

**Máster de Intervención en Convivencia  
Escolar**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,  
ENFERMERIA Y FISIOTERAPIA

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

**El impacto de las Nuevas Tecnologías de la  
Información y la Comunicación en la  
violencia escolar. Un factor condicionante en  
la autoestima de los escolares**

---

**Alumno/a:** Josefa Ruiz García

**Director/a:** Dra. M<sup>a</sup> del Carmen Pérez Fuentes

---

*Almería, Junio de 2013*

# ÍNDICE

## PARTE TEÓRICA

<b>Introducción</b> .....	4
<b>Capítulo 1:</b> Ciberbullying. Los efectos de las TIC en la convivencia escolar.....	6
1. La convivencia en un contexto de aprendizaje con TIC y redes sociales.....	7
1.1. Convivencia escolar (aproximación conceptual).....	7
1.2. Comportamientos antisociales que afectan a la convivencia en las aulas.....	9
2. Ciberbullying: consecuencias reales de un fenómeno virtual.....	19
2.1. Concepto de ciberbullying.....	20
2.2. Tipos de ciberbullying.....	23
2.3. Los protagonistas del fenómeno ciberbullying en el siglo XXI: ciberagresores y cibervíctimas.....	25
2.4. Como afrontar el ciberbullying.....	28
3. Incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación y en la enseñanza actual.....	31
3.1. La evolución de la educación en la sociedad de la información.....	32
3.1.1. Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación.....	32
3.1.1.1. Concepto.....	32
3.1.1.2. Clasificación de las Tecnologías de la Información y Comunicación.....	34
3.1.1.3. Integración de las TIC en la enseñanza.....	36
3.2. Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ventajas e inconvenientes.....	37

<b>Capítulo 2:</b> El rol de la autoestima en el comportamiento agresivo de los adolescentes a través de las TIC.....	41
1. Autoestima y autoconcepto.....	42
2. Concepto de autoestima.....	43
3. Características de la autoestima.....	45
4. Formación, desarrollo e importancia de la autoestima.....	49
4.1. Relación de la autoestima con diversos factores.....	54
4.2. Los seis pilares de la autoestima.....	57
5. Relación entre conducta violenta a través de las TIC y el rol que desempeña la autoestima en los adolescentes informatizados.....	59
5.1. Autoestima, adolescencia y violencia escolar.....	59
5.2. Autoestima y ciberbullying.....	63

## PARTE EMPÍRICA

<b>Introducción.....</b>	<b>66</b>
<b>Hipótesis.....</b>	<b>69</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>69</b>
<b>Método.....</b>	<b>70</b>
<b>Resultados.....</b>	<b>75</b>
<b>Discusión.....</b>	<b>94</b>
<b>Conclusión.....</b>	<b>98</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>100</b>

# PARTE TEÓRICA

Es evidente que la sociedad se encuentra inmersa en una época de cambios, modificaciones e inquietudes, donde los avances científicos y tecnológicos tienen un papel fundamental. Se trata de una revolución tecnológica de la que es partícipe la humanidad a día de hoy, a causa de los distintos adelantos significativos que se han ido produciendo con las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

El desarrollo de las mismas, ha facilitado que la interacción entre las personas sea cada vez más rápida y sobre todo más efectiva. Estas tecnologías han cambiado los modos de interactuar con el grupo de iguales en la escuela, abriéndose nuevos mundos con acceso ilimitado a una infinidad de contenidos, algunos de ellos bastante inadecuados. Por lo tanto, no todo son aspectos positivos los que se les atribuyen a estos nuevos medios tecnológicos sino que, desafortunadamente, el hecho de que muchos de los jóvenes sean los más informados de la historia sin que se pueda regular el acceso a esta información, supone un gran problema para la educación de los adolescentes. Palanca (2010) apunta que el colegio trata de competir con estas otras escuelas de transmisión traspaso de valores de moralidad. Por otro lado, estas herramientas también han favorecido la presencia de otros peligros como son: la libertad de acceso a la pornografía infantil, nuevos modos de adicción y dependencia de dichos medios tecnológicos, la pederastia, etc.

En definitiva, esta problemática no deja exenta a la escuela, siendo esta un total reflejo de lo que ocurre a día de hoy en la sociedad. En los últimos años, se ha producido un gran incremento de problemas de convivencia en los centros escolares, donde los principales protagonistas son los niños/as o adolescentes que llevan a cabo un sistema de relaciones sociales poco saludable. Surge un nuevo modo de acoso escolar manifestado por medio del uso de las TIC, que viene a conocerse como el nombre de “Ciberbullying”.

Y es que, ¿Quién no ha sido víctima, observador o provocador de burlas, insultos, agresiones, amenazas, etc. hacia personas que tienen dificultades para defenderse, en algún momento concreto de su etapa educativa? Habrán

podido cambiar las formas de acoso y los medios, pero la esencia sigue siendo la misma, *“hacer daño intencionadamente”*.

Algunos estudios relacionados con este tema manifiestan que la autoestima puede ser un factor condicionante en la presencia de conductas violentas por parte de los niños, niñas y adolescentes en la institución educativa, ya sean agresores o víctimas. Por esta razón, este estudio también se centra en la importancia de un buen desarrollo de la autoestima para poder vivir felizmente sin la presencia de conductas violentas.

La investigación se halla estructurada en dos partes: una primera parte teórica y otra segunda parte empírica. La primera corresponde al marco teórico, el cual contiene dos capítulos que aportan la precisión de los temas más importantes a saber. Cada uno de estos capítulos se ha estructurado en apartados que logran dar sentido y coherencia a la información recabada. Esta parte se encuentra dividida, a su vez, en dos capítulos:

- **Capítulo 1:** *“Ciberbullying. Los efectos de las TIC en la convivencia escolar”*.
- **Capítulo 2:** *“El rol de la autoestima en el comportamiento agresivo de los adolescentes a través de las TIC”*.

---

## Capítulo 1

# Ciberbullying. Los efectos de las TIC en la convivencia escolar

---

## **1. La convivencia en un contexto de aprendizaje con TIC y redes sociales**

### **1.1. Convivencia escolar (aproximación conceptual)**

Cuando hablamos de convivencia nos referimos hacia esta como algo positivo y en total relación con los principios básicos de la educación. Pero, ¿Qué es convivir?

Siguiendo a Ortega y del Rey (2004, p. 14) entendemos que convivir es “*la acción de convivir juntos*”. Entendiendo así que la vida humana no sería posible sin la participación de los demás. Por lo tanto, es la relación con las demás personas de nuestro entorno social que se produce a través de un intercambio de la palabra basada en el afecto, la tolerancia y el respeto para así poder relacionarnos con los demás en cierta armonía en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

El Ministerio de Educación de Chile concibe este término como: “*La convivencia consiste en gran medida en compartir. Y a compartir se aprende: a compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano en una cultura de país animada por la construcción de proyectos comunes. Y ese aprendizaje tiene lugar importante en la experiencia escolar*” (MINEDUC, p. 30).

Adentrándonos en el ámbito educativo, que es el escenario en el cual se encasilla esta investigación, hemos de añadir que según Fernández (2004) el término de convivencia escolar es entendido como un proceso que se distingue por existir una conexión de comunicación entre los componentes de la comunidad educativa, llegando al alcance de espacios donde prevalece la confianza y el consenso y donde se facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complicado ya que son múltiples los factores, agentes y situaciones involucradas (Jimerson y Furlong, 2006).



Considerando que la convivencia es un elemento de vital importancia para el desarrollo de una adecuada educación, hemos de añadir que ya en el informe a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, con el título de “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996), es considerada esta como uno de los pilares básicos para el desarrollo de la misma. De este modo, se concibe que “aprender a vivir juntos” y “aprender a aprender” es lo que conlleva a la identificación de la escuela como un espacio seguro y agradable para el desarrollo de una buena convivencia escolar.

Dentro del ámbito educativo, cuando hablamos de aprender a convivir y a aprender juntos es el aula el escenario más adecuado para el aprendizaje de dichos supuestos. Hablamos de aula como el lugar donde se proporciona una formación y se produce el desarrollo del conocimiento social porque esta da lugar a las relaciones interpersonales entre iguales y entre estamentos sociales, ofreciendo así un marco de interacción social no familiar (Cerezo, 2007).

Según Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera (2008) la convivencia escolar nace como una necesidad para la vida en común con los demás a través de los sistemas de relaciones escolares como son: familia-escuela, profesorado-alumnado y relaciones entre iguales (alumnado), basada en unas pautas de respeto de los unos sobre los otros. Para el cumplimiento de una buena convivencia escolar serán necesarias, por lo tanto, la implantación de unas normas o reglas democráticas dentro de los centros educativos con el fin primordial de llegar a conseguir un principio de respeto por el bien común.

Sin embargo, no podemos olvidar que la convivencia en cualquier ámbito se caracteriza por presentar muchísimas dificultades y es así como aparecen inevitablemente los problemas o conflictos como pueden ser: escolares, familiares, laborales o de cualquier otro tipo.

Ahora bien, los centros escolares son por excelencia uno de los primeros lugares de socialización secundaria, espacio donde el niño o la niña entra en contacto con otros adultos y, sobre todo, con sus iguales. Por consiguiente, en

edad escolar pueden surgir enfrentamientos, provocaciones y disconformidades que en ocasiones llegan a adquirir un carácter de violencia dañando así la convivencia en los centros educativos. Hablamos del modo de relacionarse entre ellos como puede ser a través de juegos y códigos comunes, en los cuales algunas veces surgen formas de maltrato y acoso.

La conflictividad en las aulas establece un problema social y escolar de primera magnitud. Desgraciadamente, aparece aquí una gran problemática con la que se encuentra a día de hoy los centros escolares. Hacemos referencia a “problemas” que han llegado a afectar la “convivencia” en las aulas llegando a hacer cada vez más difícil e imposible el proceso de formación del propio alumnado.

Los problemas de convivencia con los que nos encontramos en la actualidad en los centros escolares, según los propios padres, parten de la propia familia. Destacan aspectos como la escasa educación en el respeto hacia los demás y a las cosas y, por otro lado, la escasa educación en valores (Yuste y Pérez, 2008).

## **1.2. Comportamientos antisociales que afectan a la convivencia en las aulas**

Cuando hablamos de comportamientos antisociales en los centros escolares que afectan a la convivencia escolar, nos estamos refiriendo a acciones mal intencionadas y con el primordial fin de hacer daño a un compañero o compañera e incluso a cualquier docente. Estos comportamientos llegan a manifestarse a través de insultos, robos, ofensas, imposición de motes, amenazas, burlas, violencia, etc. Considerándose estos como algunos de las más frecuentes en la escuela.

En otras palabras, cuando se llegan a romper los símbolos de convivencia en las aulas esto es un elemento que genera desigualdad en el aprendizaje de los escolares. No nos estamos refiriendo a casos de violencia extrema, sino todo lo contrario, hablamos de hechos los justamente frecuentes como para que se vea en peligro el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hechos ante los cuales los docentes se ven en la obligación de interrumpir constantemente sus clases, exigir orden, intervenir en ciertos enfrentamientos en los recreos, etc.

La violencia escolar se ha convertido en uno de los fenómenos más prevalentes en la actualidad, en lo que al ámbito educativo se refiere, teniendo como principales actores a los propios alumnos/as. Debido a la presencia de dificultades sociales que afectan en la manera de sentir, pensar y actuar de los jóvenes estos son elementos que han llegado a desfavorecer la garantía de un ambiente escolar seguro. Llegados a este punto, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿De qué estamos hablando exactamente cuando hacemos mención al término "violencia escolar"?

Nos encontramos con diversas dificultades a la hora de empezar a analizar los fenómenos de supuesta violencia escolar debido a la imprecisión en el lenguaje con la que nos tropezamos en relación a este término. Y es que, no podemos encasillar en la misma clase un "insulto" o la imposición de un "mote" con un acto de vandalismo o de agresión física. Debarbieux (1990) nos dice que debemos entender por acto de violencia toda aquella conducta agresiva que hace daño, ya sea físico o moral. Por otro lado, siguiendo a Ortega (1997), estaríamos ante un problema de violencia cuando *"un individuo impone su fuerza, su status o su poder contra otros de forma que les ocasiona algún tipo de daño físico o psicológico, sea de forma directa o indirecta"*.

Opatow (1991) señala que muchos de los adolescentes cuando se encuentran ante un conflicto, estos prefieren pelearse antes de tener que llegar a soportar cualquier tipo de humillación o aislamiento social entre su grupo de iguales. Todo esto, trae como inevitables consecuencias que lleguen a sentir estrés, depresión o coraje.

Pero es Fernández (2004), quien constituye de un modo bastante claro una cadena de condicionantes de la violencia, siendo estos los presentados a continuación:

- **La sociedad.** Gracias a las desigualdades sociales que nos perjudican a las poblaciones de las distintas naciones.

- **Los medios de comunicación.** Gracias al gran desarrollo de los mismos, podemos decir que son cada vez más frecuentes las conductas agresivas y los comportamientos antisociales individuales del alumnado en función del gran número de programas violentos con los que se pueden encontrar en sus etapas de desarrollo como son la etapa infantil, niñez y adolescencia.
- **La escuela.** Debido a la influencia de una de las crisis más comunes que está afectando al mundo global, el sistema educativo también se ve afectado por una gran pérdida de valores y por consecuente, la escasez de una cultura de paz.
- **La complejidad de las relaciones humanas.** Implicadas las relaciones de profesor-profesor, alumno-profesor y alumno-alumno/a.
- **La familia.** Los problemas que se presentan en el ámbito familiar tendrán una gran influencia en desarrollo de los niños/as y jóvenes. Es decir, el ambiente percibido en la unidad familiar puede influir significativamente en la conducta, el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes de la misma.

En definitiva, los conflictos en el entorno educativo contienen distintos matices. Por esta razón, son muchos los autores que relegan del concepto de “violencia escolar” y la llaman “comportamientos antisociales” encerrando dentro de estos las diversas situaciones de conflictividad como de violencia física.

Moreno (1998) hizo una distinción de seis tipos de comportamientos antisociales, en su artículo de revista que lleva como nombre “Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa”. Dentro de estos podemos encontrar: disrupción en las aulas, problemas de disciplina (se trata de los conflictos que pueden surgir entre alumnado y profesorado dentro del ámbito escolar), bullying o acoso escolar, vandalismo y daño de materiales escolares, violencia física (dentro de la cual podemos encasillar las agresiones y extorsiones) y acoso sexual.

Llegados a este punto, en nuestra habla coloquial, a la hora de referirnos a cualquiera de los comportamientos antisociales expuestos con anterioridad son tres los vocablos que se repiten con más frecuencia para hacer mención a ellos: conflicto, violencia y agresividad. A pesar de ello, no se tiene en cuenta que dichos términos presentan diferencias entre sí. Por esta razón, debido a que pretendemos profundizar en esta temática como es la violencia escolar, nos vemos en la obligación de presentar una “pequeña” introducción de cada uno de esos tres vocablos para matizar en qué consiste cada uno de estos.

### - **Conflicto**

La vida del ser humano no sería posible sin la presencia de los conflictos. Estos aparecen en la convivencia cuando se produce un choque de intereses entre dos o más personas, dando lugar a un enfrentamiento entre las partes implicadas. La resolución del mismo produce un enriquecimiento mutuo.

El Informe del Defensor del Pueblo (1999) nos dice que el profesorado y el alumnado entienden el término conflicto de un modo diferente, dentro del ámbito escolar. Es decir, mientras que para el profesorado uno de los principales conflictos que se producen en el aula es que “los alumnos que no permiten que dé la clase”, el alumnado se preocupa más por la mala relación entre compañeros y compañeras.

Otros autores como Fernández (2004), entienden que un conflicto es un conjunto de conductas inadecuadas en la clase, como por ejemplo hablar durante las explicaciones del docente, levantarse a destiempo, etc. Todo esto conlleva a que posiblemente los objetivos educativos de las distintas personas no tengan por qué ser los mismos. Por lo tanto, un conflicto puede llegar a convertirse en un problema de convivencia o académico ya que se reconoce como un problema de disciplina.

Según Toro (2005, pp. 247 y 248) *“los conflictos son parte inherente de la convivencia entre personas, aunque por lo general se les considera como negativos y a las personas que los generan y desarrollan como conflictivos”*. Este autor, concibe el conflicto como espacio y momento para el aprendizaje hasta tal punto que nos habla de su propia experiencia como docente: *“una*

*clase sin conflictos era más un punto de llegada que de partida y determinados conflictos traían consigo tremendas oportunidades educativas”.* Para Fernández (2004, p. 20) el conflicto es *“una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses”.*

Podemos clasificar los conflictos en negativos o positivos en función del desarrollo de una buena convivencia escolar. En consecuencia, el desarrollo de los mismos puede desencadenar el buen o mal progreso de la convivencia en instituciones educativas. Sin embargo, no tienen porqué implicar violencia. Los conflictos pueden ser fuente de enriquecimiento personal, si se afronta y maneja de modo constructivo o positivo.

Ya en unos primeros estudios, a principios de los años noventa, Ortega y Mora-Merchán (1998) nos hablan de que cuando no se encuentran las herramientas intermediaras necesaria para combatir con los conflictos, estos pueden originar agresividad. Es aquí donde encontramos un pequeño matiz que nos hace diferenciar entre conflicto y agresividad.

En conclusión, se hace inevitable hablar de resolución de conflictos porque normalmente los consideramos como un obstáculo en vez de como un factor de superación para nosotros mismos. Es decir, son dos las opciones a elegir que se presentan ante un conflicto: la de afrontarlo o no, y para ello, se piensa que el único modo posible de resolución del mismo es ejercitando la fuerza o la dureza. Siguiendo a Fernández, Funes y Villaoslada (2002, p. 134) nos dicen que cuando estamos ante la resolución de un conflicto *“se trataría de la capacidad de imponer o convencer sobre lo que cada uno quiere”.*

Melero (1993) señala que algunas de las características de la institución escolar pueden tener algo que ver en la existencia de conflictos, como son: la jerarquía estricta, la obligatoriedad de la asistencia a los centros escolares y la necesidad de vencer exámenes de diferentes contenidos.

A continuación, se presentan algunos de los conflictos que surgen en el contexto escolar con mayor frecuencia:

- **Conflictos de rendimiento académico.** Pueden verse representados a través de actitudes como pasividad, pasotismo o apatía.
- **Conflictos que obstaculizan las relaciones sociales entre el alumnado y el grupo docente.** Pueden verse reflejados en actitudes de desprecio o humillación, agresividad verbal o física.
- **Conflictos de abuso de poder.** Manifestados a través de liderazgos perjudiciales y negativos.
- **Conflictos de identidad personal.** Representados a través de actitudes agresivas que se suelen volver en contra de los demás que se encuentran a su alrededor así como de los objetos que les rodean.

#### - **Violencia y agresividad**

Se hacen evidentes los numerosos cambios que ha experimentado el sistema educativo en los últimos años. Estos han tenido mucho que ver en que en los centros de enseñanza se viva una realidad totalmente diferente respecto a años anteriores (Ramos, 2008).

La violencia escolar y los problemas de convivencia que se producen en nuestra sociedad han transmitido a la misma un malestar general de incertidumbre y descontrol. Inevitablemente, esta situación ha afectado gravemente a la imagen de los centros educativos y a la de la profesión docente. Los centros escolares han llegado a considerarse como uno de los principales escenarios para este fenómeno, el cual, afecta a personas en un proceso de formación y evolución constante.

Como señala Morrell (2002), el tema de la violencia escolar se ha convertido en un asunto relevante para los centros educativos. De modo que, son cada vez más frecuentes los hechos en los que se producen distintos modos de ruptura de normas de conductas que afectan a una determinada convivencia como puede ser la escolar.

Cuando hablamos de conducta violenta, hacemos mención a un tipo de agresividad que está fuera de "lo natural" en sentido adaptativo. Entendemos pues, que es la agresión que tiene como objetivo causar daño físico extremo,

como es la muerte o graves heridas. Son muchas las definiciones que podemos encontrar del término violencia pero, sin embargo, destacamos la proporcionada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En el año 1996 definió la misma como *“el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”*.

Definiciones más actuales, nos dicen que la violencia escolar se encuentra ya totalmente integrada en nuestra sociedad de tal modo que rasgos de una determinada cultura, familia o escuela pueden provocar influencias a la hora de que se produzca o no una posible agresión entre adolescentes, llevando esto a posibilitar otros modos de violencia en un centro escolar (Benbenishty y Astor, 2005).

Por lo tanto, el término violencia se caracteriza por tener un carácter social y escolar, es decir, no es algo que se produzca simplemente en los centros escolares sino que es el total reflejo de lo que ocurre a día de hoy en nuestra sociedad. Afecta de un modo negativo a las relaciones interpersonales, a la convivencia. Por otro lado, en función del enfoque desde el cual lo miremos, podemos afirmar que es heredada o aprendida.

Cuando hay violencia, esta afecta de forma negativa no sólo a los implicados directamente (víctimas y agresores) sino también a los que presencian dichos actos (observadores), ya que se produce un deterioro del clima escolar.

Papalia y Wendkos (1991, p. 338) señalan que, ambos términos, como son agresión y violencia están relacionados. Entienden agresión como *“un comportamiento que intenta dañar a alguien o a algo. Esta agresividad con frecuencia explota en violencia, definida a su vez como acción destructiva contra otros seres humanos, propiedades u objetos”*.

Llegados a este punto, nos planteamos las siguientes cuestiones, que son las que frecuentemente les surgen en la actualidad a muchos docentes, padres y madres, tutores legales e incluso, a los mismos afectados en este



asunto: ¿Dónde se adquieren estas conductas o comportamientos violentos?  
¿Cuáles son los motivos por los que se producen? ¿A qué se deben?

Hemos de tener en cuenta los multitudinarios cambios y avances que se han producido en todo este tiempo en el ámbito escolar, familiar y social que son un total reflejo de lo que ocurre en la actualidad en la escuela, llegando a desencadenar posiblemente en actos de violencia. Algunos de ellos son los siguientes:

- La obligatoriedad de la escolaridad que desencadena en un gran incremento de la escolaridad.
- El aumento de alumnado sin motivación alguna e indisciplinado que acude a los centros escolares por una pura obligatoriedad que impone el sistema educativo.
- El gran desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en nuestra sociedad, como por ejemplo la televisión que ejerce un poder de gran influencia sobre los adolescentes.
- Padres y madres que asignan la educación de sus hijos e hijas únicamente como obligación de la institución educativa, olvidándose de que esto es obligación y deber de ellos mismos.
- La visualización de actos violentos por parte de las familias que sufren constantemente los escolares.

Son factores que influyen negativamente en la existencia de un buen clima escolar. Todos estos, sumados a factores de índole política, económica y sociocultural son factores que pueden ayudarnos a entender el por qué se encuentra desequilibrada la convivencia en los centros educativos.

Díaz-Aguado (2005) señala como condicionantes negativos de la violencia escolar en la sociedad en que vivimos la exclusión social, la falta de límites, la exhibición de la violencia a través de los medios de comunicación, la justificación de la violencia en nuestra sociedad según las circunstancias que se nos presenten y, por último, la facilidad con la que podemos disponer de

armas. Sin embargo, para García (2011) lo importante es destacar que ninguno de estos agentes ocasiona violencia por sí solo.

Analizando la situación del mundo actual, desafortunadamente, nos encontramos con numerosos cambios relevantes que afectan negativamente en nuestra convivencia. La sociedad se ha convertido en indiferente. Existe una gran ausencia de valores esenciales para convivir conjuntamente como pueden ser la solidaridad, el respeto, la paz, la responsabilidad o la igualdad. Los adolescentes se encuentran ante la dificultad de encontrar caminos que les lleven a encontrar la verdadera felicidad.

¿Y por qué hacer referencia a todo esto? Si se producen actos de violencia en las familias, en la calle o en los medios de comunicación, lo raro sería que no se manifestasen estos también en los centros educativos. Y, ni que decir queda, que la escuela es un puro reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad actual. Esta desarrolla un papel fundamental en la inculcación de valores pero también se ve en la obligación de enfrentar, cada vez más, las numerosas situaciones conflictivas y conductas difíciles que se dan entre nuestros jóvenes.

Fernández (1999) a la hora de estudiar cuales son las causas de la agresividad, hace una diferenciación entre factores exógenos (contexto social, características familiares y medios de comunicación) y factores endógenos (clima escolar, relaciones interpersonales y rasgos personales del alumnado que es partícipe del conflicto). Expone los siguientes condicionantes de la violencia escolar:

- **Sociedad.** Vivimos en una sociedad desigual. La pobreza y el desempleo son una realidad, afectan a grandes sectores.
- **Medios de comunicación.** Los mass media y la televisión influyen negativamente en el grupo adolescente. Alonso (1996, p. 164) nos aporta datos procedentes de investigaciones llevadas a cabo por la Universidad de Illinois y de Yale, los cuales demuestran que, “la tasa de agresividad y de comportamiento antisocial individual se

incrementa a medida que aumenta el número de programas violentos durante la etapa infanto-juvenil”.

- **Familia.** Considerada como la fundamental comunidad en la creación de la personalidad, es por ello, que los problemas procedentes del entorno familiar tienen un gran impacto en el desarrollo. La autora mencionada anteriormente sostiene como factores que pueden llegar a proporcionar un aumento de la agresividad en niños/as y adolescentes los siguientes:
  - La desestructuración familiar, y por consecuente, la ausencia de algún progenitor.
  - Malos tratos y utilización de la violencia. Los niños reproducen todo lo que ven y es por ello, que aprenden a resolver los conflictos mediante agresiones o daño físico.
  - El ejemplo familiar presidido por la “ley del más fuerte”.
  - Los métodos educativos fundamentados en la permisividad, la indiferencia o la excesiva punición.
  - La falta de afecto entre cónyuges que trae como consecuencia la inseguridad del niño/a.
- **Escuela.** Fundamentada en una jerarquización y organización interna que en sí misma puede ocasionar un conflicto. Podemos buscar estos “gérmenes” en: la crisis y diversidad de valores de la propia institución escolar, el desacuerdo en la distribución de espacios, pautas de comportamiento, etc., el énfasis en los resultados del alumnado y su comparación con la norma, la presencia de una cultura hegemónica que puede entrar en conflicto con otras, la asimetría entre educadores y educando y, finalmente, el incremento del número de escolares y la dificultad que esto presenta para una atención personalizada.
- **Relaciones interpersonales.** La complicación de las relaciones humanas es lo que nos hace analizar las más significativas dentro del entorno escolar: profesor-profesor, profesor-alumno y alumno-alumno. A modo de resumen, se exponen algunos de los aspectos más influyentes en la conflictividad del clima social escolar en referencia a estas relaciones:

- Relación profesor-profesor: la rotura de la armonía en el claustro de profesorado de un centro escolar puede ocasionar altercados como: enfrentamiento entre grupos, falta de acuerdo sobre que estilo de enseñanza seguir, incapacidad para el trabajo en equipo, reducida implicación, etc.
- Relación profesor-alumno: se trata de un tipo de relación asimétrica en relación a poder, edad, conocimientos, etc. Surgen problemas o conflictos debido a estos aspectos: desmotivación de los escolares, conductas disruptivas, escasa comunicación, fracaso escolar, profesor considerado como una imagen de autoridad contra la que se hace necesario revelarse, etc.
- Relación alumno-alumno: el grupo de iguales se convierte en el punto de mira para los alumnos, sobre todo para los adolescentes. Hemos de diferenciar sí en las relaciones entre iguales existe o no: respeto, agresiones, liderazgo, rechazo, etc.

En conclusión, podemos considerar que la violencia se ve representada de diferentes modos y con distinta intensidad. Pero son Moreno y Torrego (1999) quienes olvidan el término violencia para definir todo lo anteriormente expuesto y darle cabida al término “comportamiento antisocial”.

## **2. Ciberbullying: consecuencias reales de un fenómeno virtual**

Hemos de dar las gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, porque a través de estas se ha logrado una mayor interacción entre las personas. Sin embargo, no todos son aspectos positivos en lo que respecta a las mismas, ya que desgraciadamente estas herramientas han dado lugar a que el tradicional acoso escolar conocido con el nombre de “Bullying” pase ahora a nuevos entornos como es el virtual. Es aquí donde tiene cabida el término “Ciberbullying”.

## **2.1. Concepto de ciberbullying**

Comenzaremos esta andadura planteándonos la siguiente cuestión: ¿supone el Bullying una novedad dentro de los centros educativos o somos verdaderamente conscientes de su existencia desde hace ya mucho tiempo atrás?

La violencia y los conflictos es algo que siempre ha pervivido desde la existencia de las primeras escuelas. El noruego Olweus se iniciaba en los estudios de violencia escolar dando lugar a la denominación del concepto “*Bullying*” (Olweus, 1998). Dicho término engloba conceptos como “intimidación”, “humillación”, “acoso”, “burlas”, “maltrato”, “hostigamiento”, “bromas pesadas”, etc. Este autor nos aporta la siguiente definición del término, identifica el Bullying como una conducta persecutoria de violencia física y psíquica de un escolar o grupo de escolares que tortura, hostiga y fastidia a otro, ocurriendo esto de un modo repetitivo y durante un largo periodo de tiempo.

Siguiendo a Hernández (2005), menciona como rasgos característicos del término Bullying la asignación de roles. Para el desarrollo del mismo, serán necesarios la presencia de una víctima y un agresor aunque la mayoría de las veces se caracteriza por la presencia de un mayor número de personas implicadas. Rigby (2002) nos habla de que el Bullying presenta como características el deseo de hacer daño. Señala que es una acción dañina que se produce de un modo repetitivo y con un disfrute evidente por parte del agresor.

No nos cabe la duda, de que con el paso de los años se han producido cambios significativos en el estilo de vida de los humanos y con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS) las formas de violencia también han sufrido unos cambios notorios. Es decir, nos encontramos ante nuevas formas de acosar, intimidar y hacer daño a otros. Dicho así, quedan atrás las tradicionales formas de acoso escolar o “Bullying” para dar paso al “ciberbullying” entendido este como una forma de

acoso que se produce a través de medios como Internet, teléfonos móviles, vídeos, cámaras fotográficas, etc.

García, Joffre, Martínez y Llanes (2011) en su estudio teórico basado en la búsqueda de información a través de bases de datos electrónicas, “Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar”, obtuvieron como resultados que casi el 40% del alumnado procedente de distintos centros escolares han llegado a tener algún tipo de relación con el ciberbullying y que uno de cada cuatro adolescentes se encuentra implicado en esta gran problemática. Señalan también que el peligro de ser víctima de ciberbullying se duplica al poseer un perfil en la red.

Son múltiples las definiciones que podemos encontrar del fenómeno “ciberbullying”. Destacaremos las siguientes:

- Autores como Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006) se refieren al ciberbullying es una conducta agresiva e intencionada que se produce de un modo repetitivo en el tiempo. Esta es realizada por una persona o grupo de personas mediante la utilización de medios electrónicos y destinada a una víctima que no sabe defenderse.
- Willard (2007) define el ciberbullying como la forma de ejercer la crueldad sobre el otro con envíos o publicaciones de materiales de contenido dañino o cualquier otro modo de agresión social a través del uso de cualquier tecnología digital o Internet.
- Vandebosch y Van-Cleemput (2008) consideran que una acción es identificada como práctica de ciberbullying siempre que esta se realice a través de Internet y con la intención de hacer daño. Debe realizarse de forma repetitiva y producirse un evidente desequilibrio de poder entre los escolares que participan en la misma.

Podríamos decir que hay dos formas de llevar a cabo el ciberbullying y estas son: en primer lugar, ejecutarlo con la intencionalidad de fortalecer el bullying que ya previamente se ha cometido, considerando esta nueva manera de acoso más atractiva, más fácil de llevarla a cabo y sobre todo más rápida o; en segundo lugar, ejercerlo para ocasionar un acoso entre iguales sin la

necesidad de que antes haya ocurrido algún tipo de disputa o conflicto entre las personas implicadas. Simplemente, surge como algo novedoso.

Una vez aportadas diferentes definiciones de ambos términos (bullying y ciberbullying) llegamos a la conclusión de que existen notables diferencias entre ambos:

<b>DIFERENCIAS ENTRE BULLYING Y CIBERBULLYING</b>	
<b>Bullying</b>	<b>Ciberbullying</b>
Se realiza a través del “cara a cara”	Caracterizado por el anonimato de la red
Se realiza de un modo individual o el grupo	Se realiza de un modo individual
Se manifiesta a través de insultos, golpes, empujones, etc.	Se manifiesta a través de mensajes, correos electrónicos e imágenes dañinas
Se produce en horario escolar	Puede producirse a cualquier hora del día y en todos los lugares.
Audiencia escolar	Audiencia mundial a través de la red
Contamos con la certeza de que solo se conoce en el ámbito escolar	Inseguridad de no conocer en manos de quien están esos mensajes o imágenes

*Tabla 1. Diferencias entre Bullying y ciberbullying. García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez, Llanes-Castillo (2011)*

Diferentes estudios relacionados con la temática presente nos aportan datos tan significativos como los siguientes:

- Los adolescentes que cursan 2º y 3º de ESO ejercen más conductas de ciberbullying, estadísticamente hablando, que el alumnado procedente de los cursos de 1º y 4 de ESO, convirtiéndose 2º de ESO en el curso más conflictivo en lo que respecta a acciones de ciberbullying (Calvete, Estévez, Orue, Padilla y Villardón, 2010).
- Álvarez-García, Álvarez-Pérez, Dobarro, González, Núñez y Rodríguez (2001) afirman que la violencia producida a través de las

TIC se manifiesta de un modo más repetitivo en el curso de 2º de la ESO respecto a los demás niveles educativos.

- Un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística llevado a cabo en el año 2009, relacionado con el uso que hacen los estudiantes de las TIC, nos aporta datos como que es bastante elevado el uso que hacen estos de las mismas. Destacando un 94% de los escolares que hacen uso del ordenador mientras que el 85,1% hace uso de internet. Datos así nos demuestran que las TICS están totalmente integradas en la vida de nuestros jóvenes a pesar de que estos no saben cómo defenderse de ciertos casos en que las TICS no se utilicen de un modo correcto, sino todo lo contrario, para dañarles.
- Garaigordobil (2011) señala en una revisión acerca de diferentes investigaciones sobre el ciberbullying que en casi todos los países existe una alta prevalencia en relación a dicho fenómeno. De algún modo, ya sean víctimas, agresores u observadores es casi entre un 40% y 55% el alumnado que se encuentra implicado en esta práctica. También nos aporta datos como que entre un 20% y un 50% de escolares comunican que han sido víctimas de ciberbullying, aunque entre un 2% y 7% lo han sido de un modo severo.

Los sucesos más trágicos en relación al ciberbullying han ido sucediendo a principios de esta década en lugares como Estados Unidos. Desafortunadamente, España no es un país que permanezca ajeno al tema ya que son cada día más frecuentes los casos de ciberbullying que se producen en nuestros escolares. Depresión, ansiedad ante el hecho de tener que asistir a la escuela, vergüenza e impotencia son algunos de los sentimientos que experimentan las víctimas con ideas suicidas (Blanco, De Caso y Navas, 2012).

## **2.2. Tipos de ciberbullying**

Gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, nos encontramos con diversas vías a la hora de llevar a cabo la ejecución del acoso escolar a través de la red. Siguiendo Belsey (2005), este nos dice que nos encontramos ante los siguientes tipos de ciberacoso: ofensas



a través del correo electrónico, ofensas a través de los teléfonos móviles (mediante mensajes de texto o multimedia) y en último lugar, la difamación en la red. Añadir también que Fante (2005) nos aporta como nuevas vías de llevar a cabo la violencia escolar entre jóvenes en la actualidad las redes sociales, los blogs-webs y algunos sistemas de mensajería instantánea. Resalta el gran uso que hacen los adolescentes de programas para el retoque de fotografías con el fin de ridiculizar a las víctimas.

Debido a esto, nos disponemos a entrar más en detalle de en qué consisten cada una de estas nuevas vías de nuevo acoso escolar. Partiendo de esta idea, a la hora de establecer una tipología del ciberbullying nos centraremos en dos criterios:

- Por un lado, partiremos de cuáles son los medios que se utilizan para el desarrollo de estas conductas, es decir, si se llevan a cabo a través de Internet, teléfonos móviles, fotografías, etc. Es aquí donde tiene cabida el sistema que plantean Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006), dando lugar a la distinción de siete categorías:
  - Mensajes de texto a través del móvil.
  - Envío de e-mails ofensivos y amenazantes.
  - Llamadas ofensivas a través de teléfonos.
  - Insultos, burlas, etc. a través de los chats.
  - Mensajes instantáneos con la intencionalidad de ofender, desagradar e intimidar.
  - Envío de fotos o vídeos comprometedores que serán difundidos a través del propio móvil o Internet.
  - Páginas web.
- Por otro lado, otros autores se centran en el tipo de acción que se lleva a cabo independientemente del medio que se utilice para ejercerla. En función de este principio se pueden distinguir siete tipos de ciberbullying según Willard (2007):

- **Provocación innecesaria.** Consiste en peleas, discusiones o polémicas provocadas por vía online que se producen mediante un lenguaje ofensivo y dañino.
- **Hostigamiento.** Consiste en el envío constante de mensajes que incluyen insultos o amenazas.
- **Denigración.** Ofender o calumniar a alguien publicando rumores, mentiras, etc. con la intencionalidad de dañar las relaciones sociales o su propia imagen ante los demás.
- **Suplantación de la personalidad.** Hacerse pasar por otra persona (claves, nicks...) con la intencionalidad de generar conflictos entre otros o dañar la reputación de alguien.
- **Violación de la intimidad o juego sucio.** Es la divulgación de secretos, alguna información comprometedoras e incluso, alguna imagen de modo online.
- **Exclusión.** Es el rechazo de alguien en un grupo online (chats, foros temáticos, etc.).
- **Ciberacoso.** Consiste en mandar mensajes amenazantes e intimidadores de un modo repetitivo.

### **2.3. Los protagonistas del fenómeno ciberbullying en el siglo XXI: ciberagresores y cibervíctimas**

#### **- Ciberagresores**

Sevilla y Hernández (2006) manifiestan datos como que son los chicos quienes cometen mayores actos de violencia que las chicas, a pesar de que son ellas quienes actúan de forma indirecta y se inclinan por el uso de las TIC para la realización de estas conductas. Estas actuaciones corresponden más con los adolescentes, a pesar de que, las fronteras de la edad cada vez sufren más modificaciones en ambos sentidos. Además, no tiene por qué tratarse de alumnado que presente algún tipo de trastorno psicológico, pero si en la mayoría de las ocasiones presenta malos rendimientos académicos. Se trata de chicos y chicas que tienen problemas de conducta en sus hogares, no teniendo por qué ser un contexto marginal familiar o de riesgo. Algunos de

estos jóvenes muestran un diálogo deficiente con sus familiares, lo que conlleva a no tener ninguna confianza en sus padres.

Entre las características del alumnado ciberagresor deben destacarse su gran talento y dominio respecto al uso de las NNTT. Debido a que los cambios sociales intervienen de un modo significativo en el estilo de vida de las personas, en la actualidad observamos que muchos de los chicos y chicas se encuentran absorbidos por Internet y otros recursos tecnológicos como son el teléfono móvil, las videoconsolas, las cámaras digitales, etc. Por lo tanto, los verdaderos protagonistas del fenómeno ciberbullying son jóvenes que se encuentran familiarizados con la TIC y en ellos se encuentran rasgos como: se encuentran integrados en comunidades virtuales, tienen sus espacios personales en Internet (páginas web personales, wikis...), hacen uso de servicios comunicativos sincrónicos (chat, videoconferencia, mensajes instantáneos...), son usuarios constantes de redes sociales (Facebook, Tuenti, Twitter, Messenger...), etc. Según Simone (2000) se trata de adolescentes que tienen capacidades de exploración incorporada de la información, presentan habilidades para la realización de diversas tareas de un modo simultáneo, poseen habilidades para el proceso de información discontinua y, finalmente, un estilo no secuencial de aproximación al conocimiento.

Los ciberagresores son adolescentes que normalmente pasan horas y horas pegadas a los ordenadores inconscientes del paso del tiempo. Algunos autores califican esto como adicción, otros en cambio lo llaman falta de autocontrol, pero en lo que sí están de acuerdo es en que se hace referencia a un grupo de jóvenes que permanecen en sus habitaciones con demasiados medios tecnológicos (T.V., teléfono móvil, ordenador, videojuegos, Internet...) por lo que pueden quedarse encerrados en ellas durante un largo periodo de tiempo al día, sin la necesidad de tener vínculos sociales (Feixa, 2005). Y es gracias a esto, por lo que pueden hacer y deshacer en sus habitaciones, sin que sus mayores sean conscientes de los usos inadecuados que hacen de las NNTT.

Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) apuntan que, en general, los adolescentes agresores a través de Internet cursan los cursos de 2º y 3º de

ESO y la mayoría de las víctimas se encuentran en 1º y 2º de ESO, a pesar de que estas diferencias no presentan diferencias significativas estadísticamente. Por otro lado, Hernández (2004) dice que entre la diversidad de estudios relacionados con la violencia escolar, existe una diferencia notoria entre los chicos y chicas agresores/as, y es que son las chicas quienes recurren a formas de agresión indirecta (lanzar rumores, bromas pesadas, burlas...) mientras que los chicos realizan agresiones de forma directa (peleas, amenazas, insultos...).

Concluyendo, el perfil de alumnado ciberagresor, además presenta las características fundamentales de cualquier agresor escolar, entre las que se destacarán las presentes: liderazgo, trastornos psicológicos, baja autoestima, insuficiente empatía, autoinsuficiencia, problemas de conducta y de disciplina en el colegio, incapacidad de autocontrol, etc.

#### - **Cibervíctimas**

Siguiendo a Áviles (2006), en cuanto a la víctima, señala que en la mayoría de los casos de ciberbullying antes lo han sido también de bullying, es decir, estas ya han sufrido algún tipo de acoso físico. La víctima no se caracteriza por tener un perfil único. Se trata de adolescentes que habitualmente tienen dificultades para defender sus derechos, tienen escasas amistades, fracasan escolarmente, hacen poco uso de la red social, presentan un bajo concepto de ellos mismos, y tienen dificultades para interactuar socialmente.

Por otra parte, se encuentran otros perfiles de alumnado víctima. Se trata de escolares seguros y brillantes que son envidiados por los agresores. Es por este motivo, por el cual terminan convirtiéndose en el punto de mira de los agresores. Díaz-Aguado (2005) hace una distinción entre dos tipos de víctimas, según las características que presentan: “víctima típica o pasiva” y “víctima activa”. En primer lugar, la víctima pasiva se caracteriza por tener una posición social aislada, carece de asertividad, presenta dificultades en la comunicación, tiene una conducta muy pasiva y sufre miedo ante la violencia. En segundo lugar, la víctima activa se caracteriza por encontrarse en una

situación de marginación entre sus compañeros de clase y además, presenta una fuerte impopularidad.

El estudio de Bartrina (2012, p. 31) de la Generalitat de Catalunya, que lleva por nombre “Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías”, dice que la cibervíctima presenta ciertos estados emocionales negativos a causa del acoso que sufren a través de las nuevas tecnologías, como son: *“ansiedad, baja autoestima, depresión, indefensión, apariencia triste, mal humor, y/o ideas suicidas. Expresa disgusto, miedo, soledad, frustración, estrés, irritabilidad, somatizaciones, trastornos en el sueño y/o altos niveles de estrés permanente. Al mismo tiempo, evita la escuela y presenta dificultades en concentrarse, experimenta una disminución en su rendimiento académico, pérdida de interés por las actividades sociales y tendencia al distanciamiento y al aislamiento”*.

Un estudio de victimización en adolescentes por el uso del teléfono móvil e Internet (Buelga, Cava, Musitu y Mugui, 2011), apunta que son las víctimas, ya sean de violencia directa o indirecta, los escolares que tienen un peor ajuste psicosocial.

#### **2.4. Como afrontar el Cyberbullying**

Surge como necesidad fundamental el papel de los adultos para afrontar cualquier tipo de acción relacionada con el bullying o el cyberbullying, ya sean padres o docentes, ya que estos son los que se encuentran en continuo contacto con los niños/as y jóvenes. Son ellos quienes deben de identificar cualquier tipo de acoso escolar hacia un menor, intervenir del modo más adecuado y sobre todo, ladear la situación, buscando una solución que proteja y ayude a la víctima a huir de ese ambiente de violencia y hostigamiento que le rodea.

Algunos autores proponen la prevención de ambos fenómenos, como son bullying y cyberbullying, a través de la ejecución de programas de intervención fundamentados en investigación. Proponen una legislación antibullying y anticiberbullying para aplicarse en los distintos centros educativos

con dicha problemática de violencia escolar. Dentro de esta legislación, se incluyen penalizaciones como por ejemplo, expulsión escolar, sanciones criminales y un sistema de protección para las víctimas que así lo requieran (Berkman, Pyntikova y Srabstein, 2008).

Pero lo que sí es más que evidente, es que cualquier legislación para aplicar en los centros escolares en relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación será insuficiente si no se apoya con programas educativos llevados a cabo por los centros, fomentando la paz y la educación cívica. La única solución sería contar con la colaboración de las familias de los escolares para que sus hijos hagan un uso adecuado de las redes virtuales y de la tecnología (Maya y Tapia, 2010).

Puede afirmarse que el ciberbullying, en la mayoría de las ocasiones, suele comenzar a producirse desde los hogares familiares de los escolares. Es allí donde empiezan a hacer uso de ordenadores y teléfonos móviles que les han regalado sus padres o familiares. Por esta razón, estos deben de asegurarse de que sus hijos/as están haciendo un uso correcto de los mismos y facilitarles la información necesaria para que utilicen dichas herramientas positivamente.

Gross y Juvonen (2008) puntualizan que para los niños y adolescentes que sufren ataques de ciberbullying, en la mayoría de las ocasiones, les resulta muy difícil informar este tipo de acoso a algún adulto de confianza.

*Center for Safe and Responsible Internet Use* (2006) elaboró una guía para poder ayudar a los padres y madres de los escolares que sufren problemas de ciberbullying, con la finalidad de intentar prevenir que estos jóvenes se conviertan en víctimas de su grupo de iguales. Este manual empieza contando historias reales de niños y niñas que han experimentado distintos tipos de ciberbullying. Se estudian algunas de las razones por las cuales los padres y madres se mantienen totalmente ajenos a esta problemática y nos ofrece algunas orientaciones preventivas y correctivas como las que se presentan a continuación para actuar ante esta gran problemática:

- **Medidas preventivas.** Los padres deben mantener conversaciones diarias con sus hijos para tratar la importancia de los valores y el comportamiento ético de sus compañeros; deben advertirles de los efectos negativos de llevar a cabo situaciones de ciberbullying, ya sea para la víctima o el agresor; deben de informarles y advertirles acerca de los aspectos negativos que puede causar mantener relaciones por Internet con personas desconocidas; deben de escuchar y guiar a sus hijos para solucionar sus problemas o preocupaciones; deben prevenirles de los riesgos que puede conllevar publicar información personal en las redes; deben averiguar si sus hijos saben de algún suceso relacionado con el ciberbullying y mostrarles información de algún caso real para comentarlo en familia, etc.
  
- **Medidas correctivas.** No se deben destruir las pruebas que nos demuestren los ataques de ciberbullying que se han producido (mensajes de texto, correos electrónicos, etc.); intentar fichar al ciberagresor (investigar su IP, recurrir a especialistas en informática y a la policía); apoyar a los jóvenes para ayudarles a ignorar el ciberbullying; informar al centro educativo del suceso para que este pueda aportarle a la víctima toda la ayuda necesaria; acudir a entidades especializadas en temas de violencia escolar; denunciar el acoso a la policía, etc.

Según Maya y Tapia (2010) de poco sirve que los colegios restrinjan o regulen el ciberbullying, ya que si no contamos con la ayuda de las familias para limitar el acceso hacia los teléfonos móviles u otros medios de comunicación electrónicos, en el momento que sea necesario, poco puede conseguirse. Por lo tanto, se ha de lograr un intervención preventiva, tanto escolar como familiar, en un nivel contextual, cognitivo y actitudinal para conseguir un cambio de comportamiento hacia un adecuado uso de las TIC.

### **3. Incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación y en la enseñanza actual**

Hasta hace unos años, el panorama con el que nos encontrábamos en España, en lo que al ámbito educativo se refiere, se ceñía a una metodología fundamentada en los libros de texto, las fotocopias o apuntes, y como mucho clases con diapositivas, vídeos y transparencias. Por lo tanto, la incorporación de de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la escuela han supuesto una apuesta por un nuevo recurso educativo (Pérez, 2005).

Las TIC suponen un recurso fundamental para fomentar la creatividad y favorecer la expresión del alumnado. Sin embargo, el uso de las mismas en los centros escolares también puede hacer surgir una diferenciación de aprendizajes entre el grupo de iguales.

#### **3.1. La evolución de la educación en la sociedad de la información**

La sociedad actual nos reclama cambios, de modo que la enseñanza y el profesorado no pueden permanecer inmunes a este hecho. Es decir, nos encontramos ante una “nueva educación” donde adquieren un papel fundamental las tecnologías de la información y de la comunicación y, los medios de comunicación. Es por ello, que la enseñanza y los profesores/as deben adaptarse lo antes posible a estos nuevos contextos sociales que se nos presentan.

En los últimos años, la enseñanza en los centros escolares ha experimentado un gran progreso en el desarrollo de las nuevas tecnologías. Ya es un hecho, que la presencia de las mismas ha condicionado la educación de un modo alertador y es por esta razón que el profesorado tiene la función de familiarizar a alumnos/as con el uso de las mismas.

La incorporación de las TIC en los centros escolares facilita nuevos modos de acceder, producir y trasladar información y conocimientos, a la misma vez que dejan flexibilizar el tiempo y espacio en el que se lleva a cabo la acción educativa. Además, como aspectos positivos de las mismas en cuanto a



su incorporación en la educación, encontramos que a través de sus nuevas estrategias y metodologías didácticas que aportan al grupo de profesorado, hacen que surja una enseñanza mucho más activa y participativa.

Por lo tanto, hemos de tener en cuenta que la “*generación del siglo XXI*” es la “*generación de las NNTT*” (Gómez y Redondo, 2011), ya que los más pequeños interactúan con ellas (televisión, videojuegos, ordenadores, móviles, etc.) desde edades muy tempranas.

### **3.1.1. Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación**

#### **3.1.1.1. Concepto**

Las “Tecnologías de la Información y las Comunicaciones” (TIC), y sobre todo Internet, según Moya (2009, p. 2), se extienden y se incorporan en nuestras vidas a una “*velocidad vertiginosa*”. Es por ello que, incorporar las TIC a la educación supone un desafío y además, una necesidad para que nuestros adolescentes sepan desenvolverse dentro de esta nueva sociedad de la información.

Siguiendo a Castell (1986, p. 13), las nuevas tecnologías son “*una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información*”. Constituyen unas de las primordiales bases de la comunicación mundial en la actualidad (Moya, 2009). Sin embargo, autores como González *et al.* (1996) definen por “nuevas tecnologías de la información y la comunicación” al grupo de procesos y productos procedentes de actuales herramientas como son hardware y software, bases de la información y canales para comunicarse que están en relación con la acumulación, procesamiento y traspaso digitalizado de la información.

Estas nos permiten en todo momento, acceder a las últimas informaciones de más actualidad. Y es por ello, que dentro del ámbito educativo, las TIC nos presentan diversas oportunidades favorables para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) aportan al grupo de docentes una gran multitud de recursos que probablemente otro medio no podría aportar. No solo proporcionan una gran variedad de información sino que también ofrecen la posibilidad de interactuar con los materiales y activar el aprendizaje cooperativo, flexible y motivador entre el grupo de iguales, haciendo más fácil el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre que se haga un uso correcto de ellas (Gómez y Redondo, 2001).

Según Moral (1998, p. 25), para algunos autores, el hecho de que las nuevas tecnologías (NNTT) llegaran a integrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela supondría *“la revolución más profunda en la educación”* después del invento de la imprenta por Gutember (S.XVI) mientras que otros autores consideraban que *“son artefactos que sólo ocasionan situaciones problemáticas difíciles de resolver”*.

Pizarras digitales, Internet, diapositivas digitales, gráficos en 3D, hipertextos, etc. son algunas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación de las que ya hacen uso los centros escolares. Cada uno de estos recursos puede ayudar al profesorado a proporcionar una educación más real y flexible a su alumnado.

Castells (1986) señala una serie de características que presentan las nuevas tecnologías:

- **Innovación:** supone una de sus principales características. Su constante evolución hace que avancen a un modo más veloz que el progreso de la sociedad. Por lo tanto, esto se considera un problema para la misma.
- **Inmaterialidad:** es otra de las características más relevantes que encontramos en las NNTT, ya que esta supone una búsqueda de información en grandes libros y recogida de la misma en un mínimo espacio. Además, el consumidor de dichas informaciones puede trasladarla donde quiera.
- **Instantaneidad:** la información es recibida de un modo instantáneo, casi a tiempo real.

- **Interactividad:** ofrecen la posibilidad de que el usuario tenga una total libertad para crear información, es decir, siendo él quien decida qué escribir, cómo hacerlo y cuál es la cantidad que estima necesaria.
- **Digitalización:** característica reflejada en una inmensa calidad en las imágenes, información y sonidos, por lo que se puede acceder de un modo veloz y sin ningún coste.

### **3.1.1.2. Clasificación de las Tecnologías de la Información y Comunicación**

Autores como Bélisle y Linard (1996) hicieron una clasificación de las TIC que constaba de cinco herramientas, como son:

- **El correo electrónico:** es uno de los servicios que más se utiliza de Internet. Consiste en el envío, sobre todo, de mensajes de texto que van directamente hacia el buzón del destinatario.
- **La teleconferencia:** es una modalidad de mensajería electrónica donde todos los usuarios que participan en ella escriben sus mensajes de un modo simultáneo.
- **La videoconferencia:** es lo que se conoce como un sistema de reunión electrónica que se produce a distancia.
- **Herramientas de trabajo en grupo:** se trata de esas aplicaciones informáticas que hacen posible el trabajar simultáneamente en una tarea sin tener que tener que coincidir todos en el mismo espacio y tiempo.
- **Multimedia interactiva:** son todo tipo de productos que tienen una relación con el tratamiento de imágenes o sonido en el mundo de la informática.

Ahora bien, ¿Cuáles son las nuevas tecnologías y medios de comunicación a los que a día de hoy los adolescentes han llegado a convertir su uso en algo cotidiano? Se puede establecer una clasificación basada en los siguientes recursos tecnológicos, como son: la televisión, Internet, los teléfonos móviles y los videojuegos.

En primer lugar, la televisión puede considerarse como uno de los medios más importantes de los mencionados anteriormente ya que los niños y niñas nacen y crecen viéndola y escuchándola. Los programas televisados llegan a penetrar en la vida diaria del grupo de infantes ya que presentan una visión de la realidad anticipadamente seleccionada (Moral, 1998). Además, la televisión es considerada como un agente socializador que favorece distintos aprendizajes y permite el acceso a muchísima información audiovisual, por ello que pueda considerarse como un buen recurso para la educación. Sin embargo, por medio de la T.V., en sus imágenes vemos reflejada la sociedad actual en la que vivimos, impregnada de sucesos lamentables que quizás no sean los más educativos posibles: consumo de drogas y alcohol, diversos actos de violencia, enfrentamientos entre países, etc. No se puede evitar, que de cierto modo, los jóvenes se vean influenciados por dichos sucesos.

En segundo lugar, como señalan Álvarez-García, Álvarez, Dobarro, González, Núñez y Rodríguez (2011) tanto Internet como los teléfonos móviles han llegado a convertirse en dos herramientas tecnológicas elementales para la socialización de los adolescentes. Resultados de un estudio de Bringué y Sádaba (2009) nos muestran que el 88% de los jóvenes de España son usuarios de Internet y el 78% de los niños y niñas con 12 años de edad poseen su teléfono móvil propio. El grupo de adolescentes fortalece sus relaciones gracias al envío de mensajes cortos o llamadas a través de los teléfonos móviles y, por medio del servicio de correo electrónico y las redes sociales a través de Internet. Añadir también que Internet se ha convertido en el mayor recurso tecnológico imprescindible en la actualidad. De tal modo que, incluso ya los teléfonos móviles lo llevan incorporado además de otros recursos como son las cámaras de fotos o de vídeo. Pero al igual que ocurre con la televisión, estas dos tecnologías también presentan aspectos negativos si se hiciese un mal uso de las mismas, es decir, cabe la posibilidad de que los adolescentes las utilicen para amenazar, insultar, ridiculizar...a alguien, lo que entendemos como *ciberbullying*.

Por último, los videojuegos, a día de hoy, han llegado a convertirse en una de las principales formas de ocio de los niños y adolescentes. Se trata de juegos virtuales donde el protagonista principal es propio individuo. Estos

recursos también poseen un cierto grado de influencia en las actuaciones y comportamientos de los niños y jóvenes, que en ciertos casos, pueden hacer surgir conductas delictivas en dichos sujetos. De tal modo que, Palomares (2008, p. 79) en su estudio “Educación para la ciudadanía y la convivencia” muestra resultados como que tanto la televisión como los videojuegos influyen en la aparición de conductas violentas en los adolescentes, de tal modo que *“el 89% valora que influye bastante o mucho”* y además *“el 61% indica que le gustan las películas con escenas violentas”*.

### **3.1.1.3. Integración de las TIC en la enseñanza**

La integración educativa en los centros escolares de las nuevas tecnologías evidencia un dominio de innovación que se ve reflejado en un cambio educativo en la actualidad. Este cambio no solo aparece en las prácticas pedagógicas sino que también en los métodos, actividades, medios o tecnologías en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Moral, 1998).

A continuación, se presentan varios modos de utilizar las TIC en las aulas (Pérez, 2005):

- **La Pizarra digital.** Es una herramienta que reemplaza al tan conocido proyector de transparencias y al de diapositivas. La pizarra digital es un avance tecnológico que está formado por un proyector, un ordenador con conexión a Internet y una pantalla de proyección. Ahora, las explicaciones de los docentes pueden enriquecerse con la visualización de vídeos, películas, diferentes sonidos, etc. y además, esta permite la exhibición de trabajos hechos por el alumnado. Esto hace que ellos se sientan creadores e investigadores.
- **El aula de ordenadores (Aula Enter).** Consiste en una o dos aulas por centro dotadas de ordenadores con conexión a Internet que permiten al alumnado trabajar en grupos individualmente. De este modo, se fomenta la interacción, el trabajo cooperativo, la diversidad, la creatividad y la organización a la hora de trabajar entre ellos.

- **El aula materia con ordenadores y pizarra digital (aula inteligente).** Consiste en un espacio de trabajo que consta de una serie de ordenadores y además, de una pizarra digital. Dentro de la misma, es el docente quien decide que metodología utilizar. Esta aula nos permite que las TIC se utilicen diariamente en los colegios y que este hecho no sea algo puntual.

### **3.2.Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje: ventajas e inconvenientes**

No cabe duda de que la incorporación de las NNTT y los medios de comunicación en el ámbito educativo han supuesto un gran avance tecnológico fundamental para el desarrollo de nuestros niños/as y jóvenes en la sociedad actual, pero hemos de reconocer que no sólo son aspectos positivos los que se suman a este hecho. Es por ello, que debemos ahondar en cuáles son esas ventajas e inconvenientes para posteriormente entrelazar con la temática de este estudio.

#### **- Ventajas u oportunidades que ofrecen las TIC**

Desde la perspectiva del aprendizaje, una de las ventajas fundamentales que presenta la incorporación de estos medios a la enseñanza es el elevado grado de motivación e interés que vemos reflejado en el alumnado a la hora de trabajar en clase con estas. El simple hecho de la utilización de los recursos TIC en el aula hace que los alumnos estén muy motivados a la hora de aprender. Marqués (2000, p. 3) señala que la motivación es *“uno de los motores del aprendizaje, ya que incita a la actividad y al pensamiento”*.

El gran grado de innovación que las caracteriza, es decir, el hecho de ser algo novedoso rompe totalmente con esa rutina habitual en las clases. El uso de las TIC despierta en el alumnado un gran interés que hace que dediquen más tiempo a la hora de trabajar. Otra de las ventajas que se les atribuye es que favorecen la atención a la diversidad, fomentando así la participación de todo el alumnado e incluso la del que presenta necesidades educativas especiales. King (1986, p. 27) apuntaba que *“un gran número de personas con desventajas físicas o mentales han visto sus vidas transformadas*

*por el uso de un sistema apropiado de hardware y software como ayuda a la comunicación o como medio de control”.*

Además, favorecen el acceso a información de todo tipo, mejoran el desarrollo de competencias en el alumnado como por ejemplo la expresión o la creatividad, potencian el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de nuevas habilidades, surgen nuevos modos de construcción del conocimiento y la mejora en capacidades como la comunicación y el razonamiento (Moya, 2009).

En definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de las TIC ofrece la posibilidad de adaptar la información a las necesidades, exigencias y características del alumnado, ya sea por el nivel educativo en el que se encuentren o por sus diferencias en cuanto al canal a través del cual quieren interactuar (Salinas, 1997).

En cuanto al ámbito social, siguiendo a Moya (2009, p.8) una de las ventajas que se les atribuye a las NNTT es que *“favorecen las relaciones sociales”*. Marrec y Lescop (1996) afirman que la tecnología es un “agente socializador”. Algunos de sus estudios nos dicen que la mayoría del profesorado opina que, la introducción de ordenadores dentro de los centros escolares, ha hecho que se incrementen los contactos sociales entre el alumnado.

En relación al ámbito familiar, hemos de reconocer la ventaja tecnológica que poseen los adolescentes ante el uso de estos medios, sobre los adultos. Las TIC podrían considerarse como otro espacio de participación en la unidad familiar, es decir, si se consigue hacer un buen uso de las mismas podrían utilizarse como un nuevo canal de comunicación entre los miembros de la familia.

Finalmente, otra de las ventajas que se les atribuye al uso de NNTT es que dan la posibilidad al alumnado de tener acceso a mundos y situaciones que se encuentran fuera de su alcance ya sea por distancia geográfica, por peligrosidad, etc. Gutiérrez (1997, p. 116) hace mención a que las NNTT *“permiten la creación de representaciones con gran grado de iconicidad como*

*la realidad virtual, donde el alumno, en lugar de observar desde fuera, participa desde dentro”.*

#### **- Inconvenientes o riesgos de las TIC**

Señalamos como primer inconveniente del uso de estos medios en la escuela, la pasividad que produce en algunos de los alumnos y alumnas. Gutiérrez (1997) apuntaba que tanto profesorado como alumnado son consumidores habituales de estas tecnologías, como por ejemplo la televisión o el ordenador, pero que es el alumnado quien presenta un mayor grado de familiaridad con las NNTT. Es por ello, que asisten a los centros escolares con determinados hábitos de pasividad ante el visionado hogareño y una considerable falta de atención que pueden considerarse como aspectos negativos para en proceso de enseñanza-aprendizaje con las NNTT.

Sumémosle uno de los principales motivos que preocupan a las familias y al grupo de profesorado en la actualidad, como es la posibilidad de que aparezcan entre los jóvenes conductas adictivas frente a estos medios, lo que perjudicaría su desarrollo personal y social. Hablamos de casos en los que los niños y adolescentes pasan horas y horas enfrente de la televisión, el ordenador, jugando a videojuegos, etc. perdiendo así la noción del tiempo. Y es que, el uso excesivo de uno de estos medios podría acabar con su apariencia motivadora y conllevar a crear en el alumnado una dependencia excesiva.

Otro de los aspectos negativos que se presentan ante el uso de las TIC es el uso inadecuado que se hace de estas, es decir, cuando se utiliza un medio existiendo otro más efectivo y de uso más fácil, para una determinada tarea. De igual modo, su uso inadecuado puede estar también relacionado con la incoherencia que se presenta ante la relación con los contenidos y con las funciones que se les atribuyen a dichos medios. Por otro lado, la escasez de estos medios tecnológicos en las aulas es considerada también como uno de los inconvenientes de las TIC, debido al gran coste que supone dotar todas las aulas de los centros educativos de estas tecnologías. Este inconveniente queda reflejado en la gran desmotivación que presentan algunos de los docentes a la hora de trabajar con estos medios tecnológicos debido a que las



deficientes instalaciones con la que contamos en los colegios, en la mayoría de las ocasiones no funcionan correctamente.

Aislamiento escolar, distracciones en las clases, acceso a informaciones no fiables, ansiedad, cansancio visual y otros problemas físicos, son algunas de las desventajas que señala Marqués (2000).

Por último, destacar un posible riesgo asociado al uso de las TIC que es el que más tiene relación con la temática de este estudio. Se trata de hacer un mal uso de algunos de estos recursos, lo que puede conllevar a algunos peligros potenciales. En otras palabras, utilizar las TIC con el fin de desarrollar conductas violentas, que generalmente se producen a través de Internet o de los teléfonos móviles, lo que en líneas anteriores se denomina como *ciberbullying* (ciberacoso).

---

## Capítulo 2

# **El rol de la autoestima en el comportamiento agresivo de los adolescentes a través de las TIC**

---

## **1. Autoestima y autoconcepto**

A la hora de definir el término autoconcepto se presentan diversas dificultades ya que este genera una gran confusión. Antes de aportar cualquier definición de autoconcepto es necesario hacer una distinción entre el significado que de este y el término de autoestima. Erróneamente, algunos autores han utilizado ambos términos como sinónimos (Byrne y Shavelson, 1996). Añadir que diversos autores manifiestan distintos puntos de vista en relación a esta idea.

Por un lado, se encuentran los que mantienen que ambos conceptos presentan una relación estrecha, es decir, afirman que el autoconcepto constituye la parte de reflexión y la autoestima es la parte de valoración. Por lo tanto, piensan que la autoestima es parte del autoconcepto y que estos dos conceptos son inseparables a la hora de aportar cualquier definición. Autores que comparten esta idea, aportan las siguientes definiciones de autoconcepto:

- Del Barrio, Frías y Mestre (1994) definen como autoconcepto la reflexión que un sujeto hace de su misma persona y, además señalan que la autoestima constituye la valoración de esta reflexión.
- Ortega, Mínguez y Rodes (2000) dicen que el autoconcepto es el grupo de conocimientos, actitudes y emociones que un sujeto posee hacia él mismo y que la autoestima es entendida como lo que este considera importante para él.
- Aguilar y De Eduardo (2005) entienden como autoconcepto la descripción que se tiene de uno mismo y, por autoestima, la evaluación que el sujeto hace de tal autoconcepto.

Por otro lado, se encuentran los autores que hacen uso del término autoconcepto para definir aquellos factores mencionados anteriormente para decir que es el autoconcepto y la autoestima, ya que piensan que las dimensiones evaluativas y cognitivas del término autoconcepto no pueden dividirse. Y es así, como manifiestan que la autoestima forma parte del autoconcepto. Definiciones aportadas por algunas de ellos son:

- Siguiendo a Fierro (1990) la autoestima supone una parte del autoconcepto constituyendo su parte evaluativa.
- González (1999) señala que el autoconcepto es el conjunto de conocimientos y creencias que se tiene de un mismo en las dimensiones que lo forman como persona, es decir, es entendido como la descripción objetiva o subjetiva de sí mismo que comprende muchos elementos. Lo mismo entiende por autoestima.

## **2. Concepto de autoestima**

Puede afirmarse que la autoestima juega un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad y el sentimiento de felicidad que las personas poseen, encontrándose ambos términos en total relación con el sentido de la moral, la cual tiene como objetivo en palabras de Aristóteles, conseguir que los seres humanos gocen de felicidad. En palabras de Ramos (2004, p. 22), *“nadie puede hacerse sentir inferior, sin su consentimiento”*. Y es que, desde el punto de vista de la supervivencia, las personas deben de considerarse a sí mismos más importantes que los demás y también, deben de luchar en este mundo para poder sobrevivir apoyándose en unos determinados valores. Se prefiere esto, antes que expresar el autoritarismo como una defensa.

El término autoestima se caracteriza por ser un concepto psicológico muy complicado e incluso de los más difíciles de precisar. Se trata de un factor que siempre se ha tenido en cuenta a la hora de dar algún tipo de explicación sobre el comportamiento humano normal y patológico.

Autores como Burns (2000); Branden (1997); Clark, Clemens y Bean, (2000); Clemens y Bean (2001) afirman que se encuentran algunas imprecisiones terminológicas y conceptuales a la hora de abordar el significado del término autoestima. Señalan que es necesario delimitar esas imprecisiones ya que no solo se encuentran en este nivel, sino que además están presentes en cuanto al papel que esta desempeña en la dinámica del comportamiento humano. La autoestima es un concepto con un significado preciso y específico.

En definitiva, unos de los principales obstáculos con los que nos encontramos a la hora de dar una definición específica del término autoestima

es la confusión que se hace de este con el término “autoconcepto”, considerándolo como un sinónimo de autoestima (Burns, 1990; Branden, 1997; Berk, 1998; Clemens y Bean, 2001). De este modo, se considera que *“la psicología en cuanto disciplina, se ha distinguido habitualmente por la imprecisión terminológica y dificultad para llegar a un acuerdo en las definiciones, siendo precisamente los constructos autorreferentes los que ocupan el número uno en la categoría de la confusión”* (Branden, 2001, p. 51).

Siguiendo a Branden (2001, pp. 13 y 14) podemos considerar que la autoestima *“es la experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida, y de ser dignos de felicidad”*. Además, la autoestima está basada en dos componentes, como son:

- Sentirse eficaces, confiar en la capacidad que poseemos para *“pensar, aprender, elegir y tomar decisiones correctas y, por extensión superar los retos y producir cambios”*.
- Respectarse a uno mismo, tener confianza en nuestro derecho de ser felices y, por consecuente, confiar en que los individuos deben adquirir logros, victorias, amistad, respeto, amor y la actuación que aparezcan en sus vidas.

Por tanto, Berk (1998) define como autoestima a la valoración que un individuo tiene de su autoconcepto, es decir, de lo que percibe de sí mismo. Es la autoestima un aspecto del autoconcepto o, según Burns (1990) un componente del autoconcepto. De igual modo, la autoestima incorpora juicios valorativos sobre la capacidad que se tiene de uno mismo y los sentimientos que se vinculan a dichos juicios.

En esta misma línea, González (1999, p. 224) propone la siguiente definición de autoestima: *“es la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de sí mismo, de su autoconcepto, valoración que se acompaña de sentimientos de valía personal y de autoaceptación”*. En otras palabras, cuando un individuo posee una valoración positiva de sí mismo, se autoacepta y también se encuentra capaz de enfrentarse ante los distintos desafíos y responsabilidades que la vida le presenta en su largo recorrido por la misma, por lo tanto, tiene una autoestima alta. Pero, cuando un individuo se autoevalúa

de un modo negativo, se autorechaza, se desprecia a sí mismo o se encuentra incapaz de afrontar cualquier labor o situación, son indicios de tener una autoestima baja. Es por ello que, la autoestima influye y se manifiesta por medio de las conductas que un sujeto ejerce en todas sus dimensiones y manifestaciones, como pueden ser: autoaceptación, afrontamiento, interacción social, aceptación de los demás, etc.

Entendida así, podemos considerar que la autoestima de un sujeto es sana cuando existe la eficacia y el respeto hacia uno mismo, considerándose “eficacia” y “respeto” como dos de los pilares fundamentales definitorios del término (Branden, 1994). Por otro lado, la autoestima es considerada como el resultado de tener vivencias en las que se tiene conciencia de ser uno mismo, de los valores, sentimientos, etc. para así lograr poder sentirse bien con los demás.

Finalmente, destacar que lo que sí se tiene claro en torno a las diversas definiciones de autoestima que se han dado por diferentes autores a lo largo de todo este tiempo, es su origen social. Es decir, ningún sujeto nace con alta o baja autoestima, sino que esta se configura y se aprende mediante la interacción con las personas que nos rodean a lo largo de nuestra etapa de vida. Dichas personas suelen ser familiares tan importantes como nuestros padres o hermanos, o amigos/as que se adquieren en las etapa de la infancia y de la adolescencia (Ortega, Mínguez y Rodes, 2001). En consecuencia, la autoestima tiene un carácter cambiante.

### **3. Características de la autoestima**

Trianes y Gallardo (2004) consideran que la autoestima puede definirse como un sentimiento de autovaloración que nosotros mismos tenemos de nosotros. Además, está relacionado con el término de autoconcepto y no puede darse sin él. Ambos autores presentan como características de la autoestima las siguientes:

- Comienza a conformarse a partir de los 5 o 6 años de edad.

- Tiene una correlación con el término “autoconcepto”, es decir, lo que se entiende como la construcción de la propia identidad.
- Se identifica como el éxito que se consigue en función de lo que se pretende.
- Tiene una disposición afectiva y esta puede evaluarse positiva o negativamente.
- Supone el resultado de una desigualdad entre la relevación de un área y la captación que de su capacidad en la misma. Por lo tanto, un sujeto puede tener bajas calificaciones académicas y no por ello tiene por qué poseer una autoestima académica baja.

Por otro lado, González (1999) señala como características de un sujeto que tiene una autoestima positiva y como se manifiesta esta en cuanto a pensamiento, conducta y emociones:

- Se acepta tal y como es, no teniendo por qué sentirse mejor que los demás individuos.
- Se considera como un ser eficaz. No acepta la impotencia ni la derrota como algo permanente e invariable en su etapa de vida. Es decir, valora el cambio como un medio para la mejora de dificultades y derrotas.
- Acepta las críticas hacia su persona y reconoce sus propios errores. No se identifica como un “ser perfecto”.
- Reconoce la existencia de unos determinados derechos para él e incluso para los demás, siendo así un ser respetuoso consigo mismo y con los demás sujetos que le rodean.
- Hace uso del razonamiento para demostrar su postura hacia algo, por lo que da una negativa ante una petición siempre justificando de un modo racional su postura y sus sentimientos.
- Es comprensivo y tolerante con los demás, por tanto, no se sienten atacados ante sujetos que no comparten sus mismas opiniones.
- Son seres creativos y abiertos a nuevas experiencias. Además, son totalmente flexibles ante la respuesta de nuevos desafíos que se les presentan.

- Hablan serenamente ante posibles logros o fracasos sobre su persona.
- Tienen comportamientos y maneras de hablar fundamentados en el respeto, la seguridad y la autoafirmación.
- Se autocontrolan emocionalmente y tienen una capacidad correcta para manifestar sentimientos y emociones.
- Saben enfrentarse a situaciones de estrés, ansiedad o inseguridad de un modo adecuado haciendo uso de un importante recurso psicológico que beneficia la adaptación.

El desarrollo de una autoestima positiva supone una necesidad humana básica ya que esta nos ayuda de una manera fundamental en el largo proceso de la vida. Es por ello que, esta es indispensable para un desarrollo normal y sano. Si un sujeto no logra tener una autoestima positiva, su crecimiento psicológico también se paraliza. Una adecuada autoestima tiene el poder de capacitar, proporcionar energías y motivar a las personas. También, el alcance de metas alimenta una elevada autoestima. Siguiendo a Montt y Ulloa (1996), se puede afirmar que el desarrollo de una autoestima elevada favorece el progreso de una personalidad sana, donde el sujeto se siente contento con el mismo y con sus relaciones interpersonales.

En cambio, cuando se posee un grado bajo de autoestima, se acorta la resistencia ante las adversidades de la vida. Los individuos son propensos a sentirse *“más influidos por el deseo de evitar el dolor que por el de experimentar la alegría; lo negativo tiene más poder sobre ellos que lo positivo”* (Branden, 2001, p. 15). Pero, a pesar de esto, no quiere decir que estos sujetos no sean capaces de alcanzar determinados valores originales, sino que pueden poseer el talento indispensable para alcanzar muchas cosas, aunque tengan un mal concepto de sí mismos. Sin embargo, las personas que se encuentren en posesión de una baja autoestima se considerarán menos eficientes, lo cual implica también que se encontrarán limitados ante su capacidad de que los logros que puedan conseguir, les proporcionen alegría. Todo les parecerá insuficiente.



Setterlund y Niedenthal (1993) apuntan que los sujetos que presentan índices de baja autoestima suelen tener una identidad algo confusa y variable, es decir, según ambos autores los jóvenes con una autoestima deficiente tienen problemas para determinar su propia identidad social y personal.

Siguiendo a Gill (1980), se encuentran como algunos síntomas que presentan los sujetos con una deficiente autoestima los siguientes:

- **Autocrítica rigorista**, el sujeto tiende a engendrar un estado de insatisfacción con el mismo habitualmente.
- **Incertidumbre crónica**, no a causa de una carencia de información sino por el simple hecho del miedo a equivocarse.
- **Hipersensibilidad a ser criticado**, lo que le hace sentirse en todo momento atacado y nacen resentimientos en él hacia sus críticos.
- **Culpabilidad neurótica**, abulta y exagera continuamente sus propios errores y delitos. Nunca llega a perdonarse completamente.
- **Perfeccionismo**, tiende a querer realizarlo todo de un modo perfecto y si no es así el sentimiento de culpa es desmesurado.
- **Deseo exagerado de complacer**, siempre tiene el miedo a decir “no”. Tema a desagradar a los demás con su negativa a lo que se le pide.

En definitiva, autores como Clark, Clemen y Bean (2000) apuntan que el hecho de lograr adquirir una buena autoestima es fundamental ya que si esto no se consigue, todos los sujetos pueden verse afectados negativamente en muchas de las facetas de la vida. Y es que, cuanto mayor sea el grado de autoestima, posiblemente sus relaciones con los demás serán más abiertas, adecuadas y honestas, reforzando así también su autoconcepto positivo. Por otro lado, cuanto menor sea el grado de autoestima de un sujeto, el trato con los demás será inadecuado y evasivo, de tal modo que su incertidumbre ante sus propios sentimientos y pensamientos, se verá en aumento.

#### **4. Formación, desarrollo e importancia de la autoestima**

La autoestima de un sujeto se construye y se va configurando a lo largo de toda una vida. Se forma mediante la relación que se mantiene con los demás sujetos y, sobre todo, se aprende de los padres. Se nace sin el sentido del “Yo” y cada individuo va educándose a sí mismo para convertirse en un ser humano. Se posee una personalidad consciente que no es instintiva y por medio de la realización social se va aprendiendo de la vida en contacto con los demás (Corkille, 1990).

Después de nueve meses de vida, el individuo ya tiene formado un todo gracias a su madre y es así como se produce su llegada al mundo sin ni siquiera entender lo que ha podido suceder. Por medio de la convivencia con los demás va notando que es una persona totalmente distinta a los demás y, de este modo, empieza a explorar un mundo nuevo, chocante para él y hostil. Toma conciencia de cómo son las cosas que le rodean, las observa y además en el momento que su cerebro finaliza su formación y desarrollo, comienza el aprendizaje del lenguaje a través de la imitación. Poco a poco, aprende su propio nombre, lo que conlleva a darse cuenta de la existencia de su propia persona en el mundo (Ramos, 2004).

Una vez esto, mediante los sentidos y el lenguaje, va formando su propia imagen. Pero antes de entender el significado y uso de la lengua, obtendrá algunas impresiones de todo lo que está a su alrededor y de su propia persona. Todo ello mediante el uso de los sentidos, movimientos corporales, la tonalidad de la voz junto a expresiones faciales y emocionales de sus familiares. Desde el momento de la infancia hasta la muerte, surgen dos necesidades que son fundamentales para la adquisición del bienestar emocional. En palabras de Ramos (2004, p. 24) son conocidas como *“soy digno de que me amen”* o *“importo y tengo valor porque existo”* y *“soy valioso, puedo manejarme a mí mismo, tengo algo que ofrecer a los demás”*.

Como se ha mencionado anteriormente, la autoestima es algo que se va adquiriendo a lo largo de la vida. Por lo tanto, es en el núcleo familiar donde se adquieren las primeras experiencias de cada persona y, de este modo, se va tomando conciencia de su valor propio. De la etapa infantil, dependerá la

estimulación del aprendizaje, el desarrollo de unas relaciones sociales adecuadas y, generalmente, de las diferentes actividades que se realicen a lo largo de toda una vida, para el desarrollo de una elevada autoestima. Deberán crearse niños y niñas seguros, responsables y que sepan comunicarse correctamente con las personas que les rodean. A pesar de que, ya con el paso del tiempo, se pueda reforzar o debilitar debido a la influencia del propio medio que les envuelve.

Es en los primeros años de la infancia cuando las relaciones que tiene el sujeto con las personas que lo cuidan (sus padres o tutores legales), definen la confianza que dicho individuo tendrá hacia él mismo y con los demás (Erikson, 1963). De esta manera, cuando los familiares son muy severos, demandantes o disciplinarios, impulsan el desarrollo de sentimientos de inseguridad en el aprendiz y, cuando los educadores son distribuidores de experiencias gratificantes hacen más fácil el desarrollo de sentimientos de seguridad.

En el desarrollo de la autoestima de un sujeto infantil desempeñan un papel importante la interacción de este con las figuras más importantes y las variables temperamentales. Según Chess y Thomas (1987) los infantes que desde la infancia poseen un temperamento difícil, son irritables e insaciables, además de presentar inconvenientes para responder positivamente a los demás, hacen que surja en los padres sentimientos de frustración favoreciendo así una interacción que hace difícil el desarrollo de un correcto autoconcepto.

Siguiendo a Pelham y Swann (1989), mencionan que la autoestima se desarrolla mediante la interacción del niño con otros individuos y de este consigo mismo. Es en la etapa escolar y de la adolescencia cuando se logran los mejores niveles de estabilidad. Y en la medida que el sujeto no se encuentra en condiciones para hacer una evaluación de sí mismo, necesita en mayor medida de lo que otras personas le hacen llegar sobre él para organizar su figura personal (López y Schnitzler, 1983). Robbins y Dupont (1992) apuntan que durante las primeras etapas del desarrollo infantil, si surgen unas necesidades insaciables en el sujeto, estas pueden acarrear alteraciones en la percepción de la conducta interpersonal en la etapa adulta. Es decir, los

individuos que poseen un “Yo” débil buscan seguridad por medio de la dependencia de los demás.

La autoestima requiere un proceso de crecimiento y cultivo ya que las personas no nacen con o sin autoestima. Es aquí donde los centros escolares, las familias y el medio social juegan un papel fundamental en el desarrollo de la misma. En la etapa de crecimiento, son los padres, maestros y otros adultos los que educan y enseñan unos determinados valores, normas y reglas de comportamiento en función de la cultura en la que se encuentre inmerso el infante. Cuando se recibe una valoración positiva, hay aprobación y además prevalecen valores como el respeto, la autonomía, la tolerancia, etc. y así, le será más fácil al sujeto reconocer su valía. En conclusión, afirmar que la autoestima no puede ser heredada ya que se forma a partir del aprendizaje social. La institución educativa supondría otra oportunidad, después de la familiar, para lograr el aprendizaje y desarrollo de estrategias para relacionarse con su grupo de iguales y con los maestros. En esta, obtendrá ciertas habilidades académicas, deberá aceptar sus éxitos o fracasos sobre sus calificaciones, aprenderá a compartir e interactuar. Todo esto determinará la autoestima del sujeto.

Llegados a este punto, autores como Navarro, Tomás y Oliver (2006) se apoyan en la idea de que los elementos más importantes en la génesis de la autoestima infantil son la influencia familiar y escolar. Ambos contextos supondrán los ámbitos primordiales de intervención de tal modo que a día de hoy, los programas educativos existentes para la mejora de la autoestima se encuentran en los centros educativos, siendo necesaria para su aplicación la participación de cualquier docente del mismo.

Rodríguez y Arroyo (1999) en uno de sus estudios realizados encontraron que la autoestima tiende a disminuir entre el intervalo de edad de seis y once años. Esto implicaría la pérdida continua a lo largo de la etapa de la infancia y juventud.

Allport (1986) afirma que es la autoestima la que puede definir el sentimiento de alegría en las personas por ser un concepto que engloba

sentimientos como la compasión, el amor, el respeto, la seguridad en uno mismo, la honestidad o la integridad. López (2002) dice que cada sujeto posee tres necesidades interpersonales que se manejan durante toda una vida, las cuales son imprescindibles para el desarrollo de una correcta autoestima:

- Una necesidad de seguridad en las emociones.
- Una necesidad de relacionarse familiarmente y con la sociedad.
- Una necesidad de contactar íntimamente de un modo afectivo y social.

Sería conveniente destacar que estas tres necesidades son rasgos característicos del ser humano. Por lo tanto, según en la forma que se vayan resolviendo, el aprecio hacia uno mismo nacerá o no.

Ahora bien, ¿por qué es tan necesario el desarrollo de una autoestima elevada en las personas? La autoestima mantiene una estrecha relación con el bienestar general de los humanos. Supone una necesidad humana profunda y potente para el desarrollo de una vida sana.

En la actualidad, es evidente la toma de conciencia de la importancia del desarrollo de la autoestima, entendida como el sentimiento de aceptación hacia uno mismo y expresada como el respeto hacia propia la persona en los modos de comportamiento, haciendo posible la formación del autoconcepto. Tan necesaria para reconocerse como criaturas valiosas con defectos y habilidades, buscando la mejora de conductas hacia el respeto, la dignidad y el amor personal para hacer frente a los problemas de la sociedad en la que se vive y para comprender mucho mejor a las demás personas con las que se interactúa.

Branden (1995, p. 16) hacía mención a que *“de todos los juicios que formulamos, no hay ninguno tan importante como el que formulamos sobre nosotros mismos”*. A día de hoy, algunos de los problemas psicológicos que presentan las personas son debidos a la presencia de una deficiente autoestima. Tales problemas son la depresión, el alcoholismo, violencia de género, trastornos alimenticios, violencia escolar, trastornos de conducta y aprendizaje, el suicidio, etc.

Ni que decir queda, que el contexto donde se crían los sujetos es fundamental para la formación de la autoestima. Es por ello que el mejor modo de disfrutar de una adecuada autoestima es la de poseer un ambiente familiar ejemplar de una autoestima elevada. Los individuos que posiblemente se beneficien de esto, son aquellos que sus padres (Branden, 2001):

- Les educan con amor y respeto.
- No les machacan con diversas contradicciones.
- No hacen uso del ridículo, las ofensas o el maltrato físico para tenerles siempre controlados.
- Les conceden la posibilidad de advertir una aceptación razonable y benevolente.
- Les hacen ver que confían en la competencia y bondad del sujeto.
- Les brindan una estructura de protección que figuran unas normas razonables y unas perspectivas adecuadas.

A pesar de ello, el mismo autor afirma que ninguna investigación del caso tiene como resultados que el modo en que los padres utilicen para educar a sus pequeños, por muy sano que sea, obtenga resultados inevitables hacia la formación de una autoestima negativa.

La autoestima alta es tan importante también porque influye de un modo considerable en el proceso de aprendizaje de los escolares. El hecho de estar en posesión de una confianza en la propia persona facilita el aprendizaje y acrecienta el interés por obtener nuevos conocimientos y destrezas. Por lo tanto, es evidente la importancia que tiene el grupo de docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa escolar. Si un profesor manifiesta actitudes de respeto, confianza y anima a su alumnado, es posible que estos aumenten su autoestima.

Sin embargo, para muchos niños y niñas la etapa escolar ha supuesto una mala experiencia para la formación de su autoestima. A causa de convivir con profesores demasiado exigentes y poco comprensivos con las limitaciones de cada individuo o, con compañeros/as que constantemente les han ridiculizado, les han faltado el respeto y hasta les han humillado por defectos físicos/psíquicos, del propio carácter, por las características de la personalidad,

inculcación de roles como el “alumno empollón”, etc. ha sido que estos han desarrollado una baja autoestima, convirtiéndose en niños pasivos, manejables, acrílicos y totalmente desinteresados en la adquisición de nuevos aprendizajes.

Concluyendo, la importancia del fomento de la autoestima debe ser una prioridad en la etapa escolar de los sujetos. Es por ello que, esta debe integrarse en los programas educativos de la escuela para ayudar y apoyar a los más pequeños a ser más constantes en sus estudios. Es necesario que los niños y los adolescentes se hagan más responsables de sus tareas escolares, identifiquen como algo negativo el consumo de drogas, el vandalismo, los embarazos a temprana edad, tomando así conciencia de la importancia de los valores para convivir en esta sociedad tan individualista e egoísta en la que desgraciadamente se encuentran.

#### **4.1. Relación de la autoestima con diversos factores**

Una de las fuentes más significativas que mantiene una estrecha relación con la formación de la autoestima en los sujetos es la familia. Esta es el foco socio afectivo donde se filtra la escala de valores, que a lo largo del ciclo vital le servirá de gran utilidad al individuo para ir conformando sus propias reflexiones. Dentro de ese foco, la madre ocupa una posición primordial en el establecimiento de sentimientos de aprobación o rechazo en la figura infantil y, de este modo, es como la autoestima se verá afectada por las pautas morales, sociales y culturales dando paso más tarde a la institución escolar para la formación de la autoestima social (De Anda, 2009). La formación de la autoestima requiere una sucesión circular por medio del afecto que le ofrece la figura paterna y materna. La conducta de los más pequeños está condicionada por que son impuestos por los padres y estos se apoyan en la contemplación de de la conducta de los miembros de la familia para seguir como un modelo a perseguir. Dentro de la institución familiar, otro de los factores que contribuyen en el desarrollo de la autoestima es el maltrato. Por lo tanto, todo el tipo de vivencias que ocurren dentro del ámbito familiar, ya sean positivas o negativas, influirán en la determinación del grado de autoestima de los sujetos.

Parra, Oliva y Sánchez-Queija (2004) constatan la relevancia que supone para los jóvenes tener una relación adecuada con los padres para la formación de una autoestima elevada ya que apoyando la idea de McCullough, Huebner y Laughlin (2000) los adolescentes hacen reflexiones de autovaloración basados en el “feedback” que reciben de los ambientes relacionales como son la institución familiar y educativa y las redes sociales.

Por otro lado, el colegio es el lugar de actuación de los sujetos infantiles, donde aplican todas sus competencias, ya sean las físicas, sociales, intelectuales y emocionales, para comprobar si ellos mismos están a la altura de esas obligaciones que se han adquirido en la familia. En dicho lugar, es donde obtienen la seguridad necesaria para el dominio de ciertas situaciones que se les plantean en la vida, crean las relaciones sociales con su grupo de iguales, además de poner en práctica sus capacidades. Por esta razón, la etapa escolar es totalmente decisiva para un desarrollo íntegro para el sujeto. En resumen, los factores escolares intervienen con señales de desajuste, como por ejemplo, la conducta violenta en los centros escolares. Factores como la relación entre profesor y alumnado, el trato que ofrecen algunos de los docentes de manera desigual ante el alumnado que tiene un mayor o peor rendimiento académico, estrategias disciplinares, intolerancia hacia alumnado que destaca ante los demás por presentar algunas diferencias, etc. Todo esto afecta a la formación de conductas violentas por parte de los jóvenes (Rodríguez, 2004). Esto queda comprobado por diferentes autores, los que se atreven a afirmar que los sujetos que tienen una autoestima ajustada están asociados con una cifra menos elevada de problemas conductuales en el colegio (Austin y Joseph, 1996; Olweus, 1998; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Navarro, Tomás y Oliver (2006) afirman que existe un vínculo entre el colegio y la autoestima del sujeto, siendo dicha unión muy fuerte. Señalan también que resulta complicado valorar en sentido se produce esa relación pero que puede que sea una relación bidireccional. En cambio, Guay, Pantano y Boivin (2003) comprobaron que el éxito académico afectaba al autoconcepto del alumnado y además, que el autoconcepto escolar poseía un poder influyente en los resultados escolares. De este modo, es como la autoestima



puede que tenga una relación con el éxito o fracaso escolar, ya que es en el entorno escolar donde la evaluación es insistente en todo el proceso educativo. Por lo tanto, los individuos repetidores tienen una autoestima más baja y presentan un mayor grado de ansiedad de los que no han repetido.

En esta misma línea, puede afirmarse que la retroalimentación que los sujetos obtienen por su trabajo e intervención en el colegio por parte de los docentes, y el modo en que ellos la entienden, influye de un modo significativo en la formación de la autoestima. De este modo, los niños y niñas requieren de refuerzos positivos en función de sus éxitos y el apoyo en sus fracasos académicos para el logro de una elevada autoestima.

Según Branden (1995) la autoestima se va constituyendo en función de unos determinados aspectos intrínsecos y esta está influenciada por factores externos como son el conocimiento de mensajes verbales y no verbales que son trasladados a los jóvenes por sus familiares, profesores u otras personas que son importantes para ellos. Amador (1995) señala la existencia de unos factores primordiales para la construcción de la autoestima en un sujeto, que son: la información que recibimos de los demás sujetos que nos rodean, la comparación social y la cohesión entre la imagen propia y las ambiciones o ideales que se marcan a lo largo del ciclo vital.

Madrazo (2005) apunta que las experiencias que se desarrollan a lo largo de la vida constituyen una fuente de formación para el desarrollo de la autoestima, siendo la etapa infantil elemental una formación adecuada para la misma. Es evidente la necesidad de que exista un equilibrio entre las frustraciones reales en la infancia y las necesidades de recompensa para el desarrollo de un equilibrio de posterior en la ordenación de la autoestima. Son las experiencias negativas las que mantienen una relación directa con una deficiente autoestima. Oliva, León y Rivera (2007) mencionan que son muchos los factores que van en contra del desarrollo de una elevada autoestima, pero en concreto señala la emigración como uno de ellos. En los últimos tiempos, esta se ha incrementado notablemente. Por lo tanto, es importante reconocer el choque que ha producido la emigración parental en la autoestima de los

jóvenes, lo que tendrá diversas repercusiones en los diferentes aspectos de la vida de estos adolescentes.

#### **4.2. Los seis pilares de la autoestima**

Branden (2001) señaló seis prácticas fundamentales para la formación de una elevada autoestima. Se atrevió a afirmar que si alguna de estas prácticas se encuentra ausente en algún sujeto, su autoestima se verá seriamente perjudicada. Pero en el momento que vuelvan a tomar parte de la vida de las personas, la autoestima se verá reforzada. A estas seis prácticas las llamó "Los seis pilares de la autoestima", las cuales se presentan con una máxima brevedad:

##### *1) Vivir conscientemente*

El sentido de esta práctica, según Branden, alude a que las personas no se pueden sentir capacitadas en la vida si se anda vagando de una parte hacia otra sin el sentido que requiere cada acción. Los sujetos que pretenden vivir sin ejercer la acción de pensar y evitan los hechos molestos para su supervivencia, presentan una deficiencia en el conocimiento de su propia dignidad. Son conscientes de sus defectos, siendo o no percibidos por los demás sujetos.

##### *2) Aceptarse a sí mismo*

El hecho de aceptarse a uno mismo implica un compromiso con el valor de su propia persona. El modo de expresión es por medio de la intención de admitir que se cree lo que se cree, se siente lo que se siente, se ha hecho lo que se ha hecho, y se es lo que se es. Implica la voluntad de mencionar ante una determinada emoción o comportamiento: *"Eso fue una expresión de mi persona, no necesariamente una que me guste o que admire, pero una expresión mía de todos modos, al menos en el momento en que sucedió"* (Branden, 2001, p. 21).

##### *3) Aceptar las responsabilidades de uno mismo*

Esta práctica es necesaria para poder identificarse como un ser competente para vivir y con derechos para beneficiarse de la felicidad. El sujeto

debe sentir que posee el mando de su propia presencia. Se siente en la obligación de aceptar el compromiso por sus acciones realizadas y la adquisición de sus metas, lo que implicaría reconocer el compromiso para su vida y comodidad.

#### *4) Afirmarse a uno mismo*

Se trata de la virtud de saber expresarse correctamente, considerando las necesidades, aspiraciones y valores que poseemos como seres humanos, y averiguando formas racionales para manifestarlas de un modo práctico. Afirmarse a uno mismo consiste en enfrentarse ante los desafíos que se presentan a lo largo de la vida, en lugar de evitarlos, logrando el control de ellos.

#### *5) Vivir con propósitos*

Los propósitos son la esencia del ciclo vital. A través de ellos, se organiza la propia conducta. Por medio de las metas que se planteen nace la sensación de poseer la estructura que facilita examinar el control de la propia presencia. El hecho de vivir mancándose unos propósitos conlleva a la utilización del poder para poder alcanzar los objetivos que se han marcado. En definitiva, cuando se tiene un propósito es mucho más fácil gozar de una autoestima elevada.

#### *6) Integridad personal-valores*

La integridad personal adquiere una mayor relevancia en la valoración que el sujeto hace de sí mismo, cuando estos maduran y desarrollan unos valores propios. Si las personas entran en conflicto consigo mismas a causa de sus propios juicios sobre qué es lo correcto o no, esto supone un problema para ellos. Pero en el momento que la propia conducta es coherente con los valores que se poseen, se puede afirmar que el sujeto está en posesión de una total integridad. Cuando se produce la ausencia de la integridad personal, esto afecta negativamente a la autoestima.

## **5. Relación entre conducta violenta a través de las TIC y el rol que desempeña la autoestima en los adolescentes informatizados**

Son pocos los estudios que se han realizado en relación a este ámbito, pero a pesar de ello, algunos de ellos han demostrado que existe una ajustada asociación entre el desarrollo de conductas violentas en un individuo adolescente y determinadas características de la personalidad del mismo. Algunas de ellas pueden ser la reputación social dentro del grupo de compañeros (Nelson, Robinson y Hart, 2005), sentir la sensación de soledad y demás problemas de adaptación emocional como puede ser la baja autoestima (Crick y Nelson, 2002). En esta misma línea, estudios anteriores han llegado a constatar que la percepción de los hijos que tienen un alto apoyo por parte de sus padres favorece el ajuste académico (Domitrovich y Bierman, 2001; Musitu, Martínez y Murgui, 2006), la conformación de actitud beneficiosa hacia el centro escolar (Demaray y Malecki, 2002) y la formación de una autoestima global, académica y familiar elevadas (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson y Rebus, 2005).

Por el contrario, Cava, Musitu y Murgui (2006) constatan que la percepción que tienen los adolescentes de un pobre apoyo parental supone un factor de riesgo fundamental que se encuentra asociado con el desarrollo de problemas de conducta, dando lugar al aumento de comportamientos delictivos y violentos en estos sujetos.

### **5.1. Autoestima, adolescencia y violencia escolar**

La adolescencia es una etapa en la que el desarrollo de la identidad personal es muy importante y esta depende también, en gran parte, del ambiente social en el que se desenvuelva el sujeto. De acuerdo con los estudios empíricos realizados hasta el momento, el acoso escolar (Bullying) tiene un efecto negativo en el sujeto adolescente (Espelaje y Swearer, 2003). Por este motivo, surge el interés de diversos autores para estudiar el efecto que puede llegar a tener el ciberbullying en la autoestima de los adolescentes.

El comportamiento delictivo en muchos de los adolescentes en la actualidad supone un ámbito de interés a estudiar dentro del entorno de los problemas psicosociales que puedan surgir en la etapa de la adolescencia (Sander, 2004). Dentro de esta misma área, muchos investigadores piensan que la institución familiar es uno de las causas explicativas más relevantes en el progreso de estas conductas en el grupo adolescente.

Oliva, León y Rivera (2007) apuntan que la mayoría de los jóvenes presentan problemas emocionales considerables en la etapa de la adolescencia que han de tratarse, como puede ser la baja autoestima. Esta podría reforzarse en lugares que hagan posible la intervención de un experto por medio de la realización de talleres, grupos de terapia en grupo o individualmente, etc.

No obstante, los resultados de diferentes estudios manifestados hasta el momento en cuanto a la relación de la autoestima y los comportamientos violentos en jóvenes son muy incoherentes. En esta línea, son demasiados los investigadores que sostienen que la autoestima es un factor relevante frente a los comportamientos violentos (Dubois, Bull, Sherman y Roberts, 1998; Harter, 1999). En cambio, algunas investigaciones más recientes han apuntado que una autoestima bastante elevada puede implicar expectativas poco efectivas sobre uno mismo, es decir, estas expectativas podrían ser el origen de sentimientos de depresión o de conductas violentas (Baumeister, Bushman y Campbell, 2000; Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004).

Ortega (1998, p. 50) señala que el hecho de exista un tipo de relación violenta entre compañeros conlleva: *“Tienen consecuencias negativas para todos los involucrados. Las víctimas sufren un serio deterioro de la autoestima y el autoconcepto, los agresores se socializan con una conciencia de clandestinidad, que afecta, de forma grave, a su desarrollo sociopersonal y moral, acercándoles peligrosamente a la precriminalidad; los espectadores también pueden verme moralmente implicados, teniendo sentimientos de miedo y culpabilidad”*.

Los trabajos llevados a cabo hasta el momento, muestran que casi todos los aspectos relacionados con el ajuste emocional del sujeto adolescente se han vinculado con el desarrollo de comportamientos de violencia. En definitiva, los jóvenes violentos según Cava, Musitu y Murgui (2007) presentan elevados sentimientos de soledad y una baja autoestima en los ámbitos escolar y familiar. Martínez, Buelga y Cava (2007) apuntan también bajos niveles de satisfacción con sus propias vidas. Además, algunos estudios han demostrado que estas variables podrían comportarse de manera diferente en relación al sexo. Es el caso de la autoestima según Kling, Hyde, Showers y Buswell (1999) y el de la violencia de relaciones (Goldstein, Tisak y Boxer, 2002).

En el estudio de Andreou (2000, p. 226) se encuentra que los jóvenes agresores y aquellos sin problemas de conductas agresivas, ni en posición de víctimas en el colegio, presentaron los más altos niveles de autoestima social. Señaló también que: *“las víctimas se situaron en una posición intermedia y las puntuaciones más bajas correspondieron al grupo de agresores/víctimas”*. En cuanto a la autoestima escolar, son las víctimas las que se encuentran otra vez en una postura intermedia, a pesar de que en este caso tanto los agresores como las víctimas/agresores se evaluaron más negativamente. En cambio, el alumnado adolescente que no se encuentra en posición de víctima ni agresor presenta las autopercepciones más elevadas en el ámbito escolar.

Siguiendo a Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009, p. 541) se encuentra que resultados de uno de sus estudios dice *“en general los chicos hacen un mayor uso de la violencia relacional, si bien estas diferencias significativas sólo se dan en las dimensiones pura e instrumental”*. Además, apuntan que existen diferencias significativas en relación al sexo en función de la relación entre violencia relacional y la reputación ideal de un mismo sujeto.

Investigadores como Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner (2004) se atreven a afirmar que, en general, la mayoría del alumnado agresor presenta una elevada autoestima emocional. Posiblemente, la explicación más razonable sea que estos jóvenes se encuentran en una posición de figuras relevantes dentro de su grupo de iguales y, además, sean admirados y queridos por casi todos sus compañeros/as de clase (Salmivalli, 1998).

Thornberry (2004) señala que los adolescentes agresores no muestran consistentemente unos niveles de autoestima inferiores a los que no se encuentran en esta posición.

En cuanto a la autoestima familiar, algunos estudios anteriores subrayan la existencia de una estrecha relación entre esta y la violencia escolar. Dekovic, Wissink y Meijer (2004) hablan de que los jóvenes con conductas violentas evalúan negativamente el entorno familiar, mencionan la existencia de unas relaciones hostiles con sus padres en casa y además, perciben poco apoyo por partes de estos. Todo esto conlleva a la formación de una menor autoestima familiar en este grupo de adolescentes. Por lo tanto, los sujetos adolescentes que presentan una elevada autoestima familiar muestran una mejor implicación en cualquier tipo de comportamiento violento ya que la dimensión familiar de la autoestima tiene un efecto de protección en lo que a la conducta violenta se refiere (Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Además del entorno familiar, la institución escolar juega un papel relevante en la vida de los jóvenes y, por dicha razón, la experiencia que tengan en este ámbito supondrá un factor significativo relacionado con el ajuste y la violencia en las aulas (Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008). En este sentido, los jóvenes que no están implicados en ninguna conducta violenta en el ámbito escolar presentan una actitud favorable hacia la escuela y el profesorado (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007), mientras que el alumnado más violento tiene actitudes negativas hacia la escuela e informan de una baja autoestima escolar (Cava, Musitu y Murgui, 2006).

Siguiendo a O'Moore y Kirkman (2001) en uno de sus estudios realizados, en el cual emplearon medidas globales y multidimensionales de autoestima para verificar la existencia de diferencias entre las víctimas, los agresores y otro grupo de jóvenes que eran a su misma vez agresores o víctimas, mostraron resultados como que tanto el alumnado en posición de víctima como en el de agresor tienen un nivel igual de autoestima global. También, apuntan que este nivel de autoestima es valiosamente menor al de los jóvenes que no tienen nada que ver con los problemas de agresión ni victimización en el centro escolar. Por otro lado, añadir también que el conjunto

de agresores o víctimas fue el que presentó unos niveles inferiores de autoestima global comparándolos con el resto de grupos. No obstante, parte de los resultados de este estudio también fueron que el alumnado en posición de víctima se autovalora de un modo positivo en las tareas escolares mientras que el alumnado agresor lo hace más en el ámbito social.

Jiménez, Murgui, Estévez y Musito (2007) mencionan que los estudios en los que se han utilizado instrumentos de medida global de la autoestima, se ha encontrado que existe una relación negativa entre esta y las conductas delictivas en los adolescentes. En cambio, cuando las medidas de la autoestima han sido desde un punto de vista multidimensional, los resultados obtenidos cambian en función del dominio de la autoestima que se tenga en cuenta. Otros estudios previos, aportan que los jóvenes que presentan conductas antisociales suelen sobrevalorarse en el dominio social, considerándose más que capaces para hacer nuevos amigos y además, sintiéndose totalmente aceptados dentro del grupo de pares (Baumeisteir, Bushman y Campbell, 2000; Brendgen, Vitaro, Turgeon y Poulin, 2002). Añadir también que investigadores como O'Moree y Kirkham (2001) señalan que, en relación a la autoestima física, adolescentes con problemas conductuales de violencia escolar tienden a autoevaluarse de un modo muy positivo tanto en fortaleza como en apariencia física.

## **5.2. Autoestima y ciberbullying**

El acoso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los centros escolares puede verse manifestado en los jóvenes como un malestar psicoemocional, ya sea tanto en la víctima de agresiones como en el propio alumno/a agresor.

En cuanto al alumno o alumna en posición de víctima de acoso cibernético, podría afirmarse que sufre un descenso relevante en su salud psicológica, es decir, la posición de víctima dentro de este vínculo asimétrico puede conducir a alteraciones de conducta y trastornos afectivos emocionales. Investigadores como Hernández y Díaz (2006) apuntan como las consecuencias de mayor prevalencia de este fenómeno: bajo rendimiento



académico, problemas de aprendizaje, absentismo escolar, estrés, angustia, trastornos psicológicos, baja autoestima y fobia escolar.

Kowalski, Limber y Agatston (2010) señalan que todos los miembros implicados en situaciones de maltrato escolar por medio de las TIC, desempeñando el papel de cualquiera de los roles, son adolescentes que se encuentran en situaciones de sufrir un mayor riesgo de desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la etapa de la adolescencia y, posteriormente, en la vida adulta, que los jóvenes que no estén implicados en cualquiera de estas situaciones.

Teniendo en cuenta que una de las consecuencias más trágicas del Bullying o el Cyberbullying puede ser el suicidio o la muerte de la víctima, aunque la mayoría de los casos no se alcance este nivel de gravedad, ya son bastantes las víctimas con las que se cuenta. Desafortunadamente, ambos fenómenos están llegando a situaciones extremas en la actualidad. Siguiendo a León del Barco (2009), en uno de sus estudios realizados, se encuentra la presencia de depresión (54,8%), baja autoestima (57,2%), autoimagen negativa (53%) y trastorno de estrés posttraumático (53,7%) en los jóvenes que se encuentran implicados en problemas de violencia escolar por medio de las TIC. Por otro lado, agregar también que otros estudios han manifestado que los modos electrónicos de violencia escolar fueron percibidos como más severos, sobre todo, cuando las agresiones se producían públicamente y con amenazas (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett, 2008).

Estudios más recientes han sido capaces de documentar que una baja autoestima, el sentimiento de soledad, la depresión o el género (sobre todo el masculino) de los jóvenes son factores que afectan directamente y significativamente en algún tipo de cyberbullying (Kowlaski, Limber, Agatston y Malden, 2008; Didden *et al.*, 2009; Patchin e Hinduja, 2010). De cualquier manera, datos contradictorios de otras investigaciones añaden que el alumnado agresor puede tener baja o elevada autoestima (Ybarra, 2004; Cava, Musitu y Murgui, 2007).

# PARTE EMPÍRICA

En los últimos años, se ha producido un veloz desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que se ha visto manifestado en el nacimiento de una nueva generación interactiva formada por niños/as y adolescentes.

En cuanto a cuales son las principales actividades sociales que los adolescentes realizan a través del teléfono móvil e Internet, según Islas, Arribas y Gutiérrez (2011) se encuentran las siguientes: enviar o recibir correos electrónicos (90%), enviar o recibir mensajes de texto instantáneos (75%), mirar/bajar fotos o videos (68%) y acceder a las distintas redes sociales (61%). Por otro lado, dentro de las principales redes sociales de las que hacen uso los jóvenes se encontraron: Facebook (39%), Youtube (28%), Twitter (20%) y Hi5 (6%).

El hecho de tener acceso a todos estos instrumentos electrónicos como pueden ser los teléfonos móviles, Internet, ordenadores, etc. ha originado grandes oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al ser estos medios tan populares, a su misma vez, han ocasionado que dentro del ámbito escolar haya surgido un nuevo y atractivo modo de llevar a cabo conductas agresivas y amenazantes entre los escolares. Es lo que se conoce como el nombre de “ciberacoso” o “ciberbullying”.

Según Willard (2005), el ciberbullying es entendido como un tipo de acoso que se lleva a cabo por medio del envío o la actuación de colgar imágenes o textos perjudiciales o crueles por Internet u otros medios digitados de comunicación. Smith (2006) señala que las formas de ciberbullying pueden ser muy variadas, por ejemplo, llamadas acosadoras recibidas al teléfono móvil, mensajes cortos de texto que se reciben al teléfono móvil, e-mails amenazantes y ridiculizantes, etc. Además, el ciberbullying puede clasificarse también por la finalidad que tiene la acción de agresión, es decir, si tiene intención de provocar, excluir, hostigar, suplantar la personalidad de otro... (Willard, 2007).

Garaigordobil (2011), interesada por la problemática existente, hizo una revisión sobre los estudios de ciberbullying que se habían realizado hasta el momento. La investigadora apuntó que una de las variables que se ha analizado son las diferencias por el sexo. De este modo, afirma que son las chicas quienes han presentado una mayor predisposición a ser víctimas de ciberacoso, mientras que los chicos presentan el papel de agresores. En este mismo sentido, se encuentra que son las chicas quienes sufren un mayor acoso cibernético ante los chicos (Burgess-Proctor, Patchin e Hinduja, 2009; Buelga, Cava y Musitu, 2010).

Por otro lado, Garaigordobil (2011) también menciona que otras de las variables que han sido analizadas, en relación al ciberacoso, es el nivel educativo de los escolares. En primer lugar, la investigadora señala que, según el nivel educativo en el cual se encuentre el alumnado, el ciberbullying aumentaría en función del acceso que puedan tener o no los escolares a los medios tecnológicos. En segundo lugar, los diversos estudios realizados detallan que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), son los jóvenes de mayor edad los que presentan mayores prevalencias de agresión y los de menor edad, de victimización (Buelga, Cava y Musitu, 2010). En tercer lugar, Williams y Guerra (2007) mencionan que la victimización que se produce por medio de las Nuevas Tecnologías es más habitual en la primera adolescencia, disminuyendo la prevalencia durante la etapa de la misma.

En la misma línea de investigación, por parte de Buelga y Pons (2010) se encuentra que los chicos puntúan más alto que las chicas en todas las agresiones, exceptuando la de exclusión social, dónde son las chicas quienes presentan puntuaciones más elevadas que los chicos. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre sexos.

Ahora bien, de acuerdo con la literatura, el ciberbullying ha sido relacionado en diversos estudios con diferentes factores. Entre ellos,

Grandinge, Strohmeine y Spiel (2009), encontraron evidencia en cuanto a la relación existente entre el ciberbullying y la depresión. Igualmente, el ciberacoso ha sido relacionado con problemas académicos (Beran y Li, 2007). Y otro aspecto con el que ha sido analizado el ciberbullying es con la autoestima (Kowalski, Limbrer y Agatston, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Martínez-Lanz, Betancourt, Blanco, Colinas, Sayag y Villa, 2011).

La adolescencia es una etapa vital donde la formación de la identidad personal es muy importante para cualquier sujeto y, en gran parte, esta depende del ambiente social en el cual se desenvuelva el individuo. Asimismo, el ciberacoso tiene un efecto negativo en el desarrollo de los jóvenes (Juvonen, Graham y Schuster, 2003). Por dicha razón, es que diversos investigadores se han interesado por analizar el efecto que tiene el ciberbullying en la autoestima de los adolescentes. Según Rosenberg (1965), la autoestima es entendida como un sentimiento, ya sea positivo o negativo hacia uno mismo, apoyada en la valoración de sus propias características, incluyendo también sentimientos de agrado consigo mismo.

Resultados de estudios previos que analizan la relación entre el ciberacoso y la autoestima indican una relación estadísticamente significativa entre el ciberbullying, tanto víctima como agresor, y la autoestima; más concretamente, tanto el alumnado víctima como el agresor presentan bajos niveles de autoestima (Patchin e Hinduja, 2010). En cambio, Martínez-Lanz, Betancourt, Blanco, Colinas, Sayag y Villa (2011) presentaron resultados sobre los niveles de ciberacoso como agresor y los niveles de autoestima, donde los análisis indicaron una relación estadísticamente significativa entre dichas variables. Por un lado, un mayor porcentaje de adolescentes con ciberacoso bajo obtuvieron niveles altos de autoestima. Por otro lado, un elevado porcentaje de jóvenes con ciberacoso alto, presentaron baja autoestima.

Considerando la gravedad de este problema y los límites a los que está llegando y a las que puede llegar entre niños y adolescentes, y teniendo a cuenta a la cantidad de gente a la que afecta, como son: padres, centros,

profesorado, familia... La presente investigación pretende hacer una revisión a este tema tan actual, donde el objetivo principal será analizar la influencia que ha tenido el impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la convivencia escolar en relación a unas puntuaciones superiores o inferiores de autoestima del alumnado procedente de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

## **HIPÓTESIS**

Las hipótesis que se han formulado para el desarrollo del presente trabajo de investigación son las siguientes:

- Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) propician un aumento de conflictos y conductas agresivas en el alumnado de 1º, 2º y 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que afectan a la convivencia escolar.
- Tanto los chicos como las chicas utilizan el teléfono móvil e Internet para agredir, dándole más uso para ello los chicos en comparación con las chicas.
- El ciberbullying es un factor condicionante en la presencia de baja autoestima en el ciberagresor o en la cibervíctima.

## **OBJETIVOS**

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la influencia que ha tenido el impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la convivencia escolar en relación a unas puntuaciones superiores o inferiores de autoestima del alumnado procedente de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Por lo tanto, los objetivos específicos que se plantean perseguir serán los expuestos a continuación:

- Analizar la existencia de conductas agresivas entre el alumnado de Secundaria, propiciadas a través de las Nuevas Tecnologías de Información y de la Comunicación (TIC).
- Medir la prevalencia de agresores adolescentes a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Internet y teléfono móvil), en función del género y curso.
- Analizar la prevalencia de la victimización a través del teléfono móvil y de Internet durante un año, en función del género y del curso.
- Medir la duración de la victimización de los escolares, en función del género.
- Analizar si existe o no una relación entre ciberagresor/cibervíctima y autoestima de los escolares.

## MÉTODO

### ❖ Participantes

La muestra estuvo formada por 75 adolescentes de ambos sexos (38 chicos y 37 chicas). Los sujetos abarcan un rango de edad que oscila entre los 12 y 16 años ( $M=14$  años;  $DT=1,19$ ). Estas diferencias de edades se deben a que varios sujetos son repetidores. Un 36% de la muestra total ( $N=75$ ) cursaba estudios de 1º de ESO, un 32% estaban en 2º de ESO y otro 32% de los participantes cursaban 3º de ESO.

*Tabla 2. Distribución de la muestra según sexo, edad y curso*

	Sexo			Edad						Curso			
	H	M	Total	12	13	14	15	16	Total	1º	2º	3º	Total
<b>N</b>	38	37	75	15	26	15	14	5	75	27	24	24	75
<b>%</b>	50,7	49,3	100,0	20,0	34,7	20,0	18,7	6,7	100,0	36,0	32,0	32,0	100,0

El presente estudio se ha llevado a cabo en un instituto público de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Almería, en el cual ya era evidente la existencia de varios casos de ciberacoso entre los adolescentes del centro.

### ❖ Instrumentos

Para la realización de la investigación se han utilizado los instrumentos siguientes:

- *Cuestionario de evaluación de la autoestima para alumnos de Enseñanza Secundaria* (García, 1998)

Se trata de un cuestionario para la evaluación de la autoestima, reducido y adaptado, para alumnado adolescente, de otro cuestionario original que lleva por nombre *IAME* (Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar), elaborado por García (1995). El presente instrumento para la evaluación de la autoestima consta de 19 ítems; 16 de los cuales se refieren a cualidades propias de la autoestima y 3 pertenecen a una escala de autocrítica que trata de evaluar en qué medida los alumnos/as están contestando o no sometidos bajo los efectos de la deseabilidad social. El cuestionario tiene una escala tipo likert con cuatro alternativas de respuesta (a. Muy de acuerdo, b. Algo de desacuerdo, c. Algo en desacuerdo, d. Muy en desacuerdo).

Dicho cuestionario presenta una estructura factorial, en la que se pueden señalar los siguientes factores o dimensiones de la autoestima: autoestima física, autoestima general, autoestima de competencia académico/intelectual, autoestima emocional y autoestima de relaciones con los otros.

- *CYB-AGRES: Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet* (Buelga, Pons, Cava y Musitu, 2011)

Esta escala está formada por 10 ítems que evalúan comportamientos que implican agresiones de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad, exclusión social y suplantación de la identidad. La escala mide con un rango de respuesta de 1 a 5 (nunca, 0 veces; pocas veces, entre 1 y 2; algunas veces, entre 3 y 5 veces; bastantes veces, entre 6 y 10 veces; muchas veces, más de 10 veces), las agresiones cometidas por el adolescente durante el último año a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (teléfono móvil e Internet).



- CYBYIC: *Escalas de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet* (Buelga, Cava y Musitu, 2010)

Ambas escalas se encuentran constituidas a partir de de una “*Escala de Victimización entre Iguales*” ampliamente utilizada y validada en nuestro contexto (Cava, Musitu y Murgui, 2007), y de la clasificación de Willard (2007), se elaboraron las escalas para medir el acoso experimentado a través del teléfono móvil y de Internet. Ambas escalas miden, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, algunas veces, bastantes veces y muchas veces), el acoso experimentado durante el último año.

Por un lado, la “*Escala de victimización por el teléfono móvil*” está formada por 8 ítems, que evalúan comportamientos que implican agresiones de hostigamiento, persecución denigración, violación de la intimidad y exclusión social. Por otro lado, la escala de victimización a través de Internet tiene el mismo rango de respuesta que la escala anterior y los mismos 8 ítems, a los que se le añaden 2 ítems más relacionados con agresiones de violación de la intimidad y suplantación de la identidad.

Esta información se complementa con dos escalas más: una de duración y otra de intensidad. Además, se recoge también información sobre la persona/s que la víctima cree (o sabe) que son sus acosadores, sobre el modo en que la víctima actúa ante el acoso, y sobre su percepción sobre los motivos de esta situación.

La intensidad de victimización a través del teléfono móvil y de Internet se evalúa con una pregunta para el teléfono móvil y otra para internet, con 6 opciones de respuesta cada una de ellas. Las opciones de respuesta incluyen: no me ha pasado, solamente fue 1 vez, me ha pasado 2 ó 3 veces, 1 ó 2 veces al mes, 1 ó 2 veces a la semana y todos o casi todos los días.

Finalmente, la duración de victimización a través del teléfono móvil y de Internet se evalúa con una pregunta para el teléfono móvil y otra para Internet, con 4 opciones de respuesta cada una de ellas. Las opciones de respuestas son: nunca, 1 mes (o menos), entre 3 y 6 meses y 1 año (o más).

- Cuestionario elaborado *ad hoc*

Se trata de 4 ítems que han sido añadidos a los anteriores cuestionarios, los cuales nos aportan datos sociodemográficos sobre los individuos de la muestra: curso, edad, sexo y nacionalidad.

#### ❖ Procedimiento

Los cuestionarios presentados con anterioridad se aplicaron al alumnado de tres clases (1º, 2º y 3º) de un centro de Educación Secundaria de la provincia de Almería, en el mes de Mayo del curso académico 2012/2013, habiendo antes solicitado el permiso correspondiente al equipo directivo del centro para poder realizar la investigación.

La aplicación de los distintos cuestionarios se realizó, de manera conjunta, en una sesión de clase en cada uno de los cursos. En todo momento, se contó con la presencia de un profesor/a en el aula y el alumnado cumplimentó los cuestionarios colectivamente.

Previamente, la investigadora explicó los conceptos de ciberbullying y autoestima, dio las instrucciones necesarias para rellenar los cuestionarios correctamente y además, solventó las dudas que fueron surgiendo entre el alumnado durante todo el procedimiento de cumplimentación de los instrumentos. En la presentación de los cuestionarios, se insistió en el carácter anónimo del mismo y en la importancia de responder con sinceridad. Finalmente, los datos fueron analizados en el programa SPSS 15.0 para Windows.

#### ❖ Análisis de datos

La investigación de este estudio parte de las siguientes variables: sexo, curso, Ciberbullying y autoestima (dividida en factores: autoestima física, autoestima académica, autoestima emocional, autoestima general y autoestima de relaciones con los otros).

En relación a los instrumentos de investigación que se han empleado para la obtención de los datos procedentes de los participantes de la muestra,

puntualizar que todos los ítems son variables cuantitativas que funcionarán como variables dependientes, exceptuando los ítems del Cuestionario elaborado *ad hoc* que ofrecen datos sociodemográficos sobre los individuos de la muestra y que además funcionarán como variables independientes para establecer los grupos. Por lo tanto, mediante las preguntas que contienen los distintos cuestionarios, se han analizado diversos resultados, y para ello se han utilizado diferentes tipos de pruebas del programa SPSS 15.0.

En primer lugar, para conocer la presencia de conductas relacionadas con el ciberacoso se han presentado tablas de medias y desviación típica que establecen diferencias entre cuales son las conductas agresivas propiciadas a través de las nuevas tecnologías (teléfono móvil e Internet) más representativas entre los participantes de la muestra.

En segundo lugar, se utilizó la *Prueba T para muestras independientes* para establecer diferencias estadísticamente significativas entre las conductas de ciberagresión y el sexo de la muestra. De igual modo, se estudió la ciberagresión en relación del nivel educativo. Para ello, se hizo uso de la prueba *ANOVA de un factor*.

Una vez analizada la parte de ciberagresiones, se continuó ofreciendo unos índices descriptivos de la muestra en relación de la victimización del alumnado a través del teléfono móvil y el uso de Internet. Dicho índice, presenta las medias y desviaciones típicas de todas las conductas relacionadas con la victimización.

Se prosiguió con un análisis de *Prueba T para muestras independientes* para establecer diferencias estadísticamente significativas entre las conductas que ponen en evidencia la posición del alumnado en el rol de víctima en relación al sexo de la muestra y, del mismo modo, se hizo con el nivel educativo. Para ello, fue utilizada la prueba de *ANOVA de un factor*.

Por otro lado, también se estudió la duración de la victimización durante un año por medio de análisis de contingencia y las pruebas de Chi-Cuadrado en relación a la variable sexo.

Finalizando el análisis de datos, se presentaron cuales eran los niveles de autoestima de los participantes en función de los factores en los cuales se divide la misma, en relación del sexo. Para ello, se hizo uso de la *Prueba T para muestras independientes*. Por último, para verificar la existencia o no de la relación entre la variable autoestima y ciberbullying, se calculó el *coeficiente de correlación de Pearson* en las variables objeto de estudio.

## RESULTADOS

### - *Prevalencia de ciberagresión*

En primer lugar, se analizarán los índices generales de agresiones de todos los participantes ( $N=75$ ). La siguiente tabla muestra la media y desviación típica de las distintas variables relacionadas con la ciberagresión:

*Tabla 3. Índices descriptivos generales de ciberagresiones*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>
Insultar o ridiculizar a otro/a	75	,89	,953
Amenazas hacia otro/a	75	,03	,162
Contar mentiras o rumores sobre otro/a	75	,39	,655
Contar secretos para fastidiar	75	,44	,721
Envío de fotos o videos manipulados	75	,11	,421
Amenazas con el fin de meter miedo	75	,29	,693
Envío de llamadas sin contestar y conectarse a redes sociales con previo aviso para luego no contestar	75	,33	,600
Envío de cosas guarras o de miedo	75	,13	,502
Suplantación de identidad en Messenger o cuentas privadas de otro/a	75	,20	,465
Suplantación de identidad por móvil o Internet para hacer daño	75	,08	,273

Se puede observar que la presencia de conductas relacionadas con el ciberbullying es un hecho, destacando la variable “insultar o ridiculizar a otro/a” que tiene una media relativamente alta ( $M=0,89$ ;  $D.T.=0,953$ ) teniendo en cuenta que la puntuación máxima es de un 1.

Más concretamente, los resultados de la tabla 4 indican que un 42,7% de la muestra total ( $N=75$ ) dice haber “insultado o ridiculizado a otro/a” a través del teléfono móvil y de Internet *pocas veces*, un 12% *algunas veces*, un 4% *bastantes veces* y un 2,7% *muchas veces*.

*Tabla 4. Frecuencias “Insultar o ridiculizar a otro/a a través del teléfono móvil y de Internet”*

		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Media</b>	<b>D.T</b>
Insultar o ridiculizar a otro/a	Nunca	29	38,7	,89	,953
	Pocas veces	32	42,7		
	Algunas veces	9	12,0		
	Bastantes veces	3	4,0		
	Muchas veces	2	2,7		
	Total	75	100,0		

#### **- Diferencias entre género y curso en el tipo de ciberagresiones**

En segundo lugar, se midieron cuáles podrían ser las conductas más representativas que indican la presencia de ciberbullying en este centro escolar, en relación al sexo y al curso de la muestra.

Por un lado, en relación al sexo los resultados revelan que existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (tabla 4). De las 10 ciberagresiones, los resultados indican que los chicos puntúan significativamente más alto a la hora de “amenazar a otro/a” ( $t_{(75)}=2,223$ ;  $p<0,05$ ); en cuanto a “contar secretos para fastidiar” ( $t_{(75)}=2,249$ ;  $p<0,05$ ) son las chicas quienes presentan puntuaciones significativamente más elevadas que los chicos; a la hora de “enviar fotos o videos manipulados” ( $t_{(75)}=2,254$ ;  $p<0,05$ ) son los chicos quienes manifiestan puntuaciones significativamente más altas y, si de “suplantar la identidad en Messenger o cuentas privadas de otros/as” ( $t_{(75)}=2,263$ ;  $p<0,05$ ) se trata, son en este caso los chicos quienes puntúan significativamente más alto que los chicas.

El resto de variables estudiadas se han considerado iguales a pesar de que la tendencia señala que los chicos puntúan más alto que las chicas en

todas las demás ciberagresiones, pero los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre sexos.

*Tabla 4. Prueba T para muestras independientes “Agresiones en relación al sexo”*

	Sexo	N	Media	D.T	t	Sig.
Insultar o ridiculizar a otro/a	H	38	,89	,953	,013	,990
	M	37	,89	,966		
Amenazas hacia otro/a	H	38	,05	,226	2,223*	,030
	M	37	,00	,000		
Contar mentiras o rumores sobre otro/a	H	38	,39	,718	,107	,915
	M	37	,38	,594		
Contar secretos para fastidiar	H	38	,29	,515	2,249*	,021
	M	37	,59	,865		
Envío de fotos o videos manipulados	H	38	,16	,495	2,254*	,047
	M	37	,05	,329		
Amenazas con el fin de meter miedo	H	38	,34	,815	,615	,540
	M	37	,24	,548		
Envío de llamadas sin contestar y conectarse a redes sociales con previo aviso para luego no contestar	H	38	,29	,611	-,639	,525
	M	37	,38	,594		
Envío de cosas guarras o de miedo	H	38	,16	,594	,427	,671
	M	37	,11	,393		
Suplantación de identidad en Messenger o cuentas privadas de otros/as	H	38	,45	,574	2,263*	,028
	M	37	,08	,277		
Suplantación de identidad por móvil o Internet para hacer daño	H	38	,11	,311	,810	,421
	M	37	,05	,229		

Por otro lado, en relación de la variable curso los resultados indican (tabla 5) que existen diferencias estadísticamente significativas entre 1º y 3º de ESO en la ciberagresión de “envío de fotos o videos manipulados” ( $F_{(2, 75)} = 2,374$ ;  $p < 0,05$ ), siendo el alumnado de 3º de ESO quien más realiza esta conducta agresiva; se encuentran también diferencias estadísticamente significativas en la ciberagresión de “envío de cosas guarras o de miedo” ( $F_{(2, 75)} = 3,103$ ;  $p < 0,05$ ), siendo el alumnado de 3º de ESO quien presenta puntuaciones más altas en esta conducta (ver tabla 5).

Tabla 5. ANOVA de un factor "Agresiones en relación al curso"

		N	Media	Desv. típica	F	Sig.	Diferencia de Medias
Insultar o ridiculizar a otro/a	1º(g1)	27	,81	,921	,242	,786	g2-g3
	2º(g2)	24	1,00	1,022			g1-g3
	3º(g3)	24	,88	,947			g1-g2
Amenazas hacia otro/a	1º(g1)	27	,04	,192	,475	,624	g2-g3
	2º(g2)	24	,00	,000			g1-g3
	3º(g3)	24	,04	,204			g1-g2
Contar mentiras o rumores sobre otro/a	1º(g1)	27	,48	,802	1,326	,272	g2-g3
	2º(g2)	24	,21	,509			g1-g3
	3º(g3)	24	,46	,588			g1-g2
Contar secretos para fastidiar	1º(g1)	27	,59	,888	1,463	,238	g2-g3
	2º(g2)	24	,25	,532			g1-g3
	3º(g3)	24	,44	,658			g1-g2
Envío de fotos o videos manipulados	1º(g1)	27	,00	,000	2,374	,100	g2-g3
	2º(g2)	24	,08	,282			g1-g3 *
	3º(g3)	24	,25	,676			g1-g2
Amenazas con el fin de meter miedo	1º(g1)	27	,22	,506	,562	,572	g2-g3
	2º(g2)	24	,25	,847			g1-g3
	3º(g3)	24	,42	,717			g1-g2
Envío de llamadas sin contestar y conectarse a redes sociales con previo aviso para luego no contestar	1º(g1)	27	,41	,694	,779	,463	g2-g3
	2º(g2)	24	,21	,415			g1-g3
	3º(g3)	24	,38	,647			g1-g2
Envío de cosas guarras o de miedo	1º(g1)	27	,07	,267	3,103	,051	g2-g3 *
	2º(g2)	24	,00	,000			g1-g3
	3º(g3)	24	,33	,816			g1-g2
Suplantación de identidad en Messenger o cuentas privadas de otros/as	1º(g1)	27	,19	,483	,021	,979	g2-g3
	2º(g2)	24	,21	,415			g1-g3
	3º(g3)	24	,21	,509			g1-g2
Suplantación de identidad por móvil o Internet para hacer daño	1º(g1)	27	,07	,267	,010	,990	g2-g3
	2º(g2)	24	,08	,282			g1-g3
	3º(g3)	24	,08	,282			g1-g2

\*La diferencia de medias es significativa al nivel 0,5

En cuanto a las demás ciberagresiones estudiadas, se han considerado iguales en relación al curso de la muestra. En definitiva, es evidente la presencia de las 10 ciberagresiones en los 3 niveles educativos pero no existen diferencias estadísticamente significativas en relación a la aparición de las mismas en 1º, 2º y 3º de ESO.

#### **- Prevalencia de cibervictimización**

Avanzando en la investigación, se analizarán también los índices generales de victimización de todos los participantes (N=75) de la muestra. La siguiente tabla muestra la media y desviación típica de las distintas variables relacionadas con la cibervictimización:

*Tabla 6. Índices descriptivos generales de victimización a través del teléfono móvil*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>
He sido insultado y se han burlado de mi	75	,43	,720
He sido amenazado para hacer cosas que no quería hacer	75	,11	,352
He recibido llamadas telefónicas sin contestar	75	,67	,811
Han contado mentiras sobre mi persona	75	,85	,911
Han publicado mis secretos por ahí	75	,53	,777
Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	75	,08	,273
He recibido amenazas para meterme miedo	75	,23	,452
Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestar	75	,28	,669

En la tabla anterior se puede observar que la presencia de conductas relacionadas con la cibervictimización por medio del teléfono móvil es un hecho, destacando la variable *“han contando mentiras sobre mi persona”* ya que presenta una media relativamente alta ( $M= 0,85$ ;  $D.T.= 0,911$ ) teniendo en cuenta que la puntuación máxima es de un 1.

Y además, en la victimización a través de Internet (tabla 7) es también el mismo ítem el que presenta una de las mayores medias ( $M= 0,63$ ;  $D.T.= 0,866$ ) en relación con las demás conductas de victimización.



*Tabla 7. Índices descriptivos generales “Victimización a través de Internet”*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Típica</b>
He sido insultado y se han burlado de mi	75	,45	,703
He sido amenazado para hacer cosas que no quería hacer	75	,13	,528
Me han avisado para conectarme y no he recibido respuesta en el Messenger, chat...	75	,44	,721
Han contado mentiras sobre mi persona	75	,63	,866
Han publicado mis secretos por ahí	75	,35	,647
Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	75	,15	,392
He sido amenazado/a con el fin de meterme miedo	75	,20	,520
Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestar me	75	,23	,559
Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	75	,31	,657
Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	75	,23	,606

**- Diferencias entre género y curso en el tipo de cibervictimización**

Una vez concretada la presencia de victimización entre los participantes de la muestra a analizar, se estudió la prevalencia de la victimización a través del teléfono móvil y de Internet durante un año, en función de las variables de género y curso. La tabla 8, muestra los resultados obtenidos de la victimización a través del móvil en relación al sexo.

Los resultados obtenidos revelan que existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en el ítem “me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestar me” ( $t_{(75)} = 2,263$ ;  $p < 0.05$ ) a través del teléfono móvil, siendo los chicos quienes presentan puntuaciones más elevadas (ver tabla 8).

En este caso, las demás variables de cibervictimización estudiadas se han asumido iguales en relación al género. Sin embargo, cabe destacar que tanto los chicos como las chicas han sido víctimas de agresiones en algún momento, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en el resto de conductas.

*Tabla 8. Prueba T para muestras independientes “Victimización a través del móvil en relación al sexo”*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
He sido insultado y se han burlado de mi	H	38	,42	,793	-,068	,946
	M	37	,43	,647		
He sido amenazado para hacer cosas que no quería hacer	H	38	,13	,414	,619	,538
	M	37	,08	,277		
He recibido llamadas telefónicas sin contestar	H	38	,53	,830	-1,533	,130
	M	37	,81	,776		
Han contado mentiras sobre mi persona	H	38	,79	,905	-,613	,542
	M	37	,92	,924		
Han publicado mis secretos por ahí	H	38	,50	,797	-,374	,709
	M	37	,57	,765		
Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	H	38	,08	,273	-,034	,973
	M	37	,08	,277		
He recibido amenazas para meterme miedo	H	38	,26	,503	,705	,483
	M	37	,19	,397		
Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	H	38	,32	,574	2,263*	,028
	M	37	,16	,227		

Ahora bien, la cibervictimización de los estudiantes a través de Internet en relación al sexo se presenta de la siguiente manera (ver tabla 9).

Los resultados obtenidos muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (tabla 9) en 2 de las 8 conductas de victimización a través de Internet. En la conducta de “haber sido amenazado con el fin de meterme miedo” ( $t_{(75)} = 2,175$ ;  $p < 0,05$ ) se muestran diferencias estadísticamente significativas, donde son los chicos quienes presentan puntuaciones más elevadas en relación a las chicas y, por otro lado, en la conducta de “han ocupado mi identidad personal para decir o hacer cosas malas por Internet” ( $t_{(75)} = 2,223$ ;  $p < 0,05$ ) vuelven a ser los chicos quienes más se encuentran en esta postura de victimización frente a las chicas. Las demás variables de cibervictimización estudiadas se han asumido iguales en relación al género de la muestra.

**Tabla 9. Prueba T para muestras independientes “Victimización a través de Internet en relación al sexo”**

	Sexo	N	Media	D.T.	t	Sig.																																																																																																
He sido insultado y se han burlado de mi	H	38	,37	,675	-1,061	,292																																																																																																
	M	37	,54	,730			He sido amenazado para hacer cosas que no quería hacer	H	38	,24	,714	1,764	,085	M	37	,03	,164	Me han avisado para conectarme y no he recibido respuesta en el Messenger, chat...	H	38	,37	,786	-,870	,387	M	37	,51	,651	Han contado mentiras sobre mi persona	H	38	,53	,762	-1,017	,313	M	37	,73	,962	Han publicado mis secretos por ahí	H	38	,26	,554	-1,135	,260	M	37	,43	,728	Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	H	38	,11	,388	-,925	,358	M	37	,19	,397	He sido amenazado/a con el fin de meterme miedo	H	38	,26	,644	2,175*	,037	M	37	,14	,347	Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	H	38	,21	,577	-,252	,802	M	37	,24	,548	Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	H	38	,32	,775	,121	,904	M	37	,30	,520	Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030	M
He sido amenazado para hacer cosas que no quería hacer	H	38	,24	,714	1,764	,085																																																																																																
	M	37	,03	,164			Me han avisado para conectarme y no he recibido respuesta en el Messenger, chat...	H	38	,37	,786	-,870	,387	M	37	,51	,651	Han contado mentiras sobre mi persona	H	38	,53	,762	-1,017	,313	M	37	,73	,962	Han publicado mis secretos por ahí	H	38	,26	,554	-1,135	,260	M	37	,43	,728	Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	H	38	,11	,388	-,925	,358	M	37	,19	,397	He sido amenazado/a con el fin de meterme miedo	H	38	,26	,644	2,175*	,037	M	37	,14	,347	Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	H	38	,21	,577	-,252	,802	M	37	,24	,548	Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	H	38	,32	,775	,121	,904	M	37	,30	,520	Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030	M	37	,04	,853								
Me han avisado para conectarme y no he recibido respuesta en el Messenger, chat...	H	38	,37	,786	-,870	,387																																																																																																
	M	37	,51	,651			Han contado mentiras sobre mi persona	H	38	,53	,762	-1,017	,313	M	37	,73	,962	Han publicado mis secretos por ahí	H	38	,26	,554	-1,135	,260	M	37	,43	,728	Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	H	38	,11	,388	-,925	,358	M	37	,19	,397	He sido amenazado/a con el fin de meterme miedo	H	38	,26	,644	2,175*	,037	M	37	,14	,347	Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	H	38	,21	,577	-,252	,802	M	37	,24	,548	Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	H	38	,32	,775	,121	,904	M	37	,30	,520	Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030	M	37	,04	,853																			
Han contado mentiras sobre mi persona	H	38	,53	,762	-1,017	,313																																																																																																
	M	37	,73	,962			Han publicado mis secretos por ahí	H	38	,26	,554	-1,135	,260	M	37	,43	,728	Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	H	38	,11	,388	-,925	,358	M	37	,19	,397	He sido amenazado/a con el fin de meterme miedo	H	38	,26	,644	2,175*	,037	M	37	,14	,347	Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	H	38	,21	,577	-,252	,802	M	37	,24	,548	Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	H	38	,32	,775	,121	,904	M	37	,30	,520	Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030	M	37	,04	,853																														
Han publicado mis secretos por ahí	H	38	,26	,554	-1,135	,260																																																																																																
	M	37	,43	,728			Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	H	38	,11	,388	-,925	,358	M	37	,19	,397	He sido amenazado/a con el fin de meterme miedo	H	38	,26	,644	2,175*	,037	M	37	,14	,347	Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	H	38	,21	,577	-,252	,802	M	37	,24	,548	Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	H	38	,32	,775	,121	,904	M	37	,30	,520	Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030	M	37	,04	,853																																									
Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	H	38	,11	,388	-,925	,358																																																																																																
	M	37	,19	,397			He sido amenazado/a con el fin de meterme miedo	H	38	,26	,644	2,175*	,037	M	37	,14	,347	Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	H	38	,21	,577	-,252	,802	M	37	,24	,548	Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	H	38	,32	,775	,121	,904	M	37	,30	,520	Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030	M	37	,04	,853																																																				
He sido amenazado/a con el fin de meterme miedo	H	38	,26	,644	2,175*	,037																																																																																																
	M	37	,14	,347			Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	H	38	,21	,577	-,252	,802	M	37	,24	,548	Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	H	38	,32	,775	,121	,904	M	37	,30	,520	Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030	M	37	,04	,853																																																															
Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	H	38	,21	,577	-,252	,802																																																																																																
	M	37	,24	,548			Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	H	38	,32	,775	,121	,904	M	37	,30	,520	Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030	M	37	,04	,853																																																																										
Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	H	38	,32	,775	,121	,904																																																																																																
	M	37	,30	,520			Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030	M	37	,04	,853																																																																																					
Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	H	38	,28	,940	2,223*	,030																																																																																																
	M	37	,04	,853																																																																																																		

Curiosamente, a pesar de no existir diferencias estadísticamente significativas entre las demás conductas de cibervictimización a través de Internet en relación al sexo, en todos los demás ítems exceptuando el de “han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet”, los resultados indican que son las chicas quienes puntúan más alto que los chicos.

Una vez analizadas las conductas de victimización en relación a la variable sexo, se procede al análisis en relación a la variable curso, donde los resultados obtenidos son los que se presentan en las siguientes tablas:

*Tabla 9. ANOVA de un factor “Victimización a través del teléfono móvil en relación al curso”*

		N	Media	D.T.	F	Sig.	Diferencia de Medias
He sido insultado y se han burlado de mi	1º (g1)	27	,56	,698	,854	,430	g2-g3
	2º (g2)	24	,42	,881			g1-g3
	3º (g3)	24	,26	,550			g1-g2
He sido amenazado para hacer cosas que no quería hacer	1º (g1)	27	,15	,456	,288	,751	g2-g3
	2º (g2)	24	,08	,282			g1-g3
	3º (g3)	24	,08	,282			g1-g2
He recibido llamadas telefónicas sin contestar	1º (g1)	27	,78	1,050	,532	,590	g2-g3
	2º (g2)	24	,54	,658			g1-g3
	3º (g3)	24	,67	,637			g1-g2
Han contado mentiras sobre mi persona	1º (g1)	27	,78	1,013	,154	,857	g2-g3
	2º (g2)	24	,92	,929			g1-g3
	3º (g3)	24	,88	,797			g1-g2
Han publicado mis secretos por ahí	1º (g1)	27	,78	,934	2,631	,79	g2-g3
	2º (g2)	24	,29	,550			g1-g3
	3º (g3)	24	,50	,722			g1-g2 *
Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	1º (g1)	27	,15	,362	1,918	,154	g2-g3
	2º (g2)	24	,08	,282			g1-g3
	3º (g3)	24	,00	,000			g1-g2
He recibido amenazas para meterme miedo	1º (g1)	27	,26	,447	,922	,402	g2-g3
	2º (g2)	24	,29	,550			g1-g3
	3º (g3)	24	,13	,338			g1-g2
Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarte	1º (g1)	27	,26	,594	,386	,681	g2-g3
	2º (g2)	24	,38	,875			g1-g3
	3º (g3)	24	,21	,509			g1-g2

\*La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

De todas las conductas que estudian la cibervictimización del alumnado a través del teléfono móvil, en relación al curso de la muestra (N=75), solo se aprecia la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre 1º y 2º de la ESO ( $F_{(2, 75)} = 2,631$ ;  $p < 0,05$ ) a la hora de “publicar mis secretos por ahí”, siendo el alumnado de 1º de ESO quien presenta puntuaciones más elevadas

frente al de 2º de ESO. Las demás variables de cibervictimización estudiadas se han asumido iguales en relación al curso de la muestra.

En relación a los demás ítems de cibervictimización, en términos generales, se manifiesta una tendencia que señala que es el curso de 1º de ESO donde más se encuentran alumnos o alumnas en situación de víctimas de agresiones, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre las variables estudiadas.

Finalmente, se estudió cuales fueron las conductas de cibervictimización a través de Internet en relación al nivel educativo (1º, 2º o 3º de ESO). Los resultados obtenidos fueron los que se presentan en la tabla 10.

Los datos indican la presencia de diferencias estadísticamente significativas en casi todos los ítems de cibervictimización a través de Internet en relación a la variable curso, concretamente estas diferencias significativas aparecen en 7 de las 10 conductas de cibervictimización. En relación a la conducta de “he sido insultado y se han burlado de mi” ( $F_{(2, 75)} = 5,000$ ;  $p < 0,01$ ) entre 1º y 2º de ESO, siendo 1º el curso que presenta puntuaciones más altas. Por otro lado, en relación a este mismo ítem, se puede apreciar que también se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre 1º y 3º de ESO ( $F_{(2, 75)} = 5,000$ ;  $p < 0,05$ ), siendo también en este caso el curso de 1º de ESE el que presente puntuaciones más elevadas en ser víctima de agresiones.

Si de “avisar para conectarse y no haber recibido respuesta en el Messenger, chat...” ( $F_{(2,75)} = 6,582$ ;  $p < 0,01$ ) se trata, se presentan diferencias estadísticamente significativas entre 1º y 2º de ESO y, 1º y 3º de ESO siendo el nivel de 1º el que mayores niveles de victimización presenta en relación a los demás cursos (2º y 3º de ESO); la conducta de “han contado mentiras sobre mi persona” ( $F_{(2,75)} = 2,804$ ;  $p < 0,05$ ) manifiesta diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 1º y 2º de ESO, siendo el grupo de 1º el que presenta altos niveles de victimización en relación a la variable estudiada; se presentan también diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de 1º y 2º de ESO en relación al ítem de “han publicado mis secretos

por ahí” ( $F_{(2,75)} = 2,478$ ;  $p < 0,05$ ), donde vuelve a ser el nivel de 1º el que mayores puntuaciones obtiene.

*Tabla 10. ANOVA de un factor “Victimización a través de Internet en relación al curso”*

		N	Media	D.T.	F	Sig.	Diferencia de Medias
He sido insultado y se han burlado de mi	1º (g1)	27	,78	,847	5,000	,009	g2-g3
	2º (g2)	24	,25	,532			g1-g3 *
	3º (g3)	24	,29	,550			g1-g2 **
He sido amenazado para hacer cosas que no quería hacer	1º (g1)	27	,19	,622	,235	,791	g2-g3
	2º (g2)	24	,13	,612			g1-g3
	3º (g3)	24	,08	,282			g1-g2
Me han avisado para conectarme y no he recibido respuesta en el Messenger, chat...	1º (g1)	27	,81	,962	6,582	,002	g2-g3
	2º (g2)	24	,21	,415			g1-g3 **
	3º (g3)	24	,25	,442			g1-g2 **
Han contado mentiras sobre mi persona	1º (g1)	27	,81	1,075	2,804	,067	g2-g3
	2º (g2)	24	,29	,464			g1-g3
	3º (g3)	24	,75	,847			g1-g2 *
Han publicado mis secretos por ahí	1º (g1)	27	,52	,700	2,478	,091	g2-g3
	2º (g2)	24	,13	,448			g1-g3
	3º (g3)	24	,38	,711			g1-g2 *
Han sido publicadas fotos y vídeos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso	1º (g1)	27	,26	,447	2,067	,134	g2-g3
	2º (g2)	24	,13	,448			g1-g3 *
	3º (g3)	24	,04	,204			g1-g2
He sido amenazado/a con el fin de meterme miedo	1º (g1)	27	,26	,526	,888	,416	g2-g3
	2º (g2)	24	,25	,676			g1-g3
	3º (g3)	24	,08	,282			g1-g2
Me han dicho y he recibido cosas guarras con el fin de molestarme	1º (g1)	27	,30	,104	,354	,703	g2-g3
	2º (g2)	24	,17	,130			g1-g3
	3º (g3)	24	,21	,104			g1-g2
Han ocupado mi identidad en cuentas como Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet	1º (g1)	27	,56	,801	3,319	,042	g2-g3
	2º (g2)	24	,13	,612			g1-g3
	3º (g3)	24	,21	,415			g1-g2 *
Han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet	1º (g1)	27	,48	,753	4,177	,019	g2-g3
	2º (g2)	24	,13	,612			g1-g3 **
	3º (g3)	24	,04	,204			g1-g2 *

\* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

\*\*La diferencia de medias es significativa al nivel ,01.

La conducta de “han sido publicadas fotos y videos sobre mi familia o sobre mí sin mi permiso” ( $F_{(2, 75)} = 2,067$ ;  $p < 0,05$ ) obtiene diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de 1º y 3º, siendo el curso de 1º

de ESO el que puntúa significativamente más alto frente a los cursos de 2º y 3º; los resultados revelan que existen diferencias estadísticamente significativas cuando se habla de “han ocupado mi identidad en Messenger y otras cuentas privadas a través de Internet ( $F_{(2,75)}= 3,319; p<0,05$ ) entre el curso de 1º y 2º de ESO, donde es el grupo de 1º el que vuelve a presentar niveles mayores de victimización; por último, el alumnado total de la muestra (N=75) manifiesta diferencias estadísticamente significativas en la conducta de han ocupado mi identidad para decir o hacer cosas malas por Internet” ( $F_{(2, 75)}= 4,177; p<0,01$ ) entre los grupos de 1º y 3º, siendo el grupo de 1º puntúa significativamente más alto y, también, los datos obtenidos presentan diferencias estadísticamente significativas entre el curso de 1º y 2º de ESO en relación al mismo ítem ( $F_{(2, 75)}= 4,177; p<0,05$ ), donde es el alumnado de 1º de ESO el que presenta mayores niveles de victimización a través de Internet. El resto de variables estudiadas se han considerado iguales en relación al curso de la muestra.

#### - ***Duración de la cibervictimización en el periodo de un año***

Se analizó la duración de la victimización a través del teléfono móvil y de Internet en función del sexo de la muestra a lo largo de un año. Los resultados obtenidos son los manifestados en la tabla 11:

*Tabla 11. Tabla de contingencia “Duración de la victimización a través del teléfono móvil en relación al sexo”*

			¿Durante cuánto tiempo has sido víctima de agresiones a través del teléfono móvil?				Total	X <sup>2</sup>
			No me ha pasado	1 mes (o menos)	Entre 3 y 6 meses	1 año (o más)	No me ha pasado	
<b>Sexo</b>	H	% de sexo	52,6%	31,6%	10,5%	5,3%	100,0%	,337
		% del total	26,7%	16,0%	5,3%	2,7%	50,7%	
M	% de sexo	32,4%	43,2%	18,9%	5,4%	100,0%		
	% del total	16,0%	21,3%	9,3%	2,7%	49,3%		
<b>Total</b>	% de sexo	42,7%	37,3%	14,7%	5,3%	100,0%		
	% del total	42,7%	37,3%	14,7%	5,3%	100,0%		

Los porcentajes esperados son normales. Sin embargo, existe un valor, 1,8, referido a la opción de respuesta “no me ha pasado”, que se acerca al valor preestablecido, lo que indica que existe un porcentaje mínimo superior al

esperado. Igualmente existe una diferencia no significativa entre chicos y chicas: las chicas no son víctimas en un 26,7%, mientras que los chicos en un 16,0%.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $X^2= 0,33$ ;  $p>0,05$ ) en la duración de la victimización en relación al sexo (ver tabla 11).

Por otro lado, en cuanto a la duración de la victimización a través de Internet los datos obtenidos fueron los presentados a continuación:

*Tabla 12. Tabla de contingencia "Duración de la victimización a través de Internet en relación al sexo"*

			¿Durante cuánto tiempo has sido víctima de agresiones a través de Internet?			Total	$X^2$
			No me ha pasado	1 mes (o menos)	Entre 3 y 6 meses	No me ha pasado	
<b>Sexo</b>	H	% de sexo	36,8%	55,3%	7,9%	100,0%	,717
		% del total	18,7%	28,0%	4,0%	50,7%	
M	% de sexo	32,4%	54,1%	13,5%	100,0%		
	% del total	16,0%	26,7%	6,7%	49,3%		
<b>Total</b>	% de sexo	34,7%	54,7%	10,7%	100,0%		
	% del total	34,7%	54,7%	10,7%	100,0%		

Los porcentajes esperados son normales. Es decir, no presenta ninguna anomalía. En este caso la anomalía estaría referida al cumplimiento o no del ítem: ¿Durante cuánto tiempo has sido víctima de agresiones a través de Internet?

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $X^2= 0,717$ ;  $p>0,05$ ) en la duración de la victimización en relación al sexo.

#### **- Niveles de autoestima en función del género**

A continuación (ver tabla 13), se presentan los resultados obtenidos en relación a los niveles de la autoestima de la muestra en relación a la variable sexo, que se encuentra dividida en 6 factores para su evaluación. Destacar que no se aprecia la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre



chicos y chicas en ninguno de los factores que dividen a la variable de autoestima.

*Tabla 13. Prueba T para muestras independientes "Autoestima en función del sexo"*

	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D.T.</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
Autoestima Física	H	38	,27	,106	-,187	,852
	M	37	,28	,101		
Autoestima General	H	38	,47	,139	,113	,911
	M	37	,46	,094		
Autoestima Académica	H	38	,18	,099	-1,438	,155
	M	37	,21	,102		
Autoestima Emocional	H	38	,24	,139	,380	,705
	M	37	,23	,101		
Autoestima de Relaciones con Otros	H	38	,24	,084	,493	,623
	M	37	,23	,075		
	M	37	,20	,077		

#### **- Relación de autoestima y ciberagresiones**

A continuación, se analizan las conductas de ciberagresión escolar en relación a los distintos factores de la autoestima. De los 10 ítems de agresiones, se han seleccionado aquellos ítems que presentan puntuaciones más elevadas en cuanto a la media: "insultar o ridiculizar a otro/a", "contar secretos para fastidiar" y "contar mentiras o rumores sobre otros".

*Tabla 14. Correlación de Pearson "Autoestima Física en relación ciberagresiones"*

	Autoestima Física		
	<b>N</b>	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>Sig.</b>
Insultar o ridiculizar a otro/a	75	,098	,401
Contar secretos para fastidiar	75	,214	,065
Contar mentiras o rumores sobre otros	75	-,145	,214

Como se puede observar en la tabla 14, los resultados revelan que entre la autoestima física y los ítems presentados no existe una correlación estadísticamente significativa.

*Tabla 15. Correlación de Pearson “Autoestima General en relación ciberagresiones”*

	Autoestima General		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Insultar o ridiculizar a otro/a	75	-,149	,203
Contar secretos para fastidiar	75	,085	,468
Contar mentiras o rumores sobre otros	75	-,199	,087

En la tabla 15 se estudia la posible correlación entre la Autoestima General y los ítems de ciberagresiones. Los resultados revelan la no existencia de una correlación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas.

*Tabla 16. Correlación de Pearson “Autoestima Emocional en relación ciberagresiones”*

	Autoestima Emocional		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Insultar o ridiculizar a otro/a	75	-,065	,577
Contar secretos para fastidiar	75	,073	,535
Contar mentiras o rumores sobre otros	75	-,246*	,034

*\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)*

En cuanto a la autoestima emocional y las conductas de ciberagresión, los resultados revelan la existencia de una correlación estadísticamente negativa entre autoestima emocional y “contar mentiras o rumores sobre otros” ( $r=-,246$ ;  $p<0,05$ ), lo que implica que cuando una aumenta la otra disminuye.

*Tabla 17. Correlación de Pearson “Autoestima Académica en relación ciberagresiones”*

	Autoestima Académica		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Insultar o ridiculizar a otro/a	75	,302**	,008
Contar secretos para fastidiar	75	,057	,629
Contar mentiras o rumores sobre otros	75	,137	,242

*\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)*

En cuanto a la autoestima académica y las conductas de ciberagresión (tabla 17), se ha de destacar una correlación positiva entre “insultar o ridiculizar a otro/a” ( $r= ,302$ ;  $p<0,05$  y  $p<0,01$ ) y autoestima académica, en la medida que si una variable aumenta o disminuye, la otra también.

*Tabla 18. Correlación de Pearson “Autoestima de Relaciones con otros en relación ciberagresiones”*

	Autoestima de Relaciones con Otros		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Insultar o ridiculizar a otro/a	75	,095	,415
Contar secretos para fastidiar	75	-,064	,585
Contar mentiras o rumores sobre otros	75	,054	,648

Los resultados obtenidos en la tabla 18, no muestran la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre la autoestima de relaciones con otros y las variables de agresiones estudiadas.

**- Relación de autoestima y cibervictimización a través del teléfono móvil**

En cuanto a la victimización de los escolares, se analizaron las conductas de la misma en relación a los distintos factores de la autoestima. De los 8 ítems de cibervictimización a través del teléfono móvil, se han seleccionado aquellos ítems que presentan puntuaciones más elevadas en cuanto a la media: “han contado mentiras sobre mi persona”, “he recibido llamadas telefónicas sin contestar” y “he sido insultado y se han burlado de mi”.

*Tabla 19. Correlación de Pearson “Autoestima Física en relación cibervictimización a través del teléfono móvil”*

	Autoestima Física		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	-,074	,527
He recibido llamadas telefónicas sin contestar	75	,077	,514
He sido insultado y se han burlado de mi	75	-,004	,974

En la tabla anterior, se muestran los resultados de una inexistencia de correlación estadísticamente significativa entre la autoestima física y las conductas de cibervictimización a través del teléfono móvil.

Tabla 20. Correlación de Pearson "Autoestima General en relación cibervictimización a través del teléfono móvil"

	Autoestima General		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	-,159	,172
He recibido llamadas telefónicas sin contestar	75	-,042	,720
He sido insultado y se han burlado de mi	75	-,067	,566

Como se puede observar en la tabla 20, los datos indican la inexistencia de una correlación estadísticamente significativa entre el factor de autoestima general y las variables relacionadas con la cibervictimización a través del teléfono móvil.

Tabla 21. Correlación de Pearson "Autoestima Académica en relación cibervictimización a través del teléfono móvil"

	Autoestima Académica		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	,124	,288
He recibido llamadas telefónicas sin contestar	75	,095	,401
He sido insultado y se han burlado de mi	75	,123	,295

Para la autoestima académica y las conductas de cibervictimización, los resultados ponen de manifiesto que tampoco existe una correlación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas.

Tabla 22. Correlación de Pearson "Autoestima Emocional en relación cibervictimización a través del teléfono móvil"

	Autoestima Emocional		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	-,267*	,021
He recibido llamadas telefónicas sin contestar	75	-,097	,409
He sido insultado y se han burlado de mi	75	,267*	,021

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En cambio, en la tabla 22, si que puede apreciarse una correlación estadísticamente significativa entre la autoestima emocional y el ítem de "han contado mentiras sobre mi persona" ( $r=-,297$ ;  $p<0,05$ ), es decir, se trata de una correlación negativa ya que cuando una variable aumenta la otra disminuye; y

entre autoestima emocional y “he sido insultado y se han burlado de mi” ( $r=,267$ ;  $p<0,05$ ), entendida como que cuando una variable aumenta o disminuye, la otra también lo hace.

*Tabla 23. Correlación de Pearson “Autoestima de Relaciones con Otros en relación cibervictimización a través del teléfono móvil”*

	Autoestima de Relaciones con Otros		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	-,052	,658
He recibido llamadas telefónicas sin contestar	75	,044	,707
He sido insultado y se han burlado de mi	75	-,145	,215

Los datos obtenidos en la tabla 23, ponen de manifiesto la inexistencia de una correlación entre la autoestima de Relaciones con Otros y las variables estudiadas de cibervictimización.

**- Relación de autoestima y cibervictimización a través del Internet**

En último lugar, se procedió al análisis de las conductas de cibervictimización a través de Internet en relación con los distintos factores de autoestima. De las 10 variables de victimización, se escogieron para el estudio de la correlación los ítems que mayores puntuaciones de medias manifestaron.

*Tabla 24. Correlación de Pearson “Autoestima Física en relación cibervictimización a través Internet”*

	Autoestima Física		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	-,099	,399
He sido insultado y se han burlado de mi	75	-,086	,461
Me han avisado para conectarme y no he recibido respuesta en el Messenger, chat...	75	-,025	8,32

En primer lugar, se estudió la posible correlación de la autoestima física y las distintas variables de la victimización a través de Internet, poniendo de manifiesto los datos obtenidos en la tabla 24, que no existe tal correlación entre las variables analizadas.

*Tabla 25. Correlación de Pearson “Autoestima General en relación cibervictimización a través Internet”*

	Autoestima General		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	-,027	,278
He sido insultado y se han burlado de mi	75	-,117	,317
Me han avisado para conectarme y no he recibido repuesta en el Messenger, chat...	75	-,091	,439

Los resultados obtenidos en la tabla 25, tampoco muestran la existencia de una correlación entre la autoestima general y las conductas de cibervictimización a través de Internet estudiadas.

*Tabla 26. Correlación de Pearson “Autoestima Académica en relación cibervictimización a través Internet”*

	Autoestima Académica		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	,124	,288
He sido insultado y se han burlado de mi	75	,071	,546
Me han avisado para conectarme y no he recibido repuesta en el Messenger, chat...	75	-,187	,107

Para el factor de autoestima académica y las variables estudiadas de cibervictimización a través de Internet los resultados no fueron distintos, es decir, tampoco se aprecia una correlación entre las diversas variable que se han analizado.

Sin embargo, para el factor de autoestima emocional y las conductas de victimización entre escolares (tabla 27), los resultados obtenidos sí que ponen de manifiesto la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre autoestima emocional y “han contado mentiras sobre mi persona” ( $r=-,231$ ;  $p<0,05$ ). Se trata de una correlación negativa, es decir, cuando una de las variables aumenta la otra disminuye.

Tabla 27. Correlación de Pearson “Autoestima Emocional en relación cibervictimización a través Internet”

	Autoestima Emocional		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	-,231*	,046
He sido insultado y se han burlado de mi	75	-,130	,267
Me han avisado para conectarme y no he recibido repuesta en el Messenger, chat...	75	-,123	,293

\*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Finalmente, en relación al factor de autoestima de relaciones con otros y las conductas de victimización a través de Internet, los resultados de Correlación de Pearson muestran la inexistencia de una correlación entre las variables estudiadas.

Tabla 28. Correlación de Pearson “Autoestima de Relaciones con Otros en relación cibervictimización a través Internet”

	Autoestima de Relaciones con Otros		
	N	Correlación de Pearson	Sig.
Han contado mentiras sobre mi persona	75	-,076	,515
He sido insultado y se han burlado de mi	75	,030	,801
Me han avisado para conectarme y no he recibido repuesta en el Messenger, chat...	75	-,213	,067

## DISCUSIÓN

El presente trabajo se une a los escasos estudios desarrollados en España sobre esta nueva modalidad de violencia (ciberacoso o ciberbullying), ofreciendo algunas aportaciones novedosas. Desde el punto de vista metodológico, se han utilizado varios instrumentos de evaluación del ciberbullying y la autoestima de los escolares, que han facilitado el acceso a los datos necesarios para llevar a cabo el desarrollo de la investigación.

En dicho estudio se ha analizado la prevalencia de agresiones y de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet, teniendo en cuenta en este análisis también la duración en que el alumnado ha sido víctima de agresiones por medio de las nuevas tecnologías. Por otro lado, también se han examinado las diferencias de género y de curso en función de los tipos de agresiones electrónicas experimentadas por las víctimas. Finalmente, se ha estudiado la relación entre ciberbullying y autoestima de los escolares.

En términos generales, los resultados obtenidos muestran la existencia del fenómeno Ciberbullying. Por lo tanto, puede afirmarse que dichos resultados han sido totalmente satisfactorios en relación a objetivos planteados en la investigación. En este sentido, puede afirmarse la presencia de conductas delictivas a través del teléfono móvil y de Internet entre los escolares de 1º, 2º y 3º de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Resultados coincidentes con el estudio de Buelga, Cava y Musitu (2010); Buelga y Pons (2012); Martínez-Lanz, Betancourt, Blanco, Colinas, Sayag y Villa, 2011).

Los resultados ponen de manifiesto que las conductas agresivas más representativas llevadas a cabo a través del teléfono móvil e Internet por los participantes de la muestra, fueron la de “insultar o ridiculizar a otro” y “contar secretos para fastidiar”. En relación a la primera, decir que tanto los chicos como las chicas la llevan a cabo por igual. Sin embargo, si de la segunda conducta agresiva se trata, en este caso son las chicas quienes presentan puntuaciones más elevada. En contraste, resultados del estudio de Buelga y Pons (2012) muestran que son los chicos quienes presentan puntuaciones más elevadas en ambas ciberagresiones.

Por otro lado, los resultados del presente estudio indicaron diferencias estadísticamente significativas en el ciberbullying por sexo, es decir, los chicos presentan puntuaciones significativas más elevadas en casi todas las ciberagresiones que se estudian posicionándose en el rol de ciberagresor. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Garaigordobil (2011) y Buelga y Pons (2012) en sus revisiones de estudios de ciberacoso, donde mencionan que las mujeres han mostrado una mayor predisposición a jugar el



rol de víctima y los varones de agresor. Más concretamente, Buelga y Pons (2012), al igual que en el presente estudio, revelan una tendencia en cuanto a que son los chicos quienes puntúan más alto que las chicas en todas las ciberagresiones. No obstante, Kowalski y Limber (2007) encontraron un mayor número de chicas en ambos roles (víctima y agresor) del ciberacoso.

En definitiva, el presente estudio indica que son los chicos los que acosan más en conductas cibernéticas directas relativas a acciones de hostigamiento y persecución, como por ejemplo amenazar mediante comunicaciones directas con la víctima y de difusión de imágenes degradantes para la víctima. Estos resultados son consistentes con los hallazgos obtenidos en recientes investigaciones (Beran y Li, 2007; Kowalski, Limber y Agaston, 2010). Más detalladamente, Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010) encuentran, como en la presente investigación, que los chicos presentan una mayor tendencia que las chicas en enviar contenido sexual no deseado, y en grabar y difundir imágenes degradantes sobre la víctima (Buelga y Pons, 2012).

En cuanto a las diferencias en el ciberbullying por nivel educativo, los hallazgos del presente estudio muestran que solo se mostraron diferencias estadísticamente significativas en dos de las variables estudiadas de la ciberagresión, siendo el curso de 3º de ESO frente al de 1º y 2º, el nivel educativo donde más se presentan alumnos/as con el rol de ciberagresor. Estos resultados concuerdan de manera parcial con lo encontrado en otros estudios, que indican que el ciberacoso como agresor se presenta con mayor frecuencia en los adolescentes más de mayor edad (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Garaigordobil, 2011). Sin embargo, en la presente investigación se encontró que solo en el caso de rol de víctima en relación al nivel educativo que se está cursando, puntuaron más alto los adolescentes más jóvenes, es decir, los que cursan en el nivel de 1º de ESO. Resultados coincidentes también con el estudio de Martínez-Lanz, Betancourt, Blanco, Colinas, Sayag y Villa, (2011) y además con los de Buelga y Pons (2012), los cuales indican que es el curso de 4º de ESO en que obtiene puntuaciones estadísticamente más elevadas en 7 de las 10 ciberagresiones evaluadas.

En relación a la duración de la victimización de los escolares, en función del género de la muestra, los resultados del presente estudio indican que no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas a la hora de desempeñar el rol de víctima durante un año debido a sufrir agresiones por medio del teléfono móvil y de Internet. Sin embargo, a pesar de no encontrarse diferencias estadísticamente significativas, los resultados encontrados son alarmantes. Las chicas son quienes más desempeñan el rol de cibervíctima de agresiones y señalan haberlo sido en un 43,2% (durante un mes o menos), un 18,9% (entre 3 y 6 meses) y en un 5,4% (durante un año). En esta misma línea, Buelga, Cava y Musitu (2010) señalan que la duración del acoso en el periodo de un año, es para la gran mayoría de las víctimas inferior o igual a un mes. Además, resultados de un estudio de Buelga y Pons (2012), apuntan que en el último año, el 68,8% de los adolescentes no han acosado a sus iguales a través de las nuevas tecnologías e incluso, sus resultados sugieren que la prevalencia de ciberagresores es del 26,5% para el acoso moderado y del 4,9% para el acoso severo.

En cuanto a la relación entre el ciberbullying y la autoestima, los resultados ponen de manifiesto que el ciberacoso mantiene una relación directa con algunos de los distintos factores que han evaluado la autoestima de los escolares. Por ejemplo, los resultados revelan que son los agresores quienes presentan unos niveles más bajos de autoestima emocional. Además, presentan también niveles inferiores en el factor de autoestima académica. Pero haciendo referencia al alumnado que se encuentra en posición de víctima, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas basadas en la relación que existe entre unos niveles bajos de autoestima emocional y el hecho de ser victimizado por medio de conductas agresivas a través del teléfono móvil e Internet. Estos hallazgos concuerdan con lo reportado en previas investigaciones (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2011; Patchin e Hinduja, 2010; Martínez-Lanz, Betancourt, Blanco, Colinas, Sayag y Villa, 2011), las cuales indican que los adolescentes con puntuaciones altas en ciberbullying, sin importar si son víctimas o agresores, presentan bajos niveles de autoestima.

En definitiva, el presente estudio presenta observaciones novedosas sobre el fenómeno del ciberacoso, en tanto que aporta datos acerca de la prevalencia de ciberagresores y cibervíctimas y, de las diferencias de género y de curso en función de las agresiones y conductas de victimización cibernéticas, cuestiones escasamente estudiadas en la literatura científica. De cualquier modo, como ha sido discutido a lo largo del trabajo, todavía son muchos los tópicos y temas que necesitan ser investigados, ya que aún se desconoce la naturaleza y el funcionamiento de este nuevo tipo de violencia escolar. Se trata de un tipo de maltrato escolar entre iguales, propio de una sociedad tecnológica, cuyos adolescentes pertenecen a una nueva generación en la que los escolares crecen relacionándose con y a través de medios cada vez más complejos, e interiorizando su uso y posibilidades como una parte de la vida cotidiana (Oblinger y Oblinger, 2005).

## CONCLUSIONES

El presente estudio evalúa un amplio conjunto de conductas de acoso cibernético, por lo que los datos referidos a las diferencias de género y de curso, proporcionan además, de una información novedosa, un conocimiento más exhaustivo y completo sobre los diferentes tipos de conductas de ciberbullying, que tienen según su mayor o menor potencial dañino, consecuencias más graves sobre el ajuste psicosocial del alumnado que desempeña el rol de cibervíctima.

Coincidiendo con la literatura científica emergente, los datos obtenidos indican que en la mayoría de las ciberagresiones electrónicas, son los chicos en relación a las chicas los que desempeñan el papel de ciberagresor.

Este estudio señala también la existencia de diferencias significativas entre los cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, siendo los primeros cursos (1º y 2º de ESO), pero sobre todo 1º de ESO los que tienen a ser victimizados en el último año, tanto por el teléfono móvil como por Internet.

Evidentemente, los hallazgos de la presente investigación permiten concluir que existe una relación estadísticamente significativa entre el ciberbullying y el factor de autoestima emocional. Es decir, en la medida que el sujeto es víctima de agresiones a través de Internet, como por ejemplo, “contar mentiras sobre su persona” sus niveles de autoestima emocional disminuyen, o viceversa. Lo mismo ocurre cuando “se cuentan mentiras sobre su persona” por medio del teléfono móvil. Por otro lado, también se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre el alumnado agresor y el factor de autoestima académica. Entendido como que el alumnado en posición de agresor que “cuenta mentiras o rumores sobre otros” a través del teléfono móvil o Internet presenta niveles más bajos en el factor de autoestima académica, o viceversa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, G. y De Eduardo, H. (2005). Autoestima: cómo ayudar al niño a sentirse a gusto. En Guido, G. (Ed.), *Cómo tratar los problemas de conducta en el niño. Guía práctica para detectar y afrontar los trastornos emocionales* (pp. 9-47). Sevilla: MAD.
- Allport, G. W. (1986). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, F. (1996). *Las otras drogas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Dobarro, A., González, P., Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27 (1), 221-231.
- Amador, J. A. (1995). *Autoestima: cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Áviles, J M<sup>a</sup> (2006). *Bullying. El maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bartrina, M<sup>a</sup> J. (2012). *Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías. Justicia juvenil y adolescentes en la era digital*. Generalitat de Catalunya: Centros de Estudios Jurídicos y Formación especializada.
- Baumeister, R., Bushman, B. y Campbell, W. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or for threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9, 26-29.

- Bélisle, C. y Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC? *Education Permanente*, 127, 55-68.
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging Threat to the “always on” generation. *Retrieved on November, 20*, 23-35.
- Benbenishty, R. y Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15-33.
- Berk, L. E. (1998). El yo y la comprensión social. En L. A. Berk, *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp.571-623). Madrid: Prentice Hall.
- Berkman, B., Pyntikova, E. y Srabstein, J. (2008). Antibullying legislation: a public health perspective. *Journal of Adolescent Health*, 42, 11-20.
- Blanco, J., De Caso, A. M<sup>a</sup> y Navas, G. (2012). Violencia escolar: cyberbullying en redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 717-724.
- Branden, N. (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. Madrid: Paidós.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paidós Mexicana S.A.
- Branden, N. (1997). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L. y Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 609-624.

- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F. y Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 305-320.
- Bringué, X. y Sádaba, C.H. (2009). *La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2011). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- Buelga, S., Pons, J., Cava, M<sup>a</sup> J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying among spanish adolescents: prevalence, gender and grades differences. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 15, 26-37.
- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 91-101.
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J.W. e Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization o adolescent girls. En V. García y J. Clifford (Eds.). *Female crime victims: Reality considered* (pp. 153-175). Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Burns, D. (1990). *El autoconcepto. Teoría, Mediación, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ega.
- Burns, D. (2000). *Autoestima en 10 días. Diez pasos para vencer la depresión, desarrollar la autoestima y descubrir el secreto de la alegría*. Barcelona: Paidós.
- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner y Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 599-613.

- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Castells, M. (1986). *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Center for Safe and Responsible Internet Use (2006). *A Parents' Guide to Cyberbullying. Cyberbullying and Cyberthreats*.
- Cerezo, F. (2007). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Chess, S. y Thomas, A. (1987). *Know your children*. New York: Basic Book.
- Clark, A., Clemens, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Clemens, H. y Beans, R. (2001). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Corkille, D. (1990). *El niño feliz. Su clave psicológica*. México: Gedisa, C.A.
- Crick, N. y Nelson, D. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 599-607.
- De Anda, M. E. (2009). Autoestima y rendimiento escolar, una propuesta de taller. *Tesis doctoral*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Debarbiex, E. (1990). *La violence dans la classe*. París: ESF.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid.



- Dekovic, M., Wissink, I. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behavior: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, V., Frías, D. y Mestre, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 471-476.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Demaray, M. y Malecki, C. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Demaray, M., Malecki, C., Davidson, L., Hodgson, K. y Rebus, P. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42, 691-706.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Didden, R., Scholte, R., Korzilius, H., De Moor, J., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R. y Lancioni, G. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12, 146-151.
- Domitrovich, C. y Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 235-263.
- Dubois, D., Bull, C., Sherman, M. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. Norton: Nueva York.
- Espelaje, D. y Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here. *School Psychological Review*, 32 (3), 265-383.

- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2011). Adolescentes víctimas de ciberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 73-89.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para la paz*. Brasil: Verus.
- Feixa, C. (2005). *La habitación de los adolescentes*. Papeles del CEIC, nº 16, Mayo 2005.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I., Funes, S. y Villaoslada, E. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45 (1), 87-1107.
- García, A. (1998). *Programa para la mejora de las habilidades sociales y la autoestima*. Premios Joaquín Sama a la Innovación Educativa. Junta de Extremadura.
- García, R. (2011). *La violencia escolar*. *Educainnova Magazine*, 13 (1), 40-44.

- García-Maldonado G., Joffre-Velázquez V., Martínez-Salazar G. y Llanes-Castillo A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana Psiquiatría*, 40 (1), 115-130.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del Cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychological therapy*, 11 (2), 233-254.
- Gill, J. (1980). Indispensable self-esteem. *Human Development*, 1 (3).
- Goldstein, S., Tisak, M. y Boxer, P. (2002). Preschoolers normative and prescriptive judgments about relational and overt aggression. *Early Education and Development*, 13, 23-39.
- Gómez, J.A. y Redondo, C. (2001). Las redes sociales como fuente de conocimiento en la enseñanza primaria. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2011*. Universidad de Barcelona.
- González, A.P., Gisbert, M., Guillen, A., Jiménez, B. Lladó, F. y Rallo, R. (1996). Las nuevas tecnologías en la educación. En Salinas *et. al.* Redes de comunicación, redes de aprendizaje. *EDUTEK'95*, 409-422.
- González, M<sup>a</sup> T. (1999). Algo sobre autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 217-232.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift Fur Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 205-213.
- Gross, E. y Juvonen, J. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Guay, F., Pantano, H. y Boivin, M. (2003). Auto-concepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95, 124-136.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hernández, M.A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- Hernández, M. A. (2005). *Prevenir el acoso en la red. Propuestas educativas familiares y escolares*. Educared.
- Hernández, M.A. y Díaz, A. (2006). Las normas de convivencia en el aula. In *Actas del II Congreso Virtual de Educación en Valores: El Acoso Escolar, un reto para la convivencia en el centro*.
- Islas, O., Arribas, A. y Gutiérrez, F. (2011). Análisis comparativo de los resultados del Estudio sobre hábitos de los usuarios de Internet en México 2011 (AMIPCI), y el Estudio de hábitos y percepciones de los mexicanos sobre Internet y diversas tecnologías asociadas 2011 (World Internet Project Capítulo México). *Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, 77 (2), 1605-4806.
- Jimerson, S. R. y Furlong, M.J. (2006). *The Handbook of School Violence and School Safety. Research to Practice*. Lawrence Erlbaum Associates, 157-169.
- King, D. (1986). ¿Umbral a una vida más amplia? Máquinas para ayudar. *Cuadernos de Pedagogía*, 138, 26-30.
- Kling, K., Hyde, J., Showers, C. y Buswell, B. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: el acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- León del Barco, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de estudios de Juventud: La salud mental de las personas jóvenes en España*, 84, 66-83.

- López, E. y Schnitzler, E. (1983). *Factores emocionales y rendimiento escolar*. Tesis doctoral: Pontificia Universidad de Chile, Santiago.
- López, F. (2002). *Sexo y afecto en personas con discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Madrazo, C.M. (2005). La autoestima en los niños. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 12 (2), 359-366.
- McCullough, G., Huebner, E.S. y Laughlin, J.E. (2000). Life events, self concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- Marqués, P. (2000). Funciones y limitaciones de las TIC en educación. *Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Marrec, A. y Lescop, J. (1996). Distance Education at the Turn of the Century. *I Simposio Iberoamericano sobre Redes de Comunicación*. Mar de Plata (Argentina).
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 5-15.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M<sup>a</sup> C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692.
- Martínez-Lanz, P., Betancourt, D., Blanco, M., Colinas, A. M<sup>a</sup>, Sayag, R. y Villa, M. (2011). Autoestima y ciberacoso en adolescentes Mexicanos.
- Maya, V. y Tapia, D. (2010). El ciberbullying en México: acciones para limitar su avance. *AZ Revista de Educación y Cultura*, 34, 7-16.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- MINEDUC, (2002a). *Política de Convivencia Escolar, Santiago*. Punto Impreso.

- Montt, M<sup>a</sup> E. y Ullao, F. (1996). Autoestima y salud mental en los adolescentes. *Salud Mental V.*, 19, 30-35.
- Moral, M<sup>a</sup> E. (1998). *Reflexiones sobre Nuevas Tecnologías y Educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-216.
- Moreno, J. M. y Torrego, Ji. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en escolares*. Madrid: U.N.E.O.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescents: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.
- Morrell, R. (2002). A Calm After the Storm? Beyond Schooling as Violence. *Educational Review*, 54 (1), 37-46.
- Moya, A. M<sup>a</sup> (2009). Las nuevas tecnologías en la educación. *Revista Digital Innovación y Experiencias educativas*, 24, 1-9.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava. M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37, 247-258.
- Navarro, E., Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-25.
- Nelson, D., Robinson, C. y Hart, C. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, 16, 115-139.
- Oblinger, D. y Oblinger, J. L. (2005). *Educating the net generation*. Washington: Educause.

- Oliva, L., León, D. y Rivera, E.A. (2007). La emigración del adulto como factor de riesgo en la autoestima de los adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (2), 359-366.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'Moore, A.M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.
- Opatow, S. (1991). Adolescent peer conflicts. *Education and Urban Society*, 23 (4), 416-441.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M<sup>a</sup> L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la educación*, 12 (1), 45-66.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M<sup>a</sup> L. (2001). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Revista Teoría de la Educación*, 12, 45-66.
- Ortega, R. (1997): El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 313, 143-160.
- Ortega, R. y Mora-Merchan, J. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. España.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. M. (2008). *Diez ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Palomares, A. (2008). Educación para la ciudadanía y la convivencia. *Contextos Educativos*, 11, 71-94.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1991). *Psicología*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años de la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 35 (3), 331-346.
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80, 614-621.
- Pelham, B. y Swann, W. (1989). From self-conceptions to self-worth: on the sources and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.
- Pérez, A. (2005). Las nuevas tecnologías como método didáctico. Experiencias prácticas. En Albericio, J. J., Cabello, I., Castilla, M<sup>a</sup> E., Estruch, J., González, I., Pérez, A., Valle y J., Vicente, F., *El profesorado y los retos del sistema educativo actual* (pp185-203). Ministerio de Educación y Ciencia: Estilo Estugraf Impresores, S.L.
- Ramos, M<sup>a</sup> G. (2004). Valores y autoestima conociéndose a sí mismo en un mundo de otros. *Revista Educación en Valores*, 1 (1), 17-30.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y victimización en Adolescentes escolares*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla.
- Rigby, (2002). *How successful are anti-bullying programs for schools?* Paper presented at The Role of School in Crime Prevention Conference, Melbourne, Australia.
- Rodríguez, A. y Arroyo, M.C. (1999). Un estudio sobre la relación de la autoestima con la inteligencia. *Iberpsicología*, 4 (1), 1579-4113.
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescent's self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.



- Sander, J. (2004). Investigación en adolescencia: tópicos y tendencias contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), 383-389.
- Setterlund, M. y Niedenthal, P. (1993). Who am I? Why am I here? Self-esteem, self clarity and prototype matching. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 769-780.
- Sevilla Romero, C.M. y Hernández Prados, M.A. (2006). *El perfil del alumno agresor en la escuela*. CIVE 2006 VI Congreso Internacional Virtual de Educación. Universidad de las Islas Baleares.
- Simone, R. (2000). *La Tercera Fase: formas de saber qué estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. London: DfES.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: It's nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Thornberry, T. (2004). *Delincuentes juveniles: características y consecuencias*. VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Centro Reina Sofía. Valencia.
- Toro, J. M<sup>a</sup> (2005). *Educación con "co-razón"*. Bilbao: Desclee de Bröuwer.
- Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Vandebosch, H. y Van-Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: a qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 11, 499-503.

- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats and distress. *Retrieved March, 23, 222-231.*
- Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social, aggression, threats and distress.* Malloy: United States of America.
- Williams, K. y Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41, 14-21.*
- Ybarra, M. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 7, 247-257.*
- Yuste, N. y Pérez-Fuentes, M<sup>a</sup> C. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology, 1 (2), 19-27.*