

TRABAJO FIN DE MÁSTER DE INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

**LA INFLUENCIA DE LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS EN LA PREVALENCIA DE
LA VIOLENCIA ESCOLAR**



Elena Gil Baca

Directora: María del Mar Molero Jurado

Universidad de Almería

Curso académico: 2017/2018



*La violencia no es el remedio,
tenemos que hacer frente al odio con el amor*

Martin L. King



INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO I: Acoso escolar (Bullying).....	11
1.1. Etimología y definición.....	11
1.2. Modelos Teóricos.....	12
1.2.1. Teorías Activistas o Innatistas.....	12
1.2.2. Teorías Reactivas o Ambientales.....	15
1.3. Tipología de bullying.....	18
1.3.1. Violencia física.....	18
1.3.2. Violencia psicológica.....	18
1.3.3. Ciberacoso/ciberbullying.....	19
1.4. Agentes de la violencia.....	20
1.4.1. Agresores.....	20
1.4.2. Víctimas.....	21
1.4.3. Observadores.....	22
1.5. Factores desencadenantes del bullying.....	23
1.5.1. Individuales.....	23
1.5.2. Relacionales.....	24
1.5.3. Sociales.....	25
1.6. Consecuencias del bullying.....	25
1.7. Factores de protección.....	26
1.7.1. Ámbito familiar.....	26
1.7.2. Ámbito educativo.....	27
1.7.3. Ámbito social.....	28
CAPITULO II: Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación por los jóvenes.....	30
2.1. Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	30
2.1.1. Características.....	30
2.1.2. Medios de Comunicación.....	31
2.1.3. Uso de las TIC en la Educación.....	32
2.2. Los adolescentes en la era digital.....	34
2.2.1. Naturaleza y significado de la adolescencia.....	34
2.2.1.1. Rasgos de la adolescencia.....	34
2.2.1.1.1. Cambios físico-somáticos y psicosociales..	34
2.2.1.1.2. Cambios psicológicos.....	35
2.2.1.1.3. Cambios sociales.....	37
2.2.2. Uso de las TIC por los jóvenes.....	38
2.2.2.1. Dispositivos y soportes tecnológicos.....	39
2.2.2.1.1. Televisión.....	39
2.2.2.1.2. Videojuegos.....	40
2.2.2.1.3. Ordenador e Internet.....	40
2.2.2.1.4. Smartphone.....	42
2.2.2.1.5. Chats (WhatsApp).....	43
2.2.2.1.6. Redes sociales.....	44
2.2.3. Conductas y hábitos de los jóvenes en la red.....	45
2.3. El ciberespacio y las relaciones interpersonales.....	47



CAPITULO III: Influencia de las TIC en las conductas agresivas en la Educación Secundaria Obligatoria.....	49
3.1. Violencia en los medios de comunicación.....	49
3.2. Abuso de las TIC por parte de los adolescentes.....	50
3.2.1. Consecuencias del consumo.....	50
3.3. Problemas del uso de las TIC.....	52
3.3.1. Ciberacoso (Ciberbullying).....	52
3.3.2. Modalidades de maltrato digital.....	53
3.3.3. Factores de riesgo y protección.....	55
3.3.4. Prevalencia.....	55
3.3.5. Efectos.....	56
3.4. Posibles soluciones.....	57
3.4.1. Actuaciones externas.....	57
3.4.1.1. Contexto familiar.....	57
3.4.1.2. Contexto escolar.....	58
3.4.1.2.1. Programas de Convivencia Escolar.....	59
CAPÍTULO IV: Parte Empírica.....	62
4.1. Introducción.....	62
4.2. Hipótesis.....	65
4.3. Objetivos.....	66
4.3.1. Objetivo general.....	66
4.3.2. Objetivos específicos.....	66
4.4. Método.....	67
4.4.1. Participantes.....	67
4.4.2. Instrumentos.....	68
4.4.3. Procedimientos.....	71
4.4.4. Análisis de datos.....	72
4.5. Resultados.....	72
4.6. Discusión y conclusiones.....	89
REFERENCIAS.....	96
ANEXOS.....	124

INTRODUCCIÓN

El bullying y el uso inadecuado de la red y las TIC por parte de los jóvenes es uno de los temas de actualidad y con mayor importancia en el contexto familiar y escolar. Es por ello que el presente estudio analice los tipos de bullying comunes en la escuela y el uso del móvil y de internet por parte de los adolescentes.

Como fundamentación legislativa, cabe señalar los aspectos de la ley que hacen referencia al desarrollo de la convivencia escolar y la lucha contra todo tipo de acoso o violencia entre iguales. De este modo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), adaptada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), indica en su artículo 1, que entre algunos de los principios de la educación se encuentran:

- c) La transmisión de valores para la libertad personal, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, ciudadanía democrática, justicia, respeto, igualdad, y aquellos contra cualquier tipo de discriminación.
- k) La educación para prevenir y solucionar conflictos de forma pacífica, al igual que para la no violencia en los ámbitos de la vida personal, social y familiar, sobre todo, en el acoso escolar.
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades, y de la igualdad entre hombres y mujeres, al igual que la prevención de la violencia de género.

Asimismo, en su artículo 2, se indican que algunos de los fines de la educación son:

- b) La educación en el respeto de derechos y libertades, en igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, y en el trato y no discriminación a las personas con discapacidad.
- c) La educación en el desarrollo de la tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, en la prevención y resolución pacífica de conflictos.



Asimismo, en el año 2000, el Ministerio de Educación promulgó dos acuerdos con el fin de mejorar la convivencia escolar. En primer lugar, el Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia, junto con los sindicatos, con el objetivo de que se produjera una mejora y se previniera la violencia escolar. Este fue concebido por medio del consenso y diálogo con las CCAA, y la implicación de sus integrantes, es decir, el alumnado, el profesorado y las familias. En segundo lugar, creó el Plan Director para la Convivencia y la Seguridad Escolar, junto al Ministerio de Interior, para establecer un compromiso entre los poderes públicos y los demás agentes sociales, con el fin de erradicar todas las conductas violentas producidas en el contexto escolar y prevenirla por medio de la estrategia mediadora (Viana-Orta, 2014).

En relación al estudio del bullying, cabe destacar que comenzó hace muchos años, a partir de unas investigaciones que se realizaron con alumnos noruegos sobre una problemática detectada entre ellos (Olweus, 1978). Desde ese momento, el estudio se extendió hacia otros países y se desarrollaron programas de prevención y políticas públicas con el fin de luchar contra este (Olweus, 1997). De este modo se fue convirtiendo en el concepto más estudiado de la violencia que se produce en la escuela (Del Rey y Ortega, 2007).

En los comienzos, se afirmó que el bullying podía ejercerse tanto dentro como fuera del horario escolar (Olweus, 1997), por medio de tipologías violentas con interacciones presenciales. Unos años después, en el 2000, el estudio de Finkelhor, Mitchell y Wolak, presentó un tipo de violencia no presencial, por medio de Internet, detectando situaciones de victimización online en estudiantes adolescentes. A partir de este momento, este tipo de violencia empezó a conocerse con el concepto de ciberbullying, y esta problemática de acoso se trasladó a los espacios virtuales, teniendo en común con el bullying, aspectos de la definición y los agentes implicados (Martínez-Vilchis, Morales y Pozas, 2018).

Para entender este concepto, es necesario resaltar la distinción entre la expresión violencia hacia la escuela, violencia en la escuela y violencia de la escuela, las cuales deben englobarse en el único concepto de violencia escolar. Pues se debe hablar de las tres dimensiones utilizando este concepto de forma indiscriminada, sin que importe si la escuela es el espacio, el origen o el objetivo de la violencia. A causa de esta diferenciación de conceptos, se le achaca a la escuela la responsabilidad de todo lo que



ocurre en ella (Soledad, 2012), culpabilizándola de las situaciones conflictivas que se producen en ella, sin pensar que en estas influye tanto el entorno social, como el escolar y el familiar.

De esta forma, igual que las relaciones de amistad que se crean entre los compañeros de clase y de centro se siguen fraguando fuera de la escuela, la violencia escolar también es algo que se desarrolla fuera de clase (López-García-Torres y Saneleuterio, 2015) y que las víctimas tienen que sufrir y luchar contra ella en su vida personal, lo cual les acaba afectando en todos los ámbitos en los que viven y se relacionan y los cuales influyen a la hora de crear su identidad personal. Las víctimas de bullying y ciberbullying, según Tudela y Barrón (2017), tienen importantes secuelas tras pasar por este tipo de situaciones como, autolesionarse, romper el material, cambiar en su comportamiento, bajar en las notas escolares, excluirse de los grupos de amigos, dejar de participar en clase, etc. Es por ello que, como afirma Muñoz (2009), los profesores y familiares deben conocer estos indicadores e intervenir de forma inmediata antes de que la situación empeore.

Así pues, si la violencia entre los jóvenes debe ser considerada en función de cada caso en particular, también puede ser entendida como un tipo de clima, que es analizado por los expertos, como una enfermedad psicosocial causada por una falta de conciencia democrática. Basándonos en esto, la mejor solución para paliar esta situación, es hacer conscientes de sus derechos y deberes tanto a los agresores como a las víctimas, para que aprendan a actuar y a responder ante estas situaciones (Saneleuterio y López-García-Torres, 2017). Por ello, la intervención en el centro en los casos de acoso y violencia escolar, debe tener como principal protagonista al alumnado, siendo esta la solución a los diferentes problemas de convivencia que se crean, y no el problema principal de estos casos (Avilés, Irurtia, García-López y Caballo, 2011), pues factores, como el entorno, el grupo de amigos, los testigos que apoyan las conductas violentas y no hacen nada para solucionarlo, también influyen a la hora de que estas situaciones aumenten de forma negativa, se sigan dando en el tiempo, o por el contrario, desaparezcan.

En la actualidad, tal y como indican Tudela y Barrón (2017), el acoso escolar está aumentando con el uso de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes, haciendo que las consecuencias sean cada vez más graves. Asimismo, las consecuencias negativas del



ciberbullying aumentan conforme a las de bullying (Oliveros et al., 2012) y las herramientas tecnológicas se convierten en una amenaza para las víctimas (Barrón, 2007).

Es por tanto de considerar que cuanto mayor sea la disponibilidad que tienen los menores de utilizar los dispositivos electrónicos con conexión a la red y si los padres no tienen una supervisión y uso de estos, la probabilidad de que estos hagan un uso irresponsable de las TIC, aumentará en gran medida (Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete, 2013), y del mismo modo, el poder llegar a ejercer o ser víctima de conductas de acoso por parte de sus iguales (Martín, 2008). De esta forma, cabe destacar que la gran mayoría de este tipo de violencia ocurre cuando las figuras de autoridad se encuentran ausentes, como el profesorado o los padres (Kowalski, Limber y Agatston, 2010). Por ello, los familiares deben tutorizar el uso de las TIC de sus hijos, ya que estas presentan tanto una herramienta para potenciar su desarrollo, como un peligro para ellos (Ahmed, 2013).

De este modo, considero que el tema que estamos analizando del acoso escolar y el uso de las nuevas tecnologías es un problema actual que afecta cada vez con mayor intensidad a los jóvenes, sobre todo, por el libre acceso que tienen a las Tecnologías de la Información y Comunicación, las cuales utilizan como medio para relacionarse, y por lo tanto, a través de las cuales se lleva a cabo la violencia de forma permanente y sin ningún tipo de filtro ni control.

El principal sentido de este estudio es conocer el modo en el que está cambiando la forma de ejercer la violencia escolar en la actualidad, y la influencia que tiene en este cambio el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación y su implantación en la vida de los jóvenes. Lo que conlleva que se haga un mal uso y de forma abusiva de los distintos dispositivos electrónicos y se utilice la red virtual para practicar la violencia cibernética. Pues este tipo de violencia, da más libertad a los agresores para atentar contra la intimidad y respeto de las personas y les da total impunidad a la hora de pagar por sus actos. A consecuencia de que hoy en día cualquier persona puede hacerse una cuenta online con una identidad falsa y utilizarla con fines contrarios a la convivencia social, y en este caso, la escolar.

Con este estudio pretendo aportar datos acerca del modo en que se están produciendo los diferentes tipos de violencia escolar en la educación secundaria. Pues considero que



en la adolescencia y, concretamente, en la etapa de la E.S.O., se producen más situaciones de violencia escolar por parte del alumnado. Pues tal y como indican Garaigordobil, Martínez y Alirín, (2015), se va desarrollando un incremento de la conducta de acoso conforme va aumentando la edad, llegando a su punto máximo en la etapa adolescente. Al igual, que esto conlleva situaciones de exclusión social, disrupción en el aula y conflictos con el profesorado, que hacen que se cree un clima negativo y no permita que se lleven a cabo los principios en los que se basa la convivencia escolar. Asimismo, se pretenden obtener datos acerca del uso que hacen los jóvenes de las nuevas tecnologías, y los conflictos personales y sociales que produce el uso abusivo de estas, así como la utilización para ejercer la violencia a través de la red.

Para el desarrollo de este, en primer lugar, se ha realizado una revisión teórica, dividida en tres capítulos, en los que se lleva a cabo una descripción de los temas a investigar a través de una revisión bibliográfica. En el primer capítulo se desarrolla el tema del acoso escolar, conocido actualmente como bullying, haciendo referencia a su definición, modelos teóricos en los que se basa, tipología en los que está dividido, los agentes de violencia que componen este término, las causas y consecuencias que conlleva y los diferentes factores de protección en los distintos ámbitos de la vida de los menores. En el segundo capítulo, se expone el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación por parte de los jóvenes, haciendo referencia a sus características, el uso que tienen en la educación, las principales características de la adolescencia, el uso que hacen los jóvenes de los diferentes dispositivos electrónicos y las consecuencias relacionales que tiene para estos sus conductas en el ciberespacio. El tercer capítulo trata sobre la influencia de las TIC en las conductas violentas de los jóvenes en la Educación Secundaria, analizando las consecuencias del consumo abusivo de los jóvenes, los problemas que conllevan como el ciberbullying, y las posibles soluciones por parte de familiares y del centro escolar.

En segundo lugar, está expuesta la parte empírica, la cual hace referencia a la investigación realizada. En esta se exponen los objetivos e hipótesis del estudio, se describe la muestra de este, los instrumentos utilizados, el modo en que se ha llevado a cabo la investigación y la forma en que se han analizado los datos obtenidos en los distintos cuestionarios. Por último, se exponen los resultados y se desarrolla una discusión y las pertinentes conclusiones de la investigación.

Elena Gil Baca

Influencia de las TIC en la Prevalencia de la Violencia Escolar



De modo que, a partir de los planteamientos presentados, en los que considero que el uso abusivo de las TIC influye en la aparición de conductas violentas por parte del alumnado, espero obtener resultados en los que se confirmen esta deducción lógica, y contar con los datos adecuados para fundamentarla. Para ello, voy a explicar en un primer momento, las bases teóricas en las que se fundamenta esta investigación, para contextualizar la temática de estudio.



CAPITULO I: Acoso escolar (Bullying)

1.1. Etimología y definición

El concepto de acoso escolar fue definido por primera vez en Escandinavia, Europa, por Dan Olweus, el cual llevó a cabo, como indica Sánchez (2009), los primeros estudios acerca de su incidencia, y de este modo, fueron creados los programas de intervención para su tratamiento en las escuelas (Monelos, Mendiri y García, 2015). Este autor definió el bullying como la situación en la que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante mucho tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, p.25).

El maltrato escolar, conocido de forma internacional como “bullying”, se define como la conducta agresiva, perjudicial e intencionada que está presente y se desarrolla por parte de los jóvenes escolares (Olweus, 1998, Cerezo, 2009). La palabra bullying viene del término inglés “bully”, que significa matón o bravucón, haciendo referencia a las conductas relacionadas con la intimidación, amenaza, aislamiento, insultos hacia unos sujetos determinados (Avilés, 2003). Así, Álvarez- García et al. (2011), hacen referencia al bullying como un tipo de violencia escolar, donde uno o varios agresores que presentan un nivel más elevado de poder que las víctimas, las acosan y someten de forma reiterada con la intención de causarles dolor. La agresión supone, aparte del dolor en el momento, una situación sostenida, en la que se pretende crear a una víctima para ataques posteriores (Avilés, 2003).

De este modo, las características que presenta son, el maltrato intencionado, perjudicial y persistente, que se da de forma física o mental, por parte de un sujeto o un grupo hacia otro sujeto, que de forma general, no se puede defender por ser más débil, y al cual lo convierten en su víctima habitual. La mayor parte de los agresores actúan de forma intimidante y con dominación a través de la creencia de poder (Cerezo, 1991).



Por otro lado, Ruíz, Riuró y Tesouro (2015), apuntan que el bullying, se define como la acción agresiva que algunos estudiantes, apoyados por el grupo, ejercen de forma reiterada e intencionada sobre otros escolares sistemáticamente y utilizando la violencia física, psíquica y/o verbal. De esta forma, se establece una relación entre los participantes del maltrato, como son el agresor, la víctima y los observadores, en la que los maltratadores por un lado, someten a sus víctimas, y por otro, hacen de los espectadores sus cómplices activos o silenciosos, tolerantes de esta acción (Quintana, Montgomery, Malaver y Ruiz, 2010).

El Defensor del Pueblo (2007) indica que, para que se dé un caso de bullying, tienen que estar presentes los siguientes factores: la agresión es física, verbal o relacional de forma intencionada, hay un desequilibrio de poder y desigualdad entre los implicados, no hay una provocación previa por parte de la víctima, la amenaza se dirige a sujetos concretos de forma repetida, hay una intención específica por parte del agresor o agresores, la situación es desconocida por los adultos y se produce de forma recurrente durante un largo periodo de tiempo.

1.2. Modelos teóricos

Los comportamientos violentos de los adolescentes y de los sujetos en general, pueden explicarse a partir de ciertas teorías explicativas generales que tratan acerca el origen de la conducta violenta en los seres humanos. Estas se dividen en dos tipos, las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales. Las primeras, por un lado, explican el factor innato que caracteriza a la agresividad y la importante función que tiene en la adaptación de los sujetos, siendo esta positiva y necesaria para el proceso de socialización. Por otro lado, las teorías reactivas, determinan que en la conducta de los sujetos influyen tanto el medio ambiente como los procesos de aprendizaje.

1.2.1. Teorías Activistas o Innatistas

Teoría Bioquímica o Genética

Esta teoría indica la existencia de hormonas agresivas, haciendo referencia a que las manifestaciones agresivas son causa de procesos hormonales y bioquímicos o síndromes patológicos orgánicos que ocurren en el organismo de las personas. Además,



considera que la conducta violenta puede tener una influencia proveniente de la herencia y de la genética (Cerezo, 1997). Mackal (1983), hizo referencia a la existencia de hormonas agresivas, siendo los comportamientos violentos consecuencia de determinados procesos bioquímicos (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007).

Teoría Etológica

Los autores Lorenz (1978) y Mackal (1983) hacían referencia a la concepto de agresividad como reacción innata, que tiene lugar a partir de impulsos con ciertas funciones biológicas (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007). En el desarrollo de la conducta agresiva, tiene además un papel importante, las experiencias de aprendizaje individuales (Eibesfeldt, 1989).

Desde esta perspectiva, tal y como indican Carrasco y González (2006), los comportamientos agresivos se pueden dividir en dos grupos, por un lado la agresión intra específica, generada entre individuos de una misma especie, que conlleva la ley del más fuerte y la supervivencia de la especie; y por otro lado, la agresión inter específica, que hace referencia a la lucha de individuos semejantes por el territorio, y que es la característica del ser humano.

Teoría Psicoanalítica

Freud (1984) consideraba la agresividad como un componente innato del ser humano, que era necesario expulsar y canalizar hacia fuera, “instinto de muerte”, en lugar de hacia uno mismo, y surge como reacción al bloqueo de lo que provoca placer. De modo, que si esta tensión se libera, producirá relajación, pero si no, surgirá el estado de agresión.

Según Bleiberg (1994), la agresión se produce por la configuración disfuncional de la autoestructura del Yo y de los otros durante el desarrollo. Para Willock (1986), la conducta agresiva sirve de defensa ante las creencias de desvalorización y desprecio, adoptando una identidad delictiva o mostrando desprecio sobre los demás para prevenir estados afectivos dolorosos.



Teoría de la Personalidad

Desde esta perspectiva, autores como Freud (1984) exponían que depende de los factores de la personalidad, se determina la posibilidad de que se produzcan conductas agresivas en los individuos. De este modo, influyen factores como el autocontrol, la impulsividad, los déficits cognitivos, etc.

Teoría de la Frustración

Esta teoría propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1939) indica que la agresión se produce como consecuencia de una frustración, si las conductas previas de las personas son negativas, y llevándose a cabo de una forma indirecta. De modo que se relaciona con una fuente de activación. Asimismo, se le da importancia a la reacción emocional, en cuanto a sentimientos, emociones y pensamientos, a la hora de reaccionar ante una dificultad. La teoría de la señal-activación parte de esta teoría.

Teoría de la Señal-Activación

Esta teoría propuesta por Berkowitz en 1962, intenta explicar la agresión a partir de la teoría de la frustración, pero con modificaciones. En ella se considera que cuando los sujetos piensan que van a perder algo que quieren, surge la frustración. Este indica que hay una variable intermedia entre la frustración y la agresión, denominada cólera, que cuando esta se activa, produce la posibilidad de agresión. Aunque esta solo culminará si existen estímulos que conlleven señales agresivas.



Tabla 1: Teorías activas o innatistas

TEORIAS ACTIVAS O INNATISTAS			
	Autor	Año	Características
<u>T. Genética</u>	<i>Mackal</i>	1983	Existencia de hormonas agresivas. Las manifestaciones agresivas son causa de procesos hormonales y bioquímicos o síndromes patológicos orgánicos que ocurren en el organismo de las personas. Aspectos hereditarios influyentes de la conducta violenta.
<u>T. Etológica</u>	<i>Lorenz</i>	1963	La agresión es una reacción espontánea y heredada, que surge de la selección natural y sirve como conservación de la especie y la supervivencia. Cada persona genera una especie de energía que con el tiempo si no hay motivos para que se expulse esta agresión, explota de forma espontánea. Para que esto no suceda, hay que realizar actividades de agresión socialmente aceptables.
<u>T. Psicoanalítica</u>	<i>Freud</i>	1920	La agresividad es algo innato del ser humano y una forma de reaccionar a la frustración y al miedo. Este tiene dentro un instinto de odio y destrucción. Existen dos tipos de instintos, el de vida y el de muerte. La agresividad hay que canalizarla hacia fuera.
<u>T. de la Personalidad</u>	<i>Freud</i>	1923	Depende de los factores de la personalidad, se determina la posibilidad de que se produzcan conductas agresivas en los individuos. Influyen factores como el autocontrol, la impulsividad, los déficit cognitivos, etc.
<u>T. de la Frustración</u>	<i>Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears</i>	1939	La agresión se produce como consecuencia de una frustración, si las conductas previas de las personas son negativas, y llevándose a cabo de una forma indirecta. De modo que se relaciona con una fuente de activación. Importancia de la reacción emocional, en cuanto a sentimientos, emociones y pensamientos, a la hora de reaccionar ante una dificultad.
<u>T. de la Señal-Activación</u>	<i>Berkowitz</i>	1962	La frustración genera en el individuo un estado de ira, que cuando esta se activa, produce la posibilidad de agresión. Esta solo culminará si existen estímulos que conlleven señales agresivas. Asociación de objetos con señales agresivas, como las armas y la posterior reacción a ellos.

Fuente: Elaboración propia

1.2.2. Teorías Reactivas o Ambientales

Teoría del Aprendizaje Social



Bandura en 1978 propuso esta teoría en la que indicaba que, la conducta agresiva está reglada socialmente y que es aprendida a través de la observación, imitación de los demás y la experiencia, sin ser necesaria una frustración previa. De este modo, la posibilidad de realizar una conducta agresiva depende de si el modelo que se ha observado ha obtenido un refuerzo positivo o negativo, incrementando o disminuyendo la probabilidad de imitación.

Además, las fuentes que influyen a la hora de crear esta conducta son la familia, las medidas subculturales y el modelamiento simbólico, dependiendo siempre la forma de reaccionar de cada persona (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007).

Teoría de la Interacción Social

Esta teoría enfatiza que el comportamiento humano tiene un carácter interactivo y que la conducta agresiva, proviene de la interacción de las características individuales y las condiciones del contexto social. De modo que, da mucha importancia a la influencia del ambiente y el contexto en la conducta agresiva, teniendo un carácter bidireccional. Pues el ambiente influye en la conducta de la persona y viceversa. De este modo, los sucesos que ocurren en la infancia en el ambiente familiar, como las relaciones de baja calidad entre padres e hijos, y en el ambiente social con los iguales, como el rechazo social y la afiliación con iguales desviados, influyen a la hora de poseer una conducta agresiva en el futuro (Stith, Rosen y Middleton, 2000).

Teoría Sociológica

Durkheim en 1938, a través de esta teoría consideraba la agresión como la consecuencia de las características culturales, políticas, sociales y económicas, como la marginación social, explotación, etc. De manera que, los hechos sociales tienen influencia a la hora de poseer esta conducta o no. Se indican dos tipos de agresividad social, la individual (objetivos materiales e individualistas) y grupal (acciones dirigidas al referente colectivo). Asimismo, tiene gran influencia los valores que predominan en la sociedad, como aquellos expuestos en los medios de comunicación, que toleran y dan un valor positivo a las conductas agresivas (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2007).

Teoría Ecológica



Esta teoría propuesta por Bronfenbrenner (1979), relaciona la agresión con las variables internas y externas, psicológicas, éticas, sociológicas, fisiológicas y las relaciones sociales entre las personas. De modo que, la agresión está influida por los cuatro niveles (contextos de influencia) en los que organiza a las personas: microsistema, que se compone por los ambientes familiares y escolares y incluye las relaciones interpersonales que se producen en ellos; mesosistema, hace referencia a las relaciones y la comunicación entre los contextos del microsistema; exosistema, incluye los entornos sociales que influyen en los contextos cercanos, pero en los que no se participa de forma activa, como los grupos de amigos de familiares o los medios de comunicación; y macrosistema, que refiere a la cultura y el momento histórico en el que se vive, incluyendo los valores culturales y la ideología predominante.

Tabla 2: Teorías Reactivas o Ambientales

TEORÍAS REACTIVAS O AMBIENTALES			
	Autor	Año	Características
<u>T. del Aprendizaje Social</u>	<i>Bandura</i>	1973	Agresión como daño físico y psicológico producido a personas y cosas. La conducta agresiva está reglada socialmente y es aprendida a través de la observación, imitación de los demás y la experiencia, sin ser necesaria una frustración previa. Las fuentes influyentes de esta conducta son la familia, las medidas subculturales y el modelamiento simbólico.
<u>T. de la Interacción Social</u>	<i>Simmel</i>	1978	Importancia a la influencia del ambiente y el contexto en la conducta agresiva, teniendo un carácter bidireccional. Los sucesos que ocurren en la infancia en el ambiente familiar y social con los iguales, influyen a la hora de poseer una conducta agresiva en el futuro.
<u>T. Sociológica</u>	<i>Durkheim</i>	1938	Agresión como consecuencia de las características culturales, políticas, sociales y económicas. Dos tipos de agresividad social: individual (objetivos materiales e individualistas) y grupal (acciones dirigidas al referente colectivo).
<u>T. Ecológica</u>	<i>Bronfenbrenner</i>	1979	Relaciona la agresión con las variables internas y externas, psicológicas, éticas, sociológicas, fisiológicas y las relaciones sociales entre las personas. La agresión está influida por los cuatro niveles en los que organiza a las personas: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Fuente: Elaboración propia



1.3. Tipología de bullying:

Avilés (2006), establece los criterios necesarios para clasificar las conductas agresivas cuando se crean bajo las condiciones que componen el bullying, destacando, la gravedad de las diferentes acciones, el grado en el que se hace visible y explícito en la realización de las acciones, el contenido de las acciones que llevan a cabo los sujetos que ejercen bullying y los componentes característicos de dichas acciones.

1.3.1. Violencia física y verbal

La agresión física es aquella que se dirige contra la integridad física de los sujetos. De este modo, se pueden diferenciar dos tipos, el maltrato físico directo, que comprenden las acciones de pegar, amenazar, etc., y el maltrato físico indirecto, como romper, esconder, robar objetos, etc. (Collell y Escudé, 2002). Según Avilés (2003), el maltrato físico se da con mayor asiduidad en educación primaria que en secundaria.

Por otro lado, el maltrato verbal, se lleva a cabo a través de las palabras y se diferencia en dos tipos, el maltrato verbal directo, como poner mote, reírse de los demás, insultar, etc., y el maltrato verbal indirecto, como criticar, difundir rumores, ridiculizar, humillar, etc. (Collell y Escudé, 2002; Defensor del Pueblo, 1999). Dentro del maltrato verbal, se incluyen los menosprecios en público y el resaltar constantemente un defecto físico o motor (Avilés, 2003). Este tipo de maltrato es considerado como el más habitual (Álvarez-García, 2010).

El maltrato mixto es una combinación entre lo físico y lo verbal que consiste en amenazar para intimidar, obligar a hacer cosas con amenazas, chantajear, acosar sexualmente, etc. (Collell y Escudé, 2002).

1.3.2. Violencia psicológica

El maltrato psicológico hace referencia a las acciones que pretenden bajar la autoestima de los sujetos que lo sufren y aumentar la inseguridad en ellos, al igual que el miedo. Este se da en todos los tipos de maltrato (Avilés, 2003).

Por otro lado, a través del maltrato social, se pretende aislar a los sujetos del grupo de iguales, involucrando a otros alumnos/as (Avilés, 2003). La exclusión social se caracteriza por acciones como la ignorancia (exclusión indirecta) y el no permitir jugar o participar en actividades (exclusión directa) (Collell y Escudé, 2002).

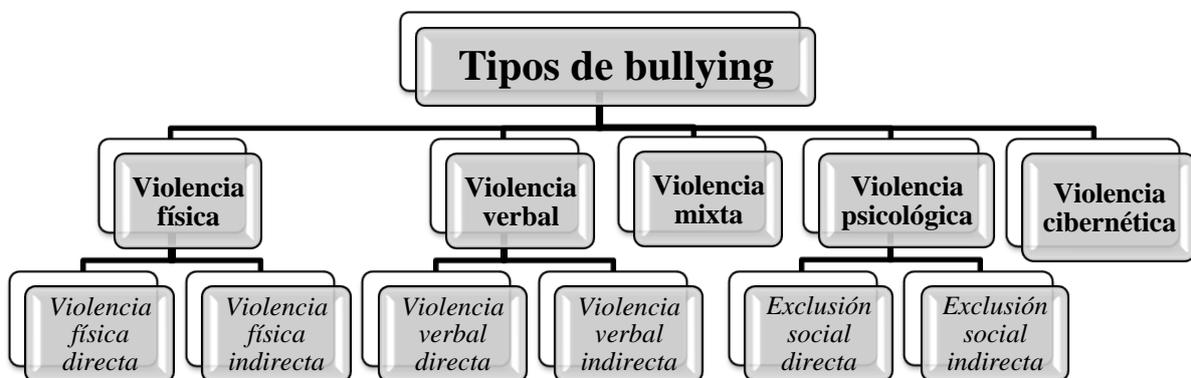
1.3.3. Ciberacoso/ciberbullying

Otro tipo de acoso escolar es el ciberbullying o ciberacoso, que consiste en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, sobre todo el uso de Internet a través del móvil, para acosar a los escolares (Garaigordobil, 2011). El ciberbullying es un tipo de conducta con una intencionalidad agresiva y se da con frecuencia hacia un sujeto que no puede defenderse con facilidad. Para ello se hace uso de los distintos dispositivos electrónicos, como el móvil, ordenador, etc., a través de mensajes, llamadas de teléfono anónimas, difundiendo videos de agresiones físicas o humillaciones a través de Internet, colgando videos en Youtube, difundiendo fotografías en las redes sociales, páginas web, utilizando el correo electrónico, etc. (Smith et al., 2008).

El Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación de España (INTECO, 2010), señala como rasgos característicos que identifican a este tipo de acoso, que la situación es ampliada en el tiempo, en un primer momento no hay indicios de índole sexual, la edad de los acosadores y las víctimas es similar y estos tienen contacto en la vida real.

Las ventajas que conlleva realizar bullying por la vía cibernética para el agresor, y por lo tanto le refuerzan, tal y como afirman Reyzábal y Sanz (2014), es la sensación de quedar impune ante los actos realizados, la ausencia de poder tener algo de empatía, por no percibir la actitud de la víctima, la gratificación inmediata por ausencia de ningún tipo de riesgo y la posibilidad de poder arrebatarse la personalidad de la víctima, por la ausencia de contacto físico.

Gráfica 1: Tipologías de Bullying



Fuente: Elaboración propia



1.4. Agentes de la violencia

En las diferentes situaciones que se producen en la escuela, en las que se hace uso de la violencia, están implicados todos y cada uno de los agentes presentes en el centro. Aunque los principales agentes que sufren o ejercen la violencia directa o indirectamente son los alumnos/as, los cuales tienen diferentes papeles depende de las acciones que lleven a cabo. Por un lado están los agresores, los cuales son los principales causantes de los actos violentos, por otro lado están las víctimas, los sujetos que sufren los abusos y maltratos por parte de los agresores, y por último, los observadores, que participan de forma indirecta, presenciando las situaciones de maltrato que se ejercen contra las víctimas y obteniendo una imagen equivocada de los valores y conductas que se deben llevar a cabo en el centro.

1.4.1. Agresores

El agresor suele presentar una fortaleza física mayor que la víctima, siendo una persona que no sabe reaccionar en las diferentes situaciones, mostrando actitudes agresivas en las interacciones sociales y que no tienen lazos familiares fuertes, ni interés por la escuela. Los agresores suelen tener un mal temperamento, caracterizado por ser agresivos, impulsivos y autosuficientes, con falta de control y bajas habilidades sociales en cuanto a la comunicación y expresión de deseos. Asimismo, no presentan sentimientos de empatía afectiva ni de culpabilidad, y sienten la necesidad de dominar a los demás (Avilés, 2003).

Por otro lado, en cuanto al contexto escolar, muestran rechazo a la escuela, tienen un bajo rendimiento académico, no se adaptan de forma correcta, no siguen el ritmo de clase, suelen repetir curso, etc. (Cerezo, 1998; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2009).

Olweus (1998) indica que hay dos perfiles de agresores, los activos/as, que agreden de forma personal, y los social-directos/as, que dirigen el comportamiento de los demás para que actúen de forma violenta contra sus víctimas. Sin embargo, según Nicolás (2011), hay tres tipos de acosadores, por un lado, el acosador inteligente, que es popular en el grupo-clase, presume de habilidades sociales y suele ser el líder de grupo; por otro lado, el acosador poco inteligente, es el que no muestra la presencia de habilidades sociales, tiene comportamientos antisociales, lleva a cabo conductas intimidatorias y acosa de forma directa; por último, el acosador-víctima, suele acosar y agredir a sujetos



menores y más débiles, pero al mismo tiempo, este es acosado por otros sujetos mayores que él y en su casa.

El principal problema que presentan los agresores es que interpretan de forma equivocada el significado de las acciones, viéndolas como agresivas (Arroyave, 2012). Además, la mayoría de ellos, tienen una baja percepción académica y obtienen deficientes calificaciones en las distintas materias (Ma, 2018).

Diferentes estudios señalan que entre los principales tipos de agresores, destacan los chicos como los protagonistas del maltrato físico y las chicas como las que más utilizan el maltrato psicológico en sus acciones.

1.4.2. Víctimas

La víctima suele presentar una fortaleza física menor que el agresor y como rasgos característicos, muestran debilidad, inseguridad, ansiedad, sensibilidad, tranquilidad, timidez y baja autoestima (Farrington, 1993), presentando además una opinión negativa de sí mismas (Avilés, 2003). Aunque las principales características se centran en carencias psicológicas, en la actualidad se le están dando más importancia a la influencia del contexto en el que se llevan a cabo las acciones de maltrato (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013).

Las víctimas se caracterizan por sufrir intimidación de forma regular, directa y con frecuencia (Mooij, 1997). Por otro lado, suelen ser sujetos demasiados protegidos en el ámbito familiar y dependientes de sus padres (Olweus, 1993). Asimismo, existe la posibilidad de que pertenezcan a una minoría étnica o social (Farrington, 1993), porque lleven a cabo conductas contrarias a los estereotipos sexistas tradicionales (Young y Sweeting, 2004) o por tener necesidades educativas especiales (Nabuzoka y Smith, 1993).

Según Nicolás (2011), no hay un patrón específico de víctimas, aunque suelen diferenciarse en dos tipologías, por un lado, la víctima pasiva, caracterizada por aislarse, ser insegura y mostrar alguna peculiaridad en el físico; y por otro lado, la víctima provocadora, que tiende a molestar e intervenir de forma excesiva e impulsiva, tiene un comportamiento inadecuado e irritante para el resto de compañeros y no sabe cómo actuar en cada situación.

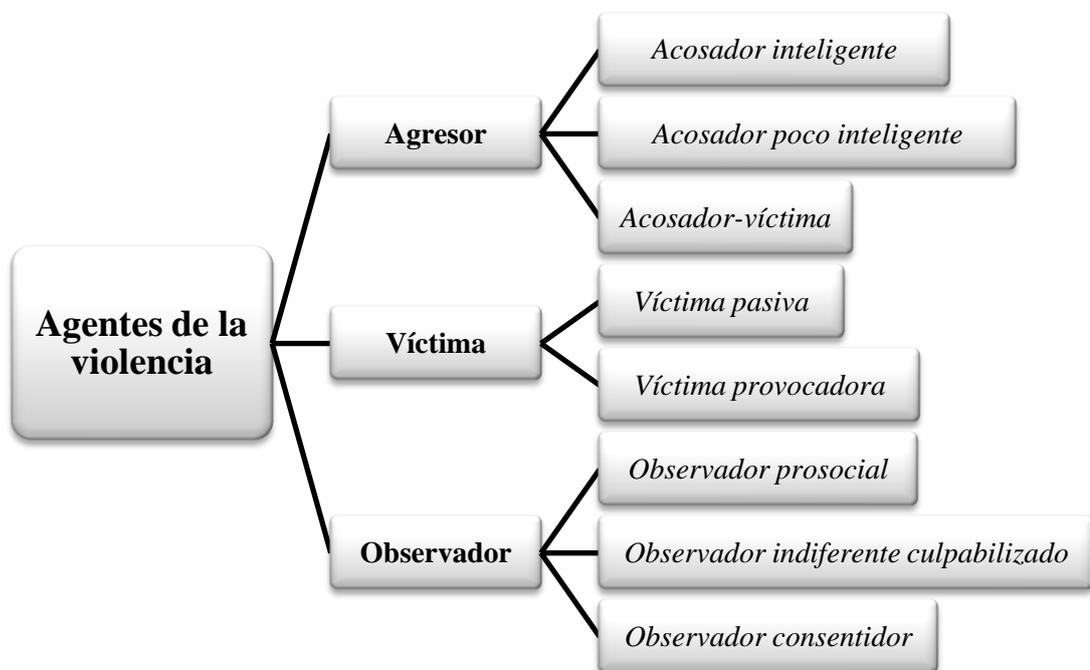
Según el Defensor del pueblo (1999), hay más número de chicos que son víctimas, que chicas. Mientras que, los alumnos víctimas suelen tener un rendimiento académico mayor que los agresores (Cerezo, 2009).

1.4.3. Observadores

Según indican los autores Quintana, Montgomery y Malaver (2009) existen tres tipos de espectadores, por un lado el tipo prosocial, observador y cooperador con la víctima, por otro lado el indiferente culpabilizado, observador pasivo-evitativo y amoral, y por último, el observador consentidor con el agresor.

Aunque los espectadores, también pueden llevar a cabo otro tipo de acoso, como el considerado acoso por omisión, en el momento que no se le presta ayuda al sujeto que lo necesita y está siendo víctima de maltrato (Díaz-Aguado, 2006). De modo que, consienten los actos agresivos e incluso llegan a jalearlo y alabar a los agresores. Estas personas que serían las principales responsables de parar estos actos de violencia y ayudar a las víctimas, actúan de forma contraria, permitiendo que se sigan produciendo estas situaciones y actuando a favor de los agresores (Del Barrio, 2017).

Gráfica 2: Agentes de la violencia



Fuente: Elaboración propia



1.5. Factores desencadenantes del bullying

Hay una gran cantidad de causas por las que se dan casos de acoso escolar, aunque las principales están relacionadas con factores familiares, por la forma en la que la sociedad acepta la violencia, por el tipo de estrategias que se lleven a cabo en los centros educativos (Santaella y Santaella, 2007), y por diversos factores individuales relacionados con la personalidad de los sujetos, entre otros.

1.5.1. Individuales

Entre las variables individuales que pueden influir en la posibilidad de ser agresor o víctima de bullying, se encuentran las características físicas, como los factores de género y de la edad. Por otro lado, tiene gran influencia aspectos de la personalidad, como la autoestima, la empatía, la ansiedad e impulsividad, así como el sentimiento equivocado de culpa (López, Domínguez y Álvarez, 2010).

En cuanto a los factores personales que destacan en el agresor y el entorno de este, se encuentran la falta de empatía o identificación con la víctima y la culpabilización de la víctima de sufrir las situaciones de acoso (Ruiz et al., 2015). Al igual que la falta de autocontrol, el egocentrismo, la rápida irritabilidad, la intolerancia a la frustración y la falta de habilidades sociales (Fernández, 2017).

Además, suelen sentirse superiores a los demás, a causa de la reputación social que tienen, con el apoyo que reciben de los demás o por ser la forma con la que saben responder a las agresiones (Ruiz et al., 2015). Pues algunos de los espectadores de los actos violentos, los pueden llegar a propiciar ellos mismos, animando y alentando a los agresores, grabando con el móvil las agresiones o no diciendo ni haciendo nada para solucionarlo.

Por otro lado, las víctimas se muestran como personas débiles, que suelen estar en soledad y no tienen muchos amigos, que los apoyen o defiendan. Además, como afirma Fernández (2017), son factores influyentes el pertenecer a una cultura distinta a los agresores o al resto del grupo clase, por los rasgos físicos, por tener alguna discapacidad, por no saber cómo responder a los agresores o a las agresiones, por no saber comunicarse de forma correcta o por ser envidiados por los mismos agresores y tener algo que ellos quieren.

1.5.2. Relacionales

- **Escolares:**

Entre las variables escolares influyentes en la posibilidad de sufrir o realizar acoso escolar se encuentran, la ideología en que se base el centro, el modo en que este se organice, el ambiente que se cree en clase, la calidad de las relaciones entre los alumnos y los profesores, la aceptación social o el rechazo por parte de los iguales y el acercamiento a los alumnos que no están integrados en el centro (Monelos et al., 2015).

De este modo, tiene gran influencia la interacción que realizan los profesores con los alumnos en clase, al mostrarse más receptivos con unos y, con lo cual, haciéndoles sentir ignorados a otros. Por otro lado, en cuanto a las relaciones entre iguales, las actuaciones que ocurren en el aula tiene una gran influencia en la forma que se ven unos a otros, destacando el clima de convivencia que se crea, el modo en que se gestionan y resuelven los conflictos pueden aumentar los casos de bullying (Ruiz et al., 2015).

Al igual que, el exceso de permisividad por parte de los profesionales, la falta de coordinación y colaboración entre estos y las familias, el clima negativo que pueda haber en el aula, en el centro o el barrio donde este se encuentre, la masificación del centro y de las clases, la justificación que se le dé a estas situaciones por parte de la sociedad, y la falta de valores éticos en general (Fernández, 2017).

- **Familiares:**

Las variables familiares que tienen influencia en la incidencia de comportamientos conflictivos y agresivos por parte de los sujetos, son la posibilidad de vivir en un ambiente familiar negativo, la falta de comunicación con los padres y de apoyo afectivo y emocional, el hecho de presenciar conflictos familiares continuamente y que haya miembros de la familia conflictivos (Monelos et al., 2015). Asimismo, tal y como afirma Fernández (2017), aquellos sujetos propicios a desarrollar conductas violentas, son aquellos que son presionados por sus padres para conseguir el éxito de cualquier forma, o por el contrario, son humillados por las figuras cercanas adultas, y no le dan el suficiente cariño y la atención, que estos necesitan.

Los agresores suelen ser chicos/as que han vivido en un ambiente familiar basado en un estilo educativo permisivo, el cual les lleva a no saber interiorizar la realidad de forma correcta, y no conocen las normas de convivencia, o por el contrario, este se basa en la



creación de situaciones tensas y agresivas. Asimismo, un estilo educativo autoritario, hace que los sujetos no sepan externalizar su conducta. Como se puede comprobar, tanto un entorno permisivo como autoritario, no favorecen el correcto desarrollo de la conducta de los infantes (Ruiz et al., 2015). Pues hoy en día, una parte de los niños/as y adolescentes, no saben lo que significa conseguir las cosas con esfuerzo, ya que han tenido todo lo que han querido y sus padres le han dado muchas facilidades en cuanto a la consecución de sus objetivos.

1.5.3. Sociales

- Medios de comunicación:

Los comportamientos sociales de los sujetos dependen en algunos de los casos, de la influencia que reciben de los medios de comunicación, mostrando situaciones en diferentes programas, en las que se puede conseguir lo que se quiera a cualquier precio. De esta forma, si estos no son críticos con lo que ven y no saben diferenciar la realidad de la ficción, puede llevar a que los niños imiten estos modelos. Asimismo, los programas muestran la violencia de forma regular y natural, y actitudes contrarias a la dignidad de las personas. Por ello, como afirma López (2010), todo esto influye en la posibilidad de que los sujetos actúen de manera antisocial y violenta, como ven a través de los videojuegos, Internet, donde se muestra el consumo de drogas y alcohol, comportamientos delictivos, que a la vez influyen en el desarrollo del acoso escolar (Ruiz et al., 2015).

1.6. Consecuencias del bullying

La victimización en la escuela tiene graves consecuencias psicológicas tanto para los niños como para los adolescentes. Aunque los diferentes factores influyen en cada sujeto de forma distinta, según la manera en que se de cada situación y las características personales de cada uno, así como el sexo y la edad.

Según Ortega (1994), el llegar a sufrir maltrato escolar, puede hacer que las víctimas pierdan la autoestima y la confianza en sí mismas, llegando a padecer ansiedad, depresión, inadaptación social, bajo rendimiento académico y en casos extremos, suicidándose (Gutiérrez, 2005). Asimismo, estas se sienten inseguras, y solas, con miedo y llegando a sentir fobia y rechazo al hecho de asistir al centro escolar (Ruiz et



al., 2015), al igual que fracaso y dificultades académicas, insatisfacción e inseguridad en sí mismos (Avilés, 2003). Estas presentan, según Rodríguez (2004), dificultades de atención y de aprendizaje, culpabilidad, una imagen negativa hacia los demás y hacia ellos mismos, falta de energía y de disfrute de la vida en cuanto a sus actividades de interés, indicios depresivos y emocionales, recuerdo de situaciones de maltrato, aumento de enfermedades físicas y problemas a la hora de dormir, habilidad comunicativa y de interacción con los demás deficiente.

Por otro lado, en cuanto a los agresores, a raíz de las situaciones violentas que crean, aprenden a que todo lo que quieren se consigue a la fuerza y de forma agresiva, llegando esta conducta a influir en delitos futuros como la delincuencia, o a llegar a cabo agresiones en el ambiente laboral y/o familiar (Avilés, 2003).

En relación a los espectadores, en estos se genera una imagen equivocada del modelo de conducta que se debe seguir, y ver con “normalidad” situaciones de injusticia, acostumbrándose a convivir en un ambiente basado en la agresión (Ruiz, et al., 2015).

En general, las situaciones de acoso escolar tienen consecuencias negativas, tanto para los que lo producen, como para los que los sufren, así como para los que lo presencian. Por ello, no se debe entender como un problema individual de las víctimas, sino de todos aquellos que lo presencian y lo viven, actuando todos para la abolición y denuncia de toda conducta violenta, de forma sistemática y multidisciplinaria (Trautmann, 2008).

1.7. Factores de protección

Tal y como afirman Collel y Escudé (2007), las acciones que son consideradas como factores de protección y conllevan la prevención del acoso escolar, se deben de llevar a cabo en todos los entornos que rodea a los sujetos, como son el ambiente familiar, escolar y social. A continuación, se pueden comprobar los diferentes niveles de prevención de la violencia escolar.

1.7.1. Ámbito familiar

La familia es un elemento clave, en cuanto a factor de riesgo o de protección se refiere, a la hora de que puedan aparecer conductas violentas en la escuela, ya que los padres son el principal medio de socialización de los niños y de su desarrollo psicosocial



(Cerezo, 2010). Factores como la forma en la que los padres tienen conciencia de la educación, los estilos educativos de estos, las relaciones entre los miembros de la familia, son esenciales para el posterior desarrollo de los sujetos (Rodrigo y Palacios, 1998).

En cuanto a los estilos educativos parentales, Maccoby y Martin (1983), señalan la existencia de cuatro estilos a partir de las dimensiones de afecto y control. Diferentes estudios apuntan al estilo democrático como el decisivo en el ajuste social y comportamental de los niños/as, por su disciplina inductiva y el control y afecto positivo de padres a hijos, necesario para el desarrollo de la personalidad (Torío, Peña e Inda, 2008).

De este modo, el hecho de tener una relación positiva con los padres, en las que se expresen sentimientos positivos, es un factor determinante de protección en cuanto a ser víctima en la escuela. Sin embargo, los estilos educativos basados en prácticas restrictivas y sin mucha supervisión influye a la hora de tener un comportamiento escolar violento. (Estévez et al., 2008). Así como el estilo educativo autoritario que influye de forma negativa en la socialización de los niños/as, en cuanto a la baja autoestima, falta de autonomía, poca competencia social y conductas agresivas hacia los demás (Torío et al., 2008).

1.7.2. Ámbito educativo

La intervención en el ámbito escolar es fundamental, siendo los profesionales los responsables de detectar en el clima de aula y de centro, aquellas situaciones en las que pueda existir violencia entre los escolares, y diferenciar los roles que adoptan cada uno de ellos, para el diseño de la intervención (Ruiz et al., 2015).

Para evitar que se puedan producir estas situaciones de acoso, tal y como indican Collel y Escodé (2002), es esencial la detección primaria por parte de los profesionales, basada en el plan de convivencia del centro, que tiene como ejes principales, la gestión democrática del centro, el currículo y la metodología. Por otro lado, según Ruiz et al., (2015), a través de la prevención secundaria se pretende solucionar una situación de acoso escolar que ya ha tenido lugar en el aula, y evitar que se consolide en el tiempo, organizando actividades a nivel de centro y de aula. Por último, a partir de la prevención terciaria, se intenta reducir el impacto que producen las actuaciones de acoso en los



sujetos implicados, una vez que se ha consolidado. Para que todo esto surta efecto, es necesario que los profesionales analicen la fase en la que se encuentra la situación de bullying y lleven a cabo un diagnóstico global de cada caso.

Las estrategias de resolución de conflictos más adecuadas, según Pérez (2001), para llevar a cabo en el aula son, las de tipo organizativo, de participación en el aula, la asamblea, el aprendizaje de normas, la potenciación de la autoestima, las actividades relacionadas con el control y manejo de la agresividad, la organización de un sistema de negociación colaborativa, competitiva y de mediación, y el establecimiento de planes individuales de trabajo.

Por otro lado, Sullivan (2000), plantea tres enfoques para solucionar la violencia entre iguales, el enfoque punitivo, mediante el cual se castiga al agresor; el enfoque de las consecuencias, a través de la cual se le impone al agresor una sanción pedagógica; y el enfoque de los sentimientos, mediante el que el agresor tiene que tomar conciencia de las consecuencias para él y para la víctima de sus acciones. Torrego y Moreno (2001), por su parte, añaden un enfoque para la mejora de la convivencia, que incluye elementos de los enfoques anteriores y es denominado como enfoque integrado de respuesta global.

De este modo, se puede comprobar cómo actualmente se están aplicando con mayor intensidad estrategias de resolución de conflictos en los centros, ya que producen mejoras en el clima del aula y de convivencia en el ambiente escolar, apartando las acciones autoritarias a la hora de poner solución a las conductas violentas del alumnado (Gázquez et al., 2009).

1.7.3. Ámbito social

En la adolescencia el grupo de iguales tiene una gran influencia a la hora de realizar un comportamiento negativo o positivo y de formar la personalidad. Por ello, para estos es imprescindible pertenecer a un grupo, sentirse reflejado con ellos y ser aceptado por los demás (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005).

De este modo, las actitudes de rechazo entre los iguales, pueden tener consecuencias negativas en el proceso interpersonal de los adolescentes (García, Sureda y Monjas, 2010). Por este motivo, el grupo de iguales puede llegar tanto a proteger a los sujetos de posibles amenazas como de tener una influencia negativa a la hora de presentar



Elena Gil Baca

Influencia de las TIC en la Prevalencia de la Violencia Escolar

conductas violentas (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Por ejemplo, en cuanto al consumo de drogas por parte de los adolescentes, se ve influenciado por la actitud positiva y favorable que muestran los modelos del grupo de iguales hacia el acceso y consumo de estas (Alfonso, Huedo-Medina y Espada, 2009).

Aunque para conseguir eliminar toda forma de violencia que se produzca entre los menores, así como prevenir y detectar las posibles situaciones de riesgo, se debe luchar de forma conjunta y llevar a cabo una intervención coordinada por parte de la familia, la comunidad educativa y ciudadana, y los servicios de protección de menores (Muñoz, 2016).



CAPITULO II: Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación por los jóvenes

2.1. Tecnologías de la Información y la Comunicación

2.1.1. Características

Una gran parte importante de los cambios que se producen en la actualidad y que se relacionan con las actuaciones sociales y culturales que llevamos a cabo, están influenciadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Del Barrio y Ruiz, 2017). Las TIC se definen como las tecnologías digitales y analógicas, facilitadoras del procesamiento, almacenaje e intercambio de información por medio de la comunicación electrónica (Amoroso, 2013).

De este modo, es necesario indicar que la alfabetización digital, tal y como indica Martín (2008), se representa como la actitud, conciencia y capacidad que tienen los sujetos para utilizar las diferentes herramientas digitales de una forma adecuada, y así, ser capaces de llevar a cabo identificaciones, saber acceder a las diferentes recursos digitales, así como analizarlos, sintetizarlos y evaluarlos. Lo que conlleva, a la construcción de nuevos conocimientos y a la posibilidad de aprender a comunicarse utilizando los recursos multimedia en los diferentes contextos.

La alfabetización digital es el conjunto de competencias de las que se hacen uso tanto en la comunidad y la vida personal, como en el trabajo (OCDE, 2003). Así pues, Gisbert y Esteve (2011), definen la competencia digital como la agrupación de todos los conocimientos, las habilidades y las actitudes tecnológicas que dan lugar a una alfabetización múltiple.

Aunque hay una diferencia entre lo que es conocido como sociedad del conocimiento y sociedad de la información, ya que esta última, se considera como una revolución digital, basada en la difusión de los medios de comunicación a través de las TIC. Por otro lado, el concepto de sociedad del conocimiento, está basado en la función de transmitir su recurso por medio del uso de herramientas tecnológicas (Mesa, 2002).



En relación a la etapa de la adolescencia, hay cierta diferencia entre chicos y chicas en los modos de utilizar las TIC, considerando la intensidad en que las utilizan, los intereses que ponen en ellas y los conocimientos que adquieren. En consecuencia a esta influencia que tienen las TIC en los sujetos, se debe prestar especial atención a los accesos que tienen estos desde que son niños, por parte de la familia y la escuela. Pues estas pueden generar tanto desigualdades como diversos problemas de socialización (Duek, Benítez y Moguillansky, 2017).

2.2.2. Medios de Comunicación

En la actualidad, los medios tecnológicos a través de los que se emite la información están cobrando más importancia, que la misma información (González-Anleo, et al., 2010). Estos se han transformado en uno de los agentes de socialización más importantes (Mesa, 2002). Pues, a partir de los usos que se les dé, pueden tener tanto efectos positivos como negativos en las personas (Valkenburg y Peter, 2011).

Los medios de comunicación tienden a ofrecer a las personas, la posibilidad de que puedan elegir los mensajes, transmitidos por estos, que quieren recibir, (Tedesco, 1995). Pues estos informan acerca de todo lo que ocurre en el mundo, nos hacen divertirnos, entretenernos, e incluso contar cuentos a los niños, transmitir enseñanzas y valores, etc. (Tyner y Lloyd, 1995).

Aunque, por otro lado, estos pueden influir de forma negativa, en cuanto a la agresividad y violencia que transmiten los contenidos mostrados y la forma en la que repercuten los modos de comportamiento utilizados. Esto influye tanto en el desarrollo de la personalidad de niños y adolescentes, así como en las actuaciones que llevan a cabo en el contexto escolar y social (Mesa, 2002).

Ya en 1982, la UNESCO advertía de la importancia que debía darse a los medios de comunicación, en relación a la influencia en el desarrollo de los niños. De modo que, tanto la familia como la escuela deben formar a los adolescentes y niños para saber vivir de forma adecuada en un mundo que está dominado cada vez más, por las palabras, sonidos e imágenes (Mesa, 2002).



2.2.3. Uso de las TIC en la Educación

Hoy en día, las Tecnologías de la Información y la comunicación ejercen una gran influencia en el ámbito educativo. Pues estas han producido un cambio en la forma en que se interactúa, se comunica, se estudia y se investiga (Pescador, 2014). De este modo, se puede decir que la tecnología es el motor principal de innovación en la educación, ya que con los resultados que se obtienen, se pueden encontrar soluciones a problemas sociales y educativos que se necesitan para el desarrollo (Hernández, 2017).

Así pues, las TIC se han convertido en un instrumento educativo capaz de mejorar la calidad de la educación de los estudiantes, llevando a cabo una revolución en cuanto a la manera de obtener, manejar e interpretar la información (Aguilar, 2012), influenciando además en el oficio del maestro y convirtiéndose en un instrumento de uso cotidiano (Parra, 2012). Pues estas, necesitan de orientación para su utilización, ya que son un instrumento que potencia el desarrollo cognitivo, la adquisición de información, la interacción social, los aspectos lúdicos, y que además, se necesita un aprendizaje técnico y de sentido (Amada y Plaza, 2016).

La incorporación de estas al ámbito educativo, se ha convertido en un proceso de construcción didáctica, en la que se tenga la posibilidad de crear un aprendizaje significativo en base a las nuevas tecnologías, consolidándose el uso tecnológico de la educación (Díaz-Barriga, 2013). Pues la educación es parte de la tecnología, y con más frecuencia se les está exigiendo a los estudiantes tener una alfabetización electrónica como algo esencial para su futuro (Suárez y Custodio, 2014) y su presente, donde las utiliza para comunicarse e interactuar socialmente en su día a día.

Algunas de las principales actividades académicas a partir de la Educación Secundaria que se generan en torno a las TIC, son la búsqueda de información, la descarga de software, la elaboración de trabajos y materiales, como presentaciones, el uso del correo electrónico, el envío de documentos a través de las plataformas virtuales, etc. (Gairín y Mercader, 2018).

Es por esto, que los profesionales de la educación tienen el reto de preparar a las nuevas generaciones para vivir en un mundo en constante cambio y lleno de información, donde sean capaces de convivir de forma saludable en el mundo online y offline. De manera que, aprendan a utilizar las TIC con responsabilidad y de forma crítica,



potenciando sus beneficios, pero teniendo en cuenta los riesgos y efectos negativos que producen (Gabarda, Orellana y Pérez, 2017). Pues tal y como afirman Gil y Padilla, (2016), la mala utilización de estas, es consecuencia de un desconocimiento y cuando el contexto no es el adecuado, según la edad, el contenido y las características de los sujetos que las utilizan.

Para ello, los centros educativos deben completar los programas de convivencia con aspectos relacionados con el mundo virtual, de manera que se sensibilice al alumnado y se les forme en el uso adecuado de las redes sociales, teniendo en cuenta además a todo el profesorado del centro y a las familias (Tejedor y Pulido, 2012). De modo que, tal y como indican Gabarda et al. (2017), se reduzca el riesgo de estar implicado en los posibles conflictos a través de internet.

Aunque la incorporación de las TIC a nuestra vida diaria y escolar ha tenido una gran variedad de ventajas, también ha conllevado efectos negativos, como en el caso del acoso escolar, que se ha duplicado por la facilidad que dan las redes para hacerlo (González, Prendes y López, 2016).

Por consiguiente, es importante destacar el papel fundamental de la escuela a la hora de mostrar realidades diferentes a las que se emiten a través de los medios de comunicación, como la transmisión de valores como la libertad entre hombres y mujeres, la tolerancia, solidaridad, responsabilidad, igualdad, razón, el diálogo, la justicia, etc. De modo que, se analice y reflexione acerca de las imágenes emitidas, con el fin de formar sujetos completos, con una voluntad propia y unos principios éticos y diversos intereses, pues los medios de comunicación son una fuente de representación cultural y captación de la realidad (Mesa, 2002).

Así pues, diferentes autores constatan que la formación para el uso correcto de las redes sociales tiene que ser parte del currículo de los adolescentes y centrarse en el fomento de cambios en relación a las actitudes y comportamientos respecto a estas, ya que estos sujetos son un grupo vulnerable que debe ser protegido. Asimismo, es de vital importancia la formación de estos en el uso adecuado de sus datos en la red y la privacidad de estos (Argente, Vivancos, Alemany y García-Fornes, 2017).



2.2. Los adolescentes en la era digital

2.2.1. Naturaleza y significado de la adolescencia

La adolescencia es un periodo que muestra especial sensibilidad en el proceso evolutivo de las personas, ya que en este se a van obtener ciertos comportamientos de riesgo para los adolescentes (Cruces, Guil, Sánchez y Zayas, 2017).

Según Lara (1996) la adolescencia se considera como el “período de transición entre la niñez y la edad adulta” (p. 123) y comprende desde los once o doce años, hasta los dieciocho o veinte años. En la cultura occidental, esta tiene lugar durante la segunda década de la vida. En esta lenta transición, tienen lugar la coexistencia de fenómenos como, la temprana aparición de la pubertad y la exigencia de habilidades complejas y cambiantes hacia los adultos por parte de la sociedad.

La adolescencia es el periodo transcurrido desde la infancia hasta la adultez. Esta tiene comienzo con la pubertad, momento en el que se producen una serie de cambios físicos, que conllevan a una modificación del cuerpo humano y le disponen para la reproducción, finalizando con la asunción de ciertas tareas y responsabilidades que se llevan a cabo en la época adulta, como ser independiente, empezar a trabajar, etc. (Giménez-Dasí, 2009).

2.2.1.1. Rasgos de la adolescencia

El tránsito y desarrollo de la adolescencia está caracterizado tanto por cambios físicos, como psicológicos, sociales, etc. Características como la importancia que se le da a la imagen física, los tipos de relaciones con la familia y los amigos, la maduración de los órganos sexuales, y el cambio en la forma de pensar, son aspectos específicos de esta etapa (Giménez-Dasí, 2009).

2.2.1.1.1. Cambios físico-somáticos y psicosociales

Uno de los principales cambios físicos es la pubertad, la cual determina el inicio de la adolescencia. Esta comienza cuando termina la pubescencia, que se desarrolla durante los dos años anteriores a la pubertad, y cuando esta termina, los sujetos tienen la suficiente madurez sexual y por lo tanto, la capacidad reproductora, comenzando el periodo de la pubertad. En las niñas suele comenzar a los diez años, aunque varía desde los siete hasta los catorce, y en los niños, comienza en torno a los 12, pero puede variar desde los nueve hasta los dieciséis años (Lara, 1996).



Este autor indica que los principales cambios fisiológicos que se dan en este periodo a lo largo de varios años, son el crecimiento de forma repentina, con un cambio importante en las proporciones corporales, y con ello en la altura y peso. Además de la maduración y el crecimiento de las características sexuales primarias, aquellas que permiten la reproducción, así como la maduración de las secundarias, como el crecimiento del vello, cambios en la voz, en la piel, etc.

Por otro lado, Person y Taylor (1980) señalan que la temprana maduración física en los chicos y chicas influye de forma distinta. Para los primeros, les proporciona status social y la tendencia a ser líderes, aunque esto también les hace tener un exceso en las capacidades que realmente tienen. Por otro lado, para las chicas, les hace sentirse atractivas y tener mayor popularidad, aunque suelen presentar más timidez y menos habilidades sociales.

2.2.1.1.2. Cambios psicológicos

Tal y como indica la teoría de Piaget (1991), a comienzos de la adolescencia se llega a la etapa final del **desarrollo cognitivo**, denominada como la etapa de las operaciones formales. En este estadio, se llega a la máxima capacidad para la resolución de problemas. De este modo, tal y como indica la formulación de este autor, el pensamiento formal tiene lugar en torno a los once u doce años, y es consolidado hacia los catorce o quince años. Este es universal y tiene como capacidades características, la utilización del pensamiento abstracto, la formulación de hipótesis, el empleo del razonamiento hipotético-deductivo, la utilización de la lógica, la subordinación de lo real a lo posible, etc., conformando lo que Piaget denominó pensamiento formal.

De esta forma, ciertos rasgos del pensamiento en la adolescencia, explican algunas conductas o sentimientos característicos, como el egocentrismo, la creencia de la invencibilidad, la imaginación, la importancia de todo lo personal, etc., los cuales permiten comprender la forma de sentir, pensar y de actuar que tienen los adolescentes (Giménez-Dasí, 2009).

Por otro lado, los cambios físicos, sociales y cognitivos de esta etapa, derivan en cambios relacionados con el autoconcepto y la autoestima de los jóvenes (Sánchez, 2009).



En la etapa de la adolescencia se lleva a cabo un proceso de **Identidad** frente a la confusión de roles, en la que, tal y como indica esta autora, el adolescente tiene que luchar contra determinados cambios en su físico y hacer frente a las demandas que le exige la sociedad, lo cual le hará que dude de su identidad. De este modo, desarrollará cualidades como la fidelidad y la lealtad.

Según Marcia (1966), al comienzo de la etapa adolescente, los chicos/as se suelen situar en el estatus de identidad difusa, donde todavía no han explorado las opciones que se les han mostrado ni adoptado ningún papel. Tras esta, se encuentra la etapa de moratoria, en la que los sujetos exploran las diferentes alternativas que se les presentan, sin elegir qué decisión es la correcta para cada uno, presentándose la crisis de identidad. Por último, tiene lugar la identidad de logro, en la que los adolescentes se comprometen con las mejores opciones para ellos, tras probar cada una de ellas. Aunque, aquellos que no pasan por la etapa de moratoria y siguen los comportamientos de otros adultos sin razonar por ellos mismos, adoptarán una identidad hipotecada.

Asimismo, en cuanto a que la identidad es un fenómeno caracterizado por su complejidad de naturaleza psicosocial, el **Autoconcepto**, depende de los cambios cognitivos, ya que se caracteriza por la construcción del propio conocimiento. Al igual que se le va a dar una gran importancia al aspecto físico (Sánchez, 2009a).

Tal y como enuncia Palacios (1999), a nivel estructural, el adolescente en un primer momento del pensamiento formal, no es capaz de darse cuenta, a través de las abstracciones sobre quién es, de las diversas facetas que muestra, evitando el impacto emocional que supondría darse cuenta de ello. En la siguiente etapa, estas abstracciones se relacionan entre ellas, ya que los sujetos se empiezan a relacionar en diferentes contextos, adoptando comportamientos y valores, que diversifican el autoconcepto. En la tercera etapa, se produce el asentamiento del pensamiento formal, de modo que los adolescentes son capaces de relacionarse entre sí y jerarquizar las abstracciones, consiguiendo de este modo un autoconcepto múltiple, diversificado e integrado.

Por otro parte, siguiendo a Sánchez (2009) señalar que el componente valorativo del autoconcepto es la **Autoestima**, uno de los principales aspectos que predicen el nivel de bienestar personal entre la etapa adolescente y la adulta. En esta primera etapa, la autoestima se va diversificando junto al autoconcepto, añadiendo elementos como la



autoestima física, la afectivo-sexual y la relacional. Aunque sigue habiendo una autoestima global, influida por estos elementos, según la importancia que le cada sujeto a cada uno de ellos.

Los principales factores que favorecen el desarrollo de la autoestima son, la afectividad y cohesión en el entorno familiar, en el que se aplique un estilo educativo democrático y un apego seguro, al igual que las relaciones con los iguales basadas en la comunicación y la confianza (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004).

En relación a los valores adoptados por los adolescentes, este periodo es crucial para adquirirlos y conformarlos (Ferragut, Blanca y Ortiz-Tallo, 2014). Pues en esta, los sujetos alcanzan un nivel de razonamiento prosocial, a través del cual actúan justificándose por las normas y valores adquiridos (Delval, 1989).

Por último, en relación a los chicos y chicas, las fortalezas predominantes en ambos son la intimidad, el humor y la gratitud (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010). Aunque las chicas tienden a las fortalezas de amabilidad, belleza, justicia y perspectiva (Ferragut et al., 2014).

2.2.1.1.3. Cambios Sociales

Durante los procesos de socialización llevados a cabo en la comunidad, los chicos y chicas adolescentes interiorizan las normas de la sociedad, los roles y las diferentes expectativas que se les pide. Por otro lado, la comunidad, les ofrece importantes e influyentes figuras de apoyo, como la familia cercana y el grupo de iguales, que influyen y les guían en la obtención de su identidad (Buelga y Musitu, 2009). Asimismo, la sociedad les da la oportunidad de establecer relaciones y por lo tanto, les brinda recursos y oportunidades para que se realicen personalmente (Alfaro et al., 2017).

Como todos sabemos, la familia juega un importante papel en el desarrollo de los sujetos adolescentes, siendo determinante en la adquisición de su autonomía, su identidad y su ajuste a las distintas situaciones. Aunque esto supongan cambios en el ambiente familiar (Lila, Van Aken, Musitu y Buelga, 2006). Autores como Sánchez-Queija y Oliva (2003), apuntan que aquellos niños con apego seguro y relaciones



cercanas con sus padres, suelen presentar más confianza en sus relaciones con los demás, llevándose a cabo la idea de continuidad.

En esta etapa adolescente, el contexto social y el grupo de amigos presenta una gran influencia, ya que se adquieren valores como el compromiso, la capacidad de resolver problemas, la lealtad, la autorrevelación, etc. Pues con los amigos, los adolescentes comparten la mayor parte del tiempo, viven infinidad de experiencias y son los principales confidentes de aquellas cuestiones que los adultos no entienden (Sánchez, 2009). La amistad que surge en esta etapa se centra en la conversación y se convierte en un lugar de autoexploración y apoyo emocional (Buhrmester, 1996). Por un lado, la amistad femenina se basa en la intimidad y autorrevelación, mientras que la masculina, está basada en la instrumentalidad y el hecho de compartir actividades (Coleman y Hendry, 1999).

2.2.2. Uso de las TIC por los jóvenes

La Web 2.0 ha llegado a la vida de las personas como una revolución, la cual ha modificado la forma en que los jóvenes se relacionan, se comunican, se identifican y se encargan de la gestión de su privacidad (Gabarda, 2017).

Aunque existen diferencias en el uso de estas por parte de cada uno de los sexos, encontrándose, por un lado, el empleo para crear y mantener amistades por parte de las mujeres, y el refuerzo de la autoestima y el recubrimiento de aspectos emocionales, por parte de los hombres (Colás, González y de Pablos, 2013). Asimismo, según la personalidad de cada uno, como los chicos/as extrovertidos e introvertidos, utilizan las redes interactivas con diferentes fines. Los primeros se benefician para realizar una ampliación de sus relaciones personales y social, mientras que los segundos, las utilizan como medio de compensación social (Kuss y Griffiths, 2011).

Las TIC son parte del uso cotidiano de niños y adolescentes, llevándose a cabo cada vez con mayor precocidad. Pues, tal y como indican Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado (2012), estos presentan diferentes riesgos por el interés que ponen en ellas, el uso masivo y prolongado en el tiempo (Ólafsson, Livingstone y Haddon, 2013) y de este modo, siguiendo las afirmaciones de Devine y Lloyd (2012), influyen en desarrollo psicológico de estos y en el ambiente familiar (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016).



Los adolescentes son un grupo de riesgo en relación al uso de las TIC, por la sensibilidad que tienen a ser influenciados por ellas, por la gran presencia que tienen en sus vidas (Castellana, Sánchez-Carbonell, Beranuy y Graner, 2006) y las características propias de su desarrollo, como poca experiencia vital, la necesidad de refuerzo en la autoestima, la omnipotencia, etc. (Graner, Sánchez-Carbonell, Beranuy y Chamarro, 2008).

Por otro lado, según Gairín y Mercader (2018), en el contexto familiar la utilización de las TIC se basa en entretenimiento y comunicación en espacios comunes, usándose para visualizar programas o series, haciendo uso de las redes sociales, jugando a videojuegos, etc. Aunque en el otro lado de la moneda, el uso intensivo y problemático de estas, conlleva a que se produzca un distanciamiento de los menores con sus familiares (Douglas et al., 2008), produciéndose como consecuencia relaciones insatisfactorias (Liu et al., 2012) y conflictos entre padres e hijos (Yen et al., 2007).

Por este motivo, es esencial que los adultos identifiquen y supervisen los lugares de la red en los que se conectan sus hijos y los principales intereses cotidianos de estos, para poder prevenir los posibles efectos adversos de uso inadecuado de las TIC por parte de los adolescentes (Duek, Benitez, Moguillansky, 2017).

2.2.2.1. Dispositivos y soportes tecnológicos

2.2.2.1.1. Televisión

La televisión es uno de los principales agentes de socialización que influye en la forma que los niños y los jóvenes se comportan, teniendo así pues, repercusiones educativas y sociales, como la conflictividad escolar. Este dispositivo es el medio de comunicación más cercano y con accesibilidad para los niños, por la generalización de su uso y la poca complejidad que requiere. Asimismo, sus estímulos audiovisuales influyen en la creación de actitudes en los más jóvenes (Escandell y Rodríguez, 2002).

Esta, además, transmite valores y contravalores, ejerciendo una función socializadora en los jóvenes, sobre todo. Algunos de los aspectos emitidos que más valoran los jóvenes son el consumo, el culto al cuerpo, la fama, la competitividad, el desprecio de la inteligencia, el individualismo, etc. Aunque por otro lado, también se transmiten valores prosociales y de hábitos de vida saludables (Hernandez, et al., 2017).



Por otro lado, en su cara oculta, la televisión tiene efectos negativos, que influyen en la adquisición de conductas agresivas, de roles de género, y en la educación y conducta prosocial (Medina, 2000).

Por ello, la violencia dentro del ámbito televisivo, se puede dividir, tal y como exponen Escandell y Rodríguez (2002), en violencia narrada, haciendo alusión a las amenazas realizadas por un personaje y que es escuchado por los espectadores; la violencia visual, que aparece en la pantalla de manera gráfica, y la verbal, llevada a cabo con la intención de agredir o intimidar, pero sin utilizar la fuerza física.

Aunque esto se podría evitar o disminuir los riesgos, si los progenitores de los niños no les inculcaran a estos la conducta de contemplar la televisión en cada momento, y convirtiéndose, a menudo, en la única compañía de los pequeños (Pérez, Navas y Polyenko, 2000). Asimismo, cuando estos son adolescentes, los padres pierden el control de lo que ven y cuando lo ven, adquiriendo conductas inapropiadas y poco saludables, quedándose por la noche hasta horas inadecuadas y observando contenidos poco apropiados para su edad (Hernández et al., 2017).

2.2.2.1.2. Videojuegos

En estos últimos años la difusión de los videojuegos ha aumentado de una forma vertiginosa. La utilización de estos tiene consecuencias psicosociales y neurobiológicas tanto beneficiosas como perjudiciales. De este modo, hay una parte de jugadores que llevan a cabo un uso perjudicial, que conlleva caer en una adicción, siendo la causa de esto un mal funcionamiento psicosocial, y que está relacionado sobre todo en los chicos (Buiza-Aguado et al., 2017).

Estos autores indican que cada vez se está difundiendo con más intensidad a través de los dispositivos de teléfono móvil, de las videoconsolas, los ordenadores... Al igual que ha habido un aumento de jugadores y de la complejidad de juegos. Aunque la mayoría de los interesados en los videojuegos no sufren malas repercusiones en su vida diaria, el uso excesivo puede conllevar la adquisición de hábitos perjudiciales.

Los videojuegos tienen una mala fama desde que salieron al mercado, por la adicción que provocan, el desarrollo de aislamiento en los usuarios (Levis, 2002), la potenciación de la agresividad y un clima de violencia, así como factores depresivos (Diez, Terron y Rojo, 2001). De este modo, las características adictivas que presentan los jóvenes que



los utilizan son, llegar a robar dinero para comprar juegos, faltar a clase para jugar, no realizar actividades sociales, estar irritables y sentirse mal cuando no juegan, etc. (Graner et al., 2008).

2.2.2.1.3. Ordenador e Internet

El informe llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012) indica que el 96.5% de los jóvenes menores de 15 años tienen acceso a internet, y el 97,4% de los jóvenes entre 16 a 24 años (INE, 2013), siendo el 58% de los menores españoles los que los utilizan de forma habitual (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2011). Por otro lado, el uso del ordenador en España en 2016 por parte de los niños de 10 años es del 92,6 %, siendo el 97,1% por parte de los jóvenes de 15 años (INE, 2016).

Las principales características de Internet, según Caro y Plaza (2016), son la alta estimulación que genera, la rápida y fácil accesibilidad que se tiene a los diferentes contenidos, la sensación de anonimato que da, etc., lo cual puede favorecer el uso adictivo de la red. Asimismo, tal y como anuncian Hernández, et al. (2017), Internet se está volviendo un medio de reproducción de contenidos televisivos a través del ordenador, que no divide de forma específica las programaciones destinadas a los adolescentes, de modo que no se puede controlar por parte de los padres lo que los niños y jóvenes ven a través de la red.

De esta forma, los adolescentes son el grupo con más probabilidad de llevar a cabo un uso intensivo de Internet, a través de los diferentes dispositivos como el ordenador, y por lo tanto, un hábito inadecuado. Todo es causado por la etapa en la que se encuentran, caracterizada por la búsqueda de identidad, la inestabilidad emocional, la inseguridad, etc., lo cual les influye a refugiarse en la web y en las redes sociales, fuera de la vista de los adultos (Gómes y Sendín, 2014).

De este modo, tal y como afirman Douglas et al. (2008), la excesiva dedicación a la Red por parte de los jóvenes y al uso del ordenador, con fines como la utilización de videojuegos, chats, redes sociales, etc., tienen influencias negativas relacionadas con las rutinas diarias, notas escolares y relaciones personales.



2.2.2.1.4. Smartphone

Desde que la tecnología ha llegado, se ha producido una revolución en la vida de todas las personas y la forma en la que estas se socializan (Tresáncoras, García-Oliva y Piquera, 2017). España ocupa la primera posición representando el 87% del total de teléfonos móviles (Del Barrio y Ruiz, 2017), siendo así el país de toda Europa en el que más han penetrado los teléfonos inteligentes (Ditrendia, 2016).

Según el informe ONTSI (2016), la utilización del teléfono móvil en España llega al 90,1%, siendo utilizado el smartphone por seis de cada diez usuarios de 15 años. De este modo, se puede decir que el dispositivo móvil es el principal instrumento tecnológico utilizado por los jóvenes, ya que según el INE (2016) el 93,5% de los jóvenes mayores de 15 años tiene uno. Pues tal y como indica INJUVE (2012), el uso de este y su vinculación es universal entre la población de 15 y 29 años. Aunque, a medida que pasan los años, la edad de primer uso es cada vez inferior (Del Barrio y Ruiz, 2017), ya que en 2016, el 69,8% de los menores españoles de 10 a 15 años tenían ya un Smartphone propio (INE, 2016), siendo los 13 años la edad media de acceso a estos (Cantillo, Roura y Sánchez, 2012).

Así, se puede afirmar que en los últimos años el Smartphone se ha convertido en un dispositivo con multifunción, interactivo, con facilidad de ser utilizado en cualquier lugar del Barrio y Ruíz (2017), con acceso a Internet a través de vía Wifi o redes 3G y 4G y una función multimedia, con la que se pueden capturar fotos y escuchar música, entre otras funciones, que es usado por los miembros de la sociedad de forma diaria (Tresáncoras, et al., 2017).

Aunque, para los jóvenes sus móviles son una señal de identidad a través de los cuales se expresan y con los que se han independizado comunicativamente hablando (Castell y Bofarull 2002). El uso de estos entre los adolescentes se basa en la realización de llamadas, de fotos, videos, etc., y el intercambio de mensajes a través de aplicaciones como, WhatsApp, Snapchat, Facebook, Messenger, Line, etc. (Tresáncoras, et al., 2017).

Para Echeburúa y Corral (2010), la motivación de los jóvenes por conseguir un Smartphone, se caracteriza por la necesidad de hacerse visible entre el grupo y reafirmar su identidad, así como estar en contacto y en conexión con el grupo de



amigos. Asimismo, otro aspecto importante es la facilidad y libertad con la que pueden expresarse emocionalmente detrás de las pantallas, sin pasar ningún tipo de vergüenza y sintiéndose protegidos.

Aunque a pesar de todas estas ventajas, el mal uso de estos dispositivos puede conllevar importantes consecuencias afectivas, psicofisiológicas y socioeconómicas (Renau, Gil, Oberts y Carbonell, 2015). Así pues, los smartphones poseen determinadas características que los convierten en dispositivos que pueden llegar a provocar comportamientos abusivos, como el acceso de forma permanente, la instrumentalidad, la individualización de bienes personales, la adquisición de estatus social, la autoconfianza, el exceso de diversión, la adquisición de identidad, la sociabilidad y la conciliación familiar (Höflich y Rössler, 2002). Además, algunos sujetos poseen características como la baja autoestima, falta de habilidades sociales y extraversión, que contribuye al desarrollo de estas situaciones (Bianchi y Phillips, 2005).

2.2.2.1.5. Chats (Whatsapp)

Como se ha comentado anteriormente, el uso del Smartphone, ha permitido que haya una mayor intimidad en las comunicaciones entre los jóvenes, y además, esta forma de comunicarse se ha modificado por la posibilidad de conectarse a Internet a través de este y la creación de aplicaciones, como el sistema de mensajería instantánea WhatsApp, que ha destacado sobre todo en la población joven, por las posibilidades que ofrece, como enviar fotografías, vídeos, etc. y poder hablar a través de mensajes escritos o escuchados de forma continua y sin ningún coste (Del Barrio y Ruíz, 2017).

En la mayoría de los casos, el motivo principal por el que los adolescentes solicitan a sus padres estar en posesión de un teléfono móvil, es por la posibilidad de utilizar esta aplicación con sus compañeros. Pues según Cánovas, García de Pablo, Oliaga y Aboy (2014), la gran parte de los jóvenes entre 11 y 14 años, utilizan esta aplicación de forma diaria. Actualmente, han ido aumentando las actualizaciones de esta, optando por la posibilidad de realizar “grupos”, que funcionan como redes sociales, en las que los estudiantes pueden intercambiar información en un mismo chat, y enviar fotografías, videos, etc., así como comentar las tareas escolares. Aunque, esto también es un arma de doble filo, ya que a través de estos grupos, es más fácil llevar a cabo conductas inadecuadas, como la ofensa a compañeros y la realización de ciberbullying, sin que haya un control por parte de profesores y familiares.



En un estudio realizado en 2017 en la comunidad Cantábrica, se concluyó que las chicas están más enganchadas al WhatsApp que los varones, y la edad en la que más se utiliza esta aplicación oscila entre los cursos de 3º y 4º de la ESO (Del Barrio y Ruíz, 2017).

2.2.2.1.6. Redes sociales

Hay una gran variedad de estudios que confirman el gran uso de las TIC e Internet por parte de la población adolescente, y sobre todo la utilización de las Redes Sociales Virtuales (RSV) (Devine y Lloyd, 2012). Rial, Gómez, Braña y Varela (2014), indican que el 85,1% de los jóvenes están registrados en una red social, el menos, y el 86%, las utilizan frecuentemente (García, López de Ayala y Gaona, 2012). Asimismo, estas son utilizadas por la población masculina, para pasar tiempo en Internet (Estévez, Bayón, De la Cruz y Fernández-Liria, 2009), y por la femenina, para la utilización de las RSV (Sabater y Bingen, 2015).

Para la población adolescente las redes sociales virtuales son una herramienta a través de la cual se pueden comunicar de manera continua y además, pueden establecer nuevas relaciones interpersonales y crear nuevos grupos sociales de amigos más grandes, siendo agentes activos en este proceso de interacción social (Echeburúa y De Corral, 2010). Estas se caracterizan por el rápido, fácil e inmediato acceso a ellas, su globalización, comodidad a la hora de utilizarlas y la posibilidad de ser anónimo (Rial et al., 2014). Aunque esto puede conllevar la creación de falsas identidades, distanciamiento con las personas físicas y distorsión de la realidad (Becoña, 2006).

Uno de los usos atribuidos a los Smartphone, es la navegación por las Redes Sociales Online (RSO), como Instagram, Facebook, Twitter, etc., en las cuales cada año hay un mayor incremento de perfiles creados. En 2012, 17 millones de españoles se registró en Facebook, representado un 37,6% del país (Internet World Stats, 2013). Sin embargo, existen consecuencias negativas y riesgos para los adolescentes, sobre todo, por el mal uso de estas, como la propagación incontrolada de imágenes y vídeos personales, la difusión de rumores y la contribución al acoso escolar (Lara et. al 2009).

Por otro lado, Youtube es otra plataforma electrónica que difunde diversidad de contenidos y en este caso, una gran parte está destinada al público adolescente. Pues esta es una red social a la cual acuden los sujetos diariamente y por consiguiente, es una de las primeras acciones que aprenden a realizar cuando tienen cualquier dispositivo



electrónico, tales como tablets, Smartphone, ordenador, etc. (Protégeles, 2014). Esta red social ofrece ventajas como la posibilidad de divulgar videos científicos y académicos, y transmitir eventos académicos en directo, entre otras cosas (Franco, 2017).

Según Berrocal, Campos, y Redondo (2014), la mayoría de los usuarios suelen ser pasivos y compartir videos que ya han sido emitidos con anterioridad en otros medios, en lugar de crearlos personalmente. Aunque también hay prosumidores activos que graban mensajes audiovisuales y los comparten por esta red, llamados “youtubers”, habiendo una gran mayoría que por el gran número de seguidores que tienen, se dedican a ese negocio y ganan dinero por ello. Sin embargo, esto conlleva que sean vulnerables en la red y estén expuestos a diversos riesgos por mostrar su día a día en una plataforma mundial a la que todo el mundo tiene acceso, tanto por ser creadores como consumidores de contenido (Montes-Vozmediano, García-Jiménez y Menor-Sendra, 2018).

Por desgracia, los jóvenes no son conscientes del valor que tiene toda la información que comparten y los peligros que conlleva la importancia de la seguridad y privacidad en la red (Argente et al., 2017). En cuanto al contenido que publican los adolescentes en las redes sociales, el 91% va destinado a las fotos en las que ellos aparecen, el 92% a la publicación del nombre real, el 84%, al de sus intereses personales (libros, música, películas, etc.), el 71%, a la información escolar y familiar, el 53%, en referencia a su correo electrónico personal y el 20%, al número de teléfono personal (Madden, et al., 2013).

Walters y Ackerman (2011), explican que la publicación de esta información privada está motivada por la necesidad de compartir información con los amigos y personas conocidas, estar al día con las tendencias actuales, manifestar la popularidad, etc. Hoy en día los adolescentes se sienten obligados a pertenecer a las redes sociales, por la necesidad de integrarse en el mundo social y tecnológico que les ha tocado vivir y ser sujeto activo a la hora de controlar lo que se publican de ellos mismos en las redes sociales (Dumortier, 2009).

2.2.3. Conductas y hábitos de los jóvenes en la red

La accesibilidad a la red está extendida entre la población juvenil y según las circunstancias de comunicación que se dan en la actualidad, esta generación se



encuentra sobre informada y no tienen las herramientas suficientes para controlar esta situación, mostrándose inconformistas en relación al uso de las TIC (Hernández et al., 2017).

La acción de conectarse a Internet, incluso durante muchas horas, no significa que haya un problema de adicción, ya que esta red ofrece diversidad de posibilidades relacionadas con la comunicación, las relaciones y el entretenimiento. Por ello, se puede distinguir entre un sobreuso, un uso intenso y un uso adictivo de la red, siendo el que atrae consecuencias preocupantes y problemáticas este último (Israelashvili, Kim y Bukobza, 2012). De este modo, la adicción a Internet y a las TIC, se refiere al conjunto de horas que se dedica a la red, así como el consumo de contenidos que afectan de manera negativa al desarrollo personal, como la utilización en exceso de juegos, el visionado y utilización de violencia y el consumo de pornografía. Esto conlleva que la persona adicta va deteriorando su calidad de vida, en relación al aspecto físico, equilibrio mental y las relaciones sociales y familiares, dejándose llevar por la única necesidad de estar enganchado a la red durante su mayor parte del día (Caro y Plaza de la Hoz, 2016).

Del mismo modo, otros de los riesgos a los que están expuestos los adolescentes, es a la utilización de las TIC con el fin de humillar, violentar y menospreciar a los demás. Pues en este espacio se pueden llevar a cabo acciones como el acoso a través de los distintos medios, y con la sensación de que se haga lo que se haga, nada va a tener una consecuencia, por la posibilidad de permanecer invisibles ante los adultos y al resto de personas (Hernández et al., 2017).

De esta forma, se pueden llegar a producir situaciones de ciberbullying en este espacio virtual, donde una o varias personas ejercen violencia y abuso de poder, desde los medios electrónicos, hacia otra persona, convirtiéndola en víctima (Slonje, Smith y Frisén, 2013). Este tipo de acoso se caracteriza por la posibilidad de permanecer anónimo, tener gran variedad de espectadores y que las agresiones permanezcan en el tiempo (Garaigordobil y Martínez, 2014). Aunque este tipo de acoso lo explicaré más detalladamente en el siguiente capítulo.



2.3. El ciberespacio y las relaciones interpersonales

Actualmente, los jóvenes necesitan la presencia de las TIC para entender la vida y llevar a cabo las relaciones sociales. El rápido avance de las TIC y la disponibilidad de poseer diferentes dispositivos electrónicos como tablets, Smartphone, iPad, portátiles, etc., ha llevado a la creación de un contexto en el que la juventud, sobre todo, está en constante interacción con los medios digitales de forma diaria y permanente (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013).

Aguaded (2011), considera que estamos ante una generación, en apariencia, hipercomunicada, pero a la vez, hipocomunicada. Pues la fuerza con la que se han introducido las TIC en nuestras vidas y en cada uno de los hogares de los jóvenes adolescentes, ha generado la producción de un “botellón electrónico”, caracterizado por el uso combinado de la televisión, los videojuegos, el ordenador y los teléfonos móviles por parte de estos (Castell, 2003).

Los problemas tradicionales característicos de la etapa adolescente han sido influidos por el contexto electrónico, por causa del aumento de comunicación en línea, exploración de la propia identidad, entre otras cosas (Subrahmanyam, Greenfield y Michikyan, 2015).

Asimismo, los adolescentes son especialmente vulnerables en relación a la concepción que tienen de la seguridad y privacidad en la red. Por un lado, estos están informados acerca de los riesgos que supone Internet, considerándolo como un espacio abierto a personas desconocidas. Sin embargo, tienen una percepción distintas en relación a las redes sociales, las cuales están consideradas por ellos como un espacio de privacidad, seguro y libre de peligros (Sabater, 2014). Esto es sustentado por la posibilidad que dan las aplicaciones de comunicarnos directa e individualizadamente a través de los mensajes instantáneos, incrementando así la sensación de confianza e intimidad, aunque el entorno en el que se sigue realizando sea Internet (Blais, Craig, Pepler, y Connolly, 2008). A pesar de las situaciones negativas que los jóvenes han podido experimentar a través de las redes sociales, siguen sin valorar y percibir el riesgo que supone el modo en que las utilizan (De-Frutos y Marcos, 2017).

Uno de los medios que utilizan los jóvenes para expresarse, participar en el mundo virtual, integrarse en la sociedad juvenil y construir su identidad, es la plataforma



Youtube. Para ello elaboran videos, para compartirlos y difundirlos por todo el mundo, con el fin de conseguir seguidores y hacer que una gran parte de las personas con sus mismos gustos, visiten y se suscriban en sus cuentas (Montes-Vozmediano et al., 2018). Esto repercute tanto cultural (Chau, 2010) como socialmente (Abisheva, Kiran-Garimella, García, y Weber, 2014), al igual que en relación a temas de salud pública (Wartella et al., 2016), política (Dias-da-Silva y Garcia, 2012) y economía (Ritzer y Jurgenson, 2010).

A través de la plataforma Youtube, los “youtubers” tiene una gran influencia entre los jóvenes, ya que estos imitan los comportamientos que observan en estas plataformas (McRoberts et al., (2016). Así, se puede decir que la imagen que los jóvenes muestran en las redes sociales, es una mezcla de lo que son y lo que querrían ser. Esto se caracteriza por el tipo de información que comparten como, sus gustos personales, intereses, imágenes, pensamientos, compartiendo noticias, etc., y confeccionando así su identidad digital, que será temporal durante el periodo de adolescencia (Gabarda et al., 2017).

Autores como Back et al., (2010), exponen que normalmente, las interacciones virtuales entre las personas dan lugar al establecimiento de vínculos de confianza, generando la responsabilidad de ser sinceros y transparentes con lo que se dice y se muestra a estos amigos virtuales. Sin embargo, Stornaiuolo, Dizio y Hellmich (2012), afirman que los adolescentes realizan las primeras comunicaciones con personas que no conocen con cuidado y primero intentan comprobar que lo que les están diciendo es cierto. De modo que, si se sienten seguros con los sujetos que están detrás de la otra pantalla, estos comparten información basada en su realidad y así vincularse de forma total a esta especie de comunidad virtual que llegan a formar.



CAPITULO III: Influencia de las TIC en las conductas agresivas en la Educación Secundaria Obligatoria

3.1. Violencia en los medios de comunicación

Los modelos y estereotipos que son representados por los medios de comunicación, muestran volares contrarios a la convivencia, como la rivalidad, el triunfo tras un enfrentamiento, la sobrevaloración de los fuertes, que son los que ganan, frente a los débiles que no consiguen nada (Rojas, 1995), así como la competitividad y agresividad, el afán de posesión, la negación al esfuerzo, el poder, la importancia de la apariencia, etc. (Ferres, 1994).

Cabe destacar, que hoy en día una de las programaciones que más violencia muestra, son los programas destinados al público infantil y juvenil, como los dibujos animados y los anuncios de juguetes. La importancia de esto reside en los efectos que provoca a estos sujetos que aún no tienen un sentido crítico para representar cada uno de los contenidos (Mesa, 2002).

Este mismo autor resalta que, esta influencia puede llevar al desarrollo de valores en los jóvenes y niños como, la inmunidad a la violencia, aceptarla y verla como una forma de resolver los problemas, imitar los comportamientos violentos observados, identificarse con caracteres de agresores o víctimas y ver que el hecho de utilizar la violencia en la vida cotidiana, además de no recibir ningún tipo de castigo, es aplaudido por los demás, de modo que recibe como recompensa el éxito entre los observadores.

Algunos de los riesgos a los que están expuestos los menores, son la posibilidad de visualizar material inapropiado para ellos a través de las TIC. Por ejemplo, la plataforma Youtube, a la que la mayoría de los niños tiene acceso, difunde diversidad de contenidos, que en algunos casos no tienen una intención positiva ni apta para menores (Montes-Vozmediano et al., 2018). Autores como Livingstone, Kirwil, Ponte y Staksrud (2014), en sus estudios confirmaron que un tercio de la población adolescente afirmaba haber visto material inapropiado y lejos de su agrado, como vídeos llenos de violencia y pornografía. Asimismo, en el estudio realizado por Yarosh, Bonsignore, McRoberts y



Peyton (2016) se concluía que los temas más elegidos por los usuarios de Youtube y Vine, son aquellas relacionadas con la violencia, el contenido obsceno o de carácter sexual. Además, a través de las redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, los jóvenes están en contacto con la promoción de bebidas alcohólicas (Barry et al., 2015), entre otras.

3.2. Abuso de las TIC por parte de los adolescentes

Hoy en día las Tecnologías de la Información y Comunicación han tenido una gran influencia en la sociedad, a tal punto que, están cambiando la forma en la que vivimos y nos relacionamos, siendo la población adolescente la que más ha sufrido el impacto mediático (Del Barrio y Ruiz, 2017). Sin duda alguna, los jóvenes son el grupo más vulnerable a desarrollar hábitos inapropiados relacionados con el uso de las TIC, y sobre todo de los Smartphone (Renau, Gil, Oberst y Carbonell, 2015), a través de los cuales, pueden tener problemas en Internet, a través de las redes sociales, y haciendo uso de aplicaciones como Whatsapp.

3.2.1. Consecuencias del consumo

En los nuevos tiempos que vivimos, los jóvenes se desarrollan en un contexto repleto e influenciado por las tecnologías digitales y las comunicaciones, a través de ellas. De modo que, por medio de estos espacios digitales, estos interpretan la vida y asimilan los conceptos relacionados con los prejuicios, las actividades de la vida diaria, los estereotipos, etc. (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013).

Aunque, además de todas las posibilidades que ofrece este mundo virtual a los jóvenes, existen infinidad de riesgos, a los que están expuestos y deben tener herramientas para hacerles frente, entre ellos encontramos, la adicción a las TIC (ciberadicción) y el uso inadecuado de ellas, como el cyberbullying (Arnaiz, Fuensanta, Giménez y Maquilón, 2016). En un primer momento, cuando estas se consumen de forma excesiva, se desarrolla una cierta dependencia, que se puede convertir en adicción patológica, haciendo cada vez más pequeño el campo de conciencia e intereses de los usuarios, y quitándoles libertad (Labrador, Villandangos, Crespo y Becoña, 2013).

En la actualidad, no se han determinado los criterios para establecer y diferenciar entre los conceptos de uso problemático, dependencia y adicción a las redes sociales e internet (Martínez-Ferrer y Moreno, 2017). Aunque, algunos autores como Echeburúa y



De Corral (2010), han sugerido algunos criterios con los que podemos detectarlos y determinarlos, como que los sujetos dediquen de forma excesiva su tiempo en utilizar los distintos dispositivos electrónicos, que pierdan el control cuando alguno no funciona o tiene fallos, que presenten síntomas de abstinencia como estar demasiados irritables o muestren ansiedad, que el uso de las TIC influya en la realización de sus actividades cotidianas y, como indica Tresáncoras et al. (2017), presenten cambios de personalidad. De la misma manera, la dependencia a Internet está caracterizada por dimensiones como, dificultades a la hora de controlar el impulso, obsesión por preocuparse demasiado por lo que pasa en la red, aumento del uso conforme pasan los meses y problemas que se derivan del exceso de uso (Chóliz y Marco, 2012).

Además, diversos estudios confirman cómo se ha extendido entre la población juvenil, el uso problemático de la red y la adicción a internet y a las tecnologías de la información y comunicación (Gómes y Sendín, 2014). Lo cual conlleva consecuencias adicionales negativas como, la depresión, el consumo de sustancias, malestar psicológico, aislamiento, trastornos en el sueño, trastornos inmunológicos, dificultad para adaptarse socialmente, agresividad, bajo rendimiento académico (Arnaiz, et al., 2016), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Carbonell, Fúster, Chamarro y Oberst, 2012). Al igual, que la adquisición de problemas externalizantes por el uso excesivo de las redes sociales (Rodríguez y Fernández, 2014).

Diversos estudios muestran la relación entre la dependencia, la falta de controlar los impulsos y la autoestima, con la necesidad de buscar sensaciones, así como utilizar el móvil para evadirse de los malos sentimientos (Choliz, 2012). Al igual que la afirmación de diversos usuarios de sentirse agitados, ansiosos y molestos si no tienen su móvil cerca de ellos (Tresáncoras et al., 2017). Por ello, se puede ver como el abuso de las TIC y redes sociales, llega a provocar una dependencia y malestar psicológico, por la necesidad de los sujetos de estar conectados sin medir el tiempo ni importar el lugar (Renau et al., 2015).

Del mismo modo, esta adicción conlleva consecuencias en el comportamiento de los jóvenes hacia otras personas, como presentar conductas violentas hacia la pareja (Martín, Pazos, Montilla y Romero, 2016), realizar bullying a los compañeros (Arnaiz, et al., 2016) y cyberbullying (Giménez, Maquilón y Arnáiz, 2015). Pues diversos investigadores han llegado a la conclusión de que los menores que ven violencia en los



medios audiovisuales, presentan mayor probabilidad de establecer como apto, el uso de la violencia como una forma de solucionar los problemas (Escandell y Rodríguez, 2002).

Los riesgos a los que están expuestos los adolescentes en las redes sociales se pueden clasificar en, riesgos de contenido, de contacto y comerciales (De-More, et al., 2008). Los de contacto, los más importantes, hacen referencia al uso de estas para comunicarse y estar en contacto con otras personas (Lange, 2007). Algunas de las problemáticas más graves relacionadas con estos riesgos que se producen a partir de las redes sociales se llevan a cabo por un contexto erótico-sentimental son, el grooming, acoso de un adulto hacia un/a menor utilizando la red (Pérez-San José et al, 2011); el sexting, difusión a través de Internet de contenidos sexuales (Mitchell, Finkelhor, Jones y Wolak, 2012); y la sextorsión, realización de chantaje al poseer imágenes íntimas de las víctimas (Flores, 2010).

3.3. Problemas del uso de las TIC

3.3.1. Ciberacoso (Ciberbullying)

Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000), en su estudio, representan un tipo de violencia llevada a cabo a través de Internet, y descubren diferentes casos de victimización que se producen en línea en la población adolescente. Este estudio es de los primeros en investigar lo que hoy en día se conoce como cyberbullying. De este modo, se sitúa el gran problema de acoso entre iguales, en el mundo virtual y se asocian las características parecidas al bullying, en relación a la definición de este y los roles de los participantes (Martínez-Vilchis, Morales y Pozas, 2018).

Una de las definiciones originales del concepto de cyberbullying, se determinó como la utilización de las TIC por un sujeto o un grupo de iguales con la intención de hacer daño a otros individuos llevando a cabo conductas discrepantes, de manera intencionada y repetida, siendo mostrados de forma diferente según el modo en que se ejecute el acoso (Belsey, 2005). Otra definición de Willard (2005), caracteriza a este tipo de acoso, como una de las diferentes formas crueles de hacer daño socialmente usando las TIC como medio, que se diferencian en diversos tipos, según la conducta que se lleve a cabo. Asimismo, Smith et al. (2008), añaden que el cyberbullying se realiza entre escolares vía



internet, y Durán y Martínez-Pecino (2014), indican que esto además, puede suceder durante las relaciones de pareja entre los jóvenes.

3.3.2. Modalidades de maltrato digital

A través del ciberacoso, los agresores utilizan los medios electrónicos para chantajear, insultar y vejear a otros compañeros del contexto escolar, pudiendo tener estas acciones carácter sexual o no. Esto supone la promoción de información que hace daño a sus víctimas a través del formato tecnológico. Asimismo, estas acciones pueden combinarse con el maltrato directo físico o verbal (Saneleuterio y López, 2017).

Este tipo de acoso puede llevarse a cabo a través del envío de correos a personas que no quieren recibirlos, la amenaza, la humillación, la distribución de fotos trucadas, el envío de malware, la creación de webs difamatorias y la suplantación de identidad (Luengo, 2014).

En relación a las características principales del ciberbullying, este se identifica por la intención que tienen los acosadores de hacer daño, que no siempre tiene lugar en los primeros estadios del proceso. En segundo lugar, es característico que hay una reiteración en los mensajes enviados y las actuaciones realizadas a través de la red, siendo estas repetidas y duraderas a lo largo del tiempo. En tercer lugar, existe una relación y contacto previo entre los implicados en el proceso de acoso. En cuarto lugar, no suele haber una relación entre el ciberbullying y la violencia física. Por último, estas agresiones son materializadas por medio de las tecnologías de la información y comunicación, como los SMS, el correo electrónico, la aplicación Whatsapp, las redes sociales, el teléfono móvil, los chats, los foros, blogs, etc. (López-García-Torres y Saneleuterio, 2015).

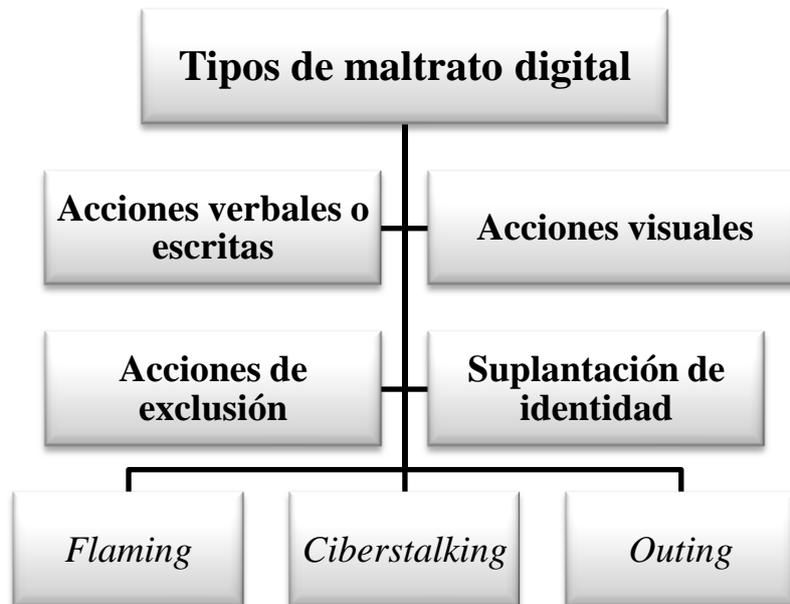
En este tipo de acoso, existen diversos perfiles que caracterizan los tres niveles de implicación de los individuos, por un lado los no implicados, los implicados de forma moderada y los implicados de forma severa, haciendo referencia aquellos que actúan por omisión o por acción (Calmaestra, Ortega, y Mora-Merchán, 2008).

Asimismo, este tipo de comportamientos de los implicados en el ciberacoso corresponde a que haya ocho clasificaciones divididas en cuatro tipos de comportamiento. Según indican Nocentini et al., (2010), en primer lugar encontramos las acciones verbales o escritas, como e-mails, mensajes de texto o instantáneos, chats,



web, blogs, comunidades virtuales, etc.; en segundo lugar, las acciones visuales, como enviar, compartir o publicar fotos o videos que comprometen a las víctimas a través de internet o por vía móvil; en tercer lugar, están las acciones de exclusión, en las que se excluye algún participante de un grupo en línea; y por último, la suplantación de identidad, a través de la cual se roba información personal de alguien para usarla en su nombre en algún sitio web. Por otro lado, Willard (2005) e Hinduja y Patchin (2008), añaden otro tipo de categorías de ciberbullying, según las formas en las que este tipo de acoso se da. El flaming, consiste en el envío de mensajes sexuales a un sujeto o varios de forma privada o grupal; el cyberstalking, hace referencia al acoso de forma repetida caracterizado por las amenazas intimidantes y que afectan a la intimidad de un individuo, y el outing, que representa la acción de compartir mensajes o imágenes privadas de otra persona.

Gráfica 3: Tipos de maltrato digital



Fuente: Elaboración propia



3.3.3. Factores de riesgo y protección

Entre los factores de riesgo que nos podemos encontrar a la hora de presentar influencia en las posibles situaciones se sufrir ciberbullying, está la falta de un ambiente familiar adecuado, en el que los padres no se implican todo lo que debería en sus hijos, no colaboran con ellos, ni le prestan la suficiente atención emocional y el afecto que estos necesitan (Li, Garland y Howard, 2014). Además, en algunos casos, los implicados en situaciones de acoso a través de la red, suelen presenciar conflictos familiares entre sus padres y/o estar ellos también implicados, al igual que pertenecen a familias poco cohesionadas (Caro y Plaza, 2016).

Por otro lado, el ambiente familiar influye en estos casos, en cuanto a la excesiva utilización de la disciplina y el castigo físico a los hijos/as, no prestar la suficiente supervisión y representar roles negativos para ellos, de modo que siguen unos modelos educativos equivocados (Espelage, Bosworth y Simon, 2000).

De este modo, uno de los principales factores de protección ante los casos de ciberbullying, es que los padres deben realizar una supervisión en los momentos que los menores utilizan los diferentes dispositivos para conectarse a la red, y así evitar los riesgos a los que estos se exponen (Leung y Lee, 2012). Sin embargo, esta práctica no se lleva a cabo de la mejor manera posible, ya que en lugar de supervisar sus movimientos en la red, lo que se suelen hacer es restringirle el tiempo que las utilizan (Martínez, Cortés, Medrano y Apodaca, 2014).

Así pues, se puede observar como el ambiente familiar es el que más influencia presenta en el comportamiento de los niños a la hora de que estos establezcan las relaciones sociales y sepan el modo correcto de comportarse y actuar en las diferentes situaciones cotidianas y escolares. Además de la obligada implicación que deben tener sobre todo en las edades más críticas en las que estos están expuestos a gran cantidad de riesgos tanto en la sociedad como en la red virtual.

3.3.4. Prevalencia

La prevalencia del cyberbullying ha aumentado a lo largo de estos años, desde que se conoció este concepto hasta la actualidad. Pues según diversos estudios, el índice de victimización ronda del 5 al 20% y el de agresión, del 10 al 40% (Giménez, Maquilón y



Arnaiz, 2014). En la actualidad, los últimos datos obtenidos en España en 2017, concluyeron que el año concluyó con un 30% de casos de ciberbullying en nuestro país.

Asimismo, las investigaciones realizadas acerca del estudio del ciberbullying, han considerado como variables a tener en cuenta el curso de los sujetos, el género, la nacionalidad, el consumo de sustancias y el uso de las Nuevas Tecnologías. Acerca del género, hay contradicciones según diversos autores, ya que Álvarez et al. (2011) indican la no existencia de diferencias entre chicos y chicas. Sin embargo, otros autores como Patchin e Hinduja (2012), consideran que las chicas suelen ser cibervíctimas y los chicos suelen tender a ser ciberagresores. En relación a la edad, hay más consenso entre los diferentes autores, los cuales expresan la edad adolescente, comprendida entre los 12 y los 15 años, el momento en el que más incidencia hay de que se produzca este tipo de acoso, disminuyendo conforme estos van creciendo (Slonje et al., 2013; Tokunaga, 2010). Además de que existe una relación entre el uso de las redes sociales y el ciberbullying (León, Felipe, Fajardo y Gómez, 2012), constatándose que aquellos menores que consumen con más frecuencia las TIC, son más propensos a sufrir como víctimas o llegar a ser agresores (Erdur-Baker, 2010).

3.3.5. Efectos

Los efectos del ciberbullying son similares a los del bullying, tanto en el comienzo, en el desarrollo como al final del proceso, siendo los efectos más negativos ocurridos a largo plazo. Según Goraigordobil (2014), las víctimas son las que más sufren los efectos, aunque los agresores y los espectadores también adquieren hábitos y aprendizajes negativos, influenciando en sus comportamientos futuros. De este modo, todos los sujetos que están implicados en estas situaciones de ciberacoso, sufren riesgo de padecer desajustes psicosociales y disrupciones patológicas en la etapa adolescente y en la adultez (Monelos, et al. (2015).

Asimismo, otras de las consecuencias del ciberbullying, son las deficiencias emocionales que produce, como el sentimiento de malestar tanto en las víctimas como en los acosadores (Ybarra y Mitchell, 2004), caracterizado por tristeza, indefensión y enfado en las víctimas, y la consideración por parte de los agresores de que el maltrato no afecta a las personas agredidas, siendo esto una indicación de su falta de empatía (Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009).



En relación a las víctimas, diversos estudios afirman que la inteligencia emocional que se percibe es una variable que varía según la cibervictimización y el impacto emocional que esta produce, siendo capaz de influir en su disminución o aumento según el impacto y las emociones producidas (Elipe, Mora-Merchán, Ortega y Casas, 2015). Además, estas pueden padecer trastornos somáticos, síntomas depresivos, ansiedad, miedo, estar mal psicológicamente, ira, baja autoestima, riesgo en sus conductas (Devine y Lloyd, 2012) y como consecuencia extrema, el posible suicidio o muerte (Monelos et al., 2015).

Por otro lado, los efectos en los agresores, derivan en la presentación de bajos niveles en la consecución de metas sociales, falta de eficacia en la sociedad, reconocimiento del grupo de iguales y popularidad. Sin embargo, las víctimas son más competentes en la sociedad y presentan mayor esfuerzo en sus relaciones, pero no reciben el suficiente apoyo de sus iguales (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega, 2016).

3.4. Posibles soluciones

3.4.1. Actuaciones externas

Tal y como afirman Hernández et al., (2017), a consecuencia de la influencia de los medios de comunicación en la identidad y estilo en la forma de vida de las generaciones actuales, tanto la familia como los docentes, deben formar a los jóvenes en relación a las circunstancias actuales, fomentando en ellos un sentido crítico hacia los medios, las TIC y todo aquello relacionado con los contenidos que muestran. Pues esto será vital para su posterior comportamiento y actuación hacia ellas.

3.4.1.1. Contexto familiar

Dentro del ámbito familiar, se debe ofrecer una respuesta educativa mediante el fortalecimiento de una dinámica diaria, en la que haya una comunicación continua y fluida entre los miembros de la unidad y una actitud positiva a la hora de resolver los problemas. Una posible solución, puede ser el juego online en familia, el cual permite la consecución de metas compartidas, el respeto por las normas, la implicación de la familia en el establecimiento de lazos afectivos. De modo que se juegue en familia, para



compartir actividades, en lugar de prohibirlas o evitar que los menores jueguen solos (Caro y Plaza, 2016).

Por ello, para prevenir y tratar estos posibles problemas de los menores, se deben llevar a cabo mediante habilidades de afrontamiento y proporcionando un entorno social y apoyo familiar de calidad. Para ello, sería conveniente que, para el tratamiento del problema de la adicción a Internet y el que los jóvenes puedan sufrir ciberacoso, se asistiera a una terapia familiar sistemática (Echeburúa, 2012).

De este modo, se puede afirmar que el estar en un entorno familiar adecuado, influye en la posibilidad de que los chicos y chicas que tienen una adicción a las nuevas tecnologías o llevan a cabo comportamientos inadecuados con estas, puedan modificar este comportamiento dañino y adquirir hábitos saludables de uso de las TIC (Caro y Plaza, 2016). Por un lado, el hecho de establecer una interacción continua y recíproca entre los aspectos cognitivos, ambientales y aquellos relacionados con el propio comportamiento (Bandura, 1977), asimismo, por medio del establecimiento de relaciones familiares que son saludables emocionalmente (Bowlby, 1988), para lo que se necesitaría la implicación familiar en la mejora de la comunicación y solución de conflictos relacionados con el uso adecuado de las TIC (Caro y Plaza, 2016).

3.4.1.2. Contexto escolar

Todos los efectos y deficiencias personales e interpersonales que se pueden adquirir por estas conductas contrarias a la convivencia, se pueden minimizar con una correcta y oportuna intervención tanto para los agresores como para las víctimas de ciberbullying (Berengüí, Cortés, de Moya y Maldonado, 2011). De forma que a través de los programas contra el ciberbullying, se desarrollen las habilidades emocionales de los afectados (Elipe et al., 2015), así como los aspectos de identificación, comprensión y regulación emocional y la empatía. Pues si se fomenta y se lleva a cabo una convivencia de calidad, se disminuirán los procesos de violencia escolar (Vallés, 2013). Para ello, los programas se deben desarrollar a través de la promoción de competencias emocionales, ya que estas son una representación de la protección de los jóvenes adolescentes (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015), en los que su vida adolescente gira a través de las emociones y los sentimientos.



3.4.1.2.1. Programas de Convivencia Escolar

Algunos expertos hacen referencia a que la violencia es un tipo de enfermedad psicosocial que está derivada de la falta de las personas de conciencia democrática, y a través de la cual se crea un característico tipo de clima en los diversos contextos. Es por ello, que una de las posibles soluciones para atajar este grave problema, es la promoción de la convivencia escolar, a partir de la cual se conciente tanto a las víctimas como a los agresores de sus principales derechos y deberes (Saneleuerio y López, 2017).

De este modo, siguiendo a estos autores, las situaciones de violencia que se den tanto dentro como fuera de la escuela, que estén relacionadas con los sucesos que acontecen en esta, deben afrontarse por medio del diseño y la aplicación de protocolos preventivos y de actuación por parte de los centros escolares, para intentar parar tanto el bullying como el ciberbullying, al igual que las conductas violentas que perturban la convivencia gravemente, como las peleas, amenazas, vandalismo, insultos, maltrato a menores, violencia machista, etc.

Por otro lado, hay que destacar que los motivos básicos por los que suceden los comportamientos violentos en la escuela, se deben por un lado, a las características físicas, centrándose en la belleza, sobrepeso, vestimenta, higiene, etc., y aquellas relacionadas con la tendencia sexual del alumnado (De Stéfano, Puche y Pichardo, 2015). Por ello, para prevenir estas conductas, la escuela debe asumir y promover los principios y valores fundamentados en las normas legales. Así, los profesores deben formarse y velar por la convivencia en el desarrollo de su práctica educativa y poniendo fin a toda conducta que atente contra la vida escolar (Botton, Puigdemívol y Vicente, 2012).

Una de las principales medidas para prevenir que se produzca violencia entre el alumnado, es el establecimiento de normas y valores, como tomar decisiones democráticamente, solucionar los conflictos de forma pacífica, hacer uso del diálogo y aprender a negociar cuando no se esté de acuerdo en algún aspecto. Para ello, hay que educar a los menores para evitar generar perfiles de personalidades tanto de agresores como víctimas, por medio de la promoción del respeto y la convivencia pacífica. Al igual que no se debe de tener ningún tipo de tolerancia ante cualquier indicio de conducta violenta en el centro escolar. Para lo que se necesita que se regulen las normas



de convivencia y los procedimientos escolares, con protocolos efectivos y claramente definidos. Pues, para que se consiga el desarrollo integral de los menores, estos deben crecer y educarse en un entorno basado en la convivencia (Saneleuerio y López, 2017).

Para que esto se garantice, el proyecto educativo debe recoger los objetivos, valores y prioridades de actuación, así como la incorporación de los currículos, y el tratamiento transversal de los valores de igualdad en los distintos módulos, materias y áreas. Además, la comunidad educativa debe encargarse de elaborar, controlar que se cumplan las normas y encargarse de que tanto el profesorado como el alumnado las cumplan en sus aulas, para que se consiga un clima óptimo de convivencia (Povedano et al., 2015).

La labor docente debe compensar estas manifestaciones crueles entre el alumnado y hacerles ver las terribles consecuencias por las que pasan tanto los agresores como, especialmente, las víctimas. Haciéndoles ver que tanto el bullying, como el cyberbullying o cualquier tipo de violencia, no son necesarias para conseguir cualquier objetivo o solucionar cualquier tipo de problema. Además, se les debe enseñar a todos los implicados a ser críticos y actuar de forma reflexiva cuando vean que está sucediendo alguna de estas manifestaciones, así como el centro debe intervenir con todos los implicados, agresores, víctimas y espectadores (Saneleuerio y López, 2017).

Otro de los factores más importantes en esta intervención, es la familia, con los que se debe trabajar y guiarles en este difícil proceso tanto de prevención como de actuación o solución. Un ejemplo de ello, es la guía para padres incluida en el programa Kiva, la cual indica las señales de alarma y las actuaciones a seguir por estos en los casos que se puedan presentar de violencia y en los que sus hijos pueden estar implicados (Kaukiainen y Salmivalli, 2009).

Una de las acciones que se estableció en los centros para combatir la violencia escolar, fue la creación de una Comisión de Convivencia, en la que todos los miembros de la comunidad educativa, tanto el alumnado, como el profesorado y las familias, están implicados. Sus principales funciones consisten en la resolución y mediación de conflictos, así como la canalización de iniciativas para mejorar la convivencia y promover el respeto y la tolerancia entre los integrantes de la comunidad. Por otro lado, se han ido creando distintos tipos de programas educativos contra la violencia escolar, los cuales se pueden dividir en aquellos dirigidos al cambio o innovación en la

Elena Gil Baca

Influencia de las TIC en la Prevalencia de la Violencia Escolar



organización escolar, los de formación del profesorado, las propuestas de actividades para desarrollar en las aulas y los programas específicos para llevar a cabo en las situaciones de violencia escolar, así como otras muchas actuaciones llevadas a cabo en los distintos centros escolares (Del Rey y Ortega, 2001).



Capítulo IV: Parte Empírica

4. Introducción

En la actualidad, existen factores de riesgo relacionados con la violencia y su exposición en los medios de comunicación, a los cuales los menores están expuestos de forma constante y sin ningún tipo de control. Por consiguiente, esto se considera como una de las causas principales del origen de las conductas violentas en menores y adolescentes (Carrillo, 2017). De este modo, en el presente estudio se pretende analizar las variables de bullying y cyberlluying, en el contexto escolar por parte de los adolescentes de E.S.O., así como el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, en concreto el móvil y el acceso a Internet y a las redes sociales, comprobando los peligros a los que se están exponiendo, la posibilidad de ser agresores, víctimas o espectadores de bullying y cyberbullying, y las consecuencias emocionales y conductuales que tiene el uso de estas en la vida personal de los estudiantes.

El uso de Internet y de los dispositivos electrónicos cada vez tiene más incidencia a nivel social, y a pesar de que su utilidad presenta muchas ventajas, su uso inadecuado puede conllevar consecuencias terribles tanto para el sujeto que lo padece como para su contexto familiar, social y escolar. El Informe Protégeles (2014) de la Unión Europea, advertía que el 21,3% de españoles se situaba en riesgo de padecer adicción a las TIC, y el 1,5% ya estaba considerado como adicto.

Asimismo, según indican los datos del Instituto Nacional de Estadística (2015), a lo largo del año 2014, los menores de entre 10 y 15 años hicieron un uso del ordenador y de Internet del 93,8% y el acceso y disponibilidad a los dispositivos móviles del 23,9% en los sujetos de 10 años, y el 90% entre los de 15 años.

En un informe de Save the Children acerca del bullying que se presenta en España, el 30% de los participantes afirmaron que habían sufrido violencia física, y un tercio de estos reconoció haber ejercido la agresión hacia un compañero/a de clase (Sastre, 2016). Otro estudio acerca de la violencia física, verbal o psicológica entre jóvenes menores, publicado en *The Lancet Psychiatry*, indica que las víctimas son propensas a padecer problemas mentales en el futuro, como ansiedad o depresión, autolesionarse o pensar en



suicidarse. Pues el hecho de sufrir violencia en la escuela conlleva un desequilibrio de la personalidad de los menores, siendo más grave si perdura en el tiempo (Prats, 2015). Estas consecuencias afectan más a las chicas, suponiéndoles daño físico y psicológico, y a los chicos afecta a su rendimiento académico, sobre todo (Álvarez, 2016). Asimismo, de forma indirecta los observadores de este tipo de violencia también se ven afectados, siendo propensos a llegar a ser agresores o víctimas (Álvarez y Silió, 2015). Asimismo, en diversos estudios se indica que la mayor parte de sujetos victimizados pertenecen al sexo masculino, al igual que se constata que el tipo de acoso verbal es el más frecuente y que el lugar donde se originan la mayor parte de los conflictos es en el patio del centro (Fu, Land, Lamb, 2013; Magaz, Chorot, Sandín, Santed y Valiente, 2011).

En el Informe del Defensor del Pueblo (2007) acerca del acoso escolar, se constató que el bullying es más frecuente que el ciberbullying. En este se indica que los porcentajes más altos (33%) corresponden a las conductas menos graves, como insultar y excluir. Asimismo, los porcentajes de 5,4%, corresponden a las conductas más graves, como las agresiones físicas o sexuales. De este modo, lo varones obtienen puntuaciones más altas en la violencia directa, como insultar o pegar, y las mujeres en la indirecta, hablar mal de los demás. Además, estas conductas suelen tener comienzo alrededor de los 10 años, ejerciéndose las más graves sobre los 14 años, y disminuyendo a partir de los 17 (Montañés, Bartolomé y Montañés, 2009).

En referencia a la relación entre el bullying y el uso de las TIC, en el estudio realizado por Carrillo (2017) se obtienen resultados que reflejan que el uso de las nuevas tecnologías no resulta significativo a la hora de llevar a cabo conductas violentas, siendo el acoso verbal el más característico, seguido del psicológico.

Una revisión al respecto acerca de la prevalencia del ciberbullying, es el estudio de Garaigordobil (2011), en el que se comprueba que entre el 40% y el 55% de los jóvenes, han sido víctima, agresor y observador de este tipo de acoso, y que la prevalencia de este conlleva diferentes niveles de gravedad, según el país donde se originen. La zona donde más víctimas se han detectado han sido Asia y Estados Unidos, con un 55%.

Por otro lado, en otros estudios se ha comprobado que la prevalencia del bullying es menor que la del ciberbullying entre la población mexicana (Miranda et al., 2013). En referencia al ciberbullying, se demuestra que el 23,86% de los sujetos han sido víctimas, el 7,69% agresores y el 67,66% observadores de este tipo de acoso, entre los que



destacan las ofensas electrónicas como la tipología que más se da (Martínez-Vilchis et al., 2015). Sin embargo, solo el 39,8% pone en práctica habilidades para solucionar los conflictos y saber gestionar las emociones creadas por estas situaciones (Morales, Serrano y Santos, 2015). Es por ello que es preciso diseñar programas para aprender a manejar estas emociones que crea el mundo virtual, ya que estos son escasos en comparación con los diseñados para el bullying (Martínez-Vilchis, Morales y Pozas, 2018). Además, ampliando la información, otros estudios realizados en México, como el de Ramírez, Díaz y López (2015) exponen que, en relación al bullying, las mujeres suelen realizar un tipo de maltrato indirecto y los hombres llevan a cabo tanto conductas violentas directas como indirectas.

Estudios actuales como el de Cuesta, Muñoz e Izquierdo (2018), centrados en analizar las diferencias entre los casos de ciberbullying que están presentes en los centros de España y Francia, analizando variables como la edad, sexo, curso, tanto de víctimas como de agresores y los medios electrónicos utilizados para llevar a cabo la violencia, como las redes sociales, chats, aplicaciones móviles, etc., determinaron que hay mayor nivel de violencia cibernética en España. De este modo, se concluyó que el 77,5% de los sujetos acceden de forma habitual al móvil con conexión a la red y el 84,8% al ordenador. Asimismo, se evidenció que en los primeros cursos de la E.S.O., en concreto 2º, con alumnos de 13 a 15 años, se da con más frecuencia la violencia cibernética. En referencia a los roles que se establecen, uno de cada diez alumnos españoles reconocen ser ciberbullie (9,8%) y el 17,1% cibervíctima, sin que haya diferencias significativas entre ambos sexo. Aunque estos datos no pueden definirse como congruentes, ya que en otras investigaciones se señala al sexo masculino como el principal autor de este tipo de violencia.

De este modo, esta investigación, se relaciona con otras, como la de Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz (2013), en la que se indica que conforme disminuye la edad en la que los menores tienen acceso a las TIC, aumenta el riesgo de poder formar parte de situaciones de ciberbullying.

En los diversos estudios analizados, se encuentran muchas similitudes en los resultados de cada uno, aunque también hay resultados contradictorios, ya que algunos afirman que hay mayor incidencia de bullying que de ciberbullying, y en otros afirman lo contrario.



Del mismo modo, unos indican que los hombres tienen más tendencia a ejercer la violencia directa e indirecta, y en otros, no se encuentran diferencias entre ambos sexos.

Aquellas cuestiones que son objeto de mi investigación, al igual que los estudios seleccionados, son aquellas relacionadas con la influencia que tiene el aumento del uso de las TIC en la prevalencia de la violencia escolar en educación secundaria, los efectos de estas en las conductas de los adolescentes y sus consecuencias emocionales que produce en ellos, la diferencia entre ambos sexos, en relación al ejercicio de la violencia y el uso de las TIC.

Por este motivo, el principal objetivo de esta investigación ha sido conocer los patrones de uso que los adolescentes hacen del móvil, Internet, redes sociales, así como el tipo de violencia escolar que ven en la escuela, para comprobar la relación entre cada uno de los factores. Por ello, se espera que la muestra estudiada refleje la relación entre el aumento del uso de las TIC y la posibilidad de estar expuestos a la violencia escolar con mayor facilidad.

4.1. Hipótesis

- La posibilidad de que se produzcan situaciones de bullying dentro y fuera del ámbito escolar tiene una gran influencia en el modo en que se utilizan las Nuevas Tecnologías.
- Los alumnos de 1º de E.S.O. presentan mayor porcentaje a la hora de ejercer la violencia, que los de 4º de E.S.O.
- El tipo de violencia más común en la Educación Secundaria Obligatoria es la violencia física.
- En el primer curso de la E.S.O. se dan más situaciones de acoso cibernético.
- Los chicos tienden más a ejercer la violencia cibernética que las chicas.
- El género femenino es el que más probabilidad tiene de sufrir ciberbullying.
- Hay mayor porcentaje de chicas que de chicos espectadoras de situaciones de acoso por medio de la red.
- Los chicos hablan más con personas desconocidas que las chicas.
- Los chicos agregan a más personas desconocidas a las redes sociales que las chicas.



- El uso abusivo de internet y los dispositivos móviles determina la posibilidad de ejercer o ser víctima de ciberbullying.
- Hay poco nivel de implicación por parte de los profesores en las situaciones de acoso y violencia escolar dentro o fuera del centro.
- Las situaciones conflictivas se dan con más frecuencia en el centro que vía móvil.
- Hay mayor nivel de violencia física por parte del alumnado cuyos padres no trabajan.
- Existen más situaciones de violencia a través de las TIC en el alumnado en el que trabajan los dos progenitores.
- Las chicas sienten más la necesidad de acceder a Internet que los chicos.
- El uso del teléfono móvil afecta al humor y cambio emocional de los adolescentes.

4.2. Objetivos

4.1.2. Objetivo general

- Determinar la relación entre la presencia de violencia escolar entre iguales (bullying) y el uso de las Nuevas Tecnologías.

4.2.2. Objetivos específicos

- Estipular la relación entre el uso de las Nuevas Tecnologías por parte de los adolescentes y la posibilidad de sufrir acoso.
- Determinar si en los primeros cursos de la E.S.O. se ejerce más violencia entre el alumnado, que en los últimos cursos.
- Comprobar los tipos de bullying que se dan en la Enseñanza Secundaria.
- Conocer si la violencia cibernética se ejerce con más asiduidad entre el género masculino, que en el femenino.
- Determinar el curso en el que se dan más situaciones de ciberbullying.
- Estipular si entre las víctimas de ciberbullying se encuentran con mayor probabilidad las chicas.
- Comprobar si entre los testigos de situaciones de acoso por medio de la red hay más chicas que chicos.



- Conocer el género que agregan y hablan con más personas desconocidas en las redes sociales.
- Asociar el uso de Internet y los dispositivos móviles con la posibilidad de ejercer o ser víctima de violencia cibernética.
- Contrastar el nivel de implicación del profesorado en los conflictos escolares y sus consecuencias.
- Comprobar los espacios en los que se dan más situaciones conflictivas entre el alumnado.
- Asociar la relación entre el ejercicio de la violencia por parte de los jóvenes y la situación laboral de sus padres.
- Conocer la relación entre el ejercicio de la violencia a través de las TIC y la situación laboral de los padres.
- Determinar el género más propenso a hacer uso de la red virtual.
- Considerar las consecuencias emocionales que produce el abuso del dispositivo móvil.

4.3. Método

4.3.1. Participantes

Para el presente estudio se ha seleccionado la muestra del alumnado de un centro público de Educación Secundaria Obligatoria de los cursos de 1º y 4º de E.S.O. La muestra está formada por un total de 33 sujetos. Con una media de edad de $M=15,33$ ($DT=1,79$). Del total de la muestra, el 42% son hombres ($n=14$) y el 57% mujeres ($n=19$), con una media de edad de $M=15,43$ años ($DT= 1,65$) y $M=15,26$ ($DT=1,93$) años, respectivamente.

Tabla 3: Distribución de la muestra según edad y sexo

	<i>Edad</i>							<i>Sexo</i>	
	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>H</i>	<i>M</i>
<i>N</i>	3	3	3	9	5	6	4	14	19
<i>%</i>	9,1%	9,1%	9,1%	27,3%	15,2	18,2%	12,1%	42%	57%

Fuente: Elaboración propia



En relación al curso el 33,3% son de 1º de E.S.O. (n=11), con una media de edad de 13,36 (DT= 1,12) y el 66,7% de 4º de E.S.O. (n=22), con una media de edad de 16,32 (DT= 1,12). En cuanto a la nacionalidad, el 84,8% del alumnado es de nacionalidad española (n=28), el 12,1% marroquí (n=4) y el 3% senegalesa (n=1).

Tabla 4: Distribución de la muestra según curso y nacionalidad

	<i>Curso</i>		<i>Nacionalidad</i>		
	<i>1º</i>	<i>4º</i>	<i>Española</i>	<i>Marroquí</i>	<i>Senegalesa</i>
<i>N</i>	11	22	28	4	1
<i>%</i>	33,3%	66,7%	84,8%	12,1%	3%

Fuente: Elaboración propia

El centro está situado en un barrio de la zona periférica de la ciudad y alrededor de este hay varios organismos públicos y otros centros públicos de educación primaria y secundaria. A lo largo de los años el centro ha ido cambiando, habiendo épocas en las que los que ha sido más conflictivo y en las que ha habido menos problemas de convivencia. Actualmente el centro lleva a cabo un programa de convivencia escolar, ya que esta es escasa entre el alumnado de E.S.O. La mayoría de los estudiantes viven en los dos barrios próximos donde está situado el centro y el nivel sociocultural de las familias es medio o bajo, habiendo, asimismo, mucha variedad en cuanto a profesiones e ingresos económicos.

4.3.2. Instrumentos

En un primer momento, con el cuestionario elaborado “*ad hoc*”, se recogieron los datos personales y sociodemográficos de los participantes en relación a la edad, sexo, nacionalidad y curso, así como los estudios del padre y madre, el estado civil de estos y su profesión. Por otro lado, se añadieron algunas preguntas sobre el uso que los estudiantes hacen del móvil y las redes sociales, para conocer datos como, si estos han hablado con personas desconocidas a través de las redes sociales, si han participado o han sido víctimas de acoso, y si esto se lo han contado a su familia y/o profesores. Además, se administraron las siguientes baterías o cuestionarios:

A continuación, se recogieron datos sobre el bullying, con el cuestionario CUVE3-ESO, elaborado para evaluar la Violencia Escolar en Educación Secundaria, por los autores David Álvarez García, José Carlos Núñez Pérez y Alejandra Dobarro Gonzáles, en el



año 2012 en España. La aplicación, en este caso, ha sido colectiva para niños/as de 12 a 18 años (1º- 4º E.S.O.). Este está formado por 44 preguntas tipo Likert con cinco opciones para responder, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). De modo que cada alumno debe señalar con qué frecuencia se desarrolla cada una de las acciones violentas en el contexto escolar y virtual expuestas en cada ítem. La puntuación individual da información acerca de las relaciones entre los estudiantes y con los profesores. Si se produce discrepancia entre la puntuación individual y grupal se puede considerar que hay problemas de ajuste del sujeto con su entorno escolar. La finalidad del cuestionario es la obtención de indicadores diagnósticos de convivencia así como la medición de la violencia escolar en los factores que está compuesta, siendo ordenados como aparecen en la siguiente escala ordinal:

Tabla 5: Factores cuestionario CUVE3-ESO

<u>Factores de medición</u>	<u>Características</u>	<u>Ítems</u>
Violencia verbal de alumnado hacia alumnado	Se produce daño por medio de la palabra	1, 2, 3,4
Violencia verbal de alumnado hacia profesorado	Se produce a través de la palabra (insultos, rumores)	5, 6, 7
Violencia física directa y amenazas entre estudiantes	Acción directa sobre la víctima (patada)	8, 9, 10, 11, 12
Violencia física indirecta por parte del alumnado	Contacto con los objetos personales de las víctimas (robar pertenencias)	13, 14, 15, 16,17
Exclusión social	Acto discriminatorio por motivo de nacionalidad, cultura, etc.	18, 19, 20, 21
Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación	Comportamiento violento haciendo uso de los medios de comunicación (difusión de videos privados)	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
Disrupción en el aula	Actos molestos del alumnado mientras el docente imparte clase	32, 33, 34
Violencia de profesorado hacia alumnado	Actos inadecuados de los docentes con su alumnado (ridiculización, castigo injusto)	35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44

Fuente: Elaboración propia



La prueba tiene una confiabilidad y factores que son evaluados en términos de consistencia interna a través del índice Alfa de Cronbach. Este fue contrastado con 2597 estudiantes de E.S.O. de 18 centros asturianos, obteniendo dos instrumentos con alta fiabilidad psicométrica (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2013).

Por último, se pasaron los cuestionarios CERI y CERM para conocer la utilización que hacen los adolescentes de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Por un lado, el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el uso de Internet (CERI), elaborado por Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell en 2009. Este consta de 10 ítems presentados en una escala graduada tipo Likert con cuatro opciones de respuesta en un orden de intensidad desde 1 (casi nunca) hasta 4 (casi siempre). Estos están basados en los criterios del DSM-IV relacionados con el abuso de sustancias y el juego patológico, donde se incluyen cuestiones sobre la tolerancia, conductas negativas, disminución de realización de actividades sociales y familiares por el uso de Internet, necesidad de estar conectado y pérdida de control. Este se divide en el análisis de dos factores, los conflictos intrapersonales y los interpersonales. Asimismo, posee una alta fiabilidad (α de Cronbach = 0,776).

Por otro lado, el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM), también fue elaborado por Beranuy Chamarro, Graner y Carbonell en 2009. Este está compuesto por 10 ítems en escala tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta desde 1 (casi nunca) hasta 4 (casi siempre) por orden de intensidad. Al igual que el anterior, también se divide en el estudio de dos factores, los conflictos y el uso comunicativo y emocional del móvil. Asimismo tiene la disposición de una alta fiabilidad (α de Cronbach = 0,805) (Carbonell et al., 2012).

Tabla 6: Factores cuestionarios CERI y CERM

<u>Factores de medición</u>	<u>Ítems</u>
CERI	
Conflictos intrapersonales	4, 5, 6, 7, 9, 10
Conflictos interpersonales	1, 2, 3, 8
CERM	
Conflictos	1, 2, 4, 5, 8
Uso comunicacional y emocional	3, 6, 7, 9, 10

Fuente: Elaboración propia



4.3.3. Procedimiento

Para el desarrollo de recogida de información a partir de la elaboración de los cuestionarios, contacté con el centro de educación secundaria donde me formé, para solicitar el permiso para pasar los cuestionarios al alumnado del centro. En un primer momento, realicé una visita para hablar con la directora del centro y preguntarle si había la posibilidad de poder pasar una serie de cuestionarios al alumnado de 1º y 4º E.S.O., con motivo de una investigación personal para mi Trabajo Fin de Máster, aclarando que estos serían totalmente anónimos y los resultados no serían públicos.

En segundo lugar, tuve una reunión con el equipo directivo para acordar su participación voluntaria y aclararle los objetivos por los que se pretendía pasar los cuestionarios, explicándole las distintas variables que se iban a analizar y la relevancia que iba a tener el estudio. El centro se mostró muy conforme, ya que el alumnado presenta faltas en la convivencia. Asimismo, el jefe de estudios del centro se mostró interesado y me solicitó un informe con los resultados del estudio.

En tercer lugar, se envió a los padres del alumnado un documento informativo en el que se le pidió una solicitud por escrito en la que autorizaran a sus hijos/as a participar en el estudio expuesto, ya que todos estos son menores de edad. Cuando tuve estas autorizaciones, se habló con el profesorado de los cursos en cuestión y se fijó una fecha y hora previstas para el desarrollo de estos.

El procedimiento de obtención de información del alumnado, lo realicé en primera persona, visitando las clases previstas, en la última hora del horario lectivo y con los profesores presentes. En primer lugar, el cuestionario fue formulado por los alumnos de 4º de E.S.O., en el que un grupo de ellos tuvo la ayuda de la profesora, por tener dificultad con el lenguaje español. A causa del horario, la mitad de los alumnos no habían asistido a clase, por lo que la muestra fue menor de lo esperado. Por ello, la profesora de 4º de E.S.O. se comprometió a pasarlos al siguiente día al alumnado que había faltado. Asimismo, en el aula de 1º de E.S.O., había un grupo de alumnos que estaba en el aula de convivencia, por lo que el jefe de estudios se encargó de pasarle el cuestionario a estos, mientras yo permanecía con el grupo clase. La duración para cumplimentar los cuestionarios fue de 20-25 minutos en cada clase.



Por último, al cabo de dos días, volví al centro para recoger los cuestionarios que había dejado pendientes de pasar a los alumnos de 4º de E.S.O.

4.3.4. Análisis de datos

Los análisis estadísticos de esta investigación han sido realizados mediante el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows, de modo que se han analizado los datos obtenidos en los cuestionarios y se han comparado las diferentes variables en cuestión, el bullying, el uso de las Nuevas Tecnologías y la relación entre estas, como es el ciberbullying, así como la relación entre una y otra y la influencia de una hacia la otra.

Del total de los participantes en los cuestionarios, dos de ellos fueron descartados, uno de 1º de ESO, por no terminar de contestar de forma completa todo el cuadernillo de cuestionarios, y otro de un alumno de 4º de ESO, por la no cumplimentación de este, a causa de tener escasos conocimientos de la lengua española.

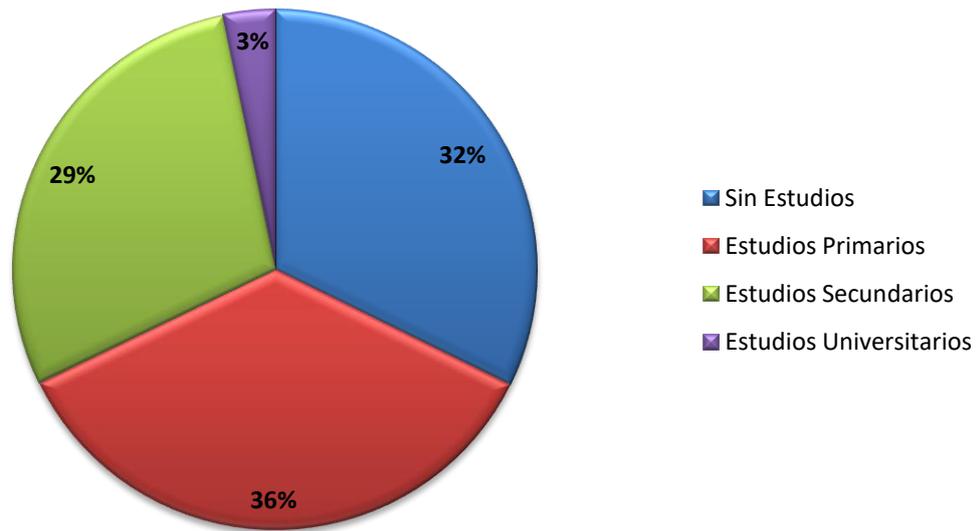
En primer lugar, se conocieron las frecuencias y medias de los distintos participantes, en relación al sexo, curso y nacionalidad, presentados anteriormente, así como el nivel de estudios, el estado civil y la profesión de sus padres. En segundo lugar, se utilizó la prueba chi-cuadrado, para encontrar las posibles asociaciones entre las distintas variables del cuestionario *ad hoc*. A continuación, se utilizó la prueba t de student, para comparar las puntuaciones medias de los diferentes factores obtenidos en los cuestionarios CUVE3-ESO, así como en el CREI y CERM, analizando la prueba de Levene para la igualdad de varianzas. En cuarto lugar, se utilizó la prueba ANOVA, para comparar la diferencia de medias entre cada uno de los grupos en relación a la situación laboral de los progenitores, según los factores de bullying y del uso de las nuevas tecnologías, obtenidos en los dos cuestionarios. Por último, para comprobar la relación entre todos los factores de bullying y uso de las TIC, se utilizó el índice de Correlación de Pearson, una medida de relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas.

4.4. Resultados

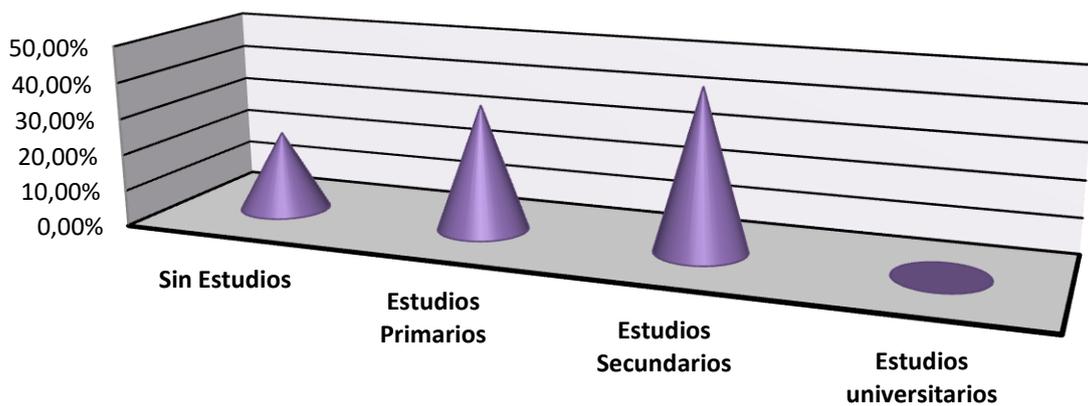
Acerca de los resultados obtenidos relacionados con los estudios y profesión de los padres, decir que la mayoría de los padres del alumnado tienen estudios primarios con un 35,5%, y un 32,3% no tienen ningún tipo de estudios, poseyendo el resto estudios secundarios o F.P. con un 29%, y solo un 3,2% estudios universitarios. En

relación a las madres del alumnado, la mayoría poseen estudios secundarios o de F.P., con un 43,8%, seguido de un 34,4% con estudios primarios y el resto no tienen ningún tipo de estudios, con un 21,9%.

Gráfica 4: Nivel de estudios



Gráfica 5: Nivel de estudios

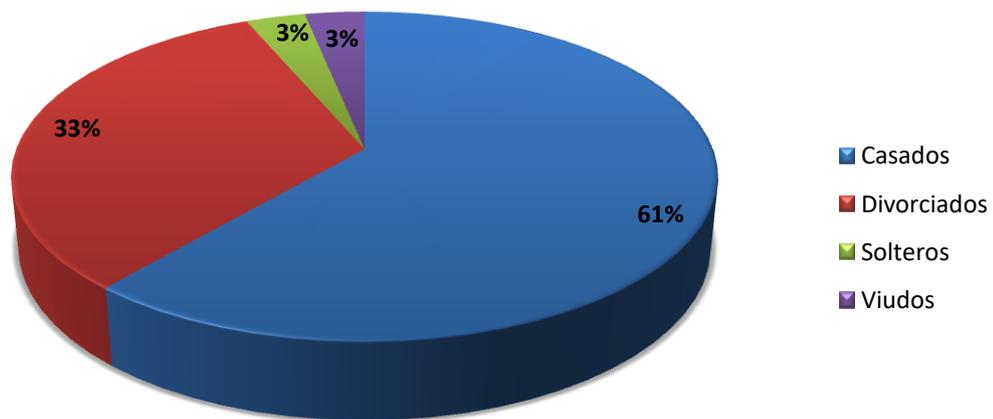


	Sin Estudios	Estudios Primarios	Estudios Secundarios	Estudios universitarios
■ Estudios de las madres	21,90%	34,40%	43,80%	0%

Fuente: Elaboración propia

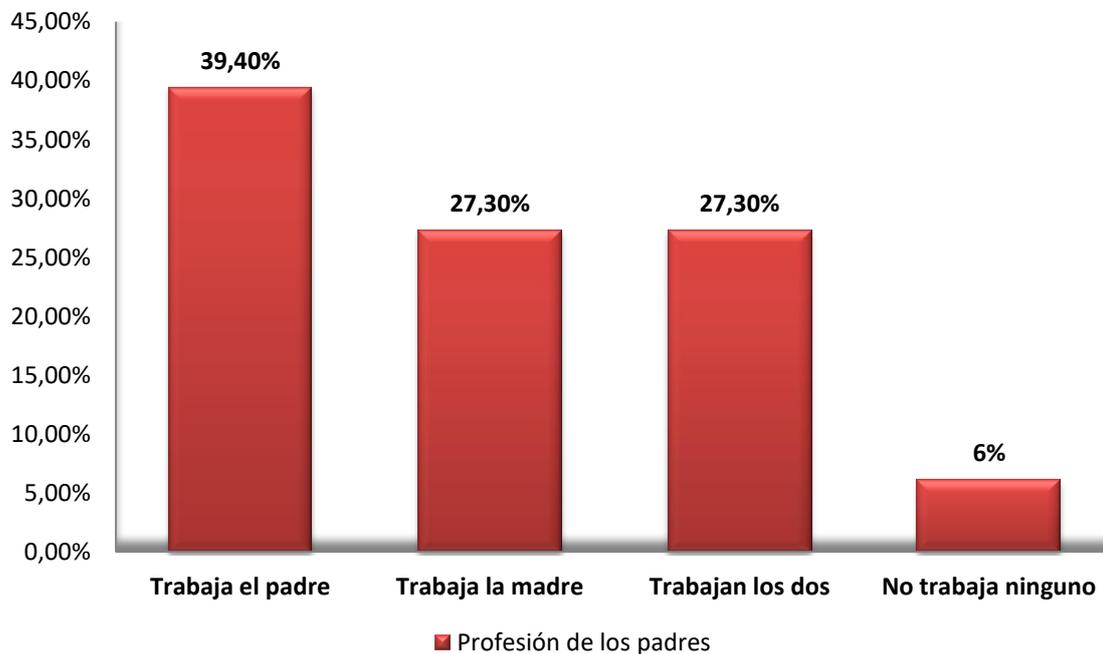
En cuanto al estado civil de los padres, el 61,3% de los padres están casados, el 32,3% están divorciados y 3,2% solteros y viudos, habiendo dos cuestionarios perdidos en los que no se respondió a esta pregunta. Asimismo, en relación a la profesión de estos, hay un 39,4% de los casos en los que solo trabaja el padre, con un 27,3% en los que trabaja solo la madre y trabajan los dos, y solo dos casos en los que no trabajan ninguno.

Gráfica 6: Estado civil de los padres



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 7: Situación laboral de los progenitores



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al análisis de los datos relacionados con la segunda parte de las respuestas del *ad hoc*, indicar que el 100% del alumnado tiene teléfono móvil actualmente, y la media de edad en la que comenzaron a tenerlo fue de 11,82 años ($DT = 1,94$). Al igual que el 97% ($n=32$) del alumnado tiene cuenta propia en las redes sociales como Facebook, Instagram, etc., y solo el 3% ($n=1$) de los alumnos no tiene.

Por otro lado, la mayoría del alumnado no tiene el teléfono de gente desconocida con 75,8% del total ($n=25$), habiendo un 24,2% que si lo han hecho, siendo el 15,2% hombres ($n=5$) y el 9,1% mujeres ($n=3$). Aunque la mayoría de chicos si han agregado y han hablado con personas desconocidas a través de las redes sociales con un 60% ($n=9$) que han agregado y un 63,2% ($n=12$) que han hablado, y un 27% ($n=5$) y un 14,3% ($n=2$) que no lo han hecho. Sin embargo, en el caso de las chicas, sucede lo contrario, la mayoría no han agregado ni hablado con personas desconocidas, con un 72,2% ($n=13$) que no han agregado y un 85,7% ($n=12$) que no han hablado, y el 40% ($n=6$) y el 36,8% ($n=7$), si lo han hecho. Aquí se puede indicar, que no hay significación en la primera prueba de chi-cuadrado realizada, ya que la $p=0,18$. Sin embargo, en la segunda prueba si hay significación, ya que $p<0,05$, (0,006).

Tabla 7: Distribución de la muestra según alumnos que han hablado y agregado a personas desconocidas a las redes sociales

Ítem	Respuesta	Sexo				χ^2	p
		Hombre		Mujer			
		N	%	N	%		
<i>¿Alguna vez has hablado con personas desconocidas a través de las redes sociales?</i>	Si	12	63,2	7	36,8	7,88**	0,006
	No	2	14,3	12	85,7		
<i>¿Agregas a personas desconocidas en tus cuentas de las redes sociales?</i>	Si	9	60	6	40	3,47	0,06
	No	5	27,8	13	72,2		

Fuente: Elaboración propia

En el caso del uso de las redes sociales, la mayoría del alumnado no las ha utilizado para ofender algún compañero con un 97% ($n=32$), y solamente un sujeto que si lo ha hecho con un 3% ($n=1$). En el caso de la participación en una situación de acoso vía WhatsApp, el 90,9% ($n=30$) no lo ha hecho, y el 9,1% sí, siendo el 6,1% chicas ($n=2$), y el 3% chicos ($n=1$). En el caso de estos ítems analizados no hay significación en ninguno de ellos.

En cuanto a los espectadores de situaciones de violencia, hay más chicas que chicos. El 71,4% ($n=5$) de ellas si han sido testigos y el 28,6% ($n=2$) en el caso de los chicos. Sin embargo, en relación a los que han sido testigos de acoso vía WhatsApp, predominan más los chicos con un 60% ($n=3$), que las chicas 40% ($n=2$). En este caso tampoco existe significación.



Tabla 8: Distribución de la muestra según los espectadores de situaciones de violencia

Ítem	Respuesta	Sexo				x ²	p
		Hombre		Mujer			
		N	%	N	%		
¿Has sido testigo de alguna situación de acoso por parte de un compañero/a de clase y/o del centro?	Si	2	28,6	5	71,4	0,698	0,348
	No	12	46,2	14	53,8		
¿Has sido testigo de alguna situación de acoso por parte de un compañero/a hacia otro a través de las redes sociales?	Si	3	60	2	40	0,745	0,351
	No	11	39,3	17	60,7		

Fuente: Elaboración propia

En relación al alumnado que afirma haber sufrido acoso a través de las redes sociales y la aplicación WhatsApp, se encuentra el 18,2% del total, habiendo 3 chicas y 3 chicos, perteneciendo el 66,7% ($n=4$) al alumnado de 4º de E.S.O. y el 33,3% ($n=2$) de 1º de E.S.O. En estos casos tampoco existe significación.

Asimismo, en la tabla que se muestra a continuación, se puede observar que hay mayor porcentaje de violencia en general por parte del alumnado de 1º E.S.O., ya que las medias son superiores en todos los tipos de violencia, excepto en la violencia verbal de alumnado hacia alumnado en la $M=12,27$ ($DT=3,35$) en los estudiantes de 4º, y $M=10,18$ ($DT=2,75$) en los de 1º.

Tabla 9: Relación tipos de violencia y curso escolar

Ítem	Curso					
	1º			4º		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<i>Violencia verbal de alumnado hacia alumnado</i>	11	10,18	2,75	22	12,27	3,35
<i>Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado</i>	11	7,36	3,29	22	5,55	2,15
<i>Violencia física directa y amenazas entre estudiantes</i>	11	9,64	4,31	22	9,00	2,84
<i>Violencia física indirecta por parte del alumnado</i>	11	8,18	4,07	22	8,14	3,88
<i>Violencia a través de las TIC</i>	11	15,82	6,43	22	12,14	2,64

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, en cuanto a la reacción de los profesores en los casos de violencia escolar, el 9,1% ($n=3$) del alumnado considera que si hacen algo para solucionar estas situaciones, en este caso solo respondieron chicos. Sin embargo, el resto considera que estos no hacen nada con un 34,4% ($n=10$) representando a los chicos, y el 65,5% ($n=19$) a las chicas.

Por otro lado, se han analizado los factores del primer cuestionario, el CUVE3-ESO, con el que se estudia la violencia en educación secundaria, por medio de la prueba t de student. De este modo, en la siguiente tabla se puede comprobar que las mujeres obtienen puntuaciones mayores que los hombres en los factores de violencia, las cuales consideran más que se ejerce los distintos tipos de violencia en el centro. En la violencia verbal hacia alumnado, las mujeres tienen ($M=12,58$; $DT=3,64$) y los hombres ($M=10,21$; $DT=2,15$); en violencia verbal hacia el profesorado, las puntuaciones de las mujeres son ($M=6,47$; $DT=2,45$) y de hombres ($M=5,71$; $DT=2,98$); en la violencia física directa y amenazas entre alumnado, ambos sexos tienen puntuaciones iguales ($M=9,21$; $DT=4,02$) para los chicos y ($M=9,21$; $DT=2,87$); y en la violencia física indirecta, la media de las mujeres es ($M=8,42$; $DT=4,04$) y de los hombres ($M=7,79$; $3,76$). Como se puede comprobar, en el factor de violencia verbal de alumnado hacia



alumnado hay diferencias significativas en las puntuaciones medias de los dos grupos, ya que el valor de $t=-2,33$, siendo $p=0,02$, es decir, $p<0,05$.

Tabla 10: Violencia. Descriptivos y prueba t, según sexo

	Sexo						t	p
	Hombre			Mujer				
	N	M	DT	N	M	DT		
<i>Violencia verbal de alumnado hacia alumnado</i>	14	10,21	2,15	19	12,58	3,64	-2,33*	0,02
<i>Violencia verbal de alumnado hacia profesorado</i>	14	5,71	2,98	19	6,47	2,45	-0,79	0,43
<i>Violencia física directa y amenazas entre alumnado</i>	14	9,21	4,02	19	9,21	2,87	-0,03	0,99
<i>Violencia física indirecta por parte del alumnado</i>	14	7,79	3,76	19	8,42	4,04	-0,45	0,65

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, dentro del mismo cuestionario de violencia (CUVE3-ESO), se analizaron el resto de factores medidos relacionados con la exclusión social, la violencia ejercida a través de las TIC, la disrupción en el aula y la violencia ejercida por el profesorado hacia el alumnado. En esta se puede comprobar que los hombres obtienen puntuaciones significativamente mayores que las mujeres en todos los ítems medidos, en exclusión social ($M=6$), en violencia a través de las TIC ($M=13,86$), en la disrupción en el aula ($M=6,71$) y en relación a la violencia del profesorado hacia el alumnado ($M=19,43$). En el caso de las mujeres, en el primer factor ($M=5,47$), en el segundo ($M=13$), en el tercero ($M=7,21$) y en el último ($M=13,21$). Asimismo, en el factor de violencia del profesorado hacia alumnado hay diferencias significativas en las puntuaciones medias de los dos grupos, ya que el valor de $t=-2,48$, siendo $p=0,01$, es decir, $p<0,05$.



Tabla 11: Exclusión social, violencia en las TIC, disrupción en el aula y violencia del profesorado. Descriptivos y prueba t, según sexo

	Sexo						t	p
	Hombre			Mujer				
	N	M	DT	N	M	DT		
<i>Exclusión social</i>	14	6	2,32	19	5,47	2,27	0,65	0,51
<i>Violencia a través de las TIC</i>	14	13,86	5,55	19	13	3,74	0,53	0,60
<i>Disrupción en el aula</i>	14	6,71	3,49	19	7,21	2,65	-0,46	0,64
<i>Violencia del profesorado hacia el alumnado</i>	14	19,43	10,04	19	13,21	3,72	2,48*	0,01

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se pueden observar los resultados obtenidos en la prueba t de Student acerca de los factores de conflictos intrapersonales e interpersonales en los que se divide el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el uso de Internet (CERI). De esta forma, se puede comprobar cómo los hombres obtienen puntuaciones significativamente mayores que las mujeres en los ítems que componen cada factor. En el caso de los conflictos intrapersonales, los hombres tienen ($M=12,14$; $DT=3,41$) y las mujeres ($M=10,95$; $DT=4,04$), y en el de los conflictos interpersonales, los hombres obtienen ($M=8,86$; $DT=2,47$) y las mujeres ($M=6,61$; $DT=3,01$). Además, en el factor que compone los conflictos interpersonales, existen diferencias significativas en las puntuaciones analizadas de los dos grupos, ya que el valor de $t=2,25$, siendo $p=0,03$, es decir, $p<0,05$.

Tabla 12: Conflictos en los estudiantes producidos por el uso de Internet. Descriptivos y prueba t, según sexo

	Sexo						t	p
	Hombre			Mujer				
	N	M	DT	N	M	DT		
<i>Conflictos intrapersonales</i>	14	12,14	3,41	19	10,95	4,04	0,89	0,37
<i>Conflictos interpersonales</i>	14	8,86	2,47	18	6,61	3,01	2,25*	0,03

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, se presentan los resultados que se han obtenido en el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM), en el que se analizan los factores de conflictos producidos por el uso del móvil y el uso comunicacional y emocional que



este produce, según el sexo de los sujetos. Los resultados indican que los hombres obtienen puntuaciones mayores en ambos factores, con una media ($M=7,71$; $DT=3,22$) en conflictos y ($M=10,64$; $3,36$) en el uso comunicacional y emocional, lo cual indica que el uso de este dispositivo les produce mayores conflictos que a las chicas, las cuales obtienen una media ($M=6,53$; $DT=2,06$) en conflictos y ($M=9,16$; $DT=3,62$) en uso comunicacional y emocional. Asimismo, en este caso no existen diferencias significativas en las puntuaciones analizadas de los dos grupos de mujeres y hombres.

Tabla 13: Conflictos que produce el uso del móvil en el alumnado. Descriptivos y prueba t, según sexo

	Sexo						<i>t</i>	<i>p</i>
	Hombre			Mujer				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
<i>Conflictos</i>	14	7,71	3,22	19	6,53	2,06	1,29	0,20
<i>Uso comunicacional y emocional</i>	14	10,64	3,36	19	9,16	3,62	1,19	0,24

Fuente: Elaboración propia

A continuación se han medido las variables de los cuestionarios según la situación laboral de los padres del alumnado, a través de la prueba ANOVA. En la tabla 9 se han analizado el primer grupo de factores relacionados con los tipos de violencia que se han medido en el cuestionario CUVE3-ESO, en comparación con la situación laboral de los padres del alumnado. En relación a la media de cada variable, la VD3 (Violencia física directa y amenazas entre estudiantes) es la que más media presenta con el grupo 4 (no trabaja ninguno), con una ($M=14,50$; $DT=6,36$), y la variable que tiene la media más baja de este grupo, es la VD2 (Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado), con el grupo 3 (trabajan los dos), con una ($M=5$; $DT=1,50$). En esta se puede comprobar que solo existe diferencia de medias en la variable 3, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, con los grupos 1 y 4 (solo trabaja el padre-no trabaja ninguno), el 2 y 4 (trabaja la madre-no trabaja ninguno) y el 3 y 4 (trabajan los dos-no trabaja ninguno). Siendo en el primer caso *Sig.* ($0,02 < 0,05$), en el segundo caso ($0,03 < 0,05$) y en el tercer caso ($0,04 < 0,05$). En el resto de variables no ha habido diferencia de medias entre los grupos.

Tabla 14: Tipos de violencia según la situación laboral de los padres. ANOVA

Escala	VI	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
<i>VD1 Violencia verbal de alumnado hacia alumnado</i>	PADRE (g1)	13	11,15	3,15	0,72	0,54	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	12,89	3,79			
	TRB2 (g3)	9	11,22	3,11			
	PARO2(g4)	2	10,00	2,82			
<i>VD2 Verbal de alumnado hacia profesorado</i>	PADRE (g1)	13	6,23	3,39	0,94	0,43	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	6,89	2,26			
	TRB2 (g3)	9	5,00	1,50			
	PARO2(g4)	2	7,50	3,53			
<i>VD3 Violencia física directa y amenazas entre estudiantes</i>	PADRE (g1)	13	8,62	2,69	1,99	0,13	g1-g2 g2-g3 g3-g4 * g1-g3 g2-g4 * g1-g4 *
	MADRE (g2)	9	8,89	2,31			
	TRB2 (g3)	9	9,22	3,99			
	PARO2(g4)	2	14,50	6,36			
<i>VD4 Violencia física indirecta por parte del alumnado</i>	PADRE (g1)	13	7,23	2,71	0,83	0,48	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	9,78	5,86			
	TRB2 (g3)	9	7,67	2,78			
	PARO2(g4)	2	9,00	4,24			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se han analizado el segundo grupo de factores relacionados con la exclusión social, la violencia a través de las TIC, la disrupción en el aula y la violencia del profesorado hacia el alumnado, que se han medido en el cuestionario CUVE3-ESO, en comparación con la situación laboral de los padres de los estudiantes. En relación a la media de cada variable, la VD8 (Violencia del profesorado hacia el alumnado) es la que más media presenta con el grupo 4 (no trabaja ninguno), con una ($M=23,50$; $DT=0,70$), y la variable que tiene la media más baja de este grupo, es la VD5 (Exclusión social), con los grupos 1 (solo trabaja el padre) y 3 (trabajan los dos), con una ($M=5$; $DT=1,58$). En esta se puede comprobar que existen diferencias de medias en las variables 5 y 6, exclusión social y violencia a través de las TIC. La VD5 con los grupos 1 y 2 (solo trabaja el padre-solo trabaja la madre) con una Sig. ($0,04 < 0,05$). Asimismo, en la VD6 hay diferencia de medias entre los grupos 1 y 4 (solo trabaja el padre-no trabaja ninguno), con una Sig. ($0,03 < 0,05$), y el 3 y 4 (los dos trabajan-no trabaja ninguno), con ($0,02 < 0,05$). En el resto de variables no ha habido diferencia de medias entre los grupos.

Tabla 15: Exclusión social, violencia a través de las TIC, disrupción en el aula y violencia del profesorado según situación laboral de los padres. ANOVA

Escala	VI	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
VD5 Exclusión social	PADRE (g1)	13	5,00	1,58	2,51	0,78	g1-g2 * g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	6,89	3,25			
	TRB2 (g3)	9	5,00	1,32			
	PARO2(g4)	2	8,00	1,41			
VD6 Violencia a través de las TIC	PADRE (g1)	13	12,85	4,52	2,16	0,11	g1-g2 g2-g3 g3-g4 * g1-g3 g2-g4 g1-g4 *
	MADRE (g2)	9	14,22	4,17			
	TRB2 (g3)	9	11,78	1,78			
	PARO2(g4)	2	20,00	11,31			
VD7 Disrupción en el aula	PADRE (g1)	13	6,15	2,64	0,62	0,60	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	7,56	3,20			
	TRB2 (g3)	9	7,33	2,82			
	PARO2(g4)	2	8,50	6,36			
VD8 Violencia del profesorado hacia el alumnado	PADRE (g1)	13	13,62	5,79	1,13	0,35	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	16,11	5,46			
	TRB2 (g3)	9	17,11	11,36			
	PARO2(g4)	2	23,50	0,70			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11 se han analizado las variables de los cuestionarios CERI y CERM, relacionados con el uso de las TIC. El primero de ellos, incluye los factores de los conflictos intra e inter personales y el segundo, los conflictos relacionados con el uso del móvil y los efectos emocionales y comunicacionales que este produce, en comparación con la situación laboral de los padres de los estudiantes. En relación a la media de las variables del cuestionario CERI, la VD1 (Conflictos intrapersonales) es la que más media presenta con el grupo 2 (solo trabaja la madre), con ($M=13,22$; $DT=4,38$), y la variable que tiene la media más baja entre estas dos, es la VD2 (Conflictos interpersonales), con el grupo 3 (trabajan los dos), con una ($M=6,44$; $DT=1,59$). Por otro lado, en relación a la media de las variables del cuestionario CERM, la VD4 (Uso comunicacional y emocional) es la que más media presenta con el grupo 1 (solo trabaja el padre), con una ($M=10,31$; $DT=4,04$), y la variable que tiene la media más baja entre estas dos, es la VD3 (Conflictos), con el grupo 3 (trabajan los dos), con una ($M=5,89$; $DT=0,78$). Del mismo modo, se puede comprobar que no existen diferencias de medias en ninguna de las variables con los diferentes grupos.

Tabla 16: Emociones y conflictos producidos por las TIC según situación laboral de los padres. ANOVA

Escala	VI	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
VD1 Conflictos intrapersonales	PADRE (g1)	13	11,15	4,24	1,01	0,40	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	13,22	4,38			
	TRB2 (g3)	9	10,22	2,38			
	PARO2(g4)	2	11,00	0,00			
VD2 Conflictos interpersonales	PADRE (g1)	13	7,42	2,87	1,05	0,38	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	8,89	3,98			
	TRB2 (g3)	9	6,44	1,59			
	PARO2(g4)	2	8,00	2,82			
VD3 Conflictos	PADRE (g1)	13	7,15	2,73	0,97	0,41	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	8,00	3,53			
	TRB2 (g3)	9	5,89	0,78			
	PARO2(g4)	2	7,00	2,82			
VD4 Uso comunicacional y emocional	PADRE (g1)	13	10,31	4,04	0,28	0,83	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
	MADRE (g2)	9	10,00	3,90			
	TRB2 (g3)	9	8,89	2,71			
	PARO2(g4)	2	9,50	3,53			

Fuente: Elaboración propia

En las tablas que se presentan a continuación, se muestra la correlación de Pearson existente entre los factores obtenidos de los cuestionarios de bullying y uso de las TIC. En estas se puede comprobar las correlaciones obtenidas tanto positivas como negativas de las distintas variables, así como aquellas en las que no existe correlación.

Tabla 17: Correlación de Pearson entre Bullying y uso de las TIC

		Edad	Violencia verbal alumnado- alumnado	V. verbal alumnado – profesorado	V. física directa y amenazas	V. física indirecta	Exclusión social	V. a través de las TIC	Disrupción en el aula
<i>Violencia verbal de alumnado hacia alumnado</i>	R	0,42*							
	Sig.	0,01							
<i>V. verbal de alumnado hacia profesorado</i>	R	-0,06	0,55**						
	Sig.	0,70	0,001						
<i>V. física directa y amenazas</i>	R	-0,04	0,40*	0,56**					
	Sig.	0,78	0,02	0,001					
<i>V. física indirecta</i>	R	0,01	0,58**	0,43*	0,62**				
	Sig.	0,91	0,000	0,01	0,000				
<i>Exclusión social</i>	R	-0,10	0,45**	0,37*	0,44*	0,73**			
	Sig.	0,56	0,008	0,03	0,01	0,000			
<i>V. a través de las TIC</i>	R	-0,36*	0,27	0,69**	0,55**	0,48**	0,65**		
	Sig.	0,03	0,11	0,000	0,001	0,004	0,000		
<i>Disrupción en el aula</i>	R	-0,26	0,48**	0,56**	0,68**	0,68**	0,61**	0,66*	
	Sig.	0,14	0,005	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	
<i>V. del profesorado hacia el alumnado</i>	R	-0,23	-0,03	0,27	0,19	0,26	0,39*	0,43*	0,21
	Sig.	0,18	0,85	0,12	0,28	0,13	0,02	0,01	0,22

Fuente: Elaboración propia

Tabla 18: Correlación de Pearson entre uso de las TIC y Bullying

		Edad	Violencia verbal alumnado- alumnado	V. verbal alumnado – profesora- alumnado	V. física directa y amenazas	V. física indirecta	Exclu- sión social	V. a través de las TIC	Disrup- ción en el aula	V. del profesora do- alumnado
<i>Conflictos intra-personales</i>	R	-0,30	0,20	0,28	0,03	0,20	0,34	0,50**	0,41*	0,45**
	Sig.	0,08	0,25	0,11	0,83	0,25	0,05	0,003	0,01	0,007
<i>Conflictos inter-personales</i>	R	-0,16	0,16	0,28	0,43	0,26	0,37*	0,55**	0,38*	0,44*
	Sig.	0,36	0,37	0,11	0,81	0,14	0,03	0,001	0,03	0,01
<i>Conflictos</i>	R	-0,28	0,17	0,50**	0,14	0,24	0,33	0,60*	0,49**	0,40*
	Sig.	0,10	0,34	0,003	0,42	0,16	0,05	0,000	0,003	0,02
<i>Uso comunicacional y emocional</i>	R	-0,14	0,31	0,45**	0,26	0,28	0,37*	0,65**	0,47**	0,44*
	Sig.	0,43	0,07	0,007	0,13	0,11	0,03	0,000	0,006	0,01

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19: Correlación de Pearson entre factores uso de las TIC

		Conflictos intrapersonales	Conflictos interpersonales	Conflictos	Uso comunicacional y emocional
<i>Conflictos intrapersonales</i>	R				
	Sig.				
<i>Conflictos interpersonales</i>	R	0,82**			
	Sig.	0,000			
<i>Conflictos</i>	R	0,73**	0,79**		
	Sig.	0,000	0,000		
<i>Uso comunicacional y emocional</i>	R	0,77**	0,72**	0,61**	
	Sig.	0,000	0,000	0,000	

Fuente: Elaboración propia

De este modo, las explicaciones de las distintas correlaciones adquiridas se han dividido para su análisis según cada variable.

- **Variable edad:** Correlación positiva moderada con la violencia verbal de alumnado hacia alumnado ($r=0,42$; $p<0,05$), pues ha mayor edad, el alumnado ejerce mayor violencia verbal hacia sus compañeros. Asimismo, existe correlación negativa con la violencia a través de las TIC ($r=-0,36$; $p<0,05$), ya que a mayor edad, menor violencia a través de las TIC, al igual que a menor



edad, mayor violencia a través de las TIC. La correlación entre estas variables es baja.

- **Violencia verbal de alumnado hacia alumnado:** Correlación positiva moderada con la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado ($r=0,55$; $p<0,01$), con la violencia física directa ($r=0,40$; $p<0,05$), con la violencia física indirecta ($r=0,58$; $p<0,01$), la exclusión social ($r=0,45$; $p<0,01$), y la disrupción en el aula ($r=0,48$; $p<0,01$), pues a mayor violencia verbal ejercida por el alumnado, existe mayor violencia verbal hacia el profesorado, mayor violencia física directa e indirecta, exclusión social y disrupción en el aula.
- **Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado:** Correlación positiva moderada con la violencia física directa ($r=0,56$; $p<0,01$), con la violencia física indirecta ($r=0,43$; $p<0,05$), correlación positiva baja con la exclusión social ($r=0,37$; $p<0,05$), correlación positiva alta la violencia a través de las TIC ($r=0,69$; $p<0,01$), correlación positiva moderada con la disrupción en el aula ($r=0,56$; $p<0,01$), los conflictos ($r=0,50$; $p<0,01$) y el uso comunicacional y emocional ($r=0,45$; $p<0,01$), pues a mayor violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, existe mayor violencia física directa e indirecta, exclusión social, violencia a través de las TIC, disrupción en el aula, conflictos con el uso del móvil y las emociones que esto conlleva.
- **Violencia física directa y amenazas:** Correlación positiva alta con la violencia física indirecta ($r=0,62$; $p<0,01$), correlación positiva moderada con la exclusión social ($r=0,44$; $p<0,05$) y con la violencia a través de las TIC ($r=0,55$; $p<0,01$), correlación positiva alta con la disrupción en el aula ($r=0,68$; $p<0,01$), pues a mayor violencia física directa y amenazas, existe mayor violencia física indirecta, exclusión social, violencia a través de las TIC y disrupción en el aula.
- **Violencia física indirecta:** Correlación positiva alta con la exclusión social ($r=0,73$; $p<0,01$), correlación positiva moderada con la violencia a través de las TIC ($r=0,48$; $p<0,01$), correlación positiva alta con la disrupción en el aula ($r=0,68$; $p<0,01$), pues a mayor violencia física indirecta ejercida por el alumnado, existe mayor exclusión social, violencia a través de las TIC y disrupción en el aula.
- **Exclusión social:** Correlación positiva alta con la violencia a través de las TIC ($r=0,65$; $p<0,01$), la disrupción en el aula ($r=0,61$; $p<0,01$), correlación positiva baja con la violencia del profesorado hacia el alumnado ($r=0,39$; $p<0,05$), los



- conflictos interpersonales ($r=0,37$; $p<0,05$) y el uso comunicacional y emocional ($r=0,37$; $p<0,05$), pues a mayor exclusión social ejercida por el alumnado, existe mayor violencia a través de las TIC, disrupción en el aula, conflictos con el uso del móvil y las emociones que esto conlleva.
- **Violencia a través de las TIC:** Correlación positiva alta con la disrupción en el aula ($r=0,66$; $p<0,01$), correlación positiva moderada con la violencia del profesorado hacia el alumnado ($r=0,43$; $p<0,05$), los conflictos intrapersonales ($r=0,50$; $p<0,01$), los conflictos interpersonales ($r=0,55$; $p<0,01$), los conflictos ($r=0,60$; $p<0,01$) y correlación positiva alta con el uso comunicacional y emocional ($r=0,65$; $p<0,01$), pues a mayor violencia a través de las TIC, existe mayor disrupción en el aula, violencia del profesorado hacia el alumnado, conflictos intrapersonales e interpersonales, conflictos con el uso del móvil y las emociones que esto conlleva.
 - **Disrupción en el aula:** Correlación positiva moderada con los conflictos intrapersonales ($r=0,41$; $p<0,05$), correlación positiva baja con los conflictos interpersonales ($r=0,38$; $p<0,05$), correlación positiva moderada con los conflictos ($r=0,49$; $p<0,01$) y el uso comunicacional y emocional ($r=0,47$; $p<0,01$), pues a mayor disrupción en el aula, mayor conflictos intrapersonales e interpersonales, conflictos con el uso del móvil y las emociones que esto conlleva.
 - **Violencia del profesorado hacia el alumnado:** Correlación positiva moderada con los conflictos intrapersonales ($r=0,45$; $p<0,01$), conflictos interpersonales ($r=0,44$; $p<0,05$), correlación positiva baja con los conflictos ($r=0,40$; $p<0,05$) y correlación positiva moderada con el uso comunicacional y emocional ($r=0,44$; $p<0,05$), pues a mayor violencia del profesorado hacia el alumnado, mayor conflictos intrapersonales e interpersonales, conflictos con el uso del móvil y las emociones que esto conlleva.
 - **Conflictos intrapersonales:** Correlación positiva muy alta con los conflictos interpersonales ($r=0,82$; $p<0,01$), correlación positiva alta con los conflictos ($r=0,73$; $p<0,01$) y el uso comunicacional y emocional ($r=0,77$; $p<0,01$), pues a mayor conflictos intrapersonales, mayor conflictos interpersonales, conflictos con el uso del móvil y las emociones que esto conlleva.
 - **Conflictos interpersonales:** Correlación positiva alta con los conflictos ($r=0,79$; $p<0,01$) y el uso comunicacional y emocional ($r=0,72$; $p<0,01$), pues a



mayor conflictos interpersonales, mayor conflictos con el uso del móvil y las emociones que esto conlleva.

- **Conflictos:** Correlación positiva alta con el uso comunicacional y emocional ($r=0,61$; $p<0,01$), pues a mayor conflictos con el móvil, mayor conflictos con el uso de este y las emociones que esto conlleva.

De esta forma, cabe destacar que las variables que presentan mayor correlación, son los conflictos intrapersonales con los interpersonales, los cuales tienen una correlación positiva muy alta, y aquellas variables que presentan menor correlación son la exclusión social con la violencia del profesorado hacia el alumnado, con los conflictos interpersonales y el uso comunicacional y emocional. Al igual que la disrupción en el aula con los conflictos interpersonales. El resto de variables tienen una correlación positiva moderada o alta.

4.4. Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados que se han obtenido en la presente investigación nos dan la posibilidad de confirmar investigaciones que se han realizado previamente, mostrando la influencia que ha tenido el uso de las TIC en la vida de los adolescentes, convirtiéndose en herramientas necesarias para ellos en las relaciones interpersonales y en su vida diaria. Asimismo, se puede comprobar que algunos de los estudiantes ejercen y sufren bullying y cyberbullying por parte de sus compañeros. En el estudio de Cuesta et al. (2018) se evidenció que los en los primeros cursos de la E.S.O., en concreto 2º, con alumnos de 13 a 15 años, se da con más frecuencia la violencia cibernética. Sin embargo en la presente investigación los resultados han sido contrarios, obteniendo mayor porcentaje de víctimas de cyberbullying de 4º de E.S.O. que de 1º, aunque en relación al bullying, se desarrolla con más asiduidad en el primer curso.

En referencia a los estudios, como el realizado por el Instituto Nacional de Estadística en 2015, en el que entre el 23,9% y el 90% del alumnado entre 10 y 15 años, tenía acceso a los dispositivos móviles, este estudio revela el cambio que se ha producido entre la población juvenil, en el que el 100% de los sujetos de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, tienen acceso al dispositivo móvil y por consiguiente a la red.

En cuanto a la relación entre el bullying y el uso de las TIC, en el estudio realizado por Carrillo (2017) se obtienen resultados que reflejan que el uso de las nuevas tecnologías



no resulta significativo a la hora de llevar a cabo conductas violentas, siendo el acoso verbal el más característico, seguido del psicológico. Sin embargo, en este si hay evidencias de la relación entre la violencia ejercida actualmente en los centros escolares y el aumento del uso de las TIC por parte de los adolescentes.

Por otro lado, estudios como el de Álvarez, Núñez y Dobarro (2013), corroboraron la utilidad de uno de los cuestionarios utilizados en este estudio, CUVE3-ESO, para evaluar la violencia escolar en educación secundaria. Para ello se utilizó una muestra de 2597 alumnos asturianos de 18 centros diferentes, utilizando un muestreo aleatorio conglomerado. En este se mostró que los enunciados estaban interconectados y la validez de los contenidos, así como la obtención de un Alfa de Cronbach de 0,94 y un 0,71 y 0,87 de los factores de los que está compuesto el cuestionario. De este modo, se puede afirmar que este mide la violencia escolar de forma efectiva y posee una confiabilidad adecuada.

Del mismo modo, el estudio de Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell (2009), acerca de los cuestionarios CERI y CERM utilizados para medir las experiencias relacionadas con el uso de Internet y móvil, confirmaron que los resultados que se obtienen en dichos cuestionarios son fiables y presentan indicios de validez. Ambos correlacionan de una forma moderada con los indicadores de I-6 y M-6, mostrando así que las escalas poseen una validez convergente. Igualmente, hacen una discriminación entre ambos géneros y edades, lo que muestra indicios de validez predictiva. El estudio que se hizo con 1879 estudiantes indicó que los hombres muestran un uso más problemático a Internet. Otros estudios muestran que los problemas relacionados con el uso de internet por parte de los adolescentes son de un 6,1%, y aquellos relacionados con el uso del móvil de un 2,8% (Carbonell., et al., 2012). De este modo, se indica que existe una correlación significativa entre los factores que componen el cuestionario CERI y los que componen el CERM, así como sus resultados (Beranuy, Oberst, et al., 2009).

Según indican los datos analizados en el presente trabajo, se puede comprobar en la tabla de Correlación de Pearson, que existe relación entre el bullying y el uso de las nuevas tecnologías, teniendo una correlación positiva, es decir, el aumento del uso de las TIC conlleva que sea mayor la prevalencia de la violencia escolar. De esta forma damos respuesta al objetivo general del estudio y por lo tanto, la hipótesis principal del presente trabajo.



Del mismo modo, en relación al resto de hipótesis, indicar en primer lugar que, considerando las principales hipótesis acerca del ejercicio de la violencia, decir que no se cumple la hipótesis en la que se afirma que *el tipo de violencia más común en la Educación Secundaria Obligatoria es la violencia física*, ya que en la prueba t de student, se comprueba que la violencia que más se da entre el alumnado de Secundaria es la violencia a través de las TIC, siendo la media de las mujeres ($M=13$; $DT=3,74$) un poco más baja que la de los hombres ($M=13,86$; $5,55$). De esta forma también se comprueba que no se cumple la hipótesis en la que se afirma que *las situaciones conflictivas se dan con más asiduidad dentro del centro que vía móvil*. En el 1º curso de la E.S.O. hay mayor porcentaje de violencia en general, respondiendo a la hipótesis en la que se afirma que *los alumnos de 1º de E.S.O. presentan mayor porcentaje a la hora de ejercer la violencia, que los de 4º de E.S.O.*, ya que las medias son superiores en los tipos de violencia verbal hacia el profesorado y física hacia el alumnado, exceptuando la violencia a través de las TIC ($M=15,82$; $DT=6,43$), en la que los alumnos tienen un media superior. Del mismo modo, en cuanto a la hipótesis en la que se afirma que *hay poco nivel de implicación por parte de los profesores en las situaciones de acoso y violencia escolar dentro o fuera del centro*, esta puede ser confirmada, ya que el 87% ($n=29$) del alumnado afirma que en caso de sufrir alguna situación de acoso, los profesores no han hecho nada, aunque se debe de tener en cuenta que la mayoría del alumnado ha contestado que no en el cuestionario, porque no han sufrido ninguna experiencia de acoso.

En relación a la violencia cibernética, indicar que en el 4º curso de la E.S.O. hay más porcentaje de víctimas de ciberbullying, con un 66,7% ($n=4$), que en el 1º curso, habiendo solo un 33% del total ($n=2$). De este modo, se ha podido comprobar que no se da la hipótesis en la que se afirma que *hay mayor violencia cibernética en los primeros cursos de la E.S.O.* En relación a la hipótesis de que *el género femenino es el que más probabilidad tiene de sufrir ciberbullying*, podemos afirmar que no se cumple ya que el número de víctimas de ciberbullying es igual en el género masculino ($n=3$) que en el femenino ($n=3$). Para la hipótesis de que *la violencia cibernética se ejerce con más asiduidad entre el género masculino, que en el femenino*, indicar que el 9,1% del alumnado si ha participado en una situación de acoso utilizando la aplicación WhatsApp, siendo mayor el porcentaje de chicas ($n=2$), que de chicos ($n=1$). De modo que esta hipótesis no se cumple. En cuanto a los testigos de ciberbullying, no se cumple



la hipótesis en la que se indica que *hay mayor porcentaje de chicas que de chicos espectadoras de situaciones de acoso por medio de la red*, ya que el de ellas ($n=2$) es inferior al de ellos ($n=3$).

En cuanto los estudiantes que hablan con personas desconocidas, se cumple la hipótesis de que *los chicos hablan con personas desconocidas más que las chicas*, habiendo 63,2% ($n=12$) de chicos 36,8% ($n=7$) de chicas. Al igual que estos también *agregan a más personas desconocidas que las chicas*, con un 60% ($n=9$) de chicos y un 40% ($n=6$) de chicas. Esto influye en la hipótesis de que *el uso abusivo de internet y los dispositivos móviles determina la posibilidad de ejercer o ser víctima de ciberbullying*.

Por otro lado, indicar que la hipótesis que afirma que *hay mayor nivel de violencia física por parte del alumnado cuyos padres no trabajan*, si se cumple con una ($M=14,50$; $DT=6,36$). Asimismo, no se cumple la hipótesis que indica la *existencia de más situaciones de violencia a través de las TIC en el alumnado en el que trabajan los dos progenitores*, ya que son aquellos alumnos en los que no trabaja ninguno de los progenitores, con una ($M=20$; $DT=11,31$).

Por otro lado, en referencia al tiempo que pasan los jóvenes utilizando el teléfono móvil, indicar que la hipótesis de que *las chicas sienten más la necesidad de acceder a Internet que los chicos*, puede ser descartada, ya que los chicos tienen una media ($M=12,14$; $DT=3,41$) superior al de las chicas ($M=10,95$; $DT=4,04$) en el área de conflictos intrapersonales en los usos de las TIC. Además, se ha podido comprobar que se cumple la hipótesis en la que se indica que *el uso del teléfono móvil afecta al humor y cambio emocional de los adolescentes*, ya que existe una correlación alta entre el uso del móvil y los conflictos emocionales y comunicacionales que esto conlleva.

Las principales limitaciones que he encontrado, es la pequeña muestra a la que he podido acceder, por la falta regular de asistencia a clase de los estudiantes. Asimismo, he podido observar, tras pasar los resultados de los cuestionarios a la base de datos, que la mayoría de las chicas no han querido medir en profundidad cada uno de los ítems, siendo la mayoría de sus respuestas lineales.

En futuras investigaciones, se hará una mejora de los aspectos negativos que he podido encontrar a la hora de realizar esta investigación, intentando corregir los pequeños errores que se puedan cometer y perfeccionando al máximo todo lo que esté en mi mano



acerca de la investigación. Asimismo, además de acceder a una muestra más grande, se intentará que la muestra sea de diferentes contextos y escuelas, así como de edades variadas, y en centros donde haya mayor nivel de conflictividad, para obtener datos relevantes de la muestra. Al igual que me gustaría conocer la opinión y punto de vista de los padres y profesores, además de la del alumnado, para comprobar las diferencias y similitudes entre cada uno de los grupos. Además de analizar la influencia que tiene el contexto familiar, sobre todo, en el desarrollo de conductas violentas por parte del alumnado y el control que los progenitores tienen en relación al uso del móvil y el acceso a la red por parte de sus hijos.

Considero que esta investigación me ha ayudado a conocer el contexto escolar en el que voy a convertir en unos años en mi contexto laboral. De modo que he podido comprobar el cambio y las consecuencias que está teniendo el acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en los jóvenes. Así como la influencia de estas en el acoso escolar, conociendo las opiniones del alumnado acerca del clima que se desarrolla en la escuela. Es por ello, que esta investigación ha tenido una aplicación práctica en mi desempeño laboral como futura docente.

Considero que lo más importante de este trabajo es la aplicación práctica que puede tener para el profesorado en funciones y para los futuros docentes de edades adolescentes. Para que conozcan mejor la situación real a la que se enfrentan los jóvenes en los centros de educación secundaria, y lo difícil y duro que puede ser para ellos sufrir una experiencia de acoso por parte de sus compañeros de clase o de centro, y no tener la posibilidad de solucionarlo o ser capaz de contarlo a sus profesores o familiares, por las consecuencias que esto pueda conllevar para ellos y para su vida relacional en el centro.

Los resultados ofrecen una visión de la importancia de que se tenga una perspectiva que abarque todas las dimensiones en el estudio del ciberacoso y se lleve a cabo el diseño de programas y proyectos de intervención, en los que se tenga como fin ayudar a los estudiantes a modificar las conductas y se mejore la calidad de vida de las personas que sufren todo tipo de acoso escolar. Al igual que se les debe de enseñar a los alumnos/as el modo de utilizar las TIC de una forma adecuada, para intentar prevenir cualquier tipo de violencia y se fomente en los centros el establecimiento y desarrollo de pautas para conseguir una convivencia pacífica (Cuesta, et al., 2018).



En cuanto a esta intervención del ciberacoso, se ha hecho una proposición de pautas de acción, guías y recomendaciones para que se trabaje tanto con los alumnos como con los profesores (Flores y Casal, 2009), mientras que los programas que se han desarrollado para erradicarlo todavía no surten efecto (Doane, Kelley y Pearson, 2016).

Sin embargo, durante muchos años se han creado programas relacionados con el bullying, con el fin de desarrollar en los estudiantes competencias para que se produzca una mejora de la interacción entre ellos y se generen competencias genéricas (Jiménez-Hernández, 2012) y emocionales (Ortegón et al., 2014), para así combatir y dar respuesta a los efectos sociales y emocionales que produce la violencia (Avilés, 2013). Igualmente, se deben incluir en estos programas aspectos específicos en cuanto a el hecho de identificar emociones, desarrollar la empatía, comprender las emociones de los demás, regular las propias, etc. (Vallés, 2013). De igual modo, estos programas deben de promover la capacidad de aplicar y expresar las emociones a través de las TIC, ya que el ciberbullying se muestra desde una perspectiva virtual (Martínez-Vilchis et al., 2018).

Asimismo, las medidas de prevención e intervención deben de desarrollarse en conjunto con los familiares, a los que se les indique la importancia de supervisar a los menores en el momento que utilizan las TIC y fomentar en sus hijos una relación de confianza en la que estos se sientan seguros de poder contarle a sus padres cualquier problema o incidente que les haya ocurrido. Asimismo, dentro y fuera de las aulas los profesores no deben de tener ningún tipo de tolerancia ante el acoso. Una de las medidas que se está proponiendo actualmente en los centros, es la creación de círculos de amigos, que consiste en el desarrollo de redes sociales positivas entre los alumnos, talleres para los padres y profesores, y la formación de un estudiante mediador que ayude a detectar situaciones de acoso entre los estudiantes (Tudela y Barrón, 2017).

Nunca hay que olvidar la importancia que tiene que los docentes se adapten en cada momento a las nuevas situaciones sociales que se van creando, de modo que puedan saber responder a los interrogantes actuales y solucionar los problemas que van surgiendo conforme la sociedad se va desarrollando en la era digital y en los diferentes conflictos que afectan a nuestro alumnado. Por ello, las prácticas educativas deben basarse en la realidad de cada uno de los estudiantes y dar sentido y solución a los conflictos a los que estos se enfrentan a diario en su vida personal, social y escolar.

Elena Gil Baca

Influencia de las TIC en la Prevalencia de la Violencia Escolar



Asimismo, se le debe de ayudar y formar a los familiares que lo necesiten en la actualidad que están viviendo sus hijos y las terribles consecuencias que tiene la pérdida de control hacia lo que estos pueden llegar hacer a través de las Nuevas Tecnologías, y darles a conocer las diferentes pautas educativas que pueden y deben emplear con ellos para conseguir la correcta y máxima optimización de sus potenciales, por medio de la gran cantidad de posibilidad que les ofrecen los recursos electrónicos, pero con la sensatez adecuada para no llegar a ejercer ningún tipo de abuso ni utilizarlas con fines contrarios al respeto hacia los demás.



Referencias

- Abisheva, A., Kiran-Garimella, V. R., García, D., y Weber, I. (2014). Who watches (and shares) what on YouTube? And when?: Using twitter to understand YouTube viewership. *In Proceedings of the 7th ACM International Conference on Web Search and Data Mining*, 593-602.
- Aguaded, I., (2011). Editorial. *Comunicar*, 36(XVIII), 7.
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 801- 811.
- Ahmed, E., Braithwaite, V. (2011). Learning to Manage Shame in School Bullying: Lessons for Restorative Justice Interventions. *Critical Criminology The official Journal of the ASC Division on Critical Criminology and the ACJS Section on Critical Criminology*, 17(1)a.
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Oyarzún, D., Reyes, F., Benavente, M. y de Rota, J. M. F. (2017). Sense of community mediates the relationship between social and community variables on adolescent life satisfaction. En G. Tonon (Ed.), *Quality of life in communities of Latin countries* (pp. 185–204). Springer International.
- Alfonso, J. P., Huedo-Medina, T. B. y Espada, J. P. (2009). Factores de riesgo predictores del patrón de consumo de drogas durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 25(2), 330- 338.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C. y Dobarro, A. (2012). CUVE3. Cuestionario de Violencia Escolar-3. Manual de referencia. Grupo Albor-Cohs: Bizkaia.



- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C. y González, P. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 1(2), 139-153.
- Álvarez, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-230.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar Revisado. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Álvarez, P. (2016d, 26 de abril). Perfil de la víctima de *bullying*. A ellas las acosan más en el colegio. *El País*.
- Álvarez, P., y Silió, E. (2015, 26 de mayo). El acosador de la niña que se suicidó: 'O me das 50 euros o voy a pegarte'. *El País*.
- Amada, C. y Plaza, J. (2016). Intervención educativa familiar y terapia sistémica en la adicción adolescente a internet: fundamentación teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 99-113.
- Amoroso, A. T. (2013). *Prevalencia de adicción a las tecnologías de la información y comunicación y trastornos de la personalidad en estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas*, 1-72.



- Argente, E., Vivancos, E., Alemany, J. y García-Fornes, A. (2017). Educando en privacidad en el uso de las redes sociales. *Education in the knowledge society (EKS)*, 18(2), 107-126.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M. y Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5(1), 116-125.
- Avilés, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L.J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "Bulling". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, (1), 57-90.
- Back, M. D., Stopfer, J. M., Vazire, S., Gaddis, S., Schmukle, S. C., Egloff, B. y Gosling, S. D. (2010). Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science*, 21(3), 372-374.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Nueva York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Barrón, A. (2007). Grupos de apoyo online. *Jano*, 1642, 52-54.



Barry, A., Johnson, E., Rabre, A., Darville, G., Donovan, K. y Efunbumi, O. (2015).

Underage access to online alcohol marketing content: A YouTube case study.

Alcohol and Alcoholism, 50(1), 89-94.

Becoña, E. (2006). *Adicción a nuevas tecnologías*. Vigo: Nova Galicia Edicións.

Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An Emerging Threat to the "Always On" Generation*.

Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell (2009) Validación de dos escalas breves para

evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485.

Berengüí, A., Cortés, C., de Moya, J. y Maldonado, I. (2011). *Plan de intervención:*

Cyberbullying.

Berkowitz, L. (1962). *Aggression: a social psychological analysis*. New York:

McGraw-Hill.

Berrocal, S., Campos, E., y Redondo, M. (2014). Media prosumers in political

communication: Politainment on YouTube. *Comunicar*, 43(XXII), 65-72.

Bianchi, A. y Phillips, J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone

use. *Cyberpsychology and Behavior*, (8), 39-51.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia*

emocional en educación. Madrid: Síntesis.

Blais, J., Craig, W., Pepler, D., y Connolly, J. (2008). Adolescents online: The

importance of Internet activity choices to salient relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 522-536.

Bleiberg, E. (1994). Normal and pathological narcissism in adolescents. *American*

Journal of Psychotherapy, 48, 30-51.

Botton, L. de, Puigdemívol, I., y Vicente, I. de (2012). Evidencias científicas para la

formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la



violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26.1), 41-55.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Nueva York: Basic Books.

Buckingham, D., y Martínez-Rodríguez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 40(XX), 10-13.

Buelga, S. y Musitu, G. (2009). *Psicología social comunitaria*. México: Trillas.

Buhrmester, D. (1996). Need Fulfillment, Interpersonal competence and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.

Buiza Aguado, C., García Calero, A., Alonso Cánovas, A., Ortiz Soto, P., Guerrero Díaz, M., González Molinier, M. y Hernández Medrano, I. (2017). Los videojuegos: una afición con implicaciones neuropsiquiátricas. *Psicología Educativa*, 23(2), 129-136.

Calmaestra, J., Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. (2008): Las TIC y la Convivencia. Un Estudio Sobre Formas de Acoso en el Ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-103.

Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga, A., y Aboy, I. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y smartphones*. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: Protégeles.

Cantillo C., Ruora M. y Sánchez A. (2012). Tendencias actuales con el uso de los dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, 147, 1-21.



Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R. y Talam, A.

(2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28(3), 789-79.

Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A. y Oberst, U. (2012). Adicción a internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.

Caro, C. y Plaza, J. (2016). Intervención educativa familiar y terapia sistémica en la adicción adolescente a internet: Fundamentación teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 99-113.

Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.

Carrillo, A. J. (2017). Perfil del acoso escolar en institutos de enseñanza secundaria de zonas rurales y urbanas en Andalucía. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, (10), 159-171.

Casas, J. A., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Covergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behaviour*, 29, 580-587.

Castell, P. (2003). Televisión, videojuegos y ordenador: uso y abuso. En: GRIDOPE (Eds.), *Curso de Pediatría Extrahospitalaria. Nuevas perspectivas en pediatría extrahospitalaria* (pp. 285-299). Barcelona: Curso de Pediatría Extrahospitalaria.

Castell P. y De Bofarull I. (2002). *Enganchados a las pantallas*. Barcelona: Planeta. Colección Prácticos.



- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2006). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del psicólogo* (32).
- Cerezo, F. (1991). *Agresividad social entre escolares. La dinámica Bullying*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Chau, C. (2010). YouTube as a participatory culture. *New Directions for Youth Development*, 128, 65-74.
- Chóliz, M. (2012). Mobile-phone addiction in adolescence: The Test of Mobile Phone Dependence (TMD). *Progress in Health Sciences*, 2, 3344.
- Chóliz, M. y Marco, C. (2012). *Adicción a Internet y Redes sociales. Tratamiento psicológico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colás, P., González, T. y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40(XX), 15-23.
- Coleman, J. C. y Henry, L. B. (1999). *The nature of Adolescence*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Collell, J. y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- Collell, J. y Escudé i Miquel, C. (2007). Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying). *Revista Estudis de la Violència*, 1, 1-10.



- Cruces, S. J., Guil, R., Sánchez, S. y Zayas, A. (2017). Contexto comunicativo, familiar y escolar del adolescente y conducta sexual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-46.
- Cuesta, J. D., Muñoz, M. A. y Izquierdo, T. (2018). Cyberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia. *Revista de Humanidades*, (33), 173-188.
- De-More, S., Dock, M., Gallez, M., Lenaerts, S., Scholler, C. y Vleugels, C. (2008). *Teens and ICT: Risks and Opportunities*. Belgium Science Policy Project TIRO.
- De-Frutos, B., y Marcos, M. (2017). Disociación entre las experiencias negativas y la percepción de riesgo de las redes sociales en adolescentes. *El Profesional de la Información*, 26(1), 88-96.
- De Stéfano, M., Puche, L., y Pichardo, J. I. (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 49-60.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, V. (2017). Santiago Ramón y Cajal: Análisis retrospectivo de un caso de acoso escolar. *Acción Psicológica*, 14(1), 153-160.
- Del Barrio, A. y Ruíz, I. (2017). Hábitos de uso del whatsapp por parte de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 23-30.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 133-145.



- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, L. Enesco y J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Devine, P. y Lloyd, K. (2012). Internet use and psychological wellbeing among 10-year-old and 11-year-old children. *Child Care in Practice*, 18(1), 5-22.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson- Prentice Hall.
- Días-da-Silva, P., y García, J. L. (2012). YouTubers as satirists: Humour and remix in online video. *eJournal of eDemocracy and Open Government*, 4(1), 89-114.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, 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-Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21.
- Díez, E. J., Terrón, E. y Rojo, J. (2001). Videjuegos: cuando la violencia vende. *Cuadernos de pedagogía*, 305, 79-83.
- Ditrendia (2016). *Mobile en España y en el Mundo*. Madrid: Informe Ditendria.
- Doane, A. N., Kelley, M. L. y Pearson, M. R. (2016). Reducing Cyberbullying: A Theory of Reasoned Action-based Video Prevention Program for College Students. *Aggressive Behavior*, 42(2), 136-146.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New York: Yale University Press.
- Douglas, A. C., Mills, J. E., Niang, M, Stepchenkova, S., Byun, S., Ruffini, C., Ki Lee, S., Loutfi, J., Lee, J. K., Atallah, M y Blanton, M. (2008). Internet Addiction:



- Metasynthesis of Qualitative Research for the Decade 1996-2006. *Computers in Human Behavior*, 24, 3027-3044.
- Duek, C., Benítez, S. y Moguillansky, M. (2017). Niños, nuevas tecnologías y género: Hacia la definición de una agenda de investigación. *Fonseca, Journal of Communication*, (14), 167-179.
- Dumortier, F. (2009). Facebook y los riesgos de la “descontextualización” de la información. *Revista de los Estudios de Derecho y Ciencia Política de la UOC*, (9), 25- 41.
- Durán, M., y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44(XXII), 159-167.
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 37(4), 435-448.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Eibesfeldt, I. (1989). *Human Ethology*. New York: Aldine de Gruyter.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega, R. y Casas, J. A. (2015). Perceived Emotional Intelligence as a Moderator Variable between Cybervictimization and its Emotional Impact. *Frontiers in Psychology*, 6(486).
- Erdur-Baker, O. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media y Society*, 12(1), 109-125.



- Escandell, M. O. y Rodríguez, A. (2002). La televisión: ¿Genera violencia y agresividad en los niños y adolescentes? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(4).
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326–333.
- Estévez, L., Bayón, C., de la Cruz, J. y Fernández-Liria, A. (2009). Uso y abuso de Internet en adolescentes. En E. Echeburúa, F. J. Labrador y E. Becoña (Eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías* (pp. 101-130). Madrid: Pirámide.
- Estévez, E., Murgui, G., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.
- Fernández, S. (2017). El “bullying”... ¿por qué? *Previa Magazine*, (17).
- Ferragut, M., Blanca, M. J. y Ortiz-Tallo, M. (2014). Analysis of adolescent profiles by gender: strenghts, attitudes toward violence and sexism. *Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-10.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Flores, J. (2010). Sextorsión, prácticas arriesgadas y fallos de seguridad al servicio del delito. *Pantallas amigas*.
- Flores, J. y Casal, M. (2009). *Cyberbullying. Guía didáctica para la prevención del acoso por medio de las nuevas tecnologías*. Bilbao: EDEX/Pantallas amigas.



- Foerster-Escandell, O. y Rodríguez, A. (2002). La televisión: ¿Genera violencia y agresividad en los niños y adolescentes? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).
- Franco, E.C. (2017). Redes sociales libres en la universidad pública. *Revista Digital Universitaria*, 18(1).
- Freud, S. (1984). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- Fu, Q., Land, K. C., y Lamb, V. L. (2013). Bullying victimization, socioeconomic status and behavioral characteristics of 12th graders in the United States, 1989 to 2009: Repetitive trends and persistent risk differentials. *Child Indicators Research*, 6(1), 1-21.
- Gabarda, S., Orellana, N. y Pérez, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: una experiencia de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 251-26.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K. y Calvete, E. (2013). Longitudinal and Reciprocal Relations of Cyberbullying with Depression, Substance Use, and Problematic Internet Use among Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53, 446-452.
- Gairín, J. y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., Martínez, V. y Alirín, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de Bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 29-40.



- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, A., López de Ayala, M. y Gaona, C. (2012). La investigación sobre los usos y los riesgos de los menores en el ciberespacio. Análisis metodológico. *Doxa Comunicación: Revista interdisciplinaria de estudios de comunicación y ciencias sociales*, 13, 13-41.
- García, 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.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M.A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Bilbao: EU Kids Online.
- 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*, 38(1), 37-44.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de psicodidáctica*, 19(2).
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F., Amate, R., Ruiz, I.; Yuste, N. y Miras, F. (2009). Análisis de la situación actual y propuesta de intervención en los problemas de convivencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), 31-40.
- Gil, J. M., y Padilla, P. (2016). La competencia digital en la educación secundaria: ¿dónde están los centros? Aportaciones de un estudio de caso. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 60-66.



- Giménez, A. M., Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento y cyberbullying en escolares de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351.
- Giménez-Dasí, M. (2009). El desarrollo del pensamiento. En B. Delgado. (Ed.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez. Volumen 2.* (pp. 97-103). McGraw-Hill España.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia. Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education*, 2, 97-116.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, (7), 48-59.
- Gómez, F. y Sendín, J. C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la red por jóvenes españoles. *Comunicar*, 43(XXII), 45-53.
- González-Anleo, J. M., López, J. A., Valls, M., Ayuso, L. y González, G. (2010). *Jóvenes españoles*. Madrid: Fundación S. M.
- González, V., Prendes, M. P. y López, J. A. (2016). Víctimas de ciberacoso: estudio descriptivo en la Región de Murcia. En R. Roig, (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1661-1669). Barcelona, España: Octaedro.
- Graner, C., Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M. y Chamarro, A. (2008). Uso de las TIC por parte de los adolescentes: internet, móvil y videojuegos. *INFAD Revista de Psicología*, (1), 21-34.



- Gutiérrez, J.M. (2005). El maltrato entre iguales en el aula. Una reflexión sociológica acerca de la convivencia escolar. *Tabanque*, 19, 261-286.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: *Retos y Perspectivas*. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 – 347.
- Hernández, M. A., Muñoz, A., Rodríguez, E., Megías, I. y Menéndez, T. (2017). Consumo televisivo, series e Internet. Un estudio sobre la población adolescente de Madrid. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (50), 229-230.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008) *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing, and Responding to Cyberbullying*. London: Sage Publications.
- Hölfich, J. y Rössler, P. (2002). Más que un teléfono: El móvil y el uso del SMS por parte de los adolescentes alemanes. Resultados de un estudio piloto. *Estudios de Juventud*, (57), 79-99.
- Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (1999). Madrid: Arán.
- INJUVE, Observatorio de la Juventud (2012). *Informe Juventud en España en 2012*. Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2012). *Encuestas sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación*.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2010). *Estudio sobre seguridad y privacidad en el uso de los servicios móviles por los menores españoles*. Observatorio de la Seguridad de la Información. Madrid: France Telecom España.



Internet World Stats (Ed.) (2013). *Internet and Facebook Usage in Europe*.

Israelashvili, M., Kim, T. y Bukobza, G. (2012). Adolescents' over-use of the cyber world – Internet addiction or identity exploration? *Journal of Adolescence*, 35, 417–424.

Jiménez-Hernández, J. C. (2012). *El bullying y las competencias ciudadanas*.

Kaukiainen, A., y Salmivalli, C. (2009). *KiVa Antibullying Program. Parents' Guide*. Publication series *From Research into Practice*, 5. University of Turku, Finnish Ministry of Education and Culture.

Kowalski, R., Limber, S., Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: el acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

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.

Lara, J. M. (1996). Adolescencia: cambios físicos y cognitivos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (11), 121-128.

Lara, F., Fuentes, M., Pérez del Río, F., De la Fuente, R., Garrote, G. y Rodríguez del Burgo, M. V. (2009). *Uso y abuso de las TIC en la población escolarizada burgalesa de 10 a 18 años. Relación con otras variables psicosociales*. Burgos: Universidad de Burgos y Proyecto Hombre Burgos.

Labrador, F. J., Villadangos, S. M., Crespo, M. y Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnología (UPNT). *Anales de Psicología*, 29(3), 836-847.

Lange, P. G. (2007). Publicly Private and Privately Public: Social Networking on YouTube. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 361-380. Lara,



- J. M. (1996). Adolescencia: cambios físicos y cognitivos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (11), 121-128.
- León, B., Felipe, E., Fajardo, F. y Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 771-788.
- Leung, L. y Lee, P. S. N. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New media y Society*, 14(1), 117-136.
- Levis, D. (2002). Videojuegos: cambios y permanencias. *Comunicación y pedagogía*, 184, 65-69.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE* núm. 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, *BOE* núm. 295.
- Li, W., Garland, E. L. y Howard, M. O. (2014). Family factors in Internet addiction among Chinese youth: A review of English- and Chinese-language studies. *Computers in Human Behavior*, 31, 393-411.
- Lila, M. Van Aken, M., Musitu, G y Buelga, S. (2006). Families and adolescents. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development*. (pp. 154-174). New York: Psychology Press.
- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C. y E. Staksrud, E. (2014). In their own words: What bothers children online? *European Journal of Communication*, 29(3), 271-288.
- Liu, Q-X., Fang, X-Y. et al. (2012). Parent-adolescent Communication, Parental Internet Use and Internet-Specific Norms and Pathological Internet Use among Chinese Adolescents. *Computers in Human Behavior*, 28, 1269-1275.



- 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-García-Torres, R., y Saneleuterio, E. (2015). Violencia física y verbal en la infancia. En R. Abril Stoffels (dir.), *Mujer e igualdad: participación política y erradicación de la violencia* (pp. 415-439). Barcelona: Huygens.
- Luengo Latorre, J. A. (2014). *Cyberbullying. Prevenir y actuar. Hacia una ética de las relaciones sociales. Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Ma, L. (2008). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68, 48-66.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En Hetherington, E. M. y Mussen, P. H. (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. IV: Socialization, Personality, and Social Development*, 1-101. New York: Wiley.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A., y Beaton, M. (2013). *Teens, Social Media, and Privacy*. PewResearch Center. The Berkman Center for Internet and Society at Harvard University.
- 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.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5).



- Martin, A. (2008). Digital literacy and the digital society. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices*. (pp. 151-176). New York: Peter Lang.
- Martín, A., Pazos, M., Montilla, M. y Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, 19(2), 405-429.
- Martínez, J. I., Cortés, A., Medrano, C. y Apodaca, P. (2014). Internet use and parental mediation: A cross-cultural study. *Computers y Education*, 70, 212-221.
- Martínez-Ferrer, B. y Moreno, D. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 105-114.
- Martínez-Vilchis, R., Morales, T. y Pozas, J (2018). Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 33-44.
- Martínez-Vilchis, R., Pozas, J., Jiménez-Arriaga, K., Morales, T., Miranda, D. A., Delgado, M. E. y Cuenca, V. (2015). Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato. *Psychology, Society and Education*, 7(2), 201-212.
- McRoberts, S., Bonsignore, E., Peyton, T., y Yarosh, S. (2016). Do It for the viewers! Audience engagement behaviors of young YouTubers. *In Proceedings of the The 15th IDC International Conference on Interaction Design and Children*, 334-343.
- Medina, C. (2000). *La Televisión y su influencia en los niños*. Artículo electrónico.
- Mesa, R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. *Revista interuniversitaria de información del profesorado*, (44), 209-222.



Miranda, D. A., Serrano, J. M., Morales, T., Montes de Oca, J. Z. y Reynoso, B. (2013).

Agresión y acoso en el nivel medio superior: el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México. En S. J. Aguilera y F. J. Pedroza (Coords.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México* (pp. 73-98). México: Conaculta.

Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Jones, L. M. y Wolak, J. (2012). Prevalence and characteristics of youth sexting: a national study. *Pediatrics*, 129(1), 13-20.

Monelos, M. E, Mendiri, P. y García, C. D. (2015). El bullying revisión teórica, instrumentos y programas de intervención. Universidad de A Coruña. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr.(2).

Montañés, M., Bartolomé, R. y Montañés, J. (2009). El problema del acoso y el acoso entre iguales en las aulas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 1-13.

Montes-Vozmediano, M., García. Jiménez, A. y Menor-Sendra, J. (2018). Los videos de los adolescentes en Youtube: Características y vulnerabilidades digitales. *Comunicar*, XXVI(54).

Morales, T., Serrano, M. C. y Santos, A. (2015). *Cyberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Muñoz, J. M. (2009). Prevención del acoso escolar “bullying”. *Revista digital “Innovación y experiencias educativas”*, 21.

Muñoz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58 (3), 71-86.



- Nabuzoka, D. y Smith, P. (1993). Sociometric Status and Social Behaviour of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (34), 1435-1448.
- Nocentini, A., Calmaestra, J. Schultze-Krumbholz, A., Ortega, R., Menesini, E. y Scheithauer, H. (2010). *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 129-142.
- OCDE. (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ólafsson, K., Livingstone, S. y Haddon (2013). *Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base*. LSE, London: EU Kids Online.
- 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, 13-18.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ONTSI (2016). *Informe Anual la Sociedad en Red 2015 del ONTSI*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo.



- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- 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, 151-165.
- Ortegon, R. A., Julià, O., Sarrion, G., Porrini, C., Peinado, S. y Ganges, S. (2014). *Bullying, educación emocional y psicología positiva. Promoción del bienestar para la prevención de la violencia.*
- Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En I. Etxebarria, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortíz (Cords.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Parra, C. (2012). TIC, conocimiento, educación y competencias tecnológicas en la formación de maestros. *Nómadas*, 36, 145-159.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2012). Cyberbullying. An update and synthesis of the research. In J. W. Patchin y S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response. Expert perspectives* (pp. 13-35). New York: Routledge.
- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2007). *Agresión y violencia en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E. J. (2008). Evolución teórica de un modelo explicativo de la agresión en el deporte. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 7(1), 3-21.



- Pelegrín, A. y Garcés de Los Fayos, E. J. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 131-150.
- Pérez, C. (2001). Estrategias para la resolución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 143-156.
- Pérez, C., Navas, S. y Polyecsko, M. (2000). *Televisión, violencia y niños*. Artículo Electrónico.
- Pérez-San José, P., Flores, J., De la Fuente, S., Álvarez-Alonso, E., García-Pérez, L. y Gutiérrez, C. (2011). Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo. *Observatorio de la seguridad de la información de Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación Pantallas amigas*.
- Pescador, B. (2014). ¿Hacia una sociedad del conocimiento? *Revista Med.*, 22(2), 6-7.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Ediciones Labor.
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R., y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44-51.
- Prats, J. (2015). El acoso escolar deja más secuelas que el maltrato por parte de adultos. *El País*.
- Protégeles (Ed.) (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y smartphones*.
- Quintana, P. A.; Montgomery, U. W. y Malaver, S. C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 12(1), 153-172.



- Quintana, P. A.; Montgomery, U. W., Malaver, S. C. y Ruiz, S. G. (2010). Capacidad de disfrute y percepción del apoyo comunitario en adolescentes espectadores de episodios de violencia entre pares (Bullying). *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 139-150.
- Ramírez, M., Díaz, F. y López, R. (2015). Maltrato entre escolares: Diagnóstico en estudiantes de nivel secundaria en la Ciudad de México. *Psychology, Society and Education*, 7(2), 169-184.
- Renau, V., Gil, F., Oberst, U. y Carbonell, X. (2015). Internet and Mobile Phone Addiction. In Z. Yan (Ed.), *Encyclopedia of Mobile Phone Behavior* (pp. 807-817). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Reyzábal, M.L. y Sanz, A.I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar: La fuerza de la educación*. Madrid: Muralla.
- 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(2), 642-655.
- Ritzer, G., y Jurgenson, N. (2010). Production, Consumption, Prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. *Journal of Consumer Culture*, 10(1), 13-36.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez, A. y Fernández, A. P. (2014). Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en internet y la salud mental en adolescentes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 131-140.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo M. J. y Palacios, J. (Coords.). *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza.



- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M. y Ortega, R. (2016). Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships. *Comunicar*, 24(48).
- Rojas, L., (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ruíz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de Primaria. Universidad de Girona. *Educación XXI*, 18(1), 345-368.
- Sabater, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en Internet. *Aposta*, 61, 1-32.
- Sabater, C. y Bingen, J. (2015). No sin mi móvil. Diferencias de género y uso de las nuevas tecnologías. *Icono*, 14(13), 208-246.
- Sánchez A. (2009a). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Jaén: Formación Alcalá.
- Sánchez, I. (2009b). El desarrollo socio-emocional del adolescente. En B. Delgado. (Ed.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez. Volumen 2*. (pp. 115-136). McGraw-Hill España.
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86.
- Saneleuterio, E. y López, R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias pedagógicas*, (30), 267-280.
- Santaella López, J. y Santaella Sáez, J.L. (2007). *Manual de acoso escolar o bullying para docentes y educadores*. Granada: GOF S.L.
- Sastre, A. (Coord.) (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.



- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26-32.
- Smith, P., Mahadavi, 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(4), 376-385.
- Soledad, L. (2012). *El ejercicio de la autoridad y las relaciones escuela-familia en la convivencia escolar. KAIROS: Revista de Temas Sociales*, 16(30).
- Stith, S., Rosen, K. y Middleton, K. (2000). The intergenerational transmission of spouse abuse: a meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 640-654.
- Stornaiuolo, A., DiZio, J. K., y Hellmich, E. A. (2012). Desarrollando la comunidad: jóvenes, redes sociales y escuelas. *Comunicar*, 40(XX), 79-88.
- Suárez, N. y Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vínculos*, 11(1), 209-220.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., y Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y generaciones adolescentes. *Infoamérica*, 9, 115-130.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tresáncoras, A. G., García-Oliva, C. y Piqueras, J. A. (2017). Relación del uso problemático de Whatsapp con la personalidad y la ansiedad en adolescentes. *Health and Addictions*, 17(1), 27-36.



- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 227-287.
- Torío, S., Peña, J. V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida". En CCOO, *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura democrática* (pp. 13-28). Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Trautmann, M. A. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Tudela, S. y Barrón, A. (2017). Redes sociales: del ciberacoso a los grupos de apoyo online con víctimas de acoso escolar. *Escritos de psicología*, 10(3). 167-177.
- Vallés, A. (2013). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying: opiniones reunidas* (pp. 33-70). Lima: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2007). Preadolescents' and Adolescents' Online Communication and their Closeness to Friends. *Developmental Psychology*, 43, 267-277.
- Viana-Orta, M. I. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-291.



Wartella, E., Rideout, V., Montague, H., Beaudoin-Ryan, L., y Lauricella, A. (2016).

Teens, Health and Technology: A National Survey. *Media and Communication*, 4(3), 13-23.

Walters, S., y Ackerman, J. (2011). Exploring privacy management on Facebook: Motivations and perceived consequences of voluntary disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(1), 101-115.

Willard, N. (2005). *Cyberbullying and Cyberthreats*. Center for Safe and Responsible Use of the Internet, Washington.

Willard, N. (2005). *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Center for Safe and Responsible Use of the Internet, Washington.

Willock, B. (1986). Narcissistic vulnerability in the hyperaggressive child: The disregarded (unloved, uncared for self). *Psychoanalytic Psychology*, 3, 59-80.

Yarosh, S., Bonsignore, E., McRoberts, S. y Peyton, T. (2016). *YouthTube: Youth video authorship on YouTube and Vine*. In Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing, 1423-1437.

Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online Aggressor/Targets, Aggressors, and Targets: A Comparison of Associated Youth Characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.

Yen, J. Y., Yen, C-F., Chen, C. C., Chen, S. H. y KO, C. H. (2007). Family Factors of Internet Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescents. *CyberPsychology and Behavior*, 10, 323-329.

Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent Bullying, Relationships, Psychological Well-Being and Gender-Atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach. *Sex Roles*, (50), 525-555.

ANEXOS

Cuestionario Secundaria

Edad:

Sexo: Hombre Mujer

Nacionalidad:

Curso:

Estudios del padre/tutor:

Sin estudios Estudios Primarios Estudios Secundarios o F. P.
 Estudios Universitarios

Estudios de la madre/tutora:

Sin estudios Estudios Primarios Estudios Secundarios o F. P.
 Estudios Universitarios

Estado civil de los padres:

Casados Divorciados Solteros Viudos

Profesión de los padres:

Trabaja el padre Trabaja la madre Trabajan los dos No trabajan ninguno

1. ¿Tienes teléfono móvil?	SI	NO
2. ¿Cuándo fue la primera vez que tuviste teléfono móvil? Indicar edad		
3. ¿Tienes cuenta propia en las redes sociales (Facebook, Instagram, etc.)?	SI	NO
4. ¿Tienes el número de teléfono de gente desconocida?	SI	NO
5. ¿Agregas a personas desconocidas en tus cuentas de las redes sociales?	SI	NO
6. ¿Alguna vez has hablado con personas desconocidas a través de las redes sociales?	SI	NO
7. ¿Has utilizado las redes sociales para ofender algún compañero/a del instituto?	SI	NO
8. ¿Has participado junto a otros compañeros/as en alguna situación de acoso vía WhatsApp hacia algún compañero/a?	SI	NO
9. ¿Has sido testigo de alguna situación de acoso hacia un compañero/a de clase y/o del centro?	SI	NO
10. ¿Has sido testigo de alguna situación de acoso por parte de un compañero/a hacia otro a través de las redes sociales?	SI	NO
11. ¿Te han insultado y/o amenazado a través de la aplicación WhatsApp?	SI	NO
12. ¿Te han insultado y/o amenazado a través de alguna red social?	SI	NO
En caso afirmativo de las dos preguntas anteriores...		
13. ¿Se lo has contado a tus padres?	SI	NO
14. ¿Se lo has contado alguno de tus profesores/as?	SI	NO
15. ¿Tus padres se han puesto en contacto con el centro para solucionarlo?	SI	NO
16. ¿Tus profesores han hecho algo para solucionarlo?	SI	NO



El presente cuestionario pretende analizar la percepción que tienes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado de tu clase, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cinco opciones ofrecidas y no dejes ninguna pregunta sin contestar.

1= Nunca: 2= Pocas veces: 3= Algunas veces: 4= Muchas veces: 5= Siempre

MARCA CON “X” LA OPCIÓN QUE DESEES

	Nunca	Pocas Veces	Algunas Veces	Muchas Veces	Siempre
1. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.	1	2	3	4	5
2. Los estudiantes hablan mal unos de otros.	1	2	3	4	5
3. Los alumnos ponen sobrenombres molestos a sus compañeros o compañeras.	1	2	3	4	5
4. El alumnado insulta a sus compañeros y compañeras.	1	2	3	4	5
5. El alumnado habla con malos modales al profesorado.	1	2	3	4	5
6. El alumnado falta el respeto a su profesorado en el aula.	1	2	3	4	5
7. Los estudiantes insultan a profesores y profesoras.	1	2	3	4	5
8. El alumnado genera peleas dentro del espacio escolar.	1	2	3	4	5
9. Algunos estudiantes golpean a compañeros y compañeras dentro del colegio.	1	2	3	4	5
10. Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas cerca del colegio.	1	2	3	4	5
11. Los estudiantes amenazan a otros de palabras para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.	1	2	3	4	5
12. Algunos alumnos amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarles u obligarle a algo.	1	2	3	4	5
13. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.	1	2	3	4	5
14. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.	1	2	3	4	5
15. Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.	1	2	3	4	5
16. Algunos alumnos esconden pertenencias o material del profesorado para molestarle intencionalmente.	1	2	3	4	5
17. Algunos estudiantes destruyen intencionalmente pertenencias de los profesores.	1	2	3	4	5
18. Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas.	1	2	3	4	5
19. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.	1	2	3	4	5
20. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.	1	2	3	4	5
21. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.	1	2	3	4	5
22. Ciertos estudiantes publican en Twitter o Facebook... ofensas, insultos o amenazas al profesorado.	1	2	3	4	5
23. Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes de Twitter o Facebook.	1	2	3	4	5



24. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.	1	2	3	4	5
25. Hay estudiantes que publican en Twitter o Facebook comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.	1	2	3	4	5
26. Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras.	1	2	3	4	5
27. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.	1	2	3	4	5
28. Hay alumnos que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil para amenazarles o chantajearles.	1	2	3	4	5
29. Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.	1	2	3	4	5
30. Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.	1	2	3	4	5
31. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse.	1	2	3	4	5
32. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante clase.	1	2	3	4	5
33. El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento durante la clase.	1	2	3	4	5
34. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.	1	2	3	4	5
35. El profesorado tiene un rechazo o cólera por algunos alumnos o alumnas.	1	2	3	4	5
36. El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.	1	2	3	4	5
37. El profesorado castiga injustamente.	1	2	3	4	5
38. El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.	1	2	3	4	5
39. El profesorado ridiculiza al alumnado.	1	2	3	4	5
40. El profesorado no escucha a su alumnado.	1	2	3	4	5
41. Hay profesores y profesoras que insultan al alumnado.	1	2	3	4	5
42. El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.	1	2	3	4	5
43. Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.	1	2	3	4	5
44. El profesorado amenaza a algún alumno o alumna.	1	2	3	4	5



A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tu uso de Internet. Lee atentamente cada frase e indica la frecuencia. Señala la respuesta que más se aproxime a tu realidad.

	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre
1. ¿Con qué frecuencia haces nuevas amistades con personas conectadas a Internet?	a	b	c	d
2. ¿Con qué frecuencia abandonas las cosas que estás haciendo para estar más tiempo conectado a la red?	a	b	c	d
3. ¿Piensas que tu rendimiento académico se ha visto afectado negativamente por el uso de la red?	a	b	c	d
4. Cuando tienes problemas, ¿conectarte a Internet te ayuda a evadirte de ellos?	a	b	c	d
5. ¿Con qué frecuencia anticipas tu próxima conexión a la red?	a	b	c	d
6. ¿Piensas que la vida sin Internet es aburrida, vacía y triste?	a	b	c	d
7. ¿Te enfadas o te irritas cuando alguien te molesta mientras estas conectado?	a	b	c	d
8. ¿Cuando no estás conectado a Internet, te sientes agitado o preocupado?	a	b	c	d
9. ¿Cuándo navegas por Internet, te pasa el tiempo sin darte cuenta?	a	b	c	d
10. ¿Te resulta más fácil o cómodo relacionarte con la gente a través de Internet que en persona?	a	b	c	d

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tu uso de móvil. Lee atentamente cada frase e indica la frecuencia. Señala la respuesta que más se aproxime a tu realidad.

	Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre
1. ¿Has tenido el riesgo de perder una relación importante o una oportunidad académica por el uso del móvil?	a	b	c	d
2. ¿Piensas que tu rendimiento académico se ha visto afectado negativamente por el uso del móvil?	a	b	c	d
3. ¿Hasta qué punto te sientes inquieto cuando no recibes mensajes o llamadas?	a	b	c	d
4. ¿Sufres alteraciones de sueño debido a aspectos relacionados con el móvil?	a	b	c	d
5. ¿Sientes la necesidad de invertir cada vez más tiempo en el móvil para sentirte satisfecho?	a	b	c	d
6. ¿Piensas que la vida sin el móvil es aburrida, vacía y triste?	a	b	c	d
7. ¿Te enfadas o te irritas cuando alguien te molesta mientras utilizas el móvil?	a	b	c	d
8. ¿Dejas de salir con tus amigos por pasar más tiempo utilizando el móvil?	a	b	c	d
9. Cuando te aburres, ¿utilizas el móvil como una forma de distracción?	a	b	c	d
10. ¿Con qué frecuencia dices cosas por el móvil que no dirías en persona?	a	b	c	d

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN