, 277-286.
- Jiménez, T. I. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21, 77-89. <https://doi.10.5093/in2012v21n1a5>.

- Jiménez-Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez-Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75-98.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence. *Journal of School Psychology*, 7(3), 243-272.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437.
- Jimerson, S. R., Anderson G. E. y Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G. E. y Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California School Psychologist*, 7(1), 51-62.
- Jimerson, S. R., Pletcher, S. y Graydon, K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43(1), 85-97.
- Jose, P. E., Kljakovic, M., Scheib, E. y Notter, O. (2012). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 301-309.
- Judge, A. M. (2012). Sexting among U.S. adolescents: Psychological and legal perspectives. *Harv Rev Psychiatr*, 20, 86-96.
- Jugović, I. y Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early leaving from education and training in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48(3), 363-377.



- Jung, Y. E., Leventhal B., Kim, Y. S., Park, T. W., Lee, S. H., Lee, M., Park, S. H., Yang, J. C., Chung, Y. C., Chung, S. K y Park, J. I. (2014) Cyberbullying, Problematic Internet Use, and Psychopathologic Symptoms among Korean Youth. *Yonsei Medical Journal*, 55(3), 826-830. <https://doi.org/10.3349/ymj.2014.55.3.826>.
- Jurado-de-los-Santos, P. yTejada-Fernández, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155.
- Justicia, M. J. y Cantón, J. (2011). Conflictos entre padres y conducta agresiva delictiva en los hijos. *Psicothema*, 23(1), 20-25.
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Juvonen, J., Wang, Y. y Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.
- Juvonen, J. y Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.
- Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17, 393-400.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T. y Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63.
- Kam, C., Greenberg, M. T. y Kusche, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS currículum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(2), 66-78.
- Karatzias A, Power, K. G. y Swanson, V. (2002) Bullying and Victimization in Scottish Secondary Schools: Same or Separate Entities? *Aggressive Behavior*, 28(1), 45-61.
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351-354.

- Katyal, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of ninth graders: A comparative study of boys and girls. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(1), 171.
- Kertesi, G. y Kézdi, G. (2010). Los niños y jóvenes de padres rumanos sin educación, en la escuela secundaria. *Informe Social TÁRKI*. Budapest, 371-407.
- Kessel S. K., O'Donnell, L. y Smith, E. (2015). Trends in cyberbullying and school bullying victimization in a regional census of high school students, 2006-2012. *Journal of School Health*, 85(9), 611-620.
- Kessel, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. y Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1) 171-177. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>.
- Klettke, B., Hallford, D. J. y Mellor, D. J. (2014). Sexting prevalence and correlates: A systematic literature review. *Clinical Psychology Review*, 34(1), 44-53.
- Kloess, J. A., Beech, A. R. y Harkins, L. (2014). Online child sexual exploitation: prevalence, process, and offender characteristics. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15(2), 126-139. <https://doi.org/10.1177/1524838013511543>
- Knollmann, M., Reissner, V., Kiessling, S. y Hebebrand, J. (2013). The differential classification of school avoidance- a cluster-analytic investigation (translate from German). *Z Kinder Jugendpsychiatr Psychother*, 41(5), 335-345.
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy, and empathy among preadolescents. *Social Psychology y Education*, 15, 21-58.
- 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.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N. y Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 204-214.

- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Asdre, A. y Voulgaridou, K. (2016). Parenting and internet behavior predictors of cyberebullying and cyberevictimization among preadolescents. *Deviant Behavior*, 37(4), 439-455. <https://doi.org/10.1080/01639625.2015.1060087>.
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D. y Li, Z. (2010). Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 19-39.
- Kosciw, J. G., Bartkiewicz, M. J. y Greytak, E. A. (2012). Promising Strategies for Prevention of the Bullying of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth. *Prevention Researcher*, 19(3), 10-13.
- Kosciw, J. G., Díaz, E. y Greytak, E. A. (2008). *The 2007 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M. y Bartkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. y Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender, queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A. y Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J. y Palmer, N. A. (2012). *The 2011 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- 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. y Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20.

- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. Malden, MA: Blackwell.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., Limber, S. y Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A. y Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G. y Rusch, E. (2014). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français: validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 172(4), 261-267.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C. y Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57.
- Kuss, D. J. y Griffiths, M. D. (2011). Online Social Networking and Addiction. A Review of the Psychological Literature. *International Journal of Environment and Public Health*, 8, 3528-3552. <https://doi.10.3390/ijerph8093528>.
- Kuss, D. J., Van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D. y Van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987-1996.
- Labrador, F. J. y Villadangos, S. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posibles problemas de adicción. *Psicothema*, 22(2), 180-188.
- Labrador, F. J., Villadangos, S., Crespo, M. y Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología*, 29, 836-847. <https://doi.10.6018/analesps.29.3.159291>.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En Marchesi, Á. y Hernández Gil, C. (eds.) *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles.
- Lam, L.T., Cheng, Z. y Liu, X. (2013). Violent online games exposure and cyberbullying/victimization among adolescents. *Behavior, and Social Networking*. March, 16(3), 159-165. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0087>.

- Landstedt, E. y Persson, S. (2014). Bullying, cyberbullying, and mental health in young people. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(4), 393-399
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A. y Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale - a cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134. [https://doi: 10.1207/s15327752jpa5501&2\\_12](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5501&2_12).
- Langos, C. y Mcoml, L. G. (2012). Cyberbullying: The change to define *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285-289.
- Lantieri, L. (2010). *Inteligencia emocional infantil y juvenil* (3ª ed.). Madrid: Aguilar.
- Lapidot, N. y Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 434-443.
- Lapidot, N. y Dolev, M. (2014) Differences in Social Skills among Cyberbullies, Cybervictims, Cyberbystanders, and Those Not Involved in Cyberbullying. *Journal of Child and Adolescent Behavior* 2(4), 1-9. <https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000149>.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. y Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8.
- Leach, D. J. y Raybould, E. C. (1977). *Learning and Behavior Difficulties in School*, London: Open Brooks. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-0000-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-0000-0_1)
- Lee, B. W. y Stapinski, L. A. (2012). Seeking Safety on the Internet: Relationship between Social Anxiety and Problematic Internet Use Related. *Journal of Anxiety Disorders*, 26, 197-205. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.11.001>.
- Lee, S. (1993). Family structure effects on student outcomes. In B. Schneider y J. S. Coleman (Eds.). *Parents, their children and schools* (pp. 43-75). Boulder, CO: Westview
- Lee, T., Cornell, D., Gregory, A. y Fan, X. (2011). High suspension schools and dropout rates for black and white students. *Education and Treatment of Children*, 34(2), 167-192.

- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal Summer*, 40(2), 353-393.
- Lehr, C. A., Johnson, D. R., Bremer, Ch. D., Cosio, A. y Thompson, M. (2004). *Essential Tools. Increasing rates of School Completion: Moving From Policy and Research to Practice*. A manual for Policymakers, Administrators, and Educators.
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S. y Purcell, K. (2010). *Teens and mobile phones*. Washington, DC: Pew Research Center.
- León, B., Castaño, E.F., Gómez, T. y López, V. (2011). Acoso escolar en la comunidad de Extremadura vs. Informe español del defensor del pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 565-586. <https://doi.www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122840005>.
- León, B., Castaño, E. F., Fajardo-Bullón, F. y Gómez-Carroza, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 772-788.
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A metaanalysis study. *Child Abuse y Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15(6), 196-203.
- Li, N. y Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers y Education*, 48, 301-317.
- Li, Q. (2005). *Cyberbullying in schools: nature and extent of adolescents' experience*. Paper presented at the Annual American Educational Research Association Conference. Montreal, Canadá.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International* 27, 157-70.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: research into cyberbullying and cybe victimisation. *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.

- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B. y Liau, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Lindfors, P. L., Kaltiala-Heino, R. y Rimpelä, A. H. (2012). Cyberbullying among Finnish adolescents – a population-based study. *BMC Public Health*, 12, 1027.
- Lindqvist, B. (1994 -2002). Special Rapporteur on Disability of the Commission for Social Development. <https://doi.www.un.org/disabilities/default.asp?id=220>.
- Ling, R. y Bertel, T. (2013). Mobile communication culture among children and adolescents. In D. Lemish (ed.) *The Routledge international handbook of children, adolescents and media* (pp. 127-133). London: Routledge.
- Lister, C. E., Ray, M. M., Vance, D. L., Joshua, H. W., Parley, C. H. y Benjamin, T. C. (2015). Victimization among Peruvian adolescents. *Journal of School Health*, 85(7), 413-496.
- Liu, C., Ang, R. P. y Lwin, M. O. (2013). Cognitive, personality, and social factors associated with adolescents' online personal information disclosure. *Journal of Adolescence*, 36, 629-638. <https://doi.10.1016/j.adolescence.2013.03.016>.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*. London: LSE, EU Kids Online.
- Livingstone, S., Haddon, L., Vincent, J., Mascheroni, G. y Ólafsson, K. (2014). *Net children go mobile: The UK report*.
- Livingstone, S., Hasebrink, U. y Görzig, A. (2012). Towards a general model of determinants of risks and safety. \_En S. Livingstone, L. Haddon, y A. Gör (Eds.). *Children, risk and safety on the internet* (pp. 323-339). Bristol: Policy Press.
- Llera, R. F. y Pérez, M. M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group? *Frontiers in Psychology*, 7, 1507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>.

- Llorent-Bedmar V. (2013). Inmigración y educación para la diversidad en la Unión Europea. *En clave Pedagógica Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa* 13, 31-44.
- Llorente, M. (1990): *Fracaso escolar y origen social*. Tesina. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Lochner, L. J. y Moreti, M. (2004). The Effect on Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *American Economic Review*, 94, 155-189.
- LOE. (2006). Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158–17207. <https://doi.www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899 consolidado.pdf>.
- LOGSE. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. [https://doi.www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172](https://doi.www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172).
- Lomas, J.; Stough, C.; Hansen, K.; Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents. *J. Adolesc*, 35, 207-211.
- LOMCE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://doi.www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.
- López, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- López, L. y Ovejero, M. M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en la Rioja. *Estudios sobre Educación*, 19, 123-142.
- López-Hernández, L. y Sabater, C. (2014). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la prevención y promoción de la convivencia. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 145-163.
- López-Atxurra, R. y De la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria. *Aula abierta*, 39(1), 59-68.



- López-Fernández, O., Freixa, M. y Honrubia, M. L. (2013). Problematic Internet Entertainment Use Scale for Adolescents: prevalence of problem Internet use in Spanish high school students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16, 108-118. <https://doi.10.1089/cyber.2012.0250>.
- Lorenz, K. Z. (1965). *Evolution and Modification of Behaviour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luciak, M. (2004). Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (EUMC). *Migrants, minorities and education - Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Luciak, M. (2006). Minority Schooling and Intercultural Education: a comparison of recent developments in the old and new EU Member States. *Intercultural Education*, 17 (1), 73-80.
- Luciano, S. y Savage, R. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Luhmann, N. (2004). *La política como sistema*. México, UNAM.
- Luhmann, N. (2005). *El arte de la sociedad*. México, Herder.
- Lundahl, L. y Nilsson, G. (2009). Architects of their own Future? Swedish career guidance policies. *British Journal of Guidance and Counselling*, 37(1), 27-38.
- Lyche, C. (2010). *Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving*. OECD Education Working Papers, 53.
- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F. y Alsaker, F. D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17(3-4), 403-420.
- Magaz, A. M. (2012). *El maltrato entre iguales (bullying)*. *Epidemiología y características psicológicas y sociodemográficas*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (no publicada).

- Magaz, A. M., Chorot, P., Sandín, B., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16, 207-221.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M. y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del cuestionario de acoso entre iguales (CAI)/Assessment of bullying victimization: Structure, reliability and validity of the cuestionario de acoso entre iguales (CAI; peer bullying questionnaire). *Revista De Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77-95.
- Makri-Botsari, E. y Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek Adolescents: The Role of Parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3241-3253.
- Malo, S., Navarro, D. y Casas, F. (2012). El uso de los medios audiovisuales en la adolescencia y su relación con el bienestar subjetivo: Análisis cualitativo desde la perspectiva intergeneracional y de género. *Athenea Digital*, 12, 27-49.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.
- Mancebón, M. J., Calero, J., Choi, A. y Ximénez-de-Embún, D. P. (2012). The efficiency of public and publicly subsidised high schools in Spain: Evidence from PISA 2006. *Journal of the Operational Research Society*, 63(11), 1516-1533.
- Manning, W. D. y Lamb, K. (2003). Adolescent well-being in cohabiting, married, and single-parent families. *Journal of Marriage and the Family*, 65(4), 876-893.  
<https://doi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741...2003...x/abstract>.
- Manzano, S., Manzanera, N., Martínez, A., Martínez-Sánchez, J. L., Belmonte, J. y Giménez, M. C. (2016). Factores familiares relacionados con el fracaso escolar. En Gázquez, J. J., Molero, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Simón, M. M., Barragán, A. B., y Martos, A (eds): *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, Volumen II. Almería: ASUNIVEP.
- Maquilón, J. J., Giménez-Gualdo, A. M., Hernández, F. y García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de cyberbullying en centros educativos de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 265-276.

- Marchesi, Á y Hernández Gil, C. (coords.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Marchesi, Á. 2003. *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Documento de trabajo 11/2003, pp.14.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (comps.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto DEA, Madrid: S.M.
- Marchesi, Á. y Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (coords.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid: Alianza Ensayo, pp. 25-50.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. M y Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Marchueta, A. M. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L. y Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.
- Márquez, C. (2014). *El fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria en Hueva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Marsh, H. W. (1988). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: A reanalysis of Newman (1984). *Journal of Experimental Education*, 56, 100-104.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. y Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Martin, M. (2012). Family structure and the intergenerational transmission of educational advantage, *Social Science Research*, 4(1), 33-47.

- Martínez, B., Moreno, D., Amador, L.V. y Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20, 149-160. <https://doi.10.5093/in2011v20n2a3>.
- Martínez, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-58.
- Martínez, M., Giménez, A. y Alfageme, A. (2001). La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo. *VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca.
- Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez-Fernández, B. (2017). La disrupción: condiciones y pautas para una gestión eficaz del aula. *Ciudadanía y Convivencia*, 1-11.
- Martínez-Herves, M., Kramer, T. y Hickey, N. (2014). EPA-0731 - How parenting style influences ict use and cyberbullying in a sample of secondary students in the UK. *European Psychiatry*, 29(1), 1-12.
- Martínez-Martínez, A. M. (2011). *Incidencia del acoso escolar en el rendimiento académico*. Trabajo fin de Máster. Universidad de Almería.
- Martínez-Martínez, A. M., López-Liria, R., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Morales-Gázquez, M. J., Rocamora-Pérez, P. (2020). Relationship between Inteligencia Emocional de Rasgo, cybervictimization y el rendimiento académico en High School students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 7717.
- Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M. y Inglés, C. J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Trianes, M. V. y García-Fernández, J. M. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: diferencias en clima social y violencia entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1023-1042.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.

- Mascheroni, G. y Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: risks and opportunities. Second Edition*. Milano: Educatt.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C. y Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence*, (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002a). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002b). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test User's Manual*. Toronto, Canada: MultiHealth Systems.
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P. y Vaughn, S. R. (2016). Bullying Victimization among School-Aged Immigrant Youth in the United States. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 58(3), 337–344. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.11.013>.
- McAfee (2013). *Cyberbullying and harassment*. [https://doi.www.mcafee.com/us/campaigns/fight\\_cybercrime/cru/information/cyberbullying-and-harassment.htm](https://doi.www.mcafee.com/us/campaigns/fight_cybercrime/cru/information/cyberbullying-and-harassment.htm).

- McDonald, M. M., Navarrete, C. D. y Van Vugt, M. (2012). Evolution and the psychology of intergroup conflict: The male warrior hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 367, 670-679.
- McDougall, P. y Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70, 300-310.
- 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. En T Lyons y G McPhan (Eds.) *ISFIRE 2009: International symposium for innovation in rural education* (pp. 29-30) Armidale, NSW: University of New England.
- Melero, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Mena, L., Fernández, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número Extraordinario, 119-145. [https://doi.www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010\\_05.pdf](https://doi.www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf).
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados [Repetition rate in secondary education and associated risk factors]. *Educación XXI*, 21(1), 41-62. <https://doi.10.5944/educXX1.13717>.
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychol Health Med*, 24, 1-14. <https://doi.10.1080/13548506.2017.1279740>.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J. y Smith, P.K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455-463.
- Menesini, E. y Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement. *Zeitschrift für Psychologie*, 217, 230-232.

- Mera, M. J., Martínez-Taboada, C. y Elgorriaga, E. (2014). Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional en adolescentes inmigrantes y autóctonos. *Boletín de Psicología*, 110, 69-82.
- Messinger, A. M., Nieri, T. A., Villar, P. y Luengo, M. A. (2012). Acculturation Stress and Bullying Among Immigrant Youths in Spain. *Journal of School Violence*, 11(4), 306-322.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Lim, N. (2004). Inteligencia emocional, ¿a qué pueden deberse las diferencias respecto a la variable género? En E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez (Eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 313-324). Valencia. Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT).
- Mestre, J. M., Guil, M. R. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 16. <https://doi.reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Minaño, P. y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en lengua y matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos y Cifras del curso 2015-2016*. Madrid: MECD.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. y Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611.
- Mollá, L., Prado, V. J., Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de Vida y Salud*, 8(2), 131-149.

- Monjas, I. (2006). El acoso escolar un reto para la convivencia en el centro. *II Congreso Virtual de Educación en Valores (CViEV2)*. Universidad de Valladolid.
- 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.
- Mora Corral, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: Más allá del nivel socioeconómico de las familias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 171-190.
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health*, 3(2), 149-160.
- Morales, F. M. (2017). Relaciones entre el afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 10, 41-48.
- Morales, F. M. y Trianes, M. V. (2012). Análisis de valores y actitudes en temas morales en estudiantes de Educación Secundaria. *Psicología Educativa*, 18, 65-77. <https://doi.www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/edFO2012v18n1a4.pdf>
- 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., Ortega, R., Calmaestra, J. y Smith, P. K. (2010). El uso violento de la tecnología: Cyberbullying. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada Bullying y Violencia Escolar* (pp. 189-209). Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Morita, Y. (Ed.). (1985). *Sociological Study on the structure of Ijime Group*. Osaka: Osaka City College Sociology Study.



- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K, y Taki, M. (1999). Japan in P. K. Smith, Y. Morita, I. Junger-Tas, O. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *and the nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 309-323). London y New York: Routledge.
- Muñoz de Bustillo, M. C., Pérez, D. y Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423-435.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12, 401-412.
- Muñoz, M. (1985). El significado social del divorcio. *Pensamiento crítico*, VIII, 45, 2-11.
- Muñoz, M. C., Pérez, D. y Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: Análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423-435.
- Muñoz, M. J., Fernández, L. y Gámez, M. (2010). Analysis of the indicators of pathological Internet use in Spanish university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 697-707.
- Mura, G. y Diamantini, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: an exploratory investigation. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 249-256.
- Murphy, S. y Faulkner, D. (2011). The Relationship between Bullying Roles and Children's Everyday Dyadic Interactions. *Social Development*, 20, 272-293.
- Murray, C. y Greenberg, M. (2000). Children's relationships with teachers and bond with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
- Musitu, G. (2000). Nuevas relaciones en la familia reconstruida: Entre el divorcio, el nuevo matrimonio y la familia reconstruida. Memoria: *Cumbre de la familia del 2000* (pp. 35-49). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez.
- Nakamoto, N. y Schwartz, D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221-242.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simon-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.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Reported reactions to being bullied of a sample of UK secondary schools girls and boys. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), 114-120.
- Nasir, M., y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 37-51.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2014). El Papel de la mediación parental en el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 319-327.
- Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial Risk Factors for Involvement in Bullying Behaviors: Empirical Comparison between Cyberbullying and Social Bullying Victims and Bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235-248.
- Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2016). El papel de la mediación parental en el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 5(1), 319-328.
- Neild, R. C., Balfanz, R. y Herzog, L. (2007). An Early Warning System. *Educational Leadership*, 65(2), 28-33.
- NESSE. (2010). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers*. An independent expert report submitted to the EU Commission. Bruselas: Comisión Europea.
- Nevala, A. M. (2011). *Reducing early leaving from education and training in the EU*. Brussels: Parlamento Europeo.
- Newman, R. S. (1984). Children's achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 76, 857-873.

- Nikiforou, M., Georgiou, S. N. y Stavriniades, P. (2013). Attachment to parents and peers as a parameter of bullying and victimization. *Journal of Criminology*, 1, 1-9.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 129-142.
- Nocentini, A., Menesini, E. y Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence*, 36, 495-505.
- Nogués, R. (2014). La nueva Formación Profesional Básica (FPB). Una visión crítica. *Forum Aragón*, 12, 56-60.
- 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'Neill, B. y Laouris, Y. (2013). Teaching internet safety, promoting digital literacy. The dual role of education and schools. In B. O'Neill, E. Staksrud, y S. McLaughlin (Eds) *towards a better internet for children? Policy pillars, players and paradoxes* (pp. 193-209). Göteborg: Nordicom.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OCDE (2001a). *The New Economy Beyond the Hype The OECD Growth Project*. Paris: OECD.
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). París: OCDE.
- OCDE. (2011). *PISA in Focus: does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* París: OCDE European Union.
- OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.
- Ochaita, E., Espinosa, M. A. y Gutiérrez, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 87-110.
- OECD. (2000). *Indication et a glance, OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2011) "Centros privados: ¿A quién benefician?" *PISA in focus*, No. 6, OECD Publishing.

- OECD. (2012). *Panorama de la educación 2011: Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana, Spain.
- OECD. (2014). ¿Las ocupaciones de los padres tienen un impacto en el rendimiento de los estudiantes? *PISA in focus*. No. 36. OECD Publishing.
- OECD. (2014). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes desfavorecidos? *PISA in focus*. No. 43. OECD Publishing.
- OECD. (2014). PISA 2012. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Resultados y Contexto*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://doiwww.leadquaed.com/docs/pisa/pisa2012i-1.pdf>.
- OECD. (2015) ¿Pueden los centros escolares ayudar a integrar a los inmigrantes? *PISA in focus*, No. 57, OECD Publishing.
- OECD. (2015). ¿Qué buscan los padres en el centro educativo de sus hijos? *PISA in Focus*, No. 51, OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education* (Summary in Spanish), OECD Publishing. <https://doi.dx.doi.org/10.1787/3a838ef3-es>.
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T. y Eden, S. (2012). Cyberbullying victimisation in adolescence: relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 361-374.
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T. y Eden, S. (2015). Bystanders' Behavior in Cyberbullying Episodes Active and Passive Patterns in the Context of Personal–Socio-Emotional Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1), 23-48.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1-10.
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A. y Rivas, B. E. (2012). Ciberbullying: Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(1), 13-18.

- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 62 (2), 68-78.
- Olmedo, A. (2007). Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato. *Revista de Educación*, 343, 477-50.
- Olumide, A. O., Adams, P. y Amodu, O. K. (2016). Prevalence and correlates of the perpetration of cyberbullying among in-school adolescents in Oyo State, Nigeria. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 28(2), 183-191.
- Olumide, A. O., Adebayo, E. y Oluwagbayela, B. (2016). Gender disparities in the experience, effects and reporting of electronic aggression among secondary school students in Nigeria. *BMJ Global Health*, 1(3), 183-191.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Nueva York: Wiley.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements. En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blakwell Publisher.
- 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. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith (Ed.), *Violence in schools. The response in Europe*. Londres y Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges., *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.

- Oñederra, J. A., Martínez, P., Tambo, I. y Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales “Bullying” en Euskadi. Educación Primaria*. Gobierno Vasco ISEI-IVEI.
- Oñederra, J. A., Martínez, P. y Ubieta, E. (2004). *El maltrato entre iguales “Bullying” en Euskadi*. Gobierno Vasco ISEI-IVEI.
- Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C.
- Orgilés, M., Espada, J. P. y Méndez, X. (2007). Trastorno de ansiedad por separación en hijos de padres divorciados. *Psicothema*, 20(3), 383-388.
- Orgilés, M., Espada, J. P., Méndez, X. y García-Fernández, J. M. (2007). Miedos escolares en hijos de padres divorciados y no divorciados. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 693-703.
- Orgilés, M., Johnson, B. T., Huedo-Medina, T. B. y Espada, J. P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 57-72.
- Ortega, R. (1992). Violence in schools. Bully-victims Problems in Spain. *Comunicación presentada en la European Conference on Developmental Psychology*. (pp. 27). Libro de actas. Sevilla.
- Ortega, R. (1994). 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. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (2000a). Víctimas, agresores y espectadores alumnos implicados en situaciones de violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación para la convivencia para prevenir la violencia* pp. 53-6 Madrid: A. Machado Libros S. A.

- 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.
- 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. (Coord.) (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (Coord.) (2010). *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 Obligatoria de Andalucía. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- 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 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. (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. (2000a). *Violencia escolar: Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

- 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. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Sevilla: Universidad de Sevilla*.
- 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., 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., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F. y Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M. J. (2016). The influence of School climate and family climate among adolescents victims of Cyberbullying. *Comunicar*, 46, 57-65.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Carrascosa, L. y Cava, M. J. (2016). Differences in the Adjustment psychological, family and school in adolescents perpetrators of cyberbullying. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 1732-1740.
- Otálvaro, J. A. M. (2014). Inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente el Bullying. *Entornos*, (27), 57-65.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Castro, C. y Villardefrancos, E. (2010). Stressors rendering school coexistence difficult, personal variables and burnout: towards an explanatory model. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 299-316.



- Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. 1-17.
- Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J. A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional. *Psicothema*, 6, 245-258.
- Özkanal, U. y Arikan, N. (2011). Then relation between success and absenteeism at esogu English preparatory school. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 68-72. <https://doi.www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/01/09.pdf>.
- Pachankis, J. E. y Hatzenbuehler, M. L. (2013). The social development of contingent self-worth in sexual minority young men: An empirical investigation of the “Best Little Boy in the World” hypothesis. *Basic and Applied Social Psychology*, 35(2), 176-190.
- Páez, M. L y Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 269-285.
- Paivio, S. C. y Greenberg, L. S. (2001). Introduction: Treating emotion regulation problems. *Journal of Clinical Psychology*, 57, 153-155.
- Palrner, B., Donaldson, C. y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1991). *Psicología*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid, España.
- Pareja, J. A. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales. Un estudio de la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 273- 297.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J. y Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examinig the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Parke, J. W. 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. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2006). Bullies Move beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying'. *Youth Violence and Juvenile Justice* 4(2), 148-69.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74.
- Patrick, D. L., Bell, J. F., Huang, J. Y., Lazarakis, N. C. y Edwards, T. C. (2013). Bullying and quality of life in youths perceived as gay, lesbian, or bisexual in Washington State, 2010. *American Journal of Public Health*, 103(7), 1255-1261.
- Patrikakou, E. N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 435-450.
- Paulino, L. R., Avilés, J. M. y Sales Luis, P. J. (2016). Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales. *Revista de Educación*, 373, 9-34.
- Pedreira, J. L. y Basile, H. (2011). El acoso moral entre pares (Bullying). *Construcción Psicopedagógica*, 19(19), 8-33.
- Peeters, M., Cillessen, A. H. N. y Scholte, R. H. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041-1052.
- Peguero, A. A y Jiang, K. (2014). Social control across immigrant generations: Adolescent violence at school and examining the immigrant paradox. *Journal of Criminal Justice*, 42, 276-287.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5-20
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominant relations perspective. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- Pena, M.; Losada, L. (2017). Test Anxiety in Spanish Adolescents: Examining the Role of Emotional Attention, and Ruminative Self-focus and Regulation. *Front. Psychol*, 8, 14-23.

- Perelman, S. y Santín, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results. *Education Economics*, 19(1), 29-49.
- Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del “Trait Emotional Intelligence Questionnaire” (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 393-400.
- Pérez, P. M., Cánovas, P. y Gervilla, E. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumnado en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la Educación*, 11, 53-83.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez J.C., Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación «la Caixa».
- Pérez-Fuentes, M. C. y Gázquez, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 427-437.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Fernández-Baena, R. J. y Molero, M. M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez-Fuentes, M. C., Álvarez, J. J., Molero, M. M., Gázquez, J. J. y López-Vicente, M. Á. (2011). Violencia escolar y Rendimiento académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *Europeam Journal of Investigation in Health*, 1(2), 71-84.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Mercader, I., Molero, M. M. y García, M. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 11(3), 401-412.
- Pérez-Serrano, M. G. y Pérez de Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.

- Perren, S., Dooley, 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(1), 28.
- Perren, S., Etekal, I. y Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 46-55.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9).
- Pikas, A. (1975). *Sa stoppar vi mobbning! Rapport fran en antimobbnings grupps arbete*. Stockholm: Prisma.
- Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95-104.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachillerato*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDD).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros IX. "Riesgos Psicosociales en profesores de enseñanza a de la Comunidad de Madrid"*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDD).

- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros VIII: Violencia contra los profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDD).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007a). *Informe Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDD).
- Piquero, A. R., Connell, N. M., Piquero, N. L., Farrington, D. P. y Jennings, W. G. (2013). Does adolescent bullying distinguish between male offending trajectories in late middle age? *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 444-453.
- Platero Ibañez, C. (2013). Aplicaciones de la inteligencia emocional. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 188-193.
- Platt, C. W. (1988). Effects of causal attributions for success on first-tenn college performance: A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, 80, 569-578.
- Polo, M. I., León, B., Felipe, E., Fajardo, F., Gómez, T. y Mendo, S. (2015). Análisis de la Sociabilización sobre Perfiles de la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 14(3), 1117-1128.
- Pomari, C. D. y Wood, J. (2010). Peer and cyberbullying in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36,81-94.
- Postigo, S., González R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordoñez, A. (2013). Theoretical porposals in bullying research: A review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425.
- Poteat, V. P., O'Dwyer, L. M. y Ethan, H. (2013). Changes in how students use and are called homophobic epithets over time: Patterns predicted by gender, bullying, and victimization status. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 393-406.
- Potter, D. (2010). El bienestar psicosocial y la relación entre el divorcio y el logro académico de los niños. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 947-962.

- Poulou, M. S. (2010). The role of Trait Emotional Intelligence and social and emotional skills in students' emotional and behavioural strengths and difficulties: A study of Greek adolescents' perceptions. *The International Journal of Emotional Education*, 2(2), 30-47.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Priebe, G. y Svedin, C. G. (2012). Online or off-line victimisation and psychological well-being: a comparison of sexual-minority and heterosexual youth. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 21(10), 569-582.
- Prieto, G. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en una escuela de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 1005-1026.
- Prieto, M. T. y Carrillo, J. C. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-8.
- Psacharopoulos, G. (2007). The Costs of School Failure – A Feasibility Study. *Analytical Report Prepared for the European Commission*.
- Puhl, R. M. y King, K.M. (2013). Weight discrimination and bullying. *Best Practice y Research Clinical Endocrinology y Metabolism*, 27(2), 117-127.
- Quintana, A., Montgomery, W., Malaver, C., Ruiz, G., García, N. y Moras, E. (2013). Estilos de crianza y empatía en adolescentes implicados en ciberbullying. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), 61-87.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland: Oregon.
- Rambla, X. y Fontdevila, C. (2015). Las políticas de la Unión Europea y del gobierno de España contra el abandono escolar prematuro. En: A. Tarabini, (Coord.) *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio para el contexto grupo-clase*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe (vigésima primera edición, impresa 1994).
- Rech, R. R., Halpern, R., Tedesco, A. y Santos, D. F. (2013). *Prevalence and characteristics of victims and perpetrators of bullying*. *Journal de Pediatría*, 89(2), 164-70.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L. y Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, bullying, and social dominance in youth: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 63-74.
- Reinhardt, M. C. y Reinhardt, C. A. (2013). *Attention deficit-hyperactivity disorder, comorbidities, and risk situations*. *Journal de Pediatría*, 89(2), 124-130.
- Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, P. y Gray, J. R. (2007). Emotional intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. *NeuroImage*, 35(3), 1385-1391.  
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.12.045>.
- Reisner, S. L., Greytak, E. A., Parsons, J. T. y Ybarra, M. L. (2015). Gender minority social stress in adolescence: disparities in adolescent bullying and substance use by gender identity. *The Journal of Sex Research*, 52(3), 243-256.
- Rey, L.; Quintana-Orts, C.; Mérida-López, S.; Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Comunicar* 56, 9-18.
- Reynolds, A. J. y Walberg, H. J. (1992). A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 84, 371-382.
- Reyns, B. W., Burek, M. W., Henson, B. y Fisher, B. S. (2013). The unintended consequences of digital technology: Exploring the relationship between sexting and cybervictimization. *Journal of Crime and Justice*, 36(1), 1-17.
- Reyzábal, M. V. y Sanz, A. I. (2014). *Resiliencia y Acoso Escolar. La fuerza de la educación*. Madrid: Editorial Muralla.
- Rial, A., Golpe, S., Gómez, P. y Barreiro, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de internet entre adolescentes. *Salud y Drogas*, 15(1), 25-38.

- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30, 642-655. <https://doi.10.6018/analesps.30.2.159111>.
- Rial, A., Gómez, P., Isorna, M., Araujo, M. y Varela, J. (2015). EUPI-a: Escala de Uso Problemático de Internet en adolescentes. Desarrollo y validación psicométrica. *Adicciones*, 27(1), 47-63.
- Ribaya, F. (2004). El absentismo escolar en España. *Saberes: Revista de Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales*, 2, 1- 24.
- Ribaya, F. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLIV, 579-596.
- Ricard, M. (2003). ¿Qué son las emociones destructivas? Una psicología budista. Goleman D. (Ed.). *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 47-55). Barcelona: Editorial Kairós.
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A. y Kordic, T. (2015). Cyberbullying Perpetration and Victimization among Middle-School Students. *American Journal of Public Health*, 105(3), 66–72. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302393>.
- Rice, E., Rhoades, H., Winetrobe, H., Sanchez, M., Montoya, J., Plant, A. y Kordic, T. (2012). Sexually Explicit Cell Phone Messaging Associated With Sexual Risk among Adolescents. *Pediatrics*, 130(4), 667-673. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0021>.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G. y Roberts, D. F. (2010). *Generación M2: Media in the Lives of 8 to 18 Years Old*. A Kaiser Family Foundation Study. Editorial assistance: Theresa Boston and Kanani Kauka, Kaiser Family Foundation: California. <https://doi.goo.gl/8tRJej>.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Bristol, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 95-104.
- 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.



- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusche, C. A. y Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7, 91-102.
- Ringrose, J., Gill, R., Livingstone, S. y Harvey, L. (2012). *A qualitative study of children, young people and 'sexting': A report prepared for the NSPCC*. London: National Society for the Prevention of Cruelty to Children.
- Ritzer, G. (2010). *Teoría sociológica contemporánea: Individuo y sociedad de consumo. El impacto de la globalización cultural*. Universidad de Buenos Aires.
- 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.
- Riviere, R. (1990). Éxito y fracaso escolar en Europa. *Siglo Cero*, 131, 12-63.
- Roales-Nieto, J. G. y Segura, A. (2010). Intergenerational differences in materialism and postmaterialism values in a Spanish sample. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 499-512.
- Roberton, T., Daffern, M. D. y Bucks, R. S. (2013). Oral administration of the Levels of Emotional Awareness Scale. *Australian Journal of Psychology*, 65(3), 172-179. <https://doi.10.1111/ajpy.12018>.
- Roberts, R. D., Zeidner, M. y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- Robinson, J. P., Espelage, D. L. y Rivers, I. (2013). Developmental trends in peer victimization and emotional distress in LGB and heterosexual youth. *Pediatrics*, 131(3), 423-30.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano en la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-36.
- Rodicio, M. L y Iglesias, M. J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y Prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez de Alba, U. y Suárez Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Psicogente*, 15(28), 348-359.

- Rodríguez, A. (2015). *Influencia del bullying en el rendimiento académico de los estudiantes: Colombia-PIRLS. 2011*. Tesis Doctoral. Universidad del Valle.
- Rodríguez, E. (1986). *Vida familiar y fracaso escolar: comparación de grupos extremos de rendimiento*. Tesina. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rogero, J. (2014). Éxito escolar-Éxito social y los excluidos del éxito. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 7(2), 36-52.
- Rojas, G., Alemany, I. y Ortiz, M. M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1377-1402.
- Roland, E. y Munthe, E. (Eds.). (1989). *Bullying. And International Perspective*. Londres: Fulton.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 37-54.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 48.
- Rosenthal, R. y Jacobson, R. A. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ross, S. (Executive Producer) (2006, September 12). Primetime [Television Broadcast]. New York: American Broadcasting Company.
- Rubenger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. UCLA Civil Rights Project.
- Rubio, Á. (2010). Juventud y nuevos medios de comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 88. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Instituto de la Juventud.
- Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rué, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.

- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Castillo, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Inteligencia emocional y consumo de cocaína en adolescentes. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (coords.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 367-371). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Rujas, J. (2015). *Sociología del "fracaso escolar" en España. Construcción y gestión de un problema social*. Tesis doctoral. Complutense, Madrid. <https://doi.eprints.ucm.es/35644/1/T36807.pdf>.
- Rumberger, R. y Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Bárbara, CA: California Dropout Project. <https://doi.www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer++Why+students+drop+out.pdf>.
- Russell, S. T., Toomey, R. B., Ryan, C. y Diaz, R. M. (2014). Being out at school: The implications for school victimization and young adult adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84, 635–643. <https://doi.10.1037/ort0000037>.
- Ruvalcaba, N. A, Fuerte, J. y Robles, F. (2015) Comunicación con padres y docentes como factor protector de los adolescentes ante las conductas disociales. *Educación y Ciencia*, 4(44), 57-67.
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J. y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 77-90.
- Saarento, S., Boulton, A. y Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61-76.
- Sabater, C. y López-Hernández, L. (2015). Factores de Riesgo en el Cyberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25.
- Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. *CEE Participación Educativa*, 15, 86-104.

- Safaria, T. (2015). Are daily spiritual experiences, self-esteem, and family harmony predictors of cyberbullying among high school student? *International Journal of Research Studies in Psychology*, 4(3), 23-33. <https://doi.10.5861/ijrsp.2015.1103>.
- Şahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 834-837. <https://doi.10.1016/j.childyouth.2012.01.010>.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology* 4(2), 143-152.
- Salmerón, M. A., Blanco, A. I. y Casas, J. (2014). Ciberacoso y adolescentes. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(5), 269-273.
- Salmivalli, C. y Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*, pp 57-72. Wiley-Blackwel.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Voeten, M. y Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 40, 668-676.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. <https://doi.dx.doi.org/10.1037/10182-006>.

- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22(2), 137-149.
- Sánchez, P. H., García, M., Gómez, M., Gómez-Sánchez, R. y Delgado, M. S. (2016). *Bienestar Emocional*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 71-82
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28(1), 71-82.
- Sánchez-Lacasa, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1015-1032.
- Sánchez-Martínez, M. y Otero, A. (2009). Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain). *Cyberpsychology and Behavior*, 12(2), 131-137.
- Sánchez-Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 455-474.
- Sánchez-Queija, I. (2007). *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Sandler, I. N., Tein, J., Mehta, P., Wolchik, S. y Ayers, T. (2000). Coping Efficacy and Psychological Problems of Children of Divorce. *Child Development*, 71(4), 1099- 1118.
- Sangalang, C. C., Tran, A. G. T. T., Ayers, S. L. y Marsiglia, F. F. (2016). Bullying among Urban Mexican-heritage Youth: Exploring Risk for Substance Use by Status as a Bully, Victim, and Bully-Victim. *Children and Youth Services Review*, 61, 216-221. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.019>.

- Sansone, R. A., Lam, C. y Wiederman, M. W. (2013). Victims of bullying in childhood, criminal outcomes in adulthood. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 17(1), 69-72.
- Santín, D. y Sicilia, G. (2013). Tipo de familia y rendimiento educativo de los hijos en España. *Asociación Acción Familiar Cátedra de Políticas de Familia UCM-AFA*.
- Sanz, A. I. y Molano, E. (2014). Bullying: What´s going on? A bibliographic review of last twelve months. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 132, 269-276.
- Sanz, A. I. (2013). Bullying y resiliencia en las aulas. *VI Congreso Internacional de Educación Intercultural: Educación y Salud desde una perspectiva transcultural*. Universidad de Almería.
- Sapouna, M. y Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 997-1006.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schilling, E. y Lynch, E. D. (1985). Father versus mother custody and Academic Achievement of Eighth Grade Children. *Journal of Research and Development in Education*, 18(2), 7-11.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. y Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. y McKay, T. (2006). Popularity, Social Acceptance, and Aggression in Adolescent Peer Groups: Links with Academic Performance and School Attendance. *Developmental Psychology by the American Psychological Association*, 42(6), 1116-1127. <https://doi.10.1037/0012-1649.42.6.1116>.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. y Toblin, R. L. (2005). Victimization in the Peer Group and Children's Academic Functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425-435.

- Segrin, C., Nevarez, N., Arroyo, A. y Harwood, J. (2012). Family of origin environment and adolescent bullying predict young adult loneliness. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 119-134. <https://doi.10.1080/00223980.2011.555791>.
- Segura, Á. M., Enríquez, C. L. y Tovar, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 26(15), 654-666.
- Seil, K. S., Desai, M. M. y Smith, M. V. (2014). Sexual orientation, adult connectedness, substance use, and mental health outcomes among adolescents: Findings from the 2009 New York City youth risk behavior survey. *American Journal of Public Health*, 104(10), 1950-1956. <https://doi.dx.doi.org/10.2105/AJPH.2014.302050>.
- Seisdedos, N. (2000). *Cuestionario A-D, Conductas Antisociales Delictivas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Serra, C. y Paludàrias, J. M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estrangera l'educació secundària*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Serra-Negra, J. M., Paiva, S. M., Bendo, C. B., Fulgêncio, L. B., Lage, C. F., Corrêa-Faria, P. y Pordeus, I. A. (2015). Verbal school bullying and life satisfaction among Brazilian adolescents: profiles of the aggressor and the victim. *Comprehensive Psychiatry*, 57, 132-139.
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, Á. y Iborra A, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano, L. y Soler, A. (2014). *Evaluación del programa de cooperación territorial para la reducción del abandono temprano de la educación*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas
- Ševčíková, A., Šmahel, D. y Otavová, M. (2012). The perception of cyberbullying in adolescent victims. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 319-328.
- Shahzada, G., Ghazi, S. R., Khan, A., Khan, H. N. y Shah, M. T. (2011). The relationship of emotional intelligence with the student's academic achievement. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(1), 994-1001.

- Shanahan, T. y Walberg, H. J. (1985). Productive influences on high school student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 357-363.
- Sharma, B., Nam, E. W., Kim, H. Y. y Kim, J. K. (2016). The Influence of Witnessing Interparental Violence and Bullying Victimization in Involvement in Fighting among Adolescents: Evidence from a School-based Cross-sectional Survey in Peru. *Journal of Lifestyle Medicine*, 6(1), 27-35. <https://doi.org/10.15280/jlm.2016.6.1.27>.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shaw, L. (2012, October 1). Teens Move beyond Sexting to Sexcasting: Alarming Trend of Tweens and Teens Broadcasting Digital Videos of Themselves or Others Committing Suggestive, Sexual Acts. *Yahoo Finance*. Retrieved from. <https://doi.finance.yahoo.com/news/teens-move-beyond-sexting-sexcasting-120000627.html>.
- Shetgiri, R., Lin, H. y Flores, G. (2013). Trends in risk and protective factors for child bullying perpetration in the United States. *Child Psychiatry and Human Development*, 44, 89-104.
- Shin, N. y Ahn, H. (2015). Factors affecting adolescents' involvement in cyberbullying: what divides the 20% from the 80%? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 393-399.
- Shriner, M., Mullis, R. y Shriner, B. (2010). Variations in family structure and school-age children's academic achievement: a social and resource capital perspective. *Marriage and Family Review*, 46(6), 445-467.
- Shumow, L., Vandell, D. L. y Kang, K. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: Contributions to school achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88,451-460.
- Silberglitt, B., Appleton, J. J., Burns, M. K. y Jimerson, S. R. (2006). Examining the effects of grade retention on student reading performance: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 44(4), 255-270.
- Silva, F. y Pallás, M. M. (2001). *BAS-3, batería de socialización:(autoevaluación): manual*. TEA Ediciones.



- Sinclair, H. y Feigenbaum, J. (2012). Trait Emotional Intelligence and Borderline Personality Disorder. *Personality and Individual Differences*, 52(6), 674-679. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.022>.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Convivencia i conflictes als centres educatius*. Informe extraordinario Diciembre.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Informe especial.
- Sittichai, R. y Smith, P. K. (2015). Bullying in south-east Asian countries: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 22-35.
- Siu, A. F. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47(6), 553-557.
- Skaalvik, E. M. y Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Skrzypiec, G. (2008). Living and Learning at School. Documento presentado en la Conferencia anual de la Australian Association for Research in Education.
- Slonje, R. y Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisen, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 244-259.
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, P. K. (1989). *The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups*. Paper presented to 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. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.

- Smith, P. K. (2006). Factores de riesgo familiares. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 135-157). Barcelona: Ariel.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program. A response to Olweus (2012). *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociología, Problemas e Prácticas*, 71, 81-98.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
- 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 Shap, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefoghe, 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., Del Barrio, C. y Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms. In S. Bauman, J. Walker & D. Cross (ed), *Principles of cyberbullying research: Definition, methods, and measures*. New York & London: Routledge, pp.64-86.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, C. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. A Report to the 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*, 49, 376-385.
- Smith, P. K., Pepler, D., y Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Londres y Nueva York: Cambridge University Press.

- Smith, P. K., Robinson, S. y Marchi, B. (2016). Cross-national data on victims of bullying: What is really being measured? *International Journal of Developmental Science*, 10(1-2), 9-19.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Perfiles de no víctimas, víctimas escapadas, víctimas continuas y nuevas víctimas de acoso escolar. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565-581.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London: Sage.
- Smokowski, P. R., Cotter, K. L., Robertson, C. I. y Guo, S. (2013). Anxiety and aggression in rural youth: Baseline results from the Rural Adaptation Project. *Child Psychiatry y Human Development*, 44(4), 479-492.
- Snakenborg, J., Van Acker, R. y Gable, R. A. (2011). Cyberbullying: Prevention and intervention to protect our children and youth. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(2), 88-95. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.539454>.
- Snowman, J. (1996). Research in action: Becoming a better teacher. *Mid-Western Educational Researcher*, 9(2), 28-31.
- Song, L. S. y Hattie, J. A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1269>.
- Stald, G., Green, L., Barbovski, M., Haddon, L., Mascheroni, G., Ságvári, B., Scifo, B. y Tsaliki, L. (2014). *Online on the mobile: Internet use on smartphones and associated risks among youth in Europe*, London: EU Kids Online, LSE.
- Sticca, F. y Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth Adolescence*, 42(5), 739-750.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. y Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of community y applied social psychology*, 23(1), 52-67.
- Stickley, A., Koyanagi, A., Kuposov, R., Schwab-Stone, M. y Ruchkin, V. (2014). Loneliness and health risk behaviours among Russian and US adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14(1), 366.

- Stought, C., Saklofske, D. y Parker, J. D. A. (2009). "A brief analysis of 20 years of emotional intelligence: An introduction to assessing emotional intelligence: Theory, research and applications". En C. Stough, D. Shaklofske & J.D.A. Parker, *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and Application*. New York: Springer, 3-8.
- Strohmeier, D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248-258.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T. y Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251. <https://doi.10.1016/j.chiabu.2012.10.010>.
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R. y Muñiz, J. (2014). Selfconcept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123.
- Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Garfield, D. A. y Lane, R. D. (2011). Levels of emotional awareness: A model for conceptualizing and measuring emotion-centered structural change. *The International Journal of Psychoanalysis*, 92(2), 289-310.
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A. y Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31, 689-700.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2010). Menores y acceso a internet en el hogar: las normas familiares. *Comunicar*, 17(34), 135-143. <https://doi.10.3916/C34-2010-03-13>.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Sweeney, R. B. y Bracken, B. A. (2000). Influence of family structure on children's selfconcept development. *Canadian Journal of School Psychology*, 16(1), 39-52.
- Takizawa, R., Maughan, B. y Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784. <https://doi.10.1176/appi.ajp.2014.13101401>.

- Tapia, M. y Marsh II, G. E. (2006). The effects of sex and grade-point average on emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 108-111.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.
- Tarabini, A., Castejón, A. y Curran, M. (2015, en prensa). La educación comprensiva en Cataluña (España): aspectos formales, aplicación y resultados. En: F. Baluteau Education Provision at Lower Secondary School Level: A comparative study.
- Tattum, D y Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. London: Fulton.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), 555-572.
- Tezanos, J. F. (1999). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En J. F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, Madrid: Sistema, 11-54.
- Thibert, R. (2013). *Le décrochage scolaire: diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité - Veille et Analyses, 84. Lyon: Institut Français de l'Éducation.
- Thomas, H. J., Connor, J. P. y Scott, J. G. (2014). Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents a review. *Educational Psychology Review*, 1-18. <https://doi.10.1007/s10648-014-9261-7>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R. L. y Stern, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Tiliouine, H. (2015). School bullying victimisation and subjective well-being in Algeria. *Child Indicators Research*, 8, 133-150.
- Tillman, K. H. (2007). Family structure pathways and academic disadvantage among adolescents in stepfamilies. *Sociological Inquiry*, 77, 383-424.
- Tillmann, L. L. (2005). Factores de riesgo socioculturales, en J. Sanmartín (coord.), *Violencia y escuela* (pp. 97-110). Valencia, Centro Reina Sofía para estudio de la violencia.

- Tippett, N. y Kwak, K. (2012). Cyberbullying in South Korea. In Q. Li, D. Cross, y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 202-219). Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H. y Abou-ezzeddine, T. (2005). Social cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö. y Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology y Behavior*, 11(6), 643-648.
- Toro, J. M. (2005). *Educación con "co-razón*. Desclée. Bilbao.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, Á. y Bermejo, R. M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology*, 20(2), 263-280.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Núñez, J. C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1303-1315.
- Traag, T. y Van der Velden, R. K. W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E. y Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 60, 64-72.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Algibe.

- Trigueros, R.; Sanchez-Sanchez, E.; Mercader, I.; Aguilar-Parra, J.M.; López-Liria, R.; Morales-Gázquez, M.J.; Fernández-Campoy, J.M.; Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 4208.
- Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., Greydanus, D., Merrich, J. y Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51, 1-7.
- Tsitsika, A., Tzavela, E., Mavromati, F. y el consorcio EU NET ADB. (Ed.). (2012). *Research on Internet addictive behaviours among European adolescents (Proyecto EU NET ADB)*. Atenas: National and Kapodestrian University of Athens.
- 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(3-2), 289-312.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Ttofi, M. M., Eisner, M. y Bradshaw, C. P. (2014). Bullying prevention: Assessing existing meta-evaluations. In *Encyclopedia of criminology and criminal justice* (pp. 231-242). Springer New York.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4(1), 129-160.
- UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015. Achievements and Challenges*. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2011). *Child safety online: Global challenges and strategies*. Florence, Italy: The UNICEF Office of Research, Innocenti.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.

- Uruñuela, P. M. (2014). Inteligencia emocional y conductas disruptivas. *Revista Digital de la Asociación CONVIVES*, 6, 11-17. <https://doi.convivenciaenlaescuela.es/>.
- Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2011). Online Communication among Adolescents: An Integrated Model of its Attraction, Oppor - tunities and Risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121-127. <https://doi.10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>.
- Vallés-Arándiga, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista Digital EOS Perú*, 3(1), 7-17.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H. y Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive behavior*, 40(5), 383-396.
- Van Der Schoot, R., Van Der Velden, F., Boomb, J. y Brugman, D. (2010). Can at-risk Young adolescents be popular and anti-social? Sociometric status groups, anti-social Behaviour, gender and ethnic background. *Journal of Adolescence*, 33, 583-592.
- Van Ewijk, R. y Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.
- Van Geel, M., Vedder, P. y Tanilon, J. (2014). Relationship between PeerVictimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and AdolescentsA Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435-442. <https://doi.10.1001/jamapediatrics.2013.4143>.
- Van Houtte, M. y Van Maele, D. (2012). Students’ Sense of Belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7), 1-36
- Van Houtte, M., Demanet, J. y Stevens, P. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education*, 16(3), 329-352.
- Van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T. y Cillessen, A. H. N. (2016). Disentangling the frequency and severity of bullying and victimization in the association with empathy. *Social Development*, 25, 176-192.



- Vandebosch, H., Poels, K. y Deboutte, G. (2014). Schools and cyberbullying: problem perception, current actions and future needs. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7(1), 29-48.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology and Behavior*, 11, 99-503.
- Vander Zander, J. W. (1990). Agresión y conflicto. En J.W. Vander, *Manual de Psicología Social* (pp. 361-402). Barcelona: Paidós.
- Vanderbilt, D. y Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320.
- Vara-Miguel, A., Negro, S. y Amoedo, A. (2017). *Reuters Institute Digital News Report: 2017*. <https://doi.org/10.1080/15388220802074165>
- 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, 159-176. <https://doi.org/10.1080/15388220802074165>.
- Vera, R. (2010). Violencia en las aulas: el bullying o acoso escolar. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 37(2), 7-9.
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H. y Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 1-11.
- Vidal Rodeiro, C. L.; Emery, J.; Bell, J. F. (2011). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: A cross-sectional survey. *Educational Studies*, 38, 1-19.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula, en E. Roland y E. Munte (eds.), *Bullying: an International Perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Vieno, A., Gini, G. y Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of School Health*, 81(7), 393-399.

- Villacampa, C. (2016). Prevalencia, características personales y conductuales y efectos en una muestra de adolescentes en España. *Revista General de Derecho Penal*, 25, 1-36.
- Villacampa, C. (2017). Predadores sexuales online y menores: Grooming y Sexting en adolescentes. *Revista Electrónica de Ciencias Criminológicas*, 2, 1-34.
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R. y Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de psicología*, 30(2), 772-780.
- Villar, B. S. y Muñoz, M. V. V. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 57-66.
- Vitoroulis, I. y Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive Behavior* 41(2), 149-170.
- Vitoroulis, I., & Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive behavior*, 41(2), 149-170.
- Waasdorp, T. E. y Bradshaw, C.P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488. <https://doi.10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetics and Psychology*, 166(3), 297-312.
- Walrave, M. y Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Children and Society*, 25, 59-72.
- Wang, Y., Xie, G. y Cui, X. (2016). Effects of Emotional Intelligence and Selfleadership on Students' Coping with Stress. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 44(5), 853-864.
- Watters, C. A., Keefer, K. V., Kloosterman, P. H., Summerfeldt, L. J. y Parker, J. D. A. (2013). Examining the structure of the Internet Addiction Test in adolescents: A bifactor approach. *Computers in Human Behavior*, 29, 2294-2302.

- We are social y Hootsuite (2017). *Informe Digital in 2017: Global Overview*. Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. <https://doi.www.slideshare.net/wearesocialsg/digital-in-2017-global-overview>.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, M. T., Day, S. J. y Galvan, D. (2013). *Deaf and hard of hearing students' perspectives on bullying and school climate*. *American Annals of the Deaf*, 158(3), 334-343.
- West, M. R. y Woessmann, L. (2010). Every catholic child in a catholic school: historical resistance to state schooling, contemporary school competition, and student achievement across countries. *The Economic Journal*, 120, 229-255.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). Una encuesta sobre la naturaleza y el alcance de la intimidación en las escuelas secundarias, intermedias y secundarias. *Investigación Educativa*, 35, 3-25.
- Wilcox, K. y Stephen, A. T. (2012). Are close friends the enemy? Online social networks, self-esteem, and self-control. *Journal of Consumer Research*, 40(1), 90-103.
- Willard, N. E. (2005). *Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. <https://doi.education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx>.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Illinois: Malloy Inc.
- Willard, N. E. (2010). Sexting and youth: Achieving a rational response. *Journal of Social Ciencia*, 6(4), 542-562.
- Willard, N. E. (2012). Cyberbullying and the law. In J. W Patchin & S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying. Prevention and response. Expert perspectives* (pp. 36-56). New York: Routledge.
- Williams, K., Cheung, C. K. T. y Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the Internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 748-762.

- 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.
- Wolke, D., Lee, K. y Guy, A. (2017). Cyberbullying: a storm in a teacup? *European Child & Adolescent Psychiatry, 26*(8), 899-908.
- Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood, 100*, 879-885.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2011) Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender and educational setting. *Research in Developmental Disabilities, 32*(6), 2553-2565.
- Wong, D. S. W., Chan, H. C. y Cheng, C. H. K. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review, 36*, 133-140.
- Wu, J., He, Y., Lu, C., Deng, X., Gao, X., Guo, L., Wu, H., Chan, F., C. y Zhou, Y. (2015). Bullying behaviors among Chinese school-aged youth: A prevalence and Correlates Study in Guangdong Province. *Psychiatry Research, 225*(3), 716-722. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.11.004>.
- 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., Diener-West, M. y Leaf, P. J. (2007a). Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 42-50.

- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Finkelhor, D. y Wolak, J. (2007b). Internet Prevention Messages: Targeting the Right Online Behaviors. *Archives of Pediatric Adolescence Medicine*, 161(4), 138-45.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.
- Yousef, M., Shaher, W. y Bellamy, A. (2015). The impact of cyberbullying on the self-esteem and academic functioning of Arab American middle and high school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 463-482.
- Zablotsky, B., Anderson, C. y Law, P. (2013). The association between child autism symptomatology, maternal quality of life, and risk for depression. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(8), 1946-1955.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D. y Vargas, M. C. (2008). Emotional intelligence and social skills in adolescents with high social acceptance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 319-338.
- Zimbardo, P. G. (2007). *The Lucifer effect. Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House.
- Zimmer-Gembeck, M. J. y Pronk, R. E. (2012). Relation of depression and anxiety to self- and peerreported relational aggression. *Aggressive Behavior*, 38(1), 16-30.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ.pdf>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey R (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.

## 7.2. Anexos

**ANEXO I.** Horarios lectivos para la ESO y las asignaturas que deben cursar en los distintos cursos académicos según establece la Orden de 14 de julio de 2016

PRIMER CICLO						
Bloques de asignaturas	1º ESO	Horas	2º ESO	Horas	3º ESO	Sesiones
<b>Troncales</b>	Biología y Geología	3	Física y Química	3	Biología y Geología	2
	Geografía e Historia	3	Geografía e Historia	3	Física y Química	2
	Lengua Castellana y Literatura	4	Lengua Castellana y Literatura	4	Geografía e Historia	3
	Matemáticas	4	Matemáticas	4	Lengua Castellana y Literatura	4
	Primera Lengua Extranjera	4	Primera Lengua Extranjera	4	Primera Lengua Extranjera	4
					Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas o Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.	4
<b>Específicas Obligatorias</b>	Educación Física	2	Educación Física	2	Educación Física	2
	Educación Plástica, Visual y Audiovisual	2	Educación Plástica, Visual y Audiovisual	2	Religión/ Valores Éticos	1
	Música	2	Música	2	Tecnología	3
	Religión/ Valores Éticos	1	Religión/ Valores Éticos	1		
			Tecnología	3		
<b>Libre Configuración Autónoma (elegir 1)</b>	Cambios Sociales o de Género	2	Cambios Sociales o de Género	2	Cambios Sociales o de Género	2
	Cultura Clásica	2	Cultura Clásica	2	Cultura Clásica	2
	Iniciación a la Actividad Emprendedor	2	Iniciación a la Actividad Emprendedor	2	Educación Plástica, Visual y Audiovisual	2

Capítulo VII. Referencias Bibliográficas y Anexos

	a y Empresarial		a y Empresarial			
	Tecnología Aplicada	2	Segunda Lengua Extranjera	2	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	2
	Segunda Lengua Extranjera	2	Materia de Libre Configuración Autonómica	2	Música	2
	Materia de Libre Configuración Autonómica	2			Segunda Lengua Extranjera	2
					Materia de Libre Configuración Autonómica	2
<b>Libre Configuración Autonómica</b>					Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	1
<b>Libre Disposición</b>		2		1		1
<b>Tutoría</b>		1		1		1
<b>Total Horas</b>		30		30		30

<b>CUARTO CURSO</b>			
<b>Asignaturas</b>	Enseñanzas Académicas para la iniciación al Bachillerato	Enseñanzas Aplicadas para la Iniciación a la Formación Profesional	Sesiones lectivas
<b>Troncales Generales</b>	Geografía e Historia		<b>3</b>
	Lengua Castellana y Literatura		<b>3</b>
	Primera Lengua Extranjera		<b>4</b>
	Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas	Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas	<b>4</b>
<b>Troncales de Opción</b>	Biología y Geología	Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional	<b>3</b>
	Economía	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	<b>3</b>
	Física y Química	Tecnología	<b>3</b>
	Latín		<b>3</b>
	Educación Física		<b>3</b>

<b>Específicas Obligatorias</b>	Religión/Valores Éticos		<b>2</b>
<b>Específicas de Opción o Libre Configuración Autónoma</b>	Artes Escénicas		<b>1</b>
	Cultura Científica		<b>3</b>
	Cultura Clásica		<b>3</b>
	Educación Plástica, Visual y Audiovisual		<b>3</b>
	Filosofía		<b>3</b>
	Música		<b>3</b>
	Segunda Lengua Extranjera		<b>3</b>
	Tecnologías de la Información y la Comunicación		<b>3</b>
	Materia Troncal no cursada		<b>3</b>
Materia de Libre Configuración		<b>3</b>	
<b>Tutoría</b>			<b>1</b>
<b>Total Sesiones</b>			<b>30</b>

<b>PROGRAMAS DE MEJORA DE APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO 2º CURSO</b>		
<b>Bloques de Asignaturas</b>	<b>Ámbito/Materias</b>	<b>Sesiones</b>
<b>Troncales Generales</b>	Ámbito de carácter lingüístico y Social <sup>1</sup>	<b>15</b>
	Ámbito de carácter científico-matemático <sup>2</sup>	
	Ámbito de lenguas extranjeras/Primera lengua extranjera	<b>3</b>
<b>Específicas</b>	Educación Física	<b>2</b>
	Educación Plástica, Visual y Audiovisual	<b>2</b>
	Religión/Valores Éticos	<b>1</b>
	Ámbito práctico/Tecnología	<b>3</b>
<b>Libre Configuración Autónoma</b>	Cambios Sociales y de Género	<b>2</b>
	Cultura Clásica	<b>2</b>

<sup>1</sup> El ámbito lingüístico y social está formado por lengua castellana y literatura (LCL) y Geografía e Historia (GeH).

<sup>2</sup> El ámbito científico matemático está formado por Matemáticas (MAT), Física y Química (FyQ) Y Biología y Geología (ByG).



	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	
	Tecnologías de la Información y Comunicación	
	Segunda Lengua Extranjera	
	Incremento de Ámbitos	
<b>Tutoría</b>	Tutoría con el grupo de referencia	<b>1</b>
	Tutoría específica con el orientador/a	<b>1</b>
<b>Total Sesiones</b>		<b>30</b>

<b>PROGRAMAS DE MEJORA DE APRENDIZAJE Y DEL RENDIMIENTO 3º CURSO</b>		
<b>Bloques de Asignaturas</b>	<b>Ámbito/Materias</b>	<b>Sesiones</b>
<b>Troncales Generales</b>	Ámbito de carácter lingüístico y Social <sup>3</sup>	<b>15</b>
	Ámbito de carácter científico-matemático <sup>4</sup>	
	Ámbito de lenguas extranjeras/Primera lengua extranjera	<b>4</b>
<b>Específicas</b>	Educación Física	<b>2</b>
	Ámbito práctico/Tecnología	<b>3</b>
	Religión/Valores Éticos	<b>1</b>
<b>Libre Configuración Autónoma</b>	Cambios Sociales y de Género	<b>2</b>
	Cultura Clásica	<b>2</b>
	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	
	Segunda Lengua Extranjera	
	Música	
	Tecnologías de la Información y Comunicación	
	Educación Plástica, Visual y Audiovisual	
Incremento de ámbitos		
<b>Libre Configuración Autónoma Obligatoria</b>	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	<b>1</b>
<b>Tutoría</b>	Tutoría con el grupo de referencia	<b>1</b>
	Tutoría específica con el orientador/a	<b>1</b>
<b>Total Sesiones</b>		<b>30</b>

<sup>3</sup> El ámbito lingüístico y social está formado por lengua castellana y literatura (LCL) y Geografía e Historia (GeH).

<sup>4</sup> El ámbito científico matemático está formado por Matemáticas (MAT), Física y Química (FyQ) Y Biología y Geología (ByG).

**ANEXO II.** Valoración de la Comisión Bioética de la Universidad de Almería del proyecto para su evaluación. Informe aceptado el 10 de mayo del 2017.



Ref:UALBIO2017/010

D. FERNANDO FERNÁNDEZ MARÍN, presidente de la Comisión de Bioética de la Universidad de Almería

**INFORMA QUE:**

Tras estudiar el informe presentado por el Comité de Bioética de Investigación Humana, en la reunión de la Comisión de Bioética de 10 de Mayo de 2017, y que fue discutido, esta Comisión evalúa positivamente y emite *Informe Favorable* para el siguiente estudio:


Título del estudio	Investigador/a principal
Incidencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria	Ana María Martínez Martínez

Y a los efectos oportunos lo firmo en Almería a 10 de Mayo de 2017



Fernando Fernández Marín  
Presidente de la Comisión de Bioética  
Universidad de Almería

Ctra.Sacramento La Cañada de San Urbano 04120 Almería (España) Telf.: 950 015037 FAX: 950 015073 www.ual.es

Puede verificar la autenticidad, validez e integridad de este documento en la dirección: <a href="https://verificarfirma.ual.es/verificarfirma?CSV=70W1eG21AcvySNRNeQd1sw--">https://verificarfirma.ual.es/verificarfirma?CSV=70W1eG21AcvySNRNeQd1sw--</a>			
FIRMADO POR	FERNANDO FERNANDEZ MARIN (SECRETARIO GENERAL)	FECHA	12/05/2017
ID. FIRMA	bade39adm.ual.es	PAGINA	1/1
 70W1eG21AcvySNRNeQd1sw--			

**ANEXO III.** Información detallada entregada a los centros para la realización de la investigación. Se ajustó a la normativa Instrucción de 14 de Febrero de 2017.

**1º. Carta y documentación entregada a los centros.**

A la atención de la Dirección del Centro

En el seno del Grupo de Investigación HUM-498, se está realizando el estudio titulado **“Influencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria”** con la finalidad de acercarnos de modo fehaciente al conocimiento de la convivencia escolar en los centros educativos de Andalucía.

Para la realización del presente estudio se invita al centro ..... a participar de forma colaborativa en el ámbito de la innovación e investigación educativa, siendo de gran utilidad la información obtenida por la fuerza argumental que presenta, en tanto en cuanto se describen las necesidades detectadas, permitiendo dar respuestas preventivas o paliativas en función del análisis de la realidad estudiada.

Los datos serán recabados a lo largo del curso escolar 2017/2018, desglosándose en tres partes bien diferenciadas. Al comienzo de curso recogida de la información. En el segundo trimestre estudio de la información obtenida a través de los distintos cuestionarios y al finalizar el periodo lectivo, presentación de resultados a la comunidad educativa.

Atentamente. Investigadora principal.

## **IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO/ESTUDIO**

Título: “Influencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria”.

Información sobre el procedimiento experimental.

Objetivos.

1. Analizar la relación entre la conducta agresiva, la inteligencia emocional y rendimiento académico en centros públicos y privados concertados, en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Examinar acoso y ciberacoso desde la perspectiva de la víctima.
3. Analizar el fenómeno bullying en su diferente tipología.
4. Identificar los factores de riesgo en la cibervictimización.
5. Comparar los fenómenos bullying y cyberbullying en relación a las siguientes variables: edad, género, rendimiento académico e inteligencia emocional.
6. Analizar los factores que conforman la inteligencia emocional percibida (reconocer, comprender y regular nuestras emociones) y su relación con el acoso y el rendimiento académico.

### **Breve descripción del proyecto/estudio:**

En las últimas décadas, la preocupación social por las conductas violentas en los ámbitos educativos ha ido incrementándose. La concienciación y visibilización del problema enfatizada por los medios de comunicación a raíz de hechos graves como palizas, tratos vejatorios e incluso

suicidios, son producto del acoso experimentado por compañeros de clase, lo cual impone a todos los implicados en la educación a intervenir.

La violencia escolar que se plasma en las malas relaciones interpersonales, falta de respeto, agresividad injustificada, abuso y malos tratos de unos hacia otros, se erige como un problema social y psicológico. La inteligencia emocional va adquiriendo cada vez más importancia dentro del contexto escolar, especialmente en relación al clima de convivencia ya que a través de ella se puede mejorar las relaciones interpersonales solucionando de forma pacífica los conflictos. En la convivencia es donde se instalan el acoso y ciberacoso que sustituyen el respeto mutuo y la reciprocidad moral por formas abusivas de dominio-sumisión, provocando un desajuste emocional que si se mantiene en el tiempo puede generar consecuencias negativas especialmente a las víctimas.

En la presente investigación se pretende estudiar la prevalencia del fenómeno bullying y cyberbullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, para conocer el estado de la cuestión en nuestra región, haciendo una valoración y comparación con otros estudios realizados, para su posible prevención e intervención. Asimismo se pretende estudiar cuáles son los efectos que se producen en las víctimas su incidencia en las emociones y la posible influencia en el rendimiento académico.

Para ello, se llevará a cabo la implementación de los siguientes cuestionarios en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Almería y provincia.

**1º. Cuestionario de cibervictimización (CBV).** Se trata de un autoinforme diseñado para medir en adolescentes en qué medida el informante es víctima de agresiones a través de dispositivos móviles e internet.

2°. **Cuestionario de acoso entre iguales (CAI)** con una estructura de siete factores que corresponden con los siguientes tipos de bullying: físico, verbal, exclusión social directa, exclusión social indirecta, amenazas, ciberbullying y agresión basada en objetos.

3°. **Cuestionario de Factores de Riesgo para la Cibervictimización (FRC)**. Es un autoinforme cuyo objetivo es identificar en qué medida el autoevaluado desarrolla ciertos hábitos, se ve expuesto a ciertas situaciones o hace ciertas valoraciones de sí mismo que puede constituir un factor de riesgo o protección de cibervictimización. Está compuesto por varias subescalas que contemplan: el control parental, la autoestima, la victimización escolar off-line, formación y apoyo en el centro educativo, timidez y ansiedad social y conductas de riesgo.

4°. **La inteligencia emocional será evaluada a través de la Escala rasgo de metaconocimiento emocional, la TMMS-24**, en su versión española.

5°. Cuestionario ad hoc, que recoge aspectos sociodemográficos del alumnado que servirán para conjugarlos con los cuestionarios citados.

#### **Participantes:**

Grupo de investigación HUM-498 y Comunidad Educativa-profesorado y alumnado- de Educación Secundaria Obligatoria.

Los datos que se recojan serán confidenciales y no se usarán para ningún otro propósito fuera a los de esta investigación, garantizando en todo momento el anonimato y la intimidad de las personas participantes. Se tomarán todas las medidas de seguridad y secreto necesarias.

La responsabilidad de la gestión de los datos y su protección se encontrará bajo la investigadora principal: Ana María Martínez Martínez. Manifiesto compromiso pleno, de que en todo momento, se van seguir los principios propuestos en el código deontológico sobre aspectos éticos para la investigación y a actuar de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999 sobre protección de datos.

**Fecha de inicio y finalización de la intervención.**

La investigación tendrá lugar a lo largo del curso académico 2017/2018, coincidiendo con el inicio del curso escolar. Se desglosará en tres etapas: 1º recogida de la información, 2º estudio de datos provisionales con el personal docente implicado y 3º presentación de las conclusiones derivadas de la investigación por parte de la responsable, a la Comunidad Educativa a fin optimizar su prevención, detección y tratamiento, al finalizar el curso.

Asimismo se aporta informe favorable del Comité de Bioética de Investigación Humana de la Universidad de Almería para la realización de dicho estudio.

**PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

**DÑA ANA MARÍA MARTÍNEZ MARTÍNEZ**, Investigadora Principal del Proyecto denominado: **Incidencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.**

**Ha informado** a través de la documentación que se adjunta a:

D./Dña ..... D.N.I. ....,

*Sobre el procedimiento general del presente estudio, los objetivos, duración, finalidad, criterios de inclusión y exclusión, posibles riesgos y beneficios del mismo, así como de las medidas que se adoptarán para la protección de los datos personales de los/las participantes según la normativa vigente.*

**OTORGA** su consentimiento para la participación en la actual investigación

**2º. Carta entregada a los profesores tutores para la pasación de los cuestionarios.**

Estimados compañeros.

En primer lugar agradecerles desde el equipo de investigación HUM-498 de la Universidad de Almería, la predisposición de colaboración al estudio que presentamos al centro.

**ORIENTACIONES.**

1º. El tutor deberá sacar una lista de clase con el alumnado que tutoriza y será responsable de la pasación de los cuestionarios.

2º. El cuestionario se ha fraccionado en tres partes para evitar el cansancio de los alumnos.

A cada tutor se le hará llegar tres sobres con el cuestionario fraccionado en tres partes. El primero de ellos es el más denso, pero el 2º y 3º en otros centros que ya se han pasado, los han hecho conjuntamente. **IMPORTANTISIMO. En el encabezado de cada cuestionario deberán poner obligatoriamente el curso escolar al que pertenecen y un número que será el correspondiente a la lista de clase.**

3º. Sería necesario explicar brevemente en qué consisten dichos fenómenos bullying y cyberbullying para que la evaluación sea lo más fidedigna posible. Si bien es cierto que el alumnado tiene conocimiento de estos dos incidentes, sería necesario matizar que:

El Bullying es un fenómeno que consiste en molestar, meterse con alguien o acosarlo **intencionalmente** y de **forma repetida** en el tiempo, en donde el abuso de poder es su señal de identidad. El cyberbullying es un tipo de molestia o acoso en que se utilizan medios tecnológicos para meterse con alguien, como por ejemplo el móvil o internet (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007).



4°. Según experiencias previas con otros centros, las preguntas que más dificultad han entrañado son:

Pregunta 10. Relacionada con la orientación sexual. Es necesario explicar la terminología para evitar confusiones. \*

Pregunta 14. ¿Has repetido alguna vez? La investigación se está realizando a la etapa educativa de ESO, por lo tanto no es objeto de estudio las posibles repeticiones de la Etapa de Primaria.

El resto de las preguntas no han suscitado ninguna complicación.

5°. Finalmente mediremos el rendimiento académico con las calificaciones obtenidas tras producirse la 1º evaluación. Nuestra experiencia nos dice que la mejor forma de abordar esta variable es a través de la información facilitada por el profesorado. A continuación y siguiendo con el compromiso de confidencialidad les sugerimos

- Sacar listado de Séneca con las calificaciones.
- Poner en la parte derecha del documento el número con el que el alumno se ha identificado en el cuestionario (tal vez ambas listas no coincidan).
- Romper el nombre de los alumnos y eliminar todos los datos del centro.

Les pongo un ejemplo para clarificar lo expresado:

**CONSEJERÍA DE EDI**

ALUMNO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
 10 Convocatoria (1) 2ª Evaluación **GRUPO: 2ª**

Curso académico: 2  
 LOCALIDAD: Almería

C.P.: 04008      PROVINCIA: Almería

**DEL GRUPO EN LAS DIFERENTES MATERIAS**

A	CSGH	EF	EPV	LCL	ING	MAT	MUS	TECNS	ATEDU	REL	FR2	OP1LC	LIB
10	SB 10	NT 8	SB 9	NT 8	SB 10	SB 9	NT 8	NT 8	NT 8		SB 10		NT
10	SB 10	SB 9	SB 10	SB 9	SB 9	SB 10	SB 10	SB 10	NT 8		SB 10		SB
10	SB 10	NT 7	NT 8	SB 9	SB 9	NT 8	NT 8	NT 7	NT 8		SB 9		SB
7	NT 8	SU 5	SB 9	NT 8	NT 8	BI 8	NT 8	BI 6		SB 10	SB 10		NT
4	SU 5	SU 5	IN 4	NT 7	BI 6	IN 2	NT 8	IN 4	NT 8		IN 2		BI
5	BI 6	SU 5	NT 8	NT 7	NT 7	IN 4	SU 5	BI 6	NT 8		NT 8		SB
4	BI 6	IN 4	BI 6	SU 5	BI 6	NT 7	NT 7	BI 6	NT 8			BI 6	NT
4	BI 6	SU 5	NT 7	BI 6	SU 5	BI 6	SU 5	SU 5		SB 9		BI 6	SB
1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1		IN 2		IN 1	SU
6	NT 7	BI 6	NT 7	BI 6	IN 4	SU 5	NT 7	SU 5		SB 9	SU 5		NT
8	NT 8	NT 7	NT 8	NT 7	NT 8	SU 5	SB 9	BI 6	NT 8		NT 7		NT
8	NT 8	BI 6	SB 9	NT 8	NT 8	BI 6	BI 6	NT 7	NT 8		NT 7		NT
10	SB 10	NT 8	SB 10	SB 9	SB 9	SB 9	SB 10	SB 9	NT 8		SB 10		SB
10	SB 10	NT 7	SB 10	SB 9	SB 9	SB 9	SB 9	NT 7	NT 8		SB 9		NT
7	NT 7	IN 4	BI 6	BI 6	BI 6	BI 6	BI 6	SU 5	NT 7		NT 8		BI
4	NT 7	SU 5	BI 6	SU 5	BI 6	IN 4	NT 7	NT 7		NT 8		BI 6	SB
3	SU 5	IN 3	SU 5	SU 5	IN 2	SU 5	IN 3	SU 5		SU 5		SU 5	SU
9	SB 9	SU 5	NT 7	NT 8	NT 8	BI 6	NT 7	NT 7	NT 8		SB 9		SB
4	BI 6	NT 8	NT 8	SU 5	NT 7	BI 6	BI 6	NT 7	NT 8		BI 6		SB
1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1	IN 1		IN 2		IN 1	IN

1  
2  
3  
4

Identificar el nombre del alumno en el listado Séneca y poner en el margen derecho el que corresponde con la clase.

No se producirá confusiones ya que aparece el grupo clase y los centros los tenemos a su vez codificados.

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**3º. Carta de consentimiento informado a los padres.**

Estimada familia.

Nos dirigimos a ustedes para informales sobre un proyecto de investigación de convivencia escolar, que desde el centro queremos realizar para conocer de modo fehaciente el impacto que el bullying y el cyberbylling tiene en las víctimas y su incidencia en las emociones y el rendimiento académico.

El propósito de este estudio, es abordar las necesidades detectadas para dar respuestas preventivas o paliativas en función de la realidad estudiada.

Al mismo tiempo se les comunica, que lo datos que se recojan serán confidenciales, ya que al alumnado no se les pedirá en ningún momento datos de tipo personal, garantizando en todo momento el anonimato y la intimidad de los participantes.

Del mismo modo, una vez finalizada la investigación se presentarán los resultados obtenidos.

En el caso de que algún padre o madre no esté de acuerdo en que su hijo participe en dicho estudio, rogamos lo notifiquen al tutor, a través de una nota expresa en la agenda escolar o cualquier otra vía.

Sin otro particular, y agradeciéndoles la predisposición de colaboración que siempre han dispensado al centro, reciban un cordial saludo.

EL/LA TUTOR/A.

**ANEXO IV. Cuestionarios.**

**1º Cuestionario. Recoge variables sociodemográficas, aspectos relacionados con la escuela y las TICS,**

Curso \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

Para contestar a las preguntas que siguen, señala con una cruz la respuesta que se ajusta más a lo que a tu situación o a lo que piensas.

1º Sexo

Hombre	
Mujer	

2º ¿Cuántos hermanos tienes?

Ninguno	
Uno	
Dos	
Tres	
Más de tres hermanos	

3º ¿Con quién vives? Puedes señalar más de dos respuestas Ej: padres separados y vivo con mi madre.

Con mis padres y hermanos	
Mis padres están separados	
Con mi padre	
Con mi madre	
Con mis abuelos	

4º ¿Eres español?

Sí	
No	

5º ¿Dónde vives?

Pueblo	
Ciudad	
Estoy interno en un colegio	

6º Si no naciste en España, ¿cuánto tiempo llevas viviendo aquí?

1 año	
2 años	
3 años	
Más de 4 años	

7º En qué país naciste

--

8º ¿Eres de etnia gitana?

Sí	
No	

9º ¿Te sientes diferente por ser de etnia gitana o extranjero?

Sí	
No	

10º ¿Cuál es tu orientación sexual?

	SI	NO
Heterosexual		
Homosexual		
Bisexual		
Transexual		
Tengo dudas		
Prefiero no contestar		

11º. ¿Te sientes diferente por eso?

Sí	
No	

12º ¿Cuál es mayor nivel de estudios alcanzado por tu padre o madre?

Mayor nivel de estudios alcanzados	Padre	Madre
No sabe leer ni escribir		
Sin estudios, pero sabe leer y escribir		
<b>Estudios Primarios</b> (EGB, Graduado escolar o equivalente)		
<b>Estudios Secundarios</b> (ESO completo)		
<b>Bachillerato</b>		
<b>Formación Profesional de Grado Medio</b>		
<b>Formación Profesional de Grado Superior</b>		
<b>Estudios Terciarios</b> Titulado universitario		

13º ¿Cuál es el país de origen de tus padres?

--

**ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ESCUELA**

**14° ¿Has repetido alguna vez?**

Sí	
No	

**15° ¿Qué curso has repetido? Si has repetido más de una vez indica qué cursos han sido.**

1° de ESO	
2° de ESO	
3° de ESO	
4° de ESO	
He repetido más de una vez	

**16° ¿cuál crees que fue la razón principal por la que repetiste?. Señala solo dos opciones de respuesta.**

No me esforcé lo suficiente	
Me dan igual los estudios	
Llegué al instituto empezado el curso	
Tuve problemas en el instituto (compañeros, profesores, la dirección, etc)	
Tuve problemas con mi familia	
Tuve problemas de salud	
Tuve problemas con el idioma	
Los contenidos me resultaron muy difíciles	

**17°. Por lo general, ¿cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades?**

	Ver la tele	Chatear, jugar con el ordenador, Play o similar	Estudiando
De 0 a 1 hora			
De 2 a 3 horas			
De 3 a 4 horas			
Más de 4 horas			

**18°. Cuando comparas tus notas con las del resto de compañeros de clase, ¿en qué posición respecto a los resultados te situarías?**

Entre los que tienen mejores notas	
Entre los que tienen notas medias	
Entre los que tienen peores notas	

**19°. Ahora deberás responder en relación a tus calificaciones.**

Saco buenas notas	
Voy aprobando todo	
Apruebo pero me quedan algunas	
Suspendo casi todas o todas	

20°. ¿En qué medida crees que los estudios son importantes en tu vida futura? Contesta en la escala que va del 1 al 10.

<b>0</b> Muy poco importante	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b> Muy importante
---------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------------

21° ¿Has pensado en abandonar los estudios alguna vez?

Sí	
No	

22° En caso afirmativo, ¿Cuál es el motivo?

Porque no me gusta estudiar	
Porque para trabajar en lo que me gusta no es necesario estudiar	
No me veo con capacidad para estudiar	
Mi familia no puede pagar estudios superiores	
En mi casa necesitan que yo trabaje y aporte mi sueldo	

23° ¿En qué medida te sientes integrado en tu centro educativo?

<b>0</b> No me siento integrado	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b> Me siento muy integrado
------------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--------------------------------------

24° ¿Qué valoras más de tu centro educativo?

Posibilidad de aprender y estudiar	
Relación con mis compañeros	
Relación con mis profesores	
Actividades deportivas	
Nada	

25° Hablemos ahora de las circunstancias que pueden darse en tu clase. ¿Cuáles pasan mucha, bastante, poca o ninguna frecuencia?

	Muchas veces	Bastantes veces	Pocas veces	Nunca
Las clases son rígidas y se ciñen al temario, sin contar con nosotros los alumnos/as.				
Los profesores/as os escuchan y piden vuestras opiniones sobre el tema que estamos estudiando				

26°. ¿Cómo valoras la relación entre profesores /as con los alumnos?

<b>0</b> Poco adecuadas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b> Muy adecuadas
----------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------------------------

27°. ¿Cómo valoras las relaciones entre alumnos?

<b>0</b> Poco adecuadas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b> Muy adecuadas
----------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------------------------

28°. ¿Cómo valoras la forma de trabajar en el aula?

<b>0</b> Poco adecuadas	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b> Muy adecuadas
----------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------------------------

29°. Pensando en lo que te ocurre a ti en clase. ¿Cuáles de estas situaciones te suceden con mucha, bastante o ninguna frecuencia?

	Muchas veces	Bastantes veces	Pocas veces
Me gustan las clases y estoy atento/a a las explicaciones del profesorado			
Me aburro con lo que explica el profesorado y me pongo a pensar en otras cosas			
Tengo dificultades para seguir la clase por el idioma y/o las expresiones que utiliza el profesorado			
Pido al profesorado que me aclare las dudas			
Nunca pregunto al profesor porque me da vergüenza			

30°. Imagina ahora que estás en la hora del recreo o en los pasillos antes de empezar la clase. De las siguientes afirmaciones, ¿Cuáles ocurren en tu instituto y cuáles no?

	Sí	No	Pocas veces
Los chicos/as de otros países y españoles/as hacen cosas juntos			
Solo nos relacionamos con chicos/as de nuestra nacionalidad			
Los chicos/as que tienen mejores notas van por un lado y los que tienen peores van por otro			

31°. ¿Qué piensas sobre las normas de convivencia en el centro educativo?

Me parecen adecuadas	
No me parecen adecuadas	
Se deben mejorar	

32°. ¿Asistes regularmente a clase?

Sí	
No	

33°. ¿Cómo definirías tu asistencia al centro escolar?

Nunca faltó al instituto	
Solo faltó al instituto en ocasiones justificadas (por enfermedad)	
Faltó algún día a la semana	
No faltó un día entero, pero sí me salto alguna hora	



**34°. En el caso de no acudir regularmente a clase, ¿por qué motivos lo haces? Puedes señalar solo dos opciones.**

Los estudios me resultan difíciles	
No asisto al instituto porque tengo problemas con los profesores	
No asisto al instituto porque tengo problemas con mis compañeros	
No asisto a las clases porque quiero dejar de estudiar y en el instituto pierdo el tiempo	
No asisto porque tengo problemas de salud	
No asisto porque tengo que ayudar a mi familia	

**35°. ¿Faltas a clase solo/a o con algún/a compañero/a?**

Solo/a	
Con un/a compañero/a	
Con varios/as compañeros/as	

**36°. ¿Cuándo no vas al instituto que haces?**

Me quedo en casa sin hacer nada	
Me quedo en casa ayudando a mi familia o al cuidado de un familiar	
Me quedo a las afueras del instituto	

**37°. Di tu opinión respecto a las siguientes frases sobre tu educación y asistencia al instituto.**

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Yo soy el único responsable de mi educación				
Mis padres se preocupan por mi rendimiento y asistencia al centro, pero yo no quiero acudir al instituto				
Mis padres están muy ocupados y no me preguntan por mi asistencia al centro o mi rendimiento escolar				
Los profesores se preocupan por mi rendimiento y asistencia al centro y quieren ayudarme				
Los profesores la tienen tomada conmigo				

**38°. ¿Sabes si tus profesores o responsables del centro, comunican a tus padres las faltas de clase cuando no asistes a clase?**

Sí, comunican mis faltas aunque solo faltemos un día al instituto	
Sí, comunican incluso cuando llegamos a clase tarde de forma reiterada	
No, el centro no comunica las faltas de asistencia de forma regular	

**39°. Cuando has tenido alguna conducta inapropiada en el centro. ¿Cuál ha sido la respuesta que has tenido por parte del profesorado o dirección?**

Han hablado conmigo	
Han hablado conmigo y con mis padres	
Han hecho un parte de amonestación	
Me han expulsado	

40°. En el supuesto caso que te haya expulsado, indica el número de veces que te ha ocurrido

--

41° Por cada uno de los temas que te voy a exponer, ¿con qué frecuencia te pregunta tu padre/madre/tutor?

	Muchas veces	Bastantes veces	Pocas veces	Nunca
Por los deberes que tienes cada día				
Por la relación con tus profesores				
Por la relación con tus compañeros				
Por las notas de los exámenes				

42°. A continuación responde a las siguientes cuestiones.

	SÍ	NO
Tengo teléfono propio		
En mi tiempo libre participo en redes sociales (Tuenti, Facebook, Instagram u otras)		
En mi tiempo libre uso programas de mensajería instantánea (Whatsapp, Messenger u otros)		
En mi tiempo libre participo en juegos on-line con otras personas		

43° ¿Con qué frecuencia haces uso de los dispositivos digitales?

	Todos los días. Constantemente	Todos los días, pero 1 o 2 veces	Algunos días a la semana	Nunca
Ordenador (portátil o sobremesa)				
Tablet				
Teléfono móvil				

44° Indica la edad desde que tienes móvil

--

45° El uso del teléfono móvil en el centro.....

	SÍ	NO
No se puede utilizar bajo ningún concepto.		
Los profesores autorizan su utilización en caso de urgencia.		
Solo permiten utilizarlo cuando estamos fuera de clase		
Lo utilizo para comunicarme con otros amigos fuera del centro y redes sociales		
No hago caso y lo utilizo siempre que puedo		

**2º Cuestionario. Comprende los siguientes cuestionarios: factores de riesgo para la cibervictimización; cuestionario de cyberbullying y el cuestionario TMM 24 de las emociones.**

Curso \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

**FACTORES DE RIESGO PARA LA CIBERVICTIMIZACIÓN.**

Indica en qué medida consideras que es cierta cada una de las siguientes afirmaciones:

1	2	3	4
Totalmente falso	Más bien falso	Más bien cierto	Totalmente cierto

Cuando accedo a Internet en mi tiempo libre, mis padres me vigilan y echan un vistazo a la pantalla.	1	2	3	4
En mi centro nos han explicado los riesgos de Internet y cómo prevenirlos.	1	2	3	4
Puedo hacer las cosas al menos igual de bien que la mayoría de mis compañeros/as.	1	2	3	4
Mis padres conocen las claves de acceso a mis cuentas de correo electrónico, redes sociales o programas de mensajería.	1	2	3	4
Mis compañeros/as hablan mal de mí a mis espaldas.	1	2	3	4
Soy tímido/a y poco hablador/a, salvo con mis amigos/as.	1	2	3	4
En casa me han puesto algunas normas sobre lo que puedo o no puedo hacer en Internet.	1	2	3	4
Permito que otras personas suban fotos o vídeos míos a Internet.	1	2	3	4
Me gusta cómo soy.	1	2	3	4
Agrego a mis redes sociales a gente que no conozco personalmente.	1	2	3	4
En casa me limitan los contenidos a los que puedo acceder en Internet mediante filtros en el ordenador.	1	2	3	4
Mis compañeros/as me evitan cuando hay que hacer tareas en grupo en clase.	1	2	3	4
Me he comunicado alguna vez <i>on-line</i> con extraños (por ejemplo, chateando).	1	2	3	4
En clase solemos trabajar actividades de educación en valores (el valor de la amistad, del respeto,...).	1	2	3	4
He sido insultado/a a la cara por algún/a compañero/a.	1	2	3	4
Estoy contento/a con mi aspecto físico.	1	2	3	4
Suelo publicar información personal en mis redes sociales: qué voy a hacer, dónde y con quién; fotos o vídeos personales o familiares.	1	2	3	4
Sé que si tengo algún problema, mis profesores/as me escucharían y tratarían de ayudarme.	1	2	3	4
Me resulta difícil conocer gente nueva, hacer amigos/as, empezar a hablar con gente que no conozco.	1	2	3	4
Mis padres me limitan las horas de uso de Internet (ya sea de palabra o configurando el ordenador).	1	2	3	4

## Capítulo VII. Referencias Bibliográficas y Anexos

En mi clase me han explicado qué es el <i>bullying</i> (o acoso entre estudiantes) y cómo actuar cuando se produce.	1	2	3	4
Algún/a alumno/a del centro me ha pegado, dentro o a la salida del recinto escolar.	1	2	3	4
Algunos/as compañeros/as me rechazan en los juegos, paseos o actividades del recreo.	1	2	3	4
Me considero una buena persona.	1	2	3	4
Me pongo nervioso/a cuando tengo que mezclarme con un grupo de chicos/as que no conozco bien.	1	2	3	4
Mis padres revisan mis perfiles en las redes sociales ( <i>Tuenti, Facebook, Twitter, Instagram..</i> )	1	2	3	4
Mis profesores/as hablan conmigo, se interesan por mí.	1	2	3	4
He quedado alguna vez con alguien que conocía sólo de Internet.	1	2	3	4
Mis compañeros/as se burlan, se ríen, de mí.	1	2	3	4
Me pongo tenso/a si me encuentro con un conocido/a en la calle	1	2	3	4
En mi centro nos han explicado cómo actuar si sufrimos u observamos agresiones a través de Internet.	1	2	3	4
Mis padres conocen mis listas de contactos.	1	2	3	4
Tengo algún/a buen/a amigo/a en clase, que me escucha y me ayuda cuando tengo algún problema.	1	2	3	4
Me siento orgulloso/a de lo que hago.	1	2	3	4

**A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones o sentimientos. Indica el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Marca con una X la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.**

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos	1	2	3	4	5

17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo	1	2	3	4	5

### CYBERBULLYING

	<b>Indica con qué frecuencia has sido víctima de las siguientes situaciones, en los últimos tres meses:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
1	Se han hecho pasar por mí en Internet publicando comentarios a mi nombre como si fuera yo.				
2	Han copiado conversaciones privadas mías y se las han enviado a otros para dañarme.				
3	Alguna persona no me ha admitido o me ha expulsado de su equipo en juegos online, sin haber hecho yo nada malo que lo justifique				
4	Han colgado en Internet fotos mías trucadas (modificadas) para hacerme daño o reírse de mí.				
5	Alguien se ha hecho pasar por otra persona, para reírse de mí a través de Internet o del teléfono móvil.				
6	Me han echado o no me han aceptado en la lista de contactos de algún chat, red social (por ej, Tuenti) o programa de mensajería instantánea (por ej, Messenger, Whatsapp), sin haber hecho nada, solo por ser yo.				
7	Me han enviado fotos o vídeos fuertes, desagradables para mí.				
8	He recibido llamadas a mi móvil que no contestan, supongo que para fastidiar.				
9	Han colgado en Internet fotos o videos reales comprometidos, sin mi permiso, para hacerme daño o reírse de mí.				
10	Se han publicado en Internet informaciones que había dado en secreto, para que no se lo dijese a nadie, y que me dañan.				
11	He recibido llamadas para insultarme o burlarse de mí.				
12	Me han bloqueado el acceso al correo electrónico, o a una red social (Tuenti) o a un programa de mensajería instantánea (Messenger, Whatsapp) cambiando mi contraseña.				
13	Se han burlado de mí con comentarios ofensivos o insultantes en las redes sociales.				
14	Me han pegado, lo han grabado y luego lo han difundido.				
15	He recibido insultos a través de mensajes cortos de texto (sms) o programas de mensajería instantánea				

Capítulo VII. Referencias Bibliográficas y Anexos

	(Whatsapp)				
16	Se han hecho pasar por mí en Tuenti, Twitter.... creando un falso perfil de usuario (fotos, datos personales) con el que me han insultado o ridiculizado.				
17	He recibido mensajes anónimos (sms, Whatsapp...) en los que me amenazaban o atemorizaban				
18	Se han hecho quejas falsas sobre mí en algún foro, red social o juego online, que han hecho que me expulsasen				
19	Han reenviado a otras personas, para dañarme, correos o mensajes privados que yo había enviado.				
20	Me han obligado hacer algo humillante, lo han grabado y luego lo han difundido para burlarse de mí.				
21	Me han amenazado públicamente a través de las redes sociales (Tuenti, Twitter, Facebook...)				
22	Se ponen de acuerdo para hacerme el vacío (ignorar me) en las redes sociales.				
23	He recibido llamadas anónimas, para amenazarme o atemorizarme.				
24	He recibido comentarios sexuales no deseados a través de Internet.				
25	Alguien ha conseguido mi contraseña ha enviado mensajes molestos a alguien conocido, como si hubiese sido yo, para meterme el líos.				
26	Se han publicado rumores falsos sobre mí en alguna red social				

**3º. Cuestionario. Bullying.**

Curso \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Número \_\_\_\_\_

**ACOSO ENTRE IGUALES**

A continuación encontrarás una serie de frases sobre formas de comportarse contigo que tienen otros chicos/as de tu instituto. Marca con una X, el cuadrado que indique lo que a ti te ha ocurrido durante el curso anterior. A cada pregunta hay que dar una sola respuesta.

**Conductas de Acoso**

1.Me pega collejas	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
2.Me pegan puñetazos	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
3.Me pegan patadas	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
4.Me pegan con objetos (ejemplo: palos, piedras..)	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
5.Me insultan	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
6. Me impiden jugar con ellos	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
7. Me amenazan con que me pegan	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
8. Me dejan de hablar	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
9. Me llaman con un nombre que no me gusta	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
10. Me amenazan con objetos	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
11. Me mandan callar	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
12. Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
13.Me empujan	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
14.Les dicen a otros que no estén o no hablen conmigo	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
15. Me dicen que se van a “chivar de mí”	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
16. Me esconden cosas	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
17.Les prohíben a otros que jueguen conmigo	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
18.Me gritan	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
19.Me rompen cosas	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
20.Me roban cosas	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
21.Me impiden jugar con otros niños	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
22.Se ríen de mí cuando me equivoco	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
23.Me ocultan a dónde van	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
24.Me ponen la zancadilla	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
25.Me pellizcan	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
26.Me tiran del pelo	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
27.Me envían mensajes de móvil o correos electrónicos para insultarme o amenazarme	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
28.Cuando chateo con otros niños se meten conmigo	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
29.Me hacen fotos o me graban con el móvil para meterse conmigo	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces

30. Se burlan colgando fotos o vídeos sobre mí en internet	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
31. Me mienten para que no vaya con ellos	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
32. Me tiran cosas (por ejemplo, pelotas de papel, cosas de clase....)	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
33. Me amenazan para que diga cosas que no quiero	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
34. No quieren hacer trabajos conmigo	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
35. Me amenazan con contar cosas de mí o mi familia	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
36. No se quieren sentar conmigo	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
37. Hacen cosas para molestarme (se ponen en medio, no me dejan pasar, me despeinan, cada vez que pasan por mi lado me tocan, etc.)	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
38. Me hacen gestos para meterse conmigo o asustarme	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
39. Me amenazan para que haga cosas que no quiero	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces

**Solo si eres chica contesta a las siguientes preguntas.**

40. Van diciendo que voy por ahí con muchos chicos	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
41. Me llaman marimacho	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
42. Se meten conmigo porque no gusto a los chicos	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
43. Se meten conmigo porque me gustan cosas y juegos de chicos	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
44. Dicen a otros que soy fea	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces

**Solo si eres chico contesta a las siguientes preguntas.**

45. Van diciendo que no voy con chicas	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
46. Me llaman “nenaza”	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
47. Se meten conmigo porque no gusto a las chicas	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
48. Se meten conmigo porque me gustan cosas y juegos de chicas	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces
49. Dicen a otros que soy feo	<input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Pocas veces	<input type="checkbox"/> Muchas veces

**¿Dónde ocurren estas cosas?**

	SÍ	NO
1. En la clase de gimnasia cuando está algún profesor/a		
2. En las demás clases cuando está algún profesor/a		
3. En la clase de gimnasia cuando no hay ningún profesor/a		
4. En las demás clases cuando no hay ningún profesor/a		
5. En los pasillos		
6. En el comedor		
7. En los aseos		
8. En el patio cuando vigila algún profesor/a		
9. En el patio cuando no vigila algún profesor/a		
10. Al salir de clase, cerca del colegio		



11. En las actividades extraescolares		
12. En la calle		
13. En el autobús escolar		
14. Andando, de camino a casa		

**¿Quién suele hacer estas cosas?**

	SÍ	NO
1. Chicos de mi misma clase		
2. Chicas de mi misma clase		
3. Chicos de cursos superiores al mío		
4. Chicas de cursos superiores al mío		
5. Chicos de cursos inferiores al mío		
6. Chicas de cursos inferiores al mío		
7. ¿Hay algún compañero que te defiende?		
8. ¿Hay algún adulto que te defiende?		
9. ¿Hay compañeros que se quedan mirando sin hacer nada?		
10. ¿Hacen estas cosas con más compañeros?		
11. ¿Cuántos suelen ser los que se meten contigo?		

**¿Has hablado con alguien de estas cosas?**

	SÍ	NO
1. Con tu padre		
2. Con tu madre		
3. Con tus hermanos		
4. Con tus compañeros o amigos de clase		
5. Con otros amigos de la calle o barrio		
6. Con nadie, me lo callo		

**¿Qué has intentado hacer para solucionar estas cosas?**

	SÍ	NO
1. Les respondo de la misma forma que ellos se meten conmigo		
2. Nada, porque creo que esta situación nunca se va a solucionar		
3. Evito encontrarme a los compañeros que me pegan, se burlan o se meten conmigo		
4. Paso de ellos, no les hago caso		
5. Pienso que ya se cansarán		
6. Pienso que dejaré de verles		
7. Pienso o les pido a mis padres que me cambien de colegio		
8. Me apunto a clases para aprender a defenderme (karate, judo, etc)		
9. escribe otras cosas que hayas intentado hacer que no estén en esta lista		

**¿Cómo te afectan estas cosas?**

	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1. ¿De repente te viene a la cabeza pensamientos sobre que se meten contigo, te pegan, te insultan, no te hacen caso u otras cosas parecidas?		
2. ¿Has soñado o tienes pesadillas donde ves que tus compañeros se meten contigo, te pegan, te insultan, no te hacen caso, etc?		
3. Cuando te acuerdas que tus compañeros se meten contigo, te pegan, te insultan etc. ¿qué te ocurre? ¿Te sientes muy mal?		
4. ¿Tienes sensaciones desagradables como temblores, sudor, tu corazón late muy deprisa?		
5. Desde que tus compañeros se meten contigo, te pegan, te insultan, no te hacen caso u otras cosas parecidas ¿Tienes dificultad para dormir?		
6. ¿Tienes dificultad para atender en clase?		
7. ¿Tienes mal genio, rabietas, enfados?		
8. ¿Te sientes tenso, como preparado como si ocurriera algo malo?		
9. ¿Tienes menos ganas de ver a tus amigos?		
10. ¿Tienes menos ganas de jugar o hacer otras cosas que antes te gustaba hacer?		
11. ¿Intentas no pensar en los sitios donde te ocurren estas cosas?		

**ANEXO V. Publicación.**



Article

## Relationship between Emotional Intelligence, Cybervictimization, and Academic Performance in Secondary School Students

Ana María Martínez-Martínez <sup>1,2</sup>, Remedios López-Liria <sup>1,2</sup>, José Manuel Aguilar-Parra <sup>3,4</sup>, Rubén Trigueros <sup>5</sup>, María José Morales-Gázquez <sup>6</sup> and Patricia Rocamora-Pérez <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Education, University of Almería, 04120 Almería, Spain

<sup>2</sup> Department of Nursing Science, Physiotherapy and Medicine, Hum-498 Research Team, Health Research Centre, University of Almería, 04120 Almería, Spain; rocamora@ual.es

<sup>3</sup> Department of Psychology, Hum-878 Research Team, Health Research Centre, University of Almería, 04120 Almería, Spain; rtr088@ual.es

<sup>4</sup> Department of Nursing, University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), Juan de Quesada, 30, 35001 Las Palmas de Gran Canaria, Spain; mariajose.morales@ulpgc.es

<sup>5</sup> Correspondence: amms871@ual.es (A.M.M.-M.); rll040@ual.es (R.L.-L.); jmaguilar@ual.es (J.M.A.-P.)

Received: 26 August 2020; Accepted: 20 October 2020; Published: date

**Abstract:** The benefits attributed to emotional intelligence (EI) in a school environment can be observed in areas such as interpersonal relationships, psychological well-being, academic performance, and avoidance of disruptive behaviors. The objective of this study was to analyze a sample of 3451 adolescents from a secondary school to test whether EI is a protector against cybervictimization and the repercussions of cybervictimization, and whether EI has an influence on academic performance. The instruments used in the study included a questionnaire of risk factors for cybervictimization—the Trait Meta Mood Scale 24 (Spanish version)—and the global marks or academic performance of the students. The relationships between the variables were analyzed and a structural equation model was developed. The correlations revealed that there was a positive relationship between EI and student academic performance, but there was also a negative relationship regarding cybervictimization. In other words, students with lower EI were more likely to suffer from cybervictimization and could experience negative repercussions on school success. Through EI training and addressing disruptive behaviors by focusing on school climate, classroom management, and discipline, we can create emotional regulation guidelines among students to eradicate disruptive behaviors.

**Keywords:** cybervictimization; emotional intelligence; academic performance

### 1. Introduction

Information and communications technologies (ICTs) are now increasingly present in homes as they are highly accessible, both physically and economically. ICTs are a new tool for the expansion and fortification of interpersonal relationships; however, they can also be used to carry out actions of harassment and exclusion in relationships where power is abused [1].

The phenomenon of the necessary coexistence with other students in a school environment can camouflage face-to-face bullying behaviors and/or cyberbullying behaviors. Bullying is a deliberate behavior in which there is dominance and abuse based on an imbalance of physical, psychological, and social power [2].

### 1.1. Cybervictimization

The phenomenon of bullying has been the focus of research for more than four decades now [3]. The need for an amicable coexistence in the school space has given way to violence being transferred to digital spaces, finding in the technological world a strong ally for free circulation among the audience, perpetrators' anonymity, diversification, and permanence of bullying incidents [4]. Bullying is a universal phenomenon [5], which some authors call "social cruelty online" [6], "social terrorism through new technologies," or "epidemic," according to some social networks. Currently, cyberbullying is mainly carried out using mobile telephony and the internet [7–9]. The arrival of smartphones has made cyberbullying easy for perpetrators as it integrates, in a single device, all the services provided by the network, including social networks (Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr, YouTube). Smith et al. [10] categorize cyberbullying based on the technological methods of spreading harassment: Bullying by text messages (SMS) on mobile phones; bullying by making use of images/videos created using mobile cameras, for blackmail, dissemination, and multimedia messages; bullying perpetrated via emails (insulting or threatening emails); direct bullying with harassing calls via a mobile device; harassment in chat messages; intimidation through instant messaging (the most used applications in Spain are WhatsApp and Facebook); and intimidation through web pages with the purpose of defaming and ridiculing the victim.

Lapidot and Dolev [11] indicate that the roles of adolescents in traditional violence are the same as those in cyberbullying; however, in cyberbullying, the roles can be more complex than in most face-to-face confrontations, due to its peculiarities (anonymity, distance, rapid communication, easy accessibility to a wide-ranging audience) [12]. Comparing bullying and cyberbullying, there is controversy about whether cybervictims suffer more symptoms of depression and anxiety than victims of traditional bullying [13–15].

The perpetrators victimize the students with racist, sexist, and power dominance behaviors outside the school environment. The victims feel they are the object of aggression due to the envy they arouse among the aggressors due to the good grades they achieve or for having positive relationships with the teachers [16]. Bullies may feel threatened in a highly competitive society, perceiving the success of their peers as a threat. These aspects affect school integration: Difficulty in concentrating, interfering with school performance [17,18], refusal, and school absenteeism [19].

Victims of bullying are found to internalize their problems, they tend to have poor social skills, a tendency to isolate themselves [18], have low self-esteem, frustration, suicidal thoughts [17,20–22], and report greater defenselessness [23]. According to different studies, cyberaggressors display a lack of empathy, and a dependence on technologies and truancy [24]; in a high percentage of the cases, the perpetrator was known by the victim [25]; and individuals with disabilities were particularly at risk for cyberbullying [26].

Social support from friends acts as an important protector against cyberbullying [27]. Brighi et al. [17] analyzed the relationship between loneliness and cyberbullying/bullying using a sample of 5863 adolescents between the ages of 12 and 16. They concluded that victims of cyberbullying had a greater tendency to feel lonely. Loneliness is also associated with increased use of the internet and the problematic use of smartphones [28,29]. Adolescents who are victims of bullying try to find virtual friends in order to obtain emotional support to alleviate negative moods associated with loneliness, which can likely lead to greater risks of cyber abuse [30].

### 1.2. Emotional Intelligence (EI), Education, and Academic Performance

Emotional intelligence (EI), from the theoretical model of Salovey and Mayer [31], is defined as a set of specific skills that allow understanding, regulating, and experiencing emotions in a more adaptive way. It integrates verbal and nonverbal language, as well as the expression and regularization of the emotions of oneself and of others, that is, emotional awareness, which is essential for solving problems.

From this point of view, emotional education is fundamental and necessary for everyone in their day-to-day lives, because it helps to deal with personal and environmental changes. The development of our socio-emotional system allows us to pay attention and make decisions on the relevant aspects

that direct our behavior toward achievements and objectives. Socio-emotional skills are necessary among students, both inside and outside the classroom [32,33]. Multidimensional analyses of EI in cases of cybervictimization have discovered that cybervictims pay considerable attention to their own emotions (emotional attention) but have difficulties understanding and managing them [34–36].

Additionally, some studies showed that EI had a unique power to predict the academic performance of students and the quality of their social interactions with peers [37]. Previous studies with cybervictims have suggested that online victimization may damage academic performance and self-concept [38]. Despite the importance of emotional skills, the role they have in school has been insignificant [39], bearing little influence on the training curriculum. Managing emotions in the school environment would represent an important dynamic component in education, which would help improve interpersonal relationships and academic performance [40]. MacCarun et al. published a recent meta-analysis that explores how EI predicts academic performance; the analysis suggests that EI is an important predictor after intelligence and conscientiousness [40]. Emotional and social learning should be given the same importance as any other area of knowledge; the educational system should encourage this learning for the benefit of children and adolescents [41,42]. Some authors have proposed three mechanisms underlying the EI and academic performance link: Academic emotions regulation, building social relationships at school, and academic content overlap with EI [40].

The teaching and learning process is of great importance for the overall development of students. Therefore, the comprehensive training of students should include the development of both cognitive and social-emotional abilities. Learning to coexist peacefully includes affective, emotional, moral, and ethical components, so the construction of coexistence should not be based on punitive mechanisms to alleviate conflicts that ensure compliance with the rules established by the school [43]. Emotional education is important as it is a prevention mechanism against coexistence problems and cyberbullying problems [44]. It is necessary to create a positive climate in classrooms to stop interpersonal and relational conflicts, which in turn, will be conducive for emotional education in the classroom; students can thus learn to internalize the negative emotions they feel, analyze why they feel them, and learn alternative skills to violence [45]. Sometimes, due to little or no emotional reading of students and their behaviors by teachers, there is consolidation and permanence of these disruptive behaviors. In other words, EI would help create emotional regulation guidelines to eradicate or transform these negative behaviors [46].

The importance of EI in the educational field has been highlighted by various scientific studies. Based on research, it is evident that high levels of EI are related to greater self-esteem and leadership [47]; better prosocial behaviors [32,48]; social interaction and emotional regulation [49]; fewer disruptive behaviors and less school absenteeism [42]; better adaptation in the classroom, greater interpersonal sensitivity and empathy [32]; lower anxiety, rumination, and depression levels; higher levels of coping with problems; lower levels of suicidal ideation and suicidal attempts [22,32]; lower impulsive actions and aggressive temperament [50]; and better socio-academic adjustment in relation to academic performance [51].

In recent decades, bullying has become a major social problem at schools. In this day and age, when students consume more content online and have the majority of their social and academic interactions on these online media, regulating online activity is of utmost importance. There has been a noticeable increase in the factors affecting cyberbullying susceptibility during the COVID-19 pandemic as a result of an increase in social media and online gaming activity [25]. There is a set of school, social, cultural, and personal variables that can prevent or develop bullying behavior. It is important to analyze the social skills that may act as indicators, emphasize the importance of assessing cyberbullying systematically in all schools, and identify relevant variables or personal factors that programs should include to prevent and intervene in cyberbullying [52,53]. The goal of the present study is to provide new insights into the interactive role that EI and academic performance play in association with cybervictimization.

Taking into consideration the positive effects of EI, this study aimed to analyze: (1) The relationship between the EI of secondary school students and how it influences cybervictimization

and vice versa; and (2) the repercussion of these variables on academic performance. According to the literature reviewed, it is hypothesized that a low EI has a negative impact on students' cybervictimization and results in lower academic performance.

## 2. Method

### 2.1. Participants

A total of 3650 secondary school students participated in this study. The sampling method was nonprobabilistically incidental, depending on those centers to which access was obtained. The percentage of public schools were 76.2%, while 23.8% were private schools. The final sample in this study consisted of 3451 students, 1821 were boys and 1630 were girls. The age range was between 12 and 19 years ( $M = 15.73$ ;  $SD = 1.30$ ), and they all belonged to various secondary schools in the province of Almería (Spain).

### 2.2. Instruments and Variables

**Cybervictimization:** A risk-factor questionnaire was used to study the impact of cybervictimization [54]. This questionnaire was initially designed by Nocentini et al. (2010) [55]. The scale consists of 26 items that are divided into four factors: Impersonation, online exclusion, visual cybervictimization, and written and verbal cybervictimization. The instrument is scored on a 7-point Likert scale ranging from 1 (totally disagree) to 7 (totally agree). The study showed a Cronbach's alpha value of 0.82. To test the factorial validity and criterion validity, and the internal consistency of the questionnaire, a sample of 2490 Spanish students from Secondary Compulsory Education was utilized [56]. This study provided a tool to assess cyberbullying with psychometric guarantees of reliability and validity in a broad, representative sample. This test is easy to administer, score, and interpret, and it has been widely used [24,53,56].

**Emotional intelligence.** The study used the adapted version of the Spanish Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24 [57]. It assessed the participants' ability to self-assess their own emotional intelligence, known as "Perceived Emotional Intelligence" [58]. The scale includes 24 items divided into three subscales of eight items each (the three subscales are perception or attention to feelings, understanding or emotional clarity, and regulation or repair of emotions). The items are rated on a 5-point Likert scale, where 1 = not at all and 5 = totally agree. In this study, Cronbach's alpha value was 0.77.

**Academic performance.** Information related to the average global grades of the students was collected at the end of the course. The ratings ranged from 0 to 10, with 10 being the highest score. The teacher sent the information based on the data from the Seneca application.

### 2.3. Procedure

We contacted the educational centers and the parents' associations to request authorization for the study during the second trimester of the 2017/2018 academic year. The sample of schools was selected from a total of 13 educational centers according to their availability to participate in the study. We explained the objectives and purpose of the study and ensured that we addressed all doubts and answered all questions. The students were all minors and, hence, were required to submit the informed consent form signed by their parents and/or legal guardians in order to participate in the study. The study allowed the participants to answer questionnaires anonymously by coding each student and their questionnaires with a number, and then delivering them in a sealed envelope. The data were collected during an allocated period of half an hour, before the beginning of classes, respecting the ethical standards established by the American Psychological Association (Reference: UALBIO 2017/010) and Helsinki Protocol. Students could refuse to answer if they found it difficult to do so. Eventually, 199 surveys were not coded in the database: When a student refused to answer all the items on the Cybervictimization Scale; or surveys that were suspicious in terms of the response patterns.

This study was part of a larger project in which the relationship between bullying or cyberbullying and the role of the different elements of emotional processing—perception, understanding, and/or regulation—as possible predictors of victimization in educational centers were being assessed [45].

#### 2.4. Data Analysis

In this study, we conducted descriptive statistical analyses (mean and standard deviation), Pearson’s correlations, and reliability analysis using the SPSS v.24 statistical program. (company, city, country) Structural equation modeling (SEM) was used with AMOS v.19 [59] in order to analyze the predictive relationships of the factors.

To analyze the hypothesized model (Figure 1), the maximum likelihood estimation method was used together with the bootstrapping procedure. The estimators were considered robust as they were not affected by the lack of normality [60]. In order to accept or reject the tested models and AFC, various fit indices were used [49]: The chi-square coefficient divided by degrees of freedom ( $\chi^2/df$ ), CFI (comparative fit index), IFI (incremental fit index), TLI (Tucker–Lewis index), RMSEA (root mean square error of approximation) plus 90% confidence interval (CI), and SRMR (standardized root mean square residual). Given that the  $\chi^2$  is very sensitive to the sample size [61], we used  $\chi^2/df$ , considering values below 5 as acceptable [62]. Incremental indices (CFI, TLI, and IFI) show a good fit with values of 0.90 or higher [63], while the error rates (RMSEA and SRMR) equal to or less than 0.06 are considered acceptable [64].

### 3. Results

#### 3.1. Preliminary Analysis

Table 1 shows the mean, standard deviation, reliability analysis through Cronbach’s alpha, and bivariate correlations. Correlation analysis shows a negative correlation between EI and cybervictimization and a positive correlation between EI and academic performance. That is to say, students with higher EI are less likely to suffer from cybervictimization and have better grades or are more successful at school. Reliability analysis using Cronbach’s alpha for each of the factors obtained scores above 0.70. These results are consistent with our predictions.

Table 1. Descriptive statistics, reliability analysis, and correlations between all variables.

Factors	M	SD	$\alpha$	1	2	3
1. Cybervictimization	1.15	0.24	0.82	-	-0.45 ***	-0.28 ***
2. Emotional Intelligence	3.24	0.66	0.77		-	0.42 ***
3. Academic Performance	6.07	1.75	-			-

\*\*\*  $p < 0.001$ .

#### 3.2. Structural Equation Model Analysis

Before testing the hypothesized model using SEM and analyzing the relationships between the variables of the model, a reduction in the number of latent variables was carried out, taking into consideration the complexity of the model [65].

More specifically, the latent variables used were cybervictimization including four indicators, namely, impersonation, online exclusion, visual cybervictimization, and written and verbal cybervictimization [54]. Finally, EI included three indicators, namely, attention to feelings, emotional clarity, and regulation of emotions [57].

The adjustment rates were adequate and were the following:  $\chi^2$  (18,  $n = 3451$ ) = 53.67,  $\chi^2/df = 2.98$ ,  $p < 0.001$ , IFI = 0.97, CFI = 0.97, TLI = 0.97, RMSEA = 0.048. (IC 90% = 0.041–0.053), SRMR = 0.041. The contribution of each of the factors to the prediction of other variables was examined through standardized regression weights.

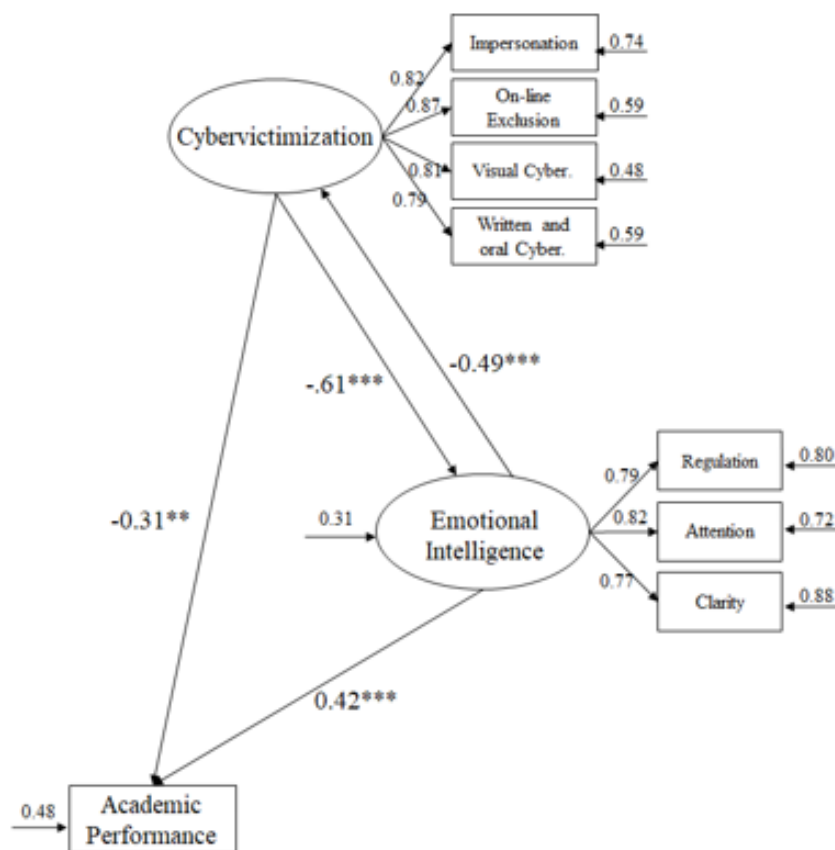


Figure 1. Structural equation model. The explained variances are shown on the small arrows. All parameters are standardized and statistically significant. Note: \*\*\*  $p < 0.001$ .

Next, the relationships between different factors that integrated the model are described (Figure 1):

- 1):
- (a) The cybervictimization negatively predicted EI ( $\beta = -0.61, p < 0.001$ ) and academic performance ( $\beta = -0.31, p < 0.01$ ). In other words, cybervictimization has a negative influence on the EI levels of students, affecting their academic performance negatively.
- (b) Emotional intelligence positively predicted academic performance ( $\beta = 0.42, p < 0.001$ ). Furthermore, EI negatively predicted cybervictimization ( $\beta = -0.49, p < 0.001$ ). In other words, EI favors academic performance of high school students and makes them less susceptible to cybervictimization.

#### 4. Discussion

The results of this study show there is a negative association between high EI rates and the possibility of being cybervictimized and school failure. Previously, it had also been observed that low EI rates were positively associated with cybervictimization [53]. The increase in values on some scales, such as adaptability, stress management, and interpersonal emotions, can involve the increased likelihood of various perceived manifestations of school violence [44].

Several studies have indicated that there is a significant relationship between perceived emotional intelligence (PEI) and school performance in secondary school [66–68]. Antonio-Aguirre



et al. [69] indicate that the only dimension of the PEI that seems to affect academic performance is emotional attention—the negative effect is limited, and its influence is also limited to the female gender. In other words, paying too much attention to emotions would contribute toward enhancing ruminative thinking, placing personal and school adjustment at risk [70]. Although it establishes that EI and academic performance are correlated, Broc [71] describes that its degree of significance is so small that it could be related to factors such as psychological, family, and educational variables.

Authors such as Poulou [72] indicate that students who have high EI use, understand, and manage their emotions better; they display a lower degree of indiscipline and aggression, are less hostile in class, engage in prosocial behaviors, and achieve better academic performance. Students who have a greater ability to recognize the emotional state of others show better social relationships with peers, greater confidence, and better-perceived competence [45,73]. On the contrary, students with low emotional control and management are associated with high levels of victimization [74].

Other studies in the scientific literature highlight that positive relationships with teachers are associated with students' perceived emotional support, which functions as a strong protector of disruptive behaviors [75], as well as a key element to prevent aggressive behaviors [76].

In short, a lack of EI skills affects the behaviors of adolescents [46]—it is positively associated with cybervictimization [53], low levels of well-being, and low psychological adjustment among young individuals [45].

Tokunaga (2010) [77], in addition to stating that cybervictims show the lowest academic performance, also indicates that they have high rates of school absenteeism. Likewise, Buelga et al. [78] report that cybervictims have less social support and less affiliation with their peers, and therefore experience greater loneliness, less academic self-esteem, and less involvement in school tasks; all these factors lead to worse academic achievement. Dropping out of school is significantly more common among children who have been cybervictimized [79].

Similarly, Beran and Li [80] and Sanz and Molano [81] consider that bullying and cyberbullying can have repercussions on school learning, which is reflected in poor concentration, worse school engagement, low grades, and increased absenteeism. However, they also explain that the fear of going to school can be the result of feelings of frustration, sadness, and fear caused by the aggression of perpetrators on the one hand, and the difficulty to face schoolwork, which can make them the object of teasing, ridicule, and intimidation, on the other.

The fear of aggression is the culprit of the problems associated with performance and school dropout, in addition to problems related to an emotional nature, self-confidence, mistrust, and so forth [82,83]. Díaz-Aguado et al. [16] suggest that establishing a good relationship with teachers or provoking envy among the peer group for good grades may be reasons why students are attacked, as the competitiveness established in school is related to success and can be perceived as a threat to those who do not have it.

Cyberbullying negatively correlates to schoolwork, and therefore, a favorable school climate is an important protective factor against online aggression [77,82,84]. Having an unhealthy relationship with school facilitates participation in aggressive behaviors such as cyberbullying [83], which in turn, generates greater anxiety about going to school, resulting in absentee behaviors [84].

This study has some limitations. First, based on self-reported data, the method of using questionnaires is simple and an inexpensive measurement instrument applicable to a large group of subjects; however, despite the fact that anonymity is a hallmark that guarantees the confidentiality of those surveyed, certain biases in the responses may occur as a consequence of social desirability. Second, although the sample is representative, it focuses on a specific training stage, and in turn, on a specific region of the Andalusian community, excluding other educational stages of equal scientific and social interest. Therefore, there is a need to carry out the generalization of the results with some caution. In future studies, it is advisable to have a replication model with other population samples from different geographical areas to verify the external validity of said results and include other compulsory educational stages.

On the basis of the practical implications of this work, and by relying on the situations described earlier, experts reveal that schools have an important responsibility in addressing the prevention of

bullying and cyberbullying [85,86]; however, some are taking time to respond properly to this situation [87]. First, teachers underestimate the prevalence rates of cyberbullying because it is less visible to them [88] and because most of the cases originate outside the school and are considered outside the framework of their responsibility [89,90]. It is necessary to promote programs that support the socio-emotional development of adolescents and focus on encouraging and empowering children and young people [91]. Therefore, training or education in EI issues should be integrated into bullying and cyberbullying education in schools [44]. It is important to detect these incidents early to propose effective measures for prevention and treatment. Such empowerment would help cybervictims and would prevent the spread of the harm resulting from the viral nature of this type of bullying [12]. These programs should place emphasis on observers, raising awareness of the importance of their role in eradicating cyberbullying in all its forms. Promoting emotional education in the classroom will make students understand their emotions and those of their classmates better, providing them with alternative skills to manage conflict, aggression (emotional regulation), or anger, which are the origins of many violent behaviors [45]. Applied in educational settings, these programs can help to decrease cybervictimization and cyberaggression, while promoting socioemotional development by stimulating social adjustment, self-esteem, prosociality, comprehension, and expression of emotions, empathy, agreeableness, and so on [24].

## 5. Conclusions

A low EI value predicts greater likelihood of suffering from cybervictimization, as well as lower academic performance. Through training in EI and addressing disruptive behaviors by focusing on school climate, classroom management, and discipline, we can create emotional regulation guidelines among students to eradicate disruptive behaviors. These programs will likely reduce the probability of cyberbullies, facilitating more prosocial behaviors and better psychological adjustment of young people, which will positively affect their grades.

### Author Contributions:

**Funding:** This research received no external funding

**Conflicts of Interest:** The authors declare no conflict of interest

## References

1. Del Barrio, C. Experiencias de acoso y ciberacoso: Autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Rev. Conciencia* **2013**, *3*, 25–33.
2. Smith, P.K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Fisher, S.; Russell, S.; Tippett, N. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *J. Child Psychol. Psychiatry* **2008**, *49*, 376–385.
3. Carrascosa, L.; Buelga, S.; Cava, M.J.; Ortega, J. Violencia escolar entre iguales y ajuste psicosocial: Diferencias en función de la frecuencia de la agresión y victimización. In *Psicología y Educación: Presente y Futuro*; Castejón Costa, J.L., Ed.; ACIPE: Alicante, Spain, 2016; pp. 1463–1471.
4. Wolke, D.; Lee, K.; Guy, A. Cyberbullying: A storm in a teacup? *Eur. Child Adolesc. Psychiatry* **2017**, *26*, 899–908.
5. Smith, P.K. Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Soc. Personal. Psychol. Compass* **2016**, *10*, 519–532.
6. Kowalski, R.M.; Limber, S.P. Electronic bullying among middle school students. *J. Adolesc. Health* **2007**, *41*, S22–S30.
7. Buelga, S.; Iranzo, B.; Cava, M.J.; Torralba, E. Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors/Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Rev. Psicol. Soc.* **2015**, *30*, 382–406.
8. Garmendia, M.; Jiménez, E.; Casado, M.A.; Mascheroni, G. *Net Children Go Mobile: Riesgos y Oportunidades en Internet y el Uso de Dispositivos Móviles Entre Menores Españoles (2010–2015)*; Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea: Madrid, Spain, 2016; pp. 14–37.
9. Ortega-Barón, J.; Buelga, S.; Cava, M.J. The influence of School climate and family climate among adolescents' victims of Cyberbullying. *Comunicar* **2016**, *46*, 57–65.

10. Smith, P.K.; Mahdavi, J.; Carvalho, C.; Tippett, N. *An Investigation into Cyberbullying, Its Forms, Awareness and Impact, and the Relationship between Age and Gender in Cyberbullying*; Anti-Bullying Alliance: London, UK, 2006.
11. Lapidot, N.; Dolev, M. Differences in Social Skills among Cyberbullies, Cybervictims, Cyberbystanders, and those not involved in Cyberbullying. *J. Child Adolesc. Ment. Health* **2014**, *2*, 1–9.
12. Olanik-Shemesh, D.; Heiman, T.; Eden, S. Bystanders' Behavior in Cyberbullying Episodes Active and Passive Patterns in the Context of Personal–Socio-Emotional Factors. *J. Interpers. Violence* **2015**, *32*, 22–48.
13. Campbell, M.A.; Spears, B.; Slee, P.; Butler, D.; Kift, S. Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emot. Behav. Diffic.* **2012**, *17*, 389–401.
14. Salmivalli, C.; Sainio, M.; Hodges, E.V.E. Electronic victimization: Correlates, antecedents, and consequences among elementary and middle school students. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.* **2013**, *42*, 442–453.
15. Garaigordobil, M.; Machimbarrena, J.M. Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Interv. Psychosoc.* **2019**, *28*, 67–73.
16. Díaz-Aguado, M.J.; Martínez, M.R.; Martín, J. El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Rev. Educ.* **2013**, *362*, 348–379.
17. Bright, A.; Melotti, G.; Guarini, A.; Genta, M.L.; Ortega, R.; Mora-Merchán, J.; Smith, P.K.; Thompson, F. Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries. In *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives*; Li, Q., Cross, D., Smith, P.K., Eds.; Wiley-Blackwell: Oxford, UK, 2012; pp. 32–56.
18. Garaigordobil, M. Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *Rev. Int. Psychol. Psychol. Ther.* **2011**, *11*, 233–254.
19. Olumide, A.O.; Adebayo, E.; Oluwagbayela, B. Gender disparities in the experience, effects and reporting of electronic aggression among secondary school students in Nigeria. *BMJ Glob. Health* **2016**, *1*, 183–191.
20. Olanik-Shemesh, D.; Heiman, T.; Eden, S. Cyberbullying victimisation in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emot. Behav. Diffic.* **2012**, *17*, 361–374.
21. Palladino, B.E.; Nocentini, A.; Menesini, E. How to Stop Victims' Suffering? Indirect Effects of an Anti-Bullying Program on Internalizing Symptoms. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 2631.
22. Albaladejo-Blázquez, N.; Ferrer-Cascales, R.; Ruiz-Robledillo, N.; Sánchez-SanSegundo, M.; Fernández-Alcántara, M.; Delvecchio, E.; Arango-Lasprilla, J.C. Health-Related Quality of Life and Mental Health of Adolescents Involved in School Bullying and Homophobic Verbal Content Bullying. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 2622.
23. Jung, Y.E.; Leventhal, B.; Kim, Y.S.; Park, T.W.; Lee, S.H.; Lee, M.; Park, S.H.; Yang, J.C.; Chung, Y.C.; Chung, S.K.; et al. Cyberbullying, Problematic Internet Use, and Psychopathologic Symptoms among Korean Youth. *Yonsei Med. J.* **2014**, *55*, 826–830.
24. Garaigordobil, M. Psychometric Properties of the Cyberbullying Test, a Screening Instrument to Measure Cybervictimization, Cyberaggression, and Cyberobservation. *J. Interpers. Violence* **2017**, *32*, 3556–3576.
25. Jain, O.; Gupta, M.; Satam, S.; Panda, S. Has the COVID-19 pandemic affected the susceptibility to cyberbullying in India? *Comput. Hum. Behav.* **2020**, *2*, 10029.
26. Kowalski, R.M.; Morgan, C.A.; Drake-Lavelle, K.; Allison, B. Cyberbullying among college students with disabilities. *Comput. Hum. Behav.* **2016**, *57*, 416–427.
27. Romera, E.M.; Cano, J.J.; García-Fernández, C.; Ortega-Ruiz, R. Cyberbullying: Competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar* **2016**, *48*, 71–79.
28. Ang, R.P.; Chong, W.H.; Chye, S.; Huan, V.S. Loneliness and generalized problematic Internet use: Parents' perceived knowledge of adolescents' online activities as a moderator. *Comput. Hum. Behav.* **2012**, *28*, 1342–1347.
29. Stickle, A.; Koyanagi, A.; Kuposov, R.; Schwab-Stone, M.; Ruchkin, V. Loneliness and health risk behaviours among Russian and US adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health* **2014**, *14*, 366.
30. Shin, N.; Ahn, H. Factors affecting adolescents' involvement in cyberbullying: What divides the 20% from the 80%? *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* **2015**, *18*, 393–399.
31. Salovey, P.; Mayer, J.D. Emotional Intelligence. *Imagin. Cogn. Personal.* **1990**, *9*, 185–211.

32. Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. *Inteligencia Emocional y Educación: Colección Psicología Bienestar y Salud*, 7; Editorial Grupo 5: Madrid, Spain, 2015.
33. Morales, F.M. Relaciones entre el afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *Eur. J. Psychol. Educ.* **2017**, *10*, 41–48.
34. Estévez, J.F.; Cañas, E.; Estévez, E. The Impact of Cybervictimization on Psychological Adjustment in Adolescence: Analyzing the Role of Emotional Intelligence. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 3693.
35. Martínez-Monteagudo, M.C.; Delgado, B.; García-Fernández, J.M.; Rubio, E. Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 3079.
36. Trompeter, N.; Bussey, K.; Fitzpatrick, S. Cyber victimization and internalizing difficulties: The mediating roles of coping self-efficacy and emotion dysregulation. *J. Abnorm. Child Psychol.* **2018**, *46*, 1129–1139.
37. Song, L.J.; Huang, G.H.; Peng, K.Z.; Law, K.S.; Wong, C.S.; Chen, Z. The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence* **2010**, *38*, 137–143.
38. Kowalski, R.M.; Giumetti, G.W.; Schroeder, A.N.; Lattanner, M.R. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol. Bull.* **2014**, *140*, 1073–1137.
39. Bustrago, R.E.; Herrera, L. Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Prax. Saber* **2013**, *4*, 87–108.
40. MacCann, C.; Jiang, Y.; Brown, L.E.; Double, K.S.; Buch, M.; Minbashian, A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychol. Bull.* **2020**, *2*, 150.
41. Ibarrola, B. *Aprendizaje Emocional*; Ediciones SM España: Madrid, Spain, 2015.
42. Petrides, K.V.; Frederickson, N.; Furnham, A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personal. Individ. Differ.* **2004**, *36*, 277–293.
43. Cuadrado, I. *Enseñar y Aprender a Convivir en los Centros Educativos. Análisis de la Realidad Educativa y Programas de Intervención*; Junta de Extremadura: Mérida, Spain, 2010.
44. Méndez, I.; Jorquera A.B.; Rutz-Esteban, C.; Martínez-Ramón J.P.; Fernández-Sogorb, A. Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 4837.
45. Trigueros, R.; Sánchez-Sánchez, E.; Mercader, I.; Aguilar-Parra, J.M.; López-Liria, R.; Morales-Gázquez, M.J.; Fernández-Campoy, J.M.; Rocamora, P. Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 4208.
46. Calmaestra, J.; Escorial, A.; Del Moral, C.; Perazzo, C.; Ubrich, T. *Yo a eso no Juego. Bullying y Cyberbullying en la Infancia; Save the Children*: Madrid, Spain, 2016.
47. Gil-Olarte, M.; Palomera, R.; Brackett, M.A. Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema* **2006**, *18*, 118–123.
48. Akbariboooreng, M.; Hosseini, S.M.; Zangouei, A.A.; Ramroodi, M. Relating emotional intelligence and social competence to academic performance in high school students. *Int. J. Educ. Psychol. Res.* **2015**, *1*, 75–79.
49. Mayer, J.D.; Roberts, R.D.; Barsade, S.G. Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol.* **2008**, *59*, 507–536.
50. Rodríguez, F.M.M. Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional. *Eur. J. Educ. Psychol.* **2017**, *10*, 41–48.
51. Acosta, F.; Clavero, F. La Inteligencia Emocional como predictora del Rendimiento Académico: El contexto pluricultural de Ceuta. *Rev. Complut. Educ.* **2017**, *28*, 1251–1265.
52. Garatgordobil, M. Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: Prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *J. Youth Stud.* **2015**, *18*, 569–582.
53. Rey, L.; Quintana-Orts, C.; Mérida-López, S.; Extremera, N. Emotional intelligence and peer cybervictimisation in adolescents: Gender as moderator. *Commun. Media Educ. Res. J.* **2018**, *56*, 9–18.
54. Álvarez-García, D.; Dobarro, A.; Núñez, J.C. Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta* **2015**, *43*, 32–38.
55. Nocentini, A.; Calmaestra, J.; Schultze-Krumbholz, A.; Schettbauer, H. Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *J. Psychol. Couns. Sch.* **2010**, *20*, 129–142.
56. Álvarez-García, D.; Núñez, J.C.; Barreiro-Collazo, A.; García, T. Validation of the Cybervictimization Questionnaire (CYVIC) for adolescents. *Comput. Hum. Behav.* **2017**, *70*, 270–281.

57. Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad Estrés* 2005, 11, 101–122.
58. Salovey, P.; Stroud, L.R.; Woolery, A.; Epel, E.S. Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychol. Health* 2002, 17, 611–627.
59. Jöreskog, K.G.; Sörbom, D. *LISREL 8.54: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*; Scientific Software International: Lincolnwood, IL, USA, 2003; pp. 332–342.
60. Byrne, B.M. Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *Int. J. Test.* 2001, 1, 55–86.
61. Hu, L.T.; Bentler, P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct. Equ. Model. A Multidiscip. J.* 1999, 6, 1–55.
62. Bentler, P.M.; Mootjaart, A.B. Choice of structural model via parsimony: A rationale based on precision. *Psychol. Bull.* 1989, 106, 315.
63. Schumacker, R.E.; Lomax, R.G. *A Beginner's Guide to Structural*; 1996.
64. Browne, M.W.; Cudeck, R.; Bollen, K.A.; Long, J.S. *Testing Structural Equation Models*; Routledge: London, UK, 1993.
65. McDonald, R.P.; Ho, M.H.R. Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychol. Methods* 2002, 7, 64.
66. Mavrouli, S.; Sánchez-Ruiz, M.J. Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *Br. J. Educ. Psychol.* 2011, 81, 112–134.
67. Parker, J.; Summerfeldt, L.; Hogan, M.; Majeski, S. Emotional Intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Pers. Individ. Differ.* 2004, 36, 163–172.
68. Vidal Rodeiro, C.L.; Emery, J.; Bell, J.F. Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: A cross-sectional survey. *Educ. Stud.* 2011, 38, 1–19.
69. Antonio-Aguirre, I.; Rodríguez-Fernández, A.; Revuelta, L. El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* 2019, 9, 109–115.
70. Pena, M.; Losada, L. Test Anxiety in Spanish Adolescents: Examining the Role of Emotional Attention, and Ruminative Self-focus and Regulation. *Front. Psychol.* 2017, 8, 14–23.
71. Broc, M.A. Emotional Intelligence and academic performance in students of compulsory Secondary Education. *REOP* 2019, 30, 75–92.
72. Poulou, M.S. The role of Trait Emotional Intelligence and social and emotional skills in students' emotional and behavioural strengths and difficulties: A study of Greek adolescents' perceptions. *Int. J. Emot. Educ.* 2010, 2, 30–47.
73. Salguero, J.M.; Fernández-Berrocal, P.; Ruiz-Aranda, D.; Castillo, R.; Palomera, R. Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *EJEP* 2011, 4, 143–152.
74. Lomas, J.; Stough, C.; Hansen, K.; Downey, L.A. Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents. *J. Adolesc.* 2012, 35, 207–211.
75. Ruvalcaba, N.; Fuerte, J.; Robles, F. Comunicación con padres y docentes como factor protector de los adolescentes ante las conductas disociales. *Educ. Cienc.* 2015, 4, 57–67.
76. Gest, S.D.; Madill, R.A.; Zadzora, K.M.; Miller, A.M.; Rodkin, P.C. Teacher management of elementary classroom social dynamics: Associations with changes in student adjustment. *J. Emot. Behav. Disord.* 2014, 22, 107–118.
77. Tokunaga, R.S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Comput. Hum. Behav.* 2010, 26, 277–287.
78. Buelga, S.; Ortega-Barón, J.; Iranzo, B.; Torralba, E. Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary school students. *Int. Perspect. Psychol. Educ.* 2014, 9, 333–347.
79. Cornell, D.; Gregory, A.; Huang, F.; Fan, X. Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *J. Educ. Psychol.* 2013, 105, 138–149.
80. Beran, T.; Li, Q. The relationship between cyberbullying and school bullying. *J. Stud. Wellbeing* 2008, 1, 16–23.
81. Sanz, A.I.; Molano, E. Bullying: What's going on? A bibliographic review of last twelve months. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 2014, 132, 269–276.

82. Ortega-Barón, J.; Buelga, S.; Carrascosa, L.; Cava, M.J. Differences in the adjustment psychological, family and school in adolescents perpetrators of cyberbullying. *Psicol. Educ. Presente Futuro* **2016**, *1*, 1732–1740.
83. Wong, D.S.W.; Chan, H.C.; Cheng, C.H.K. Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Child Youth Serv. Rev.* **2014**, *36*, 133–140.
84. Kessel, S.K.; O'Donnell, L.; Stueve, A.; Coulter, R.W.S. Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *Am. J. Public Health* **2012**, *102*, 171–177.
85. Gaffney, H.; Farrington, D.P.; Espelage, D.L.; Ttofi, M.M. Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggress. Violent Behav.* **2019**, *45*, 134–153.
86. Hinduja, S.; Patchin, J.W. Cyberbullying: A review of the legal issues facing educators. *Prev. Sch. Fail. Altern. Educ. Child. Youth* **2011**, *55*, 71–78.
87. Aoyama, I.; Talbert, T.L. Cyberbullying internationally increasing: New challenges in the technology generation. In *Adolescent Online Social Communication and Behavior: Relationship Formation on the Internet*; Zheng, R., Burrow-Sanchez, J., Drew, C.J., Eds.; Information Science Reference: Hershey, NY, USA, 2010, pp. 183–201.
88. Snakenborg, J.; Van Acker, R.; Gable, R.A. Cyberbullying: Prevention and intervention to protect our children and youth. *Prev. Sch. Fail. Altern. Educ. Child. Youth* **2011**, *55*, 88–93.
89. Slonje, R.; Smith, P.K.; Frisen, A. Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *Eur. J. Dev. Psychol.* **2012**, *9*, 244–259.
90. VandeBosch, H.; Poels, K.; Deboutte, G. Schools and cyberbullying: Problem perception, current actions and future needs. *IJCSE* **2014**, *7*, 29–48.
91. Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V. Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 743.

**Publisher's Note:** MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



© 2020 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).