

DETECCIÓN DE SITUACIONES DE CYBERBULLYING EN CONTEXTO EDUCATIVO

Trabajo Final de Grado en Psicología

Ester Garcia Bardolet

Tutor: Ivan Alsina

Correo: ester.garcia@uvic.cat

4º curso del Grado en Psicología

Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Vic, Mayo del 2016

Agradecimientos

Me gustaría dar las gracias en primer lugar a la persona que ha tutorizado este trabajo, Ivan Alsina, por aportar un poco de luz en aquellos momentos de saturación y bloqueo, y a partir de su experiencia y conocimiento proporcionar la serenidad necesaria para la realización del estudio. En segundo lugar agradecerle al instituto que ha colaborado y a cada uno de los estudiantes que han contestado los cuestionarios, por su tiempo y dedicación.

En segundo lugar quiero agradecer a todas las personas con las que he tenido el privilegio de compartir estos cuatro años llenos de aprendizajes, formación, trabajos en grupo, tutorías, sonrisas, estrés, noches sin dormir y mucha psicología. Por un lado aquellos profesionales que nos han enseñado desde la vocación, y en especial a Pilar Prat quien ha mantenido abierta la puerta de su despacho para todo aquello que fuese necesario. Y por otro lado a mis compañeros de promoción; no dejo de repetirme la suerte que he tenido de compartir todo esto con vosotros. Especialmente a Cloe, por tu soporte emocional en clase y en casa; a Ammia, por tu sonrisa, ese paraguas que me cubre de la lluvia, a Sonia, la chispa de locura necesaria con la que siempre me podré identificar mientras sonrío tiernamente y a ti Aina, esa cálida e incandescente luz que me acompaña en todo momento y me cuida, y arropa. Gracias por ser tan increíbles.

Finalmente me gustaría dedicar este estudio a mi familia, ya que sin ellos todo esto no habría sido posible. Gracias por vuestra paciencia, por convertir la distancia geográfica en una forma especial de transmitir cariño, por los ánimos, por la educación que me habéis dado, por vuestro apoyo incondicional, por enseñarme, en todos los sentidos, a ser persona.

Resumen

La inclusión de las TIC en la sociedad comporta la evolución del bullying convencional hacia una forma más compleja de acoso: el cyberbullying. El presente trabajo tiene como objetivo principal el estudio de éste fenómeno en profundidad. A partir de una muestra doscientos noventa y cinco alumnos de un instituto público y partiendo de un diseño no experimental por encuesta, usando cuestionarios validados con subescalas y escalas complementarias, se elabora un análisis estadístico exhaustivo con SPSS. Los resultados concluyen que en la adolescencia temprana se da un mayor número de participantes en situaciones de CB, no se halla diferenciación de género respecto a los roles y finalmente se recogen estrategias de afrontamiento relacionadas con el clima familiar y el clima escolar.

Palabras clave: TIC, bullying, cyberbullying, roles, adolescencia.

Abstract

The inclusion of ICT in society involves the evolution of conventional bullying towards more complex ways of harassment: such as cyberbullying (CB). This paper's main objective is the rigorous study of this phenomenon. Based on a sample pool of two hundred and ninety-five public high school students and departing from a non-experimental design of survey, using validated questionnaires with subscales and complementary scales, it develops a comprehensive statistical analysis with SPSS. The results conclude that during early stages of adolescence there is a larger number of participants in CB situations. There isn't a gender differentiation in the roles. Finally, it has gathered some confrontation strategies related to the familiar and school environment.

Keywords: ICT, bullying, cyberbullying, roles, adolescence.

Detección de situaciones de cyberbullying en educación secundaria obligatoria.

Tabla de contenido

1. Fundamentación Teórica	5
1.1. Introducción	5
1.2. Bullying	5
1.2.1. Definición	5
1.2.2. Características	6
1.2.3. Prevalencia y consecuencias	7
1.3. Cyberbullying	8
1.3.1. Definición, características y consecuencias	8
1.3.2. Características del cyberbullying	9
1.3.3. Prevalencia y consecuencias	12
1.4. Adolescencia: los iguales y las TIC	13
1.4.1. Características de la adolescencia	13
1.4.2. Diferenciación de género: violencia y TIC.	15
1.5. Cyberbullying en el contexto educativo	16
2. Aplicación práctica	18
2.1. Metodología	18
2.1.1. Pregunta de investigación	18
2.1.2. Objetivo general y específicos.....	18
2.1.3. Tipo de diseño	19
2.1.4. Muestra.....	19
2.1.5. Instrumentos de recogida de datos	21
2.2. Resultados	24
2.2.1. Análisis de datos.....	24
2.3. Discusión de resultados	32
2.4. Conclusiones	35
Referencias bibliográficas	37
Anexos	42
Anexo I. Autorización	42
Anexo II. Cuestionario digitalizado	43

1. Fundamentación Teórica

1.1. Introducción

Hoy en día el bullying y el cyberbullying se han convertido en dos formas relacionadas pero diferenciadas de ejercer la violencia en el Contexto Escolar. La introducción de las TIC en la sociedad y sobretodo el uso generalizado que ejercen los adolescentes sobre estas, ha propiciado que el bullying adquiriera unas propiedades adaptadas a dicho contexto cibernético que distan del acoso convencional. Somos una sociedad que estamos conectados a la red prácticamente las 24 horas del día, incluso hay quienes duermen con el teléfono móvil encendido debajo de la almohada, desarrollando inconscientemente una dependencia alarmante de las redes sociales. La exposición a esta situación es relevante tal como apunta la revisión realizada de las investigaciones epidemiológicas sobre el bullying a nivel nacional e internacional (Garaigordobil y Oñederra, 2008, 2010). Cuánto mayor es el nivel de uso de las TIC mayor es la probabilidad de ser víctima y también agresor en un contexto de Cyberbullying (CB). Por un lado el momento de mayor prevalencia de este tipo de violencia se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de aquí y cabe destacar que el porcentaje medio aproximado de victimización grave oscila entre el 3% y el 10%, y el porcentaje de estudiantes que sufren conductas violentas varía entre un 20% y un 30% (Buelga, 2013) . Por otro lado es importante recalcar que aproximadamente entre un 30% y un 40% de los escolares están implicados de algún modo (víctimas, agresores, observadores). El numero de afectados de CB está creciendo, ya que los trabajos más recientes encuentran porcentajes cada vez mayores de implicados. Así pues el objetivo principal de este estudio es detectar situaciones de ciberacoso (o CB) en un Instituto público de la comarca de Osona, en Cataluña y ver si estas varían en función del sexo y el curso del alumno.

1.2. Bullying

1.2.1. Definición

Ciertamente existen algunas destacables e importantes diferencias entre las dos formas de acoso que servirán para definir cada una de ellas. Según Olweus (1999) el bullying se produce cuando un menor se siente intimidado por un igual o grupo de iguales al estos decirle cosas mezquinas o desagradables, reírse de él o insultarle; ignorarle completamente, excluirle de su grupo de amigos o apartarle de las actividades a propósito;

golpearle, darle patadas, empujarle o amenazarle; contar mentiras o difundir falsos rumores sobre él, enviarle notas hirientes y tratar de convencer a los demás para que no se relacionen con él; y otros comportamientos similares. Estas conductas deben ocurrir de forma recurrente y el menor que está siendo intimidado debe sentir dificultad al intentar defenderse por sí mismo.

1.2.2. Características

A partir de las definiciones de Olweus (1999), Garaigordobil y Oñederra (2010) distinguieron las siguientes características básicas en este tipo de acoso:

- Existencia de una víctima indefensa acosada por uno o varios agresores con intencionalidad mantenida de hacer daño (con cierta crueldad por hacer sufrir conscientemente).
- Evidente desigualdad de poder entre la víctima débil y el o los agresores (a nivel físico, psicológico o social); no hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa y es una situación desigual y de indefensión.
- Las agresiones hacia la víctima se producen con cierta periodicidad y la relación dominio-sumisión ha de ser persistente a lo largo del tiempo.
- La agresión debe suponer un dolor no solamente en el momento del ataque físico, sino de forma y con pensamientos recurrentes (se crea la expectativa de poder ser el blanco de futuros ataques).
- El objetivo de la intimidación suele ser una sola víctima (aunque es menos frecuente también podrían existir más de una víctima en una situación de bullying).

Estas permite clasificar 4 formas de acoso en función de su frecuencia (véase tabla 1)

Tabla 1

Formas de acoso

Dimensiones	Formas de acoso
Físico	Agresiones directas dirigidas contra el cuerpo (pegar, empujar) o agresiones indirectas dirigidas contra la propiedad (robar, romper, ensuciar, esconder objetos).
Verbal	Verbalizaciones negativas (insultos, motes, hablar mal de esa persona, calumnias).
Social	Aislamiento del grupo (no se le deja participar en alguna actividad, se le

margina, ignora...)

Psicológico Derrumbar la autoestima, crear inseguridad y miedo (por ej.: reírse de la víctima, se la desvaloriza, le humillan, le acechan creándole sentimientos de indefensión y temor...). Esta última es coexistente con cualquiera de las anteriores.

Esta última es coexistente con cualquiera de las anteriores.

1.2.2.1. Principales roles

Según Olweus (2003) existen varios participantes en el círculo del bullying que toman diferentes roles o adquieren respuestas distintas ante dicha situación

- Acosador(es): inicia y realiza el acoso activamente
- Seguidores y secuaces: toman parte activa pero no inician el proceso de acoso
- Apoyadores activos y acosadores pasivos: apoyan el acoso pero no toman parte activa.
- Apoyadores pasivos y acosadores potenciales: les agrada el acoso pero no muestran apoyo abiertamente.
- Observadores no involucrados: observan lo que sucede y adoptan posturas como “no es mi problema” o “yo no me meto”.
- Defensores potenciales: desaprueban el acoso y piensan que deberían ayudar (pero no lo hacen).
- Defensores: desaprueban el acoso y ayudan o tratan de ayudar a la víctima.
- Víctima: quien recibe el acoso.

1.2.3. Prevalencia y consecuencias

La prevalencia que rodea al bullying no varía mucho de un país a otro, los estudios que constan en la revisión (Garaigordobil y Oñederra, 2010) ponen en evidencia la existencia del acoso escolar en todos los centros escolares del mundo. Independientemente de la existencia universal del maltrato en sus distintas formas, los datos no son fácilmente comparables entre los distintos países: por un lado se han usado muchos cuestionarios diferentes, se difiere en el procedimiento usado en las investigaciones, las edades estudiadas, el diseño del estudio y hasta en el análisis estadístico, por lo que los datos no permiten generalizar de forma evidente los resultados (Kowalski, Limber, Limber y Agatston, 2012; Garmendia, Garitaonandia, Martínez-Fernández y Casado, 2011; Buelga, 2013). Por suerte, en lo que a tendencias generales refiere, si se han podido registrar datos interesantes, por ejemplo en lo que al género respecta, los chicos siempre tienen una mayor

participación en los roles de agresores y de víctimas y la manera de acoso es la agresión verbal y la agresión física directa; contrario a las chicas, quienes practican con mayor frecuencia aquellas agresiones más indirectas de carácter verbal o social. También se ha visto que las conductas violentas disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos y por tanto aumenta la edad (Landazábal, 2011).

El mismo autor concluye que el bullying conlleva consecuencias sumamente importantes: cualquier menor al ser víctima o testigo de un acto violento sufre una consecuencia dolorosa inmediata pero además interioriza una visión negativa del mundo elaborando el aprendizaje de la conducta violenta, regida por el pensamiento de que el mundo funciona por la ley del más fuerte. Por otra parte se puede elaborar un aprendizaje que iría a la par con éste: para evitar ser la víctima habrá que aliarse con el agresor. Si le sumamos la dificultad en la intervención, los agresores acostumbran a conseguir los resultados esperados asimilando la violencia como modo práctico para conseguir aquello que desean, con todas las conductas más disfuncionales que ese pensamiento conlleva.

Kim, Leventhal, Koh, Hubbard y Boyce (2006) en *School Bullying and Youth Violence* (un estudio con una muestra de 1655 estudiantes de entre 12 y 14 años) dan a conocer la relación causal entre el acoso escolar (al que denominamos bullying) y la conducta psicopatológica concluyendo que ésta, junto con los problemas sociales, la agresión, y la externalización de los problemas de comportamiento son una consecuencia del acoso escolar.

Finalmente tal como expone Rigby (2001) en su libro *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*, a nivel psicológico podemos llegar a percibir secuelas en aquellas personas que han sido víctimas del acoso escolar como un posible bajo nivel de confianza en ellos mismos, desconfianza, tristeza e incluso depresión, ansiedad o ideación suicida.

1.3. Cyberbullying

1.3.1. Definición, características y consecuencias

Gracias a la evolución a la que se ve sometida nuestra sociedad, nuestro día a día está sujeto a los medios electrónicos y la digitalización (Carneiro, Toscano y Díaz, 2009). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) afectan a múltiples aspectos de nuestra vida modificando de forma drástica el modo en la que las personas nos comunicamos, relacionamos y vivimos; y proporcionan herramientas complejas cuya

utilización no está exenta de determinados riesgos. Dentro de estos riesgos encontramos la utilización de las TIC para generar una nueva forma de acoso: el cyberbullying, como dice Li (2007) "el mismo vino en una botella nueva". En 2011 el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid editó la publicación de la Guía de recursos para centros educativos en casos de cyberbullying. Por aquél entonces se había abierto el debate social sobre las condiciones en que los niños y adolescentes accedían a los formatos de socialización y relación en el mundo digital. Según Kowalski (2012) el cyberbullying está presente en mayor medida en la conocida "generación online" equivalente a los actuales niños y adolescentes.

Así pues, consideramos que el cyberbullying es un fenómeno independiente, pero a su vez estrechamente relacionado con el bullying tradicional (Pieschl, Porsch, Kalh y Klockenbusch, 2013). Las dos definiciones en las que basaremos este trabajo describen el cyberacoso de dos formas similares y complementarias. Según Mason (2008) el término hace referencia a un tipo de acoso entre iguales que consiste en el envío y acción de colgar textos, imágenes dañinas o crueles en Internet u otros medios digitales de comunicación, realizado por un individuo o un grupo de un modo deliberado y repetitivo. Por otro lado según afirma Garaigordobil (2011) el cyberbullying consiste en utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, Internet (correo electrónico, mensajería instantánea o "chat", páginas web o blogs), el teléfono móvil y los videojuegos online principalmente, para ejercer el acoso psicológico entre iguales.

1.3.2. Características del cyberbullying

Según Li (2007) aquellas personas que practican el cyberbullying no están limitadas por el tiempo ni el lugar y pueden utilizar plataformas en la red para dirigirse a sus víctimas, ya sea a partir de fotografías, vídeos, etc. Esto nos hace pensar que, a pesar de compartir ciertas características, el acoso convencional difiere de éste en aspectos importantes como los que se señalan a continuación: (1) agresión repetida sin límite de tiempo y en ocasiones a partir del anonimato, (2) existencia de contacto o relación previa en el mundo físico, (3) intención de causar daño -no siempre se da en los primeros estadios del proceso- , (4) puede estar ligado o no a situaciones de acoso en la vida real, (5) usar medios TIC: SMS, mensajería instantánea, e-mail, teléfonos móviles, redes sociales, blogs, foros, salas de chats... Luengo (2014).

Así pues algunas particularidades y especificidades que agravan la peligrosidad y la importancia en este tipo de acoso, lo hacen -como mínimo- igual de temible que el conocido bullying; a menudo la naturaleza anónima de la interacción durante la situación de acoso, la velocidad en cuanto a la distribución, la permanencia del material en la red y la

disponibilidad constante de las víctimas, puede exacerbar el impacto negativo de la intimidación (Willard, 2007), características que difieren del acoso físico.

Por otro lado, según la Guía de actuación contra el ciberacoso para padres y profesores (INTECO, 2013) y Flores (2018), las principales manifestaciones del Cyberbullying son las siguientes.

- Envío repetido de mensajes ofensivos e insultantes hacia un determinado individuo.
- Luchas online a través de mensajes electrónicos (chat, mensajería instantánea vía móvil, SMS, redes sociales...) con un lenguaje enfadado y soez.
- Envío de mensajes que incluyen amenazas de daños y que son altamente intimidatorios. Además, se acompañan de otras actividades (acecho, seguimiento) en la red que hacen que la persona tema por su propia seguridad.
- Enviar o propagar cotilleos crueles o rumores sobre alguien que dañan su reputación o la dañan ante sus amigos.
- Subir a internet informaciones e imágenes comprometidas sobre la víctima (reales o manipuladas)
- Pretender ser alguien que no se es y enviar o difundir materiales e informaciones online que dejan mal a la persona en cuestión, la ponen en riesgo o causan daño a su reputación ante sus conocidos y/o amigos.
- Compartir online información secreta o embarazosa de alguien.
- Engañar a alguien para que revele información secreta o embarazosa que después se comparte online.
- Publicación de datos personales.
- Excluir intencionalmente a alguien de un grupo online, como una lista de amigos.
- Enviar programas basura: virus, suscripción a listas de pornografía, colapsar el buzón del acosado, etc.
- Grabar y colgar en Internet vídeos de peleas y asaltos a personas a quienes se agrede y que después quedan expuestas a todos.
- Grabar actividades sexuales en el móvil o con webcam y enviarlo a la pareja, quien lo comparte con sus amigos con la intención de molestar y denigrar intencionadamente
- Utilizar un blog personal para denigrar y hablar mal de una persona.
- Hacer una página web contra la víctima (por ejemplo donde se vote a una chica como la más fea del colegio).
- Manipular materiales digitales: fotos, conversaciones grabadas, correos electrónicos, cambiarlos, trucarlos y modificarlos para ridiculizar y dañar a personas.
- Robar contraseñas para suplantar su identidad.

- Provocar a la víctima para que reaccione violentamente y sea expulsada de las redes sociales

Además de enumerar las formas de cyber agresión más habituales, podemos focalizar el cyberbullying de dos formas. Por un lado Smith (2006) lo ve según la vía por la que se produce el acoso: los mensajes de texto vía teléfono móvil, las fotos o vídeos realizados con el móvil y posteriormente enviados o usados para amenazar, los emails amenazantes, las salas de chat, los programas de mensajería instantánea o las páginas web. Por otro lado Willard (2005, 2006) hace la focalización a partir del tipo de acción: provocación incendiaria (discusión que se inicia en Internet y aumenta de tono con descalificativos y la agresividad a mucha velocidad), hostigamiento (envío repetido de mensajes desagradables), denigración (enviar o “colgar” en la red rumores sobre otra persona para dañar su reputación o sus amistades), suplantación de la personalidad (hacerse pasar por la víctima en el ciberespacio o usar su móvil para increpar a sus amigos), violación de la intimidad (compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red), juego sucio (hablar con alguien sobre secretos o información embarazosa para después compartirla en Internet con otras personas), exclusión (excluir a alguien de un grupo online de forma deliberada y cruel), cyber acoso (palabras amenazantes y/o denigrantes que buscan infundir miedo o intimidar).

1.3.2.1. Principales roles

Según la Guía de Recursos Didácticos y Educativos (Luengo, 2014) los diferentes participantes que toman roles frente al bullying, definidos por Olweus (2003), son extrapolables al proceso de cyberbullying:

- Acosador(es): inicia y realiza el acoso activamente y de forma recurrente a menudo a partir del anonimato, en un principio podría no tener una intención cruel.
- Seguidores y secuaces: toman parte activa pero no inician el proceso de acoso. Hacen comentarios despectivos, contribuyen en el acoso, a menudo también desde el anonimato, de forma reiterada.
- Apoyadores activos y acosadores pasivos: apoyan el acoso pero no toman parte activa, por ejemplo le dan a “me gusta” en Facebook o retuitean en Twitter.
- Apoyadores pasivos y acosadores potenciales: les agrada el acoso pero no muestran apoyo abiertamente a través de las redes sociales o teléfono.
- Mirones no involucrados: observan lo que sucede y adoptan posturas como “no es mi problema” o “yo no me meto”. Ven todas las publicaciones pero no se involucran.

- Defensores potenciales: desaprueban el acoso y piensan que deberían ayudar pero no toman partido en la resolución de la situación y no muestran actividad al respecto a través de la red.
- Defensores: desaprueban el acoso y ayudan o tratan de ayudar a la víctima, ponen comentarios de apoyo en las redes.
- Víctima: quien recibe el acoso, de forma reiterada y muchas veces con la angustia doble del anonimato de los acosadores, y la constante persecución “si siempre lleva el teléfono encima no parará de ser acosado”.

1.3.3. Prevalencia y consecuencias

Existe un porcentaje alarmante de estudiantes afectados por el CB, ya sea moderado (alguna vez) o severo (frecuentemente), y los estudios realizados alrededor del mundo sobre ello revelan que el ciberespacio puede ser un mundo virtual amenazante e inquietante con pocas leyes o normas de comportamiento socialmente aceptable. Según los estudios realizados a nivel nacional recogidos por Garaigordobil (2011) aproximadamente entre el 30 y el 40 por ciento de los escolares están implicados de algún modo (víctimas, agresores, observadores), habiendo variaciones en función de las comunidades autónomas donde se realiza el estudio, las edades de las muestras utilizadas, y el periodo de tiempo sobre el que se solicita información. Según publica la misma autora, por un lado las víctimas del cyberbullying pueden llegar a experimentar: ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima, sentimiento de rabia y frustración, vulnerabilidad, nerviosismo, irritabilidad, varios signos de somatización, dificultades a la hora de conciliar el sueño y complicaciones que afectan al rendimiento escolar. Por otro lado los agresores podrían presentar conductas agresivas y delictivas, falta de empatía, un mayor uso del alcohol y sustancias estupefacientes, dependencia a la tecnología y un mayor historial de ausencias escolares no justificadas.

Uno de los temas que se estudian en el presente trabajo son las estrategias de afrontamiento de la situación: la víctima del bullying puede cambiarse de colegio, de ciudad y empezar de cero, pero las imágenes, vídeos o comentarios que hay en la red e incluso puede que los agresores permanecerán ahí. Eso mismo le puede acarrear consecuencias a nivel familiar (cuando forme una familia) y posteriormente a nivel laboral. En cuanto a la edad en la que se produce un mayor periodo de actividad del cyberbullying, muchos autores no se ponen de acuerdo, pero si coinciden en que el CB es más frecuente en la denominada “generación en línea” que serían los actuales niños y adolescentes (Kowalski, Limber, Limber y Agatston, 2012). Según expone Buelga (2013) la etapa de mayor victimización es la adolescencia temprana (12-14 años), mientras que en la adolescencia

media (15-17 años) se observa una disminución de ésta. Con respecto a los agresores, aunque los estudios no son concluyentes, las investigaciones parecen indicar que hay más agresores entre los 15 y 17 años que entre los 12 y 14 años, por lo que según los estudios realizados a nivel nacional, las chicas de 1º y 2º de la ESO son el grupo de adolescentes más vulnerable para ser víctimas de violencia a través de las TIC, mientras que los chicos de 3º y 4º de la ESO, lo serían para participar como agresores. Es común en varias investigaciones la teoría que exponen Garmendia, Garitaonandia, Martínez-Fernández y Casado (2011) donde el CB severo (reiteradas veces por semana) es más frecuente en la adolescencia temprana frente el CB de intensidad moderada (menos de una vez por semana) que se da en la adolescencia media, lo cual podría explicar las variaciones encontradas entre los diversos trabajos.

1.4. Adolescencia: los iguales y las TIC

1.4.1. Características de la adolescencia

Según Estévez y Jiménez (2012), los periodos de la infancia, la niñez y la adolescencia representan las etapas en las que el ser humano es más sensible a la socialización familiar, (y en la adolescencia a la socialización en general). Así pues es importante tener en cuenta que los hijos no tienen un papel pasivo en dicha socialización, ya que cada miembro de la familia puede influir sobre el otro en sus formas, actitud, conducta, sentimientos y valores. Según Frydenberg (1997) la adolescencia, en la que centraremos este estudio, es un periodo de transición que vive el ser humano desde la infancia a la juventud. Aunque por consenso usa la franja etaria entre los 12 y los 18 años para designarla, es cierto que suele dividirse en tres etapas: la primera adolescencia de 12 a 14 años cuando se aprecia el mayor cambio a nivel físico, adolescencia media de los 15 a los 17 con un mayor número fluctuaciones del estado de ánimo y una mayor autoconciencia, y finalmente adolescencia tardía de los 18 a los 20 años que es cuando existe mayor riesgo de exposición a conductas des adaptativas (Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001; Palacios, Marchesi, y Coll, 2009).

Los adolescentes valoran la competencia académica y la conducta individual como lo más importantes para los padres; y la aceptación social, la apariencia física y la competencia atlética, como lo más relevante para los iguales según Harter (1999). Así pues son características indisociables de la adolescencia el autoconcepto y la autoestima, ligados muy estrechamente al desarrollo social y la personalidad (que empieza a forjarse en dicha etapa). Por un lado, según muestra un estudio longitudinal de la autoestima y sus implicaciones para el desarrollo realizado en adolescentes americanos, una elevada autoestima propiciará que el adolescente presente menos problemas en cuanto a

integración social, más posibilidades de resistir la presión de los iguales, probablemente tendrá un mayor rendimiento académico y será menos probable que realice conductas desadaptativas. Por lo contrario la baja autoestima implica que el adolescente presente insatisfacción y desprecio consigo mismo, rechazo, que pueda presentar altos niveles de ansiedad, vulnerabilidad frente a las críticas y torpeza en sus relaciones interpersonales debido a su propia inseguridad personal (Zimmerman y colaboradores, 1997; Coleman y Hendry, 2003).

Teniendo esto en cuenta vemos que está estrechamente vinculado a los diferentes roles que pueden presentarse en las situaciones de cyberbullying, distinguiendo potenciales víctimas y potenciales agresores. Como dicen González Torres y Tourón (1994) “la autoestima es un importante recurso personal ya que su potenciación puede ayudar a mejorar el ajuste psicosocial del sujeto, al mismo tiempo que la autorregulación de la propia conducta está profundamente afectada por las creencias y sentimientos que uno tiene acerca de sí mismo”. Tal como afirman Bruhn y Philips (1987) el adolescente se halla en un momento vital donde busca la propia imagen en un mundo que no comprende pero empieza a descubrir, lleno de cambios a nivel corporal y otros muy significativos a nivel psíquico. Así pues buscando la propia identidad y la aceptación a nivel social, podemos ver como algo “normalizado” hoy en día el uso de las redes sociales y el teléfono como medidas socializadoras por parte de los jóvenes, pero tal como se ha ido recalando durante el trabajo: éste es un mundo complejo con sus potenciales riesgos.

Uno de los factores más importantes de esta etapa es el grupo de iguales. Éste, según las investigaciones de Lerner y Steinberg (2004) sigue una organización muy clara, estructurada pero cambiante a la vez y los autores defienden la existencia de tres niveles de interacción: el nivel diádico (amistades individuales), grupos pequeños de iguales (pandillas) y grupos de pertenencia general. Tan importante es el papel de los iguales que Cava y Musitu elaboran un estudio en el año 2000 en el que concluyen que los adolescentes que cuentan con amigos son más competentes socialmente. Pero ¿qué pasa con la aparición de las TIC? La proliferación de los ordenadores y de servicios de internet significa que hoy millones de menores de todo el mundo tienen acceso a páginas web sin supervisión alguna y como dice la doctora Varela (2012) “parece que el mundo se ha convertido en una tela de araña tejida mediante líneas ADSL”. Así pues como decíamos antes surge una nueva forma de relacionarse entre iguales y estos exploran su identidad creando sitios personales (Lenhart, Rainie y Lewis, 2001).

1.4.2. Diferenciación de género: violencia y TIC.

A menudo los menores tienen más conocimientos sobre internet que sus propios padres, y lo cierto es que en por un lado las TIC son una fuente importante de transmisión de valores y por otro lado, adquieren un papel fundamental en la difusión de normas y modelos de conducta (Morduchowicz, 2001). Así pues en la actualidad son una forma de inclusión social para los jóvenes (Notley, 2009). A pesar de ello, no hay que perder de vista que es una herramienta sin instrucciones de utilización, con los peligros que esto conlleva. Los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria utilizan los sitios Web para comunicarse entre sí y explorar su identidad personal, práctica común entre los adolescentes (Shaffer y Kipp, 2007). Hoy en día son muy pocos los jóvenes que no cuentan con un ordenador o smartphone con el que se puedan comunicar. Pero cierto es, que el uso que se les da a estos sitios web o teléfono es distinto en el género femenino y en el masculino. Según un estudio del 2015 sobre el uso problemático de Internet y las Nuevas Tecnologías, titulado *Un análisis desde la perspectiva de género* que contaba con una muestra de 44.051 jóvenes entre los 12 y 17 años, las chicas utilizan más frecuentemente el teléfono móvil e internet para utilizar las redes sociales, mensajería instantánea, estudiar, escuchar música y subir información, frente a los chicos quienes usan internet para consultar el correo, descargas, leer el periódico, ocio o pasatiempos, juegos online, web apuestas, pornografía, chats y foros y otros.

Algo parecido pasa con el tipo de agresiones que se muestran durante el proceso de CB en los diferentes roles. Con respecto al contenido de las agresiones realizadas por los ciberacosadores, Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, P (2010) indican que los chicos tienden a realizar más agresiones relacionadas con las conductas de grabar y difundir imágenes degradantes sobre la víctima, así como en enviar contenido sexual no deseado y molesto. En esta línea, Buelga y Pons (2012) observan que los chicos acosan más en conductas cibernéticas directas relativas a acciones de hostigamiento y de persecución, (molestar o amenazar y difundir imágenes degradantes para la víctima). En conductas cibernéticas más indirectas y relacionales, Buelga y Pons (2012) no encuentran diferencias de género en agresiones de denigración (difusión de mentiras y rumores sobre el otro), violación de la intimidad (difusión de información confidencial, intromisión en cuentas privadas), suplantación de la identidad y exclusión social. En cuanto a los roles del CB, Gómez, Golpe, Harris, Braña y Rial (2015), Li (2006); Navarro (2009) hallan en diversos estudios un mayor número de víctimas femeninas y agresores masculinos.

1.5. Cyberbullying en el contexto educativo

Los adolescentes pasan una tercera parte de su tiempo en la comunidad escolar conviviendo entre iguales y profesores, esto propicia el entrenamiento de habilidades sociales y relaciones positivas entre estos, pero también puede ser contexto para el desarrollo de conductas desadaptativas. Es ahí donde hallaríamos el acoso escolar y las bases del cyberbullying. De esta manera, tal como defienden Sánchez, Villarreal, Musito y Ferrer (2013), el mero hecho de escolarización en adolescentes no es un factor de protección, ya que el presentar problemas de integración social en el contexto escolar conlleva un posible riesgo en el desarrollo de conductas desadaptativas. Así pues, según expone Varela (2012) los factores relacionados con la violencia escolar son: los factores individuales (autoestima, sintomatología depresiva, satisfacción con la vida), los factores familiares (clima familiar), los factores escolares (clima escolar), y los factores comunitarios (implicación comunitaria).

Los factores individuales comprenden por un lado aquellos genéticos o biológicos y por otro los psicosociales. Aquí hallaríamos conceptos como la autoestima, que según los resultados de los citados estudios de Varela (2012), jóvenes con el doble rol de víctima y agresor tienen la autoestima más baja que aquellos adolescentes con solo alguno de los dos roles, quienes a su vez tienen la autoestima más baja que los que nunca han sido víctimas ni agresores. Otro de los conceptos dentro de los factores individuales sería la sintomatología depresiva. Algunos estudios muestran que aquellos adolescentes calificados como “violentos” presentan más desordenes psicológicos que el resto de los iguales (Carlson y Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Seals y Young, 2003; Castellón Mensoza, 2010), y por otro lado como se señalaba en las consecuencias del bullying y el cyberbullying, los alumnos victimizados pueden padecer ansiedad y depresión (Pelper, Smith y Rigby, 2004). Finalmente, como último factor individual se presenta la satisfacción con la vida, sopesando aquello positivo y negativo de cada uno llegando así a un juicio individual; se ha observado en algunos estudios que la satisfacción con la vida se relaciona con un bajo número de conductas violentas (MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005).

Por otro lado en los factores familiares hallamos el clima familiar definido por Guerra (1993) y Kemper (2000) como el ambiente percibido e interpretado por los miembros de una familia. Vemos reflejada la influencia en la violencia gracias a la teoría de Ostrov y Bishop (2008) que refleja cómo los conflictos dentro de la familia perjudica la conducta agresiva del hijo.

Dentro de los factores escolares encontramos el clima escolar, definido en la Tesis de Varela (2012) como “El conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993) y que influye en el comportamiento de los alumnos (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002)”. Así pues la realización actividades que requieren un alto nivel de competición entre los alumnos en el aula han sido relacionadas con los problemas de conducta de los alumnos (Cava y Musitu, 2002).

Finalmente en los factores comunitarios (que también contemplan la influencia de las TIC) nos basamos en la implicación comunitaria, la cual podría ser uno de los contextos más importantes en el desarrollo de conductas desadaptativas en los adolescentes. Mrug y Windle (2009) ponen a prueba un modelo acerca de las influencias del barrio en las conductas de jóvenes preadolescentes, concluyendo en su estudio que la concentración de pobreza del barrio y las escasas opciones estos para participar en actividades en comunidades empobrecidas se relaciona con conductas problemáticas.

Así pues los factores de la violencia escolar forman parte de la base que sustenta el CB, y es importante ya que según cita Varela (2012) en su tesis, la Federación Internacional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales (FITS, 2011) informa que el medio escolar es el primero en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales, por ello en el presente estudio, la parte práctica se va a realizar en un instituto de secundaria. En 2011 la Institución del Defensor del Menor junto con Metro y Pantallas Amigas lanzó una campaña para concienciar a la población sobre el cyberbullying, y posteriormente han sido publicadas diversas guías destinadas a padres y al profesorado para poder atender este tipo de situaciones: *Guía de actuación contra el ciberacoso: Padres y profesores* (INTECO, 2013), *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying* (EMICI 2011), *Cyberbullying: Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso* (Luengo, 2011), entre otros.

2. Aplicación práctica

2.1. Metodología

2.1.1. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que ha guiado este estudio es la siguiente: “¿Se pueden detectar situaciones de cyberbullying desde un contexto escolar?”. Esta pregunta nos llevó a plantearnos algunos supuestos que se podrían extraer del estudio al obtener los resultados.

- H1: Como mínimo la mitad de los sujetos han sido testigos (participantes o no) de alguna situación de cyberbullying entre estudiantes del instituto durante el último año.
- H2: Encontraremos un mayor número de víctimas mujeres.
- H3: Se detectará un mayor número de agresores hombres.
- H4: Se detectará una mayor victimización en la muestra correspondiente al primer ciclo de la ESO.
- H5: Se detectará un mayor número de agresores en la muestra correspondiente al segundo ciclo de la ESO.
- H6: El segundo ciclo de ESO tendrá un menor grado de victimización.
- H7: El cyberbullying severo (reiteradas veces por semana) será más frecuente en la adolescencia temprana (1r ciclo de la ESO).

2.1.2. Objetivo general y específicos

Partiendo de la pregunta de investigación, este trabajo tiene como objetivo general estudiar las situaciones de cyberbullying en el instituto. A su vez nos planteamos diferentes sub-objetivos

- Qué número de situaciones se han detectado en el último año.
- Comparar las frecuencias de dichas situaciones en relación al sexo.
- Comparar las frecuencias de dichas situaciones en relación al curso.
- Detectar la identificación de roles en función del sexo.
- Detectar la identificación de roles en función del curso.
- Identificar las estrategias de afrontamiento frente a las situaciones de CB.
- Identificar a qué atribuyen los jóvenes las situaciones de CB.

2.1.3. Tipo de diseño

El estudio que presentamos en esta investigación pretende detectar situaciones de cyberbullying en una muestra de alumnos de un instituto público de Osona. Teniendo esto en cuenta observamos que nuestro propósito se basa en poder describir un fenómeno en una población concreta (a partir de una muestra) en un momento dado, en otras palabras se trata de un estudio transversal. Nos centramos pues en un diseño no experimental por encuesta, transversal, no probabilístico por muestreo accidental.

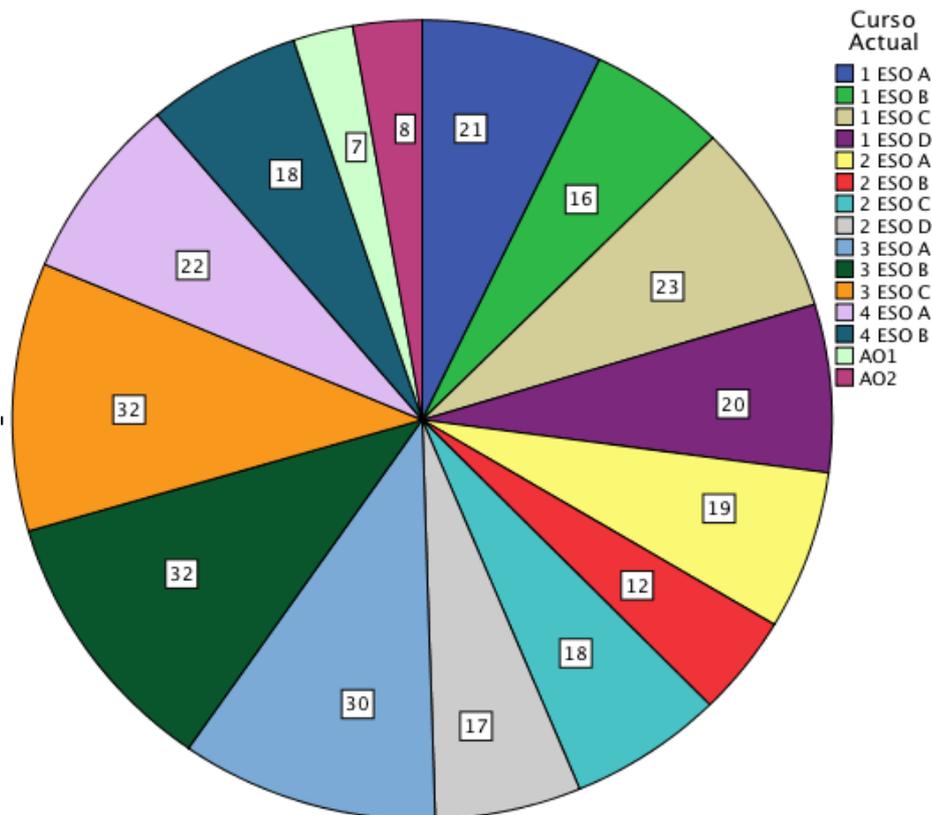
2.1.4. Muestra

2.1.4.1. Justificación

La muestra de este estudio está compuesta por un total de 295 sujetos tanto varones (55.6% n=134) como mujeres (44.4% n=131), pertenecientes al primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de un instituto público de la comarca de Osona y de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. La muestra es representativa puesto que el número de estudiantes de la población (matriculados en Educación Secundaria Obligatoria en dicho instituto) es de N=340 por lo que la cobertura limpia del estudio equivale al 86.76%.

La selección de los participantes se realizó mediante técnicas de muestreo no probabilístico accidental, resultando una muestra representativa con alumnos de todos los cursos y de cada clase, como se muestra a continuación:

1°ESOA (n=21), 1°ESOB (n=16), 1°ESOC (n=23), 1°ESOD (n=20), 2°ESOA (n=19), 2°ESOB (n=12), 2°ESOC (n=18), 2°ESOD (n=17), 3°ESOA (n=30), 3°ESOB (n=32), 3°ESOC (n=32), AO1 (n=7), 4°ESOA (n=22), 4°ESOB (n=18), AO2 (n=8).



Así pues el primer ciclo de la ESO era representado por 146 estudiantes (n=80 1ºESO ; n=66 2ºESO), mientras que el segundo ciclo de la ESO se componía por una muestra de 149 jóvenes (n=101 3ºESO ; n=48 4ºESO). Comparando estos datos con los que nos facilitó el Instituto, se observa que en algunas de las clases de 3º ESO hay mayor número de alumnos en el estudio que matriculados en el instituto. Este hecho se contemplará en el apartado final de limitaciones.

2.1.4.2. Aspectos éticos

De acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal, toda la información recogida será tratada exclusivamente con fines estadísticos, no pudiendo ser utilizada de forma nominal ni facilitada a terceros. Todos los alumnos han dado su consentimiento al iniciar el cuestionario, conservando el anonimato y con la posibilidad de dejar de contestar en cualquier momento. Dicho consentimiento se puede encontrar en el anexo I.

2.1.5. Instrumentos de recogida de datos

2.1.5.1. Justificación y contenido

En nuestro diseño no experimental por encuesta, la técnica de recogida de datos o instrumento utilizado es el cuestionario. Concretamente se han usado dos cuestionarios diferentes ya validados, y se han digitalizado formando uno solo (con las autorizaciones y citas pertinentes), con un formato estético, aproximándose al alumnado de una forma más rápida, agilizando a su vez la posterior operativización de los datos y promoviendo medidas de ahorro de papel (véase anexo II). El material utilizado se ha recuperado del grupo Lisis, un colectivo de psicólogos, docentes e investigadores sociales que trabajan desde los años noventa en el ámbito de la convivencia escolar desde la Universidad de Valencia, la Universidad Miguel Hernández de Elche, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, la Universidad de Zaragoza y las universidades mejicanas Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Universidad Autónoma de Nuevo León, con el propósito de mejorar la calidad de vida en los centros educativos, prevenir los problemas de victimización y rechazo escolar y fomentar la convivencia saludable y la integración social de los alumnos.

Los cuestionarios utilizados en el presente estudio fueron los siguientes:

- Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG) Buelga y Pons (2012)

El primer cuestionario que se encuentra en el cuestionario definitivo digitalizado, usado para este estudio, es la Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet. Éste va dirigido a una población a partir de los 11 años, contiene 10 ítems, cuyas respuestas están recogidas a partir de una escala Likert con cinco niveles de respuesta (1=nunca; 2=pocas veces; 3=algunas veces; 4=bastantes veces; 5=muchas veces) que aporta un índice general de CB como agresor, y requiere un tiempo de aplicación aproximado de 5-8 minutos. En cuanto a las propiedades psicométricas esta escala presenta una adecuada consistencia interna; α de Cronbach= 0.88 (Buelga y Pons, 2012), α =0.89 (Buelga, Iranzo, Ortega, Torralba. y Micó, (2013). Finalmente en cuanto a la validez, la escala de agresiones a través del teléfono móvil y de internet correlaciona positivamente, según estudios anteriores a éste, con la implicación en conductas delictivas y violentas dentro y fuera de la escuela y con conflicto familiar, y negativamente con satisfacción con la vida, con cohesión familiar y con apoyo social comunitario (Buelga, Ortega, Torralba y Micó, 2013). Éste cuestionario se ha colocado en primer lugar para evitar que se produzca una posible empatización de los agresores a partir de las preguntas: si primero se colocaba la escala de

victimización (descrita a continuación) se podría dar un arrepentimiento de sus acciones y no ser del todo sinceros en las respuestas.

- Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de internet (CYB-VIC) *Buelga, Cava y Musitu (2010)*

El segundo cuestionario que se ha utilizado y digitalizado junto al anteriormente descrito es la Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet. Éste cuestionario consta de 18 ítems cuyas respuestas están recogidas a partir de una escala Likert con cuatro niveles de respuesta (1=nunca; 2=algunas veces; 3=bastantes veces; 4=muchas veces) a partir de dos subescalas: cyberbullying móvil (8 ítems) y cyberbullying internet (10 ítems). Requiere un tiempo aproximado de 6-8 minutos. Al igual que el anterior va dirigido a una población de a partir de los 11 años. Se usan dos escalas complementarias para completar la información: 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. En cuanto a las propiedades psicométricas de las subescalas del cuestionario, valoramos unos índices de fiabilidad adecuados: la subescala de victimización a través del teléfono móvil tiene un coeficiente de fiabilidad (α de Cronbach) de 0.76 y la subescala de victimización a través de Internet de $\alpha = 0.84$ (Buelga, Cava y Musitu, 2010). Finalmente, concerniente a la validez, ambas subescalas discriminan en función del género, siendo mayor la victimización de las chicas tanto a través del teléfono móvil como de Internet (Buelga, Cava y Pons, 2009). En cuanto a la escala complementaria de motivos o causas que el adolescente atribuye a la situación vivida, un elevado porcentaje de víctimas atribuye el acoso vivido a causas relacionadas con su propia vulnerabilidad personal (Pons, Buelga y Martínez, 2009).

A parte de estos dos cuestionarios, al cuestionario final digitalizado se le han incluido variables sociodemográficas como la edad, la clase y curso a la que pertenece cada sujeto y una pregunta final que pedía a los encuestados si habían detectado alguna situación de cyberbullying durante el último año entre gente del instituto. El orden de las preguntas y la formulación de las mismas no ha sido alterado para no modificar las propiedades psicométricas de los cuestionarios.

2.1.5.2. Procedimiento de recogida de datos.

El cuestionario (anexo II) ha sido autoadministrado. Se concretó con el centro que durante una semana, en las horas de tutoría de cada grupo-clase, los tutores llevarían a los

estudiantes a alguna aula de informática para que cada alumno pudiese contestar el cuestionario en horas lectivas y con un dispositivo digital (ordenadores). Por otro lado, los tutores disponían del enlace web al cuestionario y éste se colgó en la plataforma educativa online de los alumnos -moodle- para facilitar el acceso. Al llegar a cada una de las aulas, mientras encendían el ordenador y localizaban el enlace en la plataforma educativa, se les explicaba qué iban a hacer, qué es el cyberbullying y en qué consistía el cuestionario, los diferentes apartados, preguntas que podían llevar a confusión (como por ejemplo, se les explicaba que en la pregunta de “Estas situaciones que te han ocurrido a través del teléfono móvil y de Internet, quién crees que te lo ha hecho. Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses”, se les explicaba que la opción de respuesta “1 (Compañeros del colegio - Los mismos que he pensado antes)” hacía referencia a aquellos compañeros que a parte de realizar cyberbullying también habían realizado bullying. Este procedimiento se realizó de este modo ya que previamente en estudios anteriores donde se había utilizado este mismo cuestionario, se pasaba uno anterior de acoso escolar, y al no hacerlo en este estudio se creyó pertinente informar a los jóvenes para no alterar la consistencia interna del cuestionario.

Al finalizar la explicación más práctica, se les explicaba lo que a aspectos éticos refiere: contestarlo no era obligatorio, que lo podían dejar de hacer en cualquier momento y todo lo que refiere a la autorización que se puede encontrar en el anexo I. A continuación procedían a responder lo que se les preguntaba. A lo largo de las sesiones siempre surgía alguna duda, de ahí la importancia de que hubiese alguien presencialmente y por lo tanto hacerlo en el colegio. A aquellos jóvenes que ese día no pudieron acudir por cualquier causa, los tutores u otros compañeros de clase les proporcionaron las instrucciones y un correo electrónico para que nos pudieran mandar las dudas que podían surgir.

Al obtener todos los datos de los diferentes clases y cursos, se procedió a exportar el documento del google drive a un formato Excel. A partir de ahí, se elaboró una base de datos con el SPSS.

2.2. Resultados

2.2.1. Análisis de datos

2.2.1.1. Datos descriptivos

Se han realizado diferentes α de Cronbach para cada uno de los diferentes cuestionarios realizados en el presente estudio para evaluar su fiabilidad interna, obteniendo así los siguientes datos: CYB-AG ($\alpha=0.828$), subescala de teléfono móvil CYB-VIC ($\alpha=0.786$), subescala de internet CYB-VIC ($\alpha=0.834$).

Teniendo en cuenta que las variables sociodemográficas están analizadas en el apartado de muestreo, se procede a analizar los resultados de cada uno de los apartados. Para comenzar en la Tabla 2 se muestran el número de situaciones de CB detectadas en cada uno de los cursos estudiados, ya sea por vía teléfono móvil o internet.

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes de CB

Curso	Móvil		Internet	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	20	25%	20	25%
2º ESO	18	27.3%	7	10.06%
3º ESO	41	40.6%	37	36.6%
4º ESO	10	20.8%	6	12.5%
Total	89	30.17%	70	23.73%

Referente a detectar la cantidad de jóvenes que han detectado lo que a su parecer equivale a alguna situación de CB entre gente del instituto, participando en ella en cualquier rol incluyendo observador externo, encontramos los siguientes resultados: en 1ºESO 45 situaciones detectadas (56.3% de los alumnos), en 2º ESO 36 situaciones detectadas (54.5% de los alumnos), en 3º ESO 39 situaciones detectadas (38.6% de los alumnos), y finalmente en 4º ESO 14 situaciones detectadas (29.2% de los alumnos).

En cuanto a la Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG), obtenemos una media muestral de 13.92 agresiones en hombres (d.e.: 3.93) y de 14.19 en mujeres (d.e.: 5.44).

En segundo lugar, contemplando la Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de internet (CYB-VIC), hallamos en la primera subescala correspondiente a la victimización a partir del teléfono móvil una media de 11.15 (d.e.: 3.05) en hombres, frente a una media de 11,91 (d.e.: 3.71) en mujeres. En la segunda subescala, correspondiente a la victimización a través de internet hallamos una media muestral de 12.76 (d.e.: 3.41) en hombres, y una media de 13.21 en mujeres (d.e. 3.99). Además, por un lado en la escala complementaria de duración, los resultados referentes al móvil son de media 0.52 (d.e.:1.048) agresiones en hombres y media 0.70 (d.e.:1.25) en mujeres, y los de internet de media 0.51 (d.e.:1.05) frente a un 0.56 (d.e.:1.17) respectivamente. Finalmente, en la escala complementaria de intensidad hallamos una media de 0.42 (d.e.:0.85) para hombres y 0.69 (d.e.:1.18) en mujeres a lo que al teléfono móvil refiere, y un 0.37 (d.e.:0.78) en hombres frente a un 0.5 (d.e.:1.03) en mujeres por internet.

Seguidamente, por un lado en cuanto a la escala complementaria referente a la identificación de los acosadores mediante teléfono móvil (véase Figura 1), un 71.9% de los encuestados contestó que no había pasado por ninguna situación de cyberbullying durante el último año. El 13.2% contestó que habían sido compañeros de colegio que previa o simultáneamente, también les habían acosado de forma física. El 8.8% de las respuestas indican que fueron otros compañeros del colegio. El 6.1% contestaron que fue gente de fuera del colegio: del barrio, pueblo, equipo deportivo. El 2.4% de las respuestas hacían referencia a gente que habían conocido por internet. El 5.1% correspondía a ex amigos/as, o ex novios/as. El 2.7% de los encuestados eligieron la opción que designaba a personas que conocían pero no estaban seguros/as de sí eran ellos/as. Finalmente el 3.4% respondió que se trataba de sujetos a los que no conocían, personas anónimas. Los porcentajes no son sumativos, ya que se trataba de una pregunta con varias respuestas posibles.

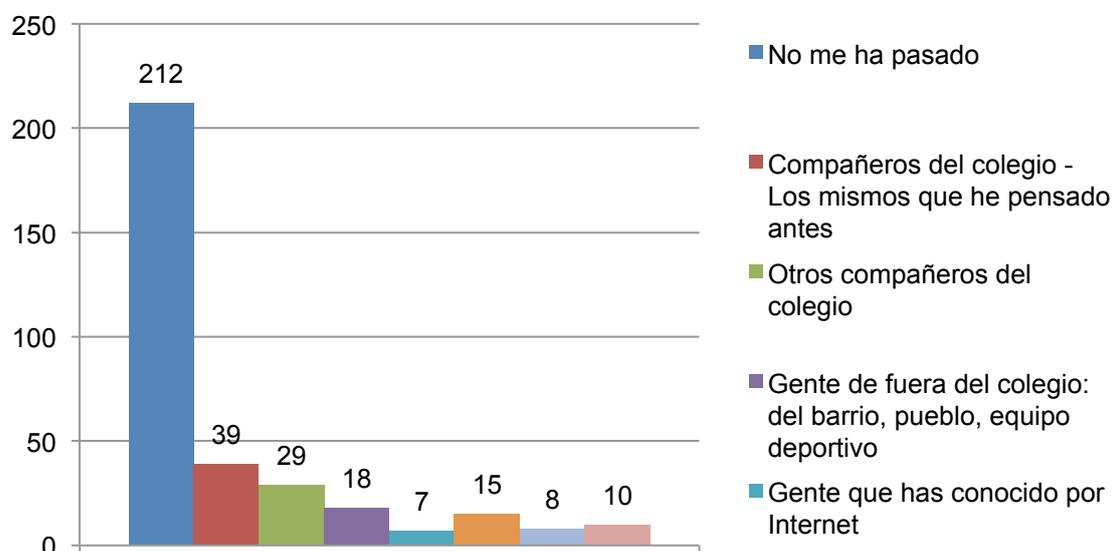


Figura 1. Acosadores a través de teléfono móvil

Por otro lado, en cuanto a la escala complementaria referente a la identificación de los acosadores mediante internet (véase Figura 2), un 78.8% de los encuestados contestó que no había pasado por ninguna situación de cyberbullying durante el último año. El 7.2% de los estudiantes atribuyó la culpa a compañeros del colegio que previa o simultáneamente, también les habían acosado de forma física. El 6.8% contestó que fueron otros compañeros del colegio. El 5,8% de los estudiantes dijo que fue gente de fuera del colegio: del barrio, pueblo, equipo deportivo. Unos pocos, el 3.4%, contestaron que era gente que habían conocido por internet. El 3.1% respondió que se trataba de ex amigos/as, o ex novios/as. El 3.4% dijo que se trataba de personas que conocían pero no estaban seguros/as de sí eran ellos/as). Finalmente el 5.1% reveló que sus acosadores fueron personas anónimas.

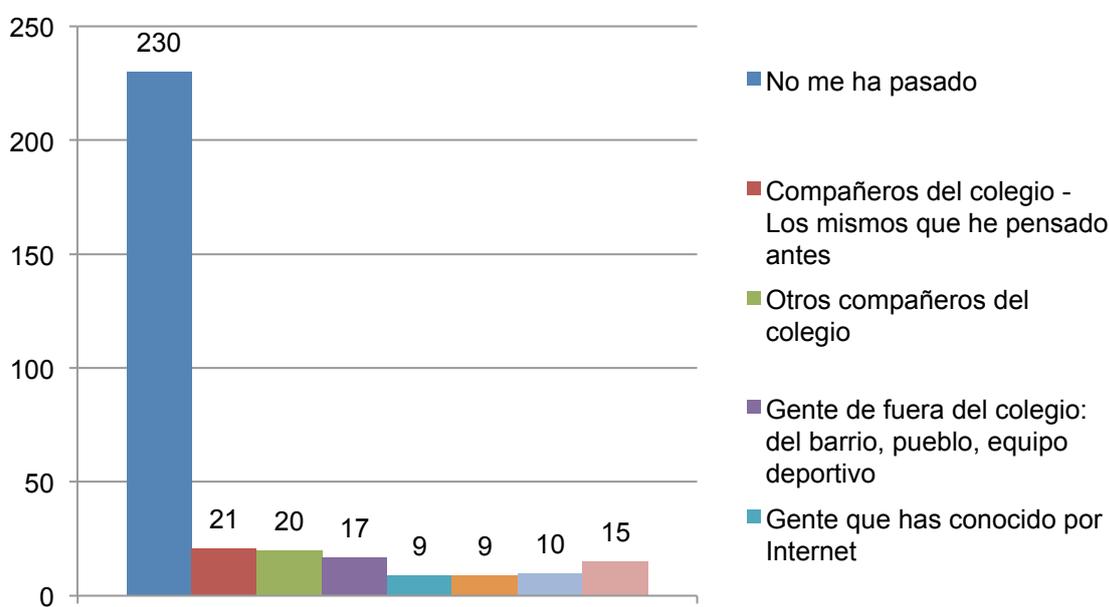


Figura 2. Acosadores a través de Internet

2.2.1.2. Análisis inferencial respecto al sexo

Para evaluar si existen en cada una de las variables dependientes diferencias en función del sexo, se ha utilizado el análisis estadístico correspondiente a la T-Student. No se han hallado diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total de agresión ($F=1.708$; $p=0.630$), en la puntuación total de victimización a través de internet ($F=2.222$; $p=306$), en la escala complementaria de duración de la agresión mediante teléfono móvil ($F=5.951$; $p=0.183$), en la escala complementaria de duración de la agresión mediante internet ($F=0.695$; $p=0.706$), ni en la escala complementaria de intensidad de la agresión mediante internet ($F=5.895$; $p=0.219$). Si se han hallado diferencias marginalmente

significativas en la puntuación total de victimización a través de teléfono móvil ($F=2.947$; $p=0.059$). Finalmente hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en la escala complementaria de intensidad de la agresión a través del teléfono móvil ($F=12.397$; $p=0.024$). Básicamente no se han hallado diferencias en cuanto a la diferenciación de género, salvo en el uso de teléfono móvil. Las medias correspondientes a cada punto se hallan en la Tabla 3.

Tabla 3
Medias y desviaciones estándar de la T-Student

Descripción	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
CYB-AG	Hombre	131	13,92	3,932	,344
	Mujer	164	14,19	5,442	,425
CYB-VIC móvil	Hombre	131	11,15	3,055	,267
	Mujer	164	11,91	3,708	,290
CYB-VIC internet	Hombre	131	12,76	3,408	,298
	Mujer	164	13,21	3,997	,312
Duración Móvil	Hombre	131	,52	1,048	,092
	Mujer	164	,70	1,249	,098
Duración internet	Hombre	131	,51	1,055	,092
	Mujer	164	,56	1,168	,091
Intensidad Móvil	Hombre	131	,42	,850	,074
	Mujer	164	,69	1,180	,092
Intensidad internet	Hombre	131	,37	,777	,068
	Mujer	164	,50	1,030	,080

2.2.1.3. Análisis inferencial respecto al curso académico

Para evaluar si se han dado diferencias en cada una de las variables dependientes en relación al curso académico que cursan los sujetos, se han realizado una serie de ANOVAs, con una prueba post hoc de Tukey para ver las diferencias entre los diferentes niveles de la variable curso.

En la ANOVA correspondiente a CYB-AG, se han encontrado diferencias significativas en función del curso ($F=2.858$; $p=0.037$). En la prueba post-hoc se muestran diferencias marginalmente significativa entre los alumnos que cursan 1º ESO y 3º ESO ($p=0.10$). Tal como se observa en la Tabla 4, la media de agresión en 3º de ESO es mayor a la de 1º de

ESO (esta diferencia varía en relación al número de sujetos: cuantos más sujetos hay, la diferencia para que sea significativa debe ser menor).

Tabla 4
Medias de los resultados CYB-AG

Curso Actual	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º ESO	13.275	0.534	12.223	14.327
2º ESO	13.212	0.588	12.054	14.37
3º ESO	14.921	0.476	13.985	15.857
4º ESO	14.771	0.690	13.413	16.129

En cuanto a la ANOVA correspondiente con la subescala de teléfono móvil CYB-VIC, se han encontrado diferencias en función del curso ($F=3.54$; $p=0.015$). En particular, se hallaron diferencias significativas entre 1º y 3º de ESO ($p=0.025$) y 2º y 3º de ESO ($p=0.045$); tal como se observa en la Tabla 5 los alumnos de 3º de ESO puntúan más alto que los de 1º y 2º de la ESO.

Tabla 5
Medias de los resultados CYB-VIC móvil

Curso Actual	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º ESO	11	0.381	10.251	11.749
2º ESO	11.030	0.419	10.206	11.855
3º ESO	12.446	0.339	11.779	13.112
4º ESO	11.458	0.491	10.491	12.425

La ANOVA que representa la segunda subescala de CYB-VIC referente a internet, no destaca diferencias estadísticamente significativas ($F=1.638$; $p=1.181$). En la Tabla 6 se puede observar la puntuación media para cada uno de los niveles de variable curso.

Tabla 6
Medias de los resultados CYB-VIC internet

Curso Actual	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º ESO	13.012	0.418	12.191	13.834
2º ESO	12.485	0.460	11.580	13.390
3º ESO	13.614	0.372	12.882	14.345
4º ESO	12.479	0.539	11.418	13.540

En relación a la duración de la agresión mediante el teléfono móvil no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($F= 1.030$; $p=0.379$) cuyas puntuaciones se encuentran en la Tabla 7.

Tabla 7
Medias de los resultados duración móvil

Curso Actual	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º ESO	0.487	0.130	0.231	0.744
2º ESO	0.712	0.143	0.430	0.994
3º ESO	0.733	0.116	0.504	0.961
4º ESO	0.479	0.168	0.148	0.810

En relación a la duración de las agresiones mediante el uso de internet, la ANOVA correspondiente nos da diferencias estadísticamente significativas ($F=3.608$; $p=0.14$). En particular se han encontrado dichas diferencias entre 2º y 3º de ESO ($p=0.012$). Las puntuaciones obtenidas en duración de las agresiones (véase Tabla 8) son superiores en los alumnos de 3º en relación a los de 2º.

Tabla 8
Medias de los resultados duración internet

Curso Actual	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º ESO	0.575	0.123	0.332	0.818
2º ESO	0.242	0.136	-0.025	0.510
3º ESO	0.782	0.110	0.566	0.998
4º ESO	0.375	0.159	0.062	0.688

Finalmente en relación a la frecuencia de la agresión vía teléfono móvil no se hallan diferencias estadísticamente significativas ($F=1.304$; $p=0.274$) y la Tabla 9 muestra las puntuaciones medias correspondientes en cada curso.

Tabla 9
Medias de los resultados frecuencia móvil

Curso Actual	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º ESO	0.563	0.118	0.331	0.794
2º ESO	0.439	0.129	0.185	0.694
3º ESO	0.723	0.105	0.517	0.929
4º ESO	0.437	0.152	0.139	0.736

Finalmente en cuanto a la frecuencia de la agresión correspondiente al uso de internet, se hallan diferencias estadísticamente significativas ($F=6.771$; $p<0.001$). Tal como se puede

comprobar en la Tabla 10 de puntuaciones medias, las diferencias significativas se hallan entre 3º y 2º ($p=0.001$) y 3º y 4º ($p=0.003$) y diferencias marginalmente significativas entre 1º y 2º ($p=0.098$).

Tabla 10
Medias de los resultados frecuencia internet

Curso Actual	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º ESO	0.513	0.101	0.314	0.711
2º ESO	0.167	0.111	-0.052	0.385
3º ESO	0.703	0.090	0.527	0.879
4º ESO	0.146	0.130	-0.110	0.402

2.2.1.4. Análisis de las estrategias de afrontamiento utilizadas y atribuciones

Se han recogido las frecuencias de los sujetos que han pasado por alguna situación de bullying durante el último año (véase Figura 3) y se ha encontrado que a la gran mayoría de ellos ($n=201$) no le ha ocurrido. De quienes sí han pasado por algunas de estas situaciones, unos ($n=58$) lo han podido solucionar; otros contestan que “más o menos” ($n=27$) y

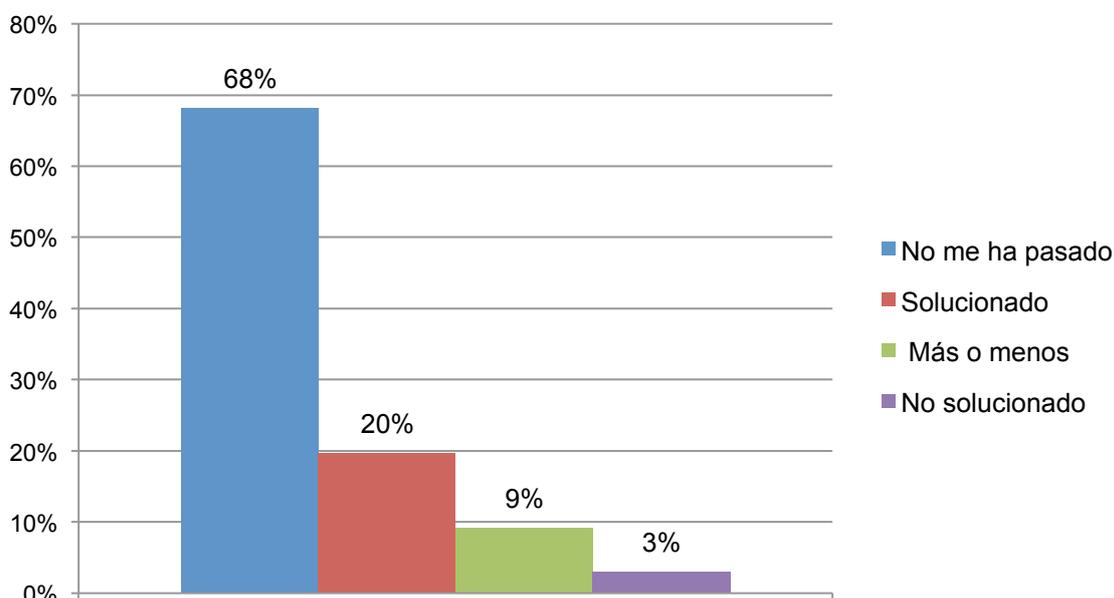


Figura 3. Solución de las situaciones

finalmente hay un grupo que no ha podido solucionarlo ($n=9$).

En cuanto al análisis de datos correspondiente a las preguntas abiertas, se realizó un análisis de categorías. A continuación se describen para cada una de las preguntas qué categorías se obtuvieron, así como sus correspondientes frecuencias. En la pregunta “Si te ha pasado alguna situación de éstas ¿Lo has podido solucionar? Selecciona lo que tú pienses y escribe lo que te pedimos” se obtuvieron 5 categorías (véase Tabla 11).

Tabla 11

Cuadro de categorías de estrategias afrontamiento

Categoría	Descripción	Frecuencia (porcentaje)
No me ha pasado	Respuestas de aquellos sujetos que han contestado negando la experiencia de dicha situación.	n=192 ; 70.59%
Hablando con los responsables	Respuestas de aquellos sujetos referentes a hablar con las personas que les acosaban con el fin de poner solución a dicha situación.	n=32 ; 11.76%
Con la ayuda de mi familia	Respuestas de aquellos sujetos referentes a buscar el apoyo en familiares para solventar la situación.	n=10 ; 3.68%
Con la ayuda del profesorado	Respuestas de aquellos sujetos referentes a involucrar al profesorado para buscar apoyo y / o solventar la situación.	n=10 ; 3.68%
Ignorándolo	Respuestas de aquellos sujetos referentes a ignorar al / los acosador/es en cuestión, dejar que pase el tiempo, y no modificar directamente la situación.	n=28 ; 10.29%

Finalmente correspondiente a la pregunta “Si te han pasado algunas de estas cosas, ¿por qué crees que te han ocurrido a ti?” se obtuvieron 5 categorías más (véase Tabla 12).

Tabla 12

Cuadro de categorías de atribuciones

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA (porcentaje)
No me ha pasado	Respuestas de aquellos sujetos que han contestado negando la experiencia de dicha situación.	n=196 ; 69.5%
No lo sé	Respuestas de aquellos sujetos que no han sabido a qué atribuir lo ocurrido.	n=19 ; 6.74%
Autoatribuciones	Respuestas de aquellos sujetos que se han atribuido a ellos mismos la culpa de que se diera dicha situación.	n=24 ; 8.51%
Envidia	Respuestas de aquellos sujetos que han contestado referente a la envidia que los cyberagresores puedan sentir hacia ellos.	n=23 ; 8.16%
Aburrimiento o aleatoriedad	Respuestas de aquellos sujetos que atribuyen las cyberagresiones al aburrimiento de uno o más sujetos o al azar.	n=20 ; 7.09%

2.3. Discusión de resultados

A continuación se procede a la interpretación de los resultados, realizando comparaciones de carácter más conceptual con la información obtenida en el análisis de resultados describiendo si se cumplen las hipótesis planteadas, los objetivos del presente estudio y las fuentes y fundamentación teórica de éste. Para darle coherencia vamos a seguir el mismo orden planteado a lo largo del trabajo. En relación al objetivo general planteado de estudiar las situaciones de cyberbullying en el instituto, se ha realizado un estudio exhaustivo de los datos recogidos a través de los cuestionarios. Seguidamente procedemos a la interpretación de los sub-objetivos e hipótesis planteados en el estudio.

Por lo que refiere al número de situaciones de CB que se han detectado en el último año, después de analizar los datos hemos podido comprobar que se han encontrado 89 situaciones de cyberbullying vía teléfono móvil en nuestra muestra y 70 vía internet. Con estos resultados resolvemos el primer sub-objetivo del estudio, que posteriormente se describirá con más profundidad en función del curso.

La hipótesis 1 plantea que como mínimo la mitad de los sujetos han sido testigos (participantes o no) de alguna situación de cyberbullying entre estudiantes del instituto durante el último año. Ésta se cumple en el primer ciclo de ESO, pero no si tenemos en cuenta la suma de todos los cursos. En la literatura actual no se encuentran estudios con relación a este tipo de planteamientos y sería necesario estudiarlo con más profundidad. Que los sujetos puedan percibir situaciones de CB depende de dos condiciones: en primer lugar que tengan la información suficiente sobre lo que es, y en segundo lugar que se presente la ocasión. Si los jóvenes saben detectar situaciones de acoso en la red, el mero hecho de reconocerlas como tales, ya podría actuar como factor de prevención.

Se han hallado diferencias en lo que refiere a la frecuencia con la que se dan las situaciones de CB, concluyendo que las mujeres son más acosadas vía teléfono móvil que los hombres. Esto tiene sentido a partir de la teoría de Golpe, Harris, Braña y Rial (2015), que referencia un mayor uso del dispositivo móvil en las mujeres. No encontramos diferenciación de género en la frecuencia de acoso vía internet. Por otro lado teniendo en cuenta el curso académico, no encontramos diferencias entre cursos en cuanto a la frecuencia de acoso vía teléfono móvil, pero si mediante el uso de internet, siendo el curso de 3º de ESO aquél con mayor frecuencia de situaciones y 2º y 4º de la ESO los que menos.

Otro de nuestros sub objetivos era detectar la identificación de roles en función del sexo. En este punto no hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas que nos hagan establecer una clara diferenciación entre hombres agresores y mujeres víctimas. Esto entra en contradicción con los resultados encontrados por Gómez, Golpe, Harris, Braña y Rial (2015), Li (2006); Navarro (2009), quienes hallan en sus estudios un mayor número de víctimas femeninas y agresores masculinos. La diferencia de los resultados planteados en el presente estudio en comparación con estudios de otros autores podría deberse a un posible cambio en el uso de las TIC (más similar entre géneros) que se ha podido dar desde la elaboración de los otros trabajos.

Por otro lado se han hallado diferencias marginalmente significativas con las que podemos anunciar que en el presente estudio existe un grado de victimización femenina a través de teléfono móvil ligeramente mayor, que masculina. Esto se podría entender por un mayor uso del dispositivo móvil en chicas que en chicos como defienden los estudios de Golpe, et al (2015). De todos modos, este punto nos hace descartar la hipótesis 3 que predecía encontrar un mayor número de agresores hombres, pero por otro lado corrobora parcialmente la hipótesis 2, según la cual se hallaría una mayor victimización en mujeres. Existen pocos estudios específicos sobre la victimización a partir de teléfono móvil; los resultados deberían ser contrastados con nuevos estudios de carácter nacional e internacional.

Seguidamente nos planteamos identificar los roles en función del curso. En este punto encontramos diferencias marginalmente significativas que nos permiten establecer que los sujetos de 3º ESO presentan un mayor grado de agresión frente a otros cursos, sobretodo al compararlo con 1º ESO. Esto refuerza la teoría de algunos estudios nacionales como el de Garmendia, et al (2011), y otros citados a lo largo del marco teórico, que relacionan un mayor grado de agresión en la adolescencia media. A su vez confirma nuestra hipótesis 5 referente a la detección de un mayor número de agresores en dicha etapa. Esta parte del estudio servirá para devolver feedback al centro que ha colaborado con el estudio, para que los tutores cada clase de los cursos afectados puedan tomar las medidas pertinentes. De todos modos estos resultados deberían ser contrastados con futuros estudios realizados en otros centros y en otras comunidades.

Por lo referente al rol de víctima en función del curso académico, el grado de victimización mediante teléfono móvil que encontramos en 3º ESO es mayor respecto a los otros, en cambio no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre los cursos por lo que refiere a la victimización a través de internet. Esto entra un poco en conflicto con la teoría de Buelga (2013) que defiende que la etapa de mayor victimización se da en la

adolescencia temprana (12-14 años) y disminuye en la adolescencia media a partir de la cuál decidimos elaborar las hipótesis 4 y 6 (que quedan descartadas). Se debe tener en cuenta que en dicho curso escolar se da una transición de una etapa a otra y por las fechas en las que se realizó el estudio algunos alumnos aún tenían 14 años.

Nuestra última hipótesis referente a un CB más severo en el primer ciclo de la ESO, queda descartada con los datos obtenidos en el análisis de resultados. Aquellos con una mayor frecuencia son –otra vez- el curso de 3º ESO, sobretodo mediante el uso de internet, ya que no hay diferencias remarcables vía teléfono móvil. Estos resultados entran en contradicción con los estudios realizados por Garmendia, et al (2011), quienes –como se expone en el marco teórico- también hallan algunas incongruencias en lo referente a este punto.

Para identificar las estrategias de afrontamiento de los jóvenes frente a las situaciones de CB, se ha realizado un cuadro de categorías. En éste vemos que la mayoría de los jóvenes que se han encontrado en estas situaciones han optado por hablar directamente con los responsables del acoso o bien ignorarlos completamente. Otros optaron por pedir ayuda a familiares o profesores. Esto refuerza varios puntos del estudio: el primero referente a la dificultad y necesidad de detectar estas situaciones (cuando el sujeto se limita a ignorarlo, no lo denuncia, pasando solo por dicha situación) una de las razones básicas por las que se ha elaborado este trabajo; el segundo refiere a la importancia de la intervención en este tipo de violencia desde los centros educativos como son los institutos de secundaria (ya que algunos alumnos usan como estrategia de afrontamiento contactar con el profesorado para solventar este hecho) y justifica la incorporación de guías para docentes en relación a estos temas; finalmente también ver la importancia que tiene la familia en este tipo de situaciones, con la que algunos jóvenes afectados deciden contar para afectar el problema, lo que podría definir un buen ambiente familiar (Guerra, 1993; y Kemper, 2000).

Nuestro último objetivo era identificar a qué atribuyen los jóvenes que han vivido situaciones de estas el hecho de que les ocurra a ellos/ellas. Para este último ítem del estudio también se elaboró un cuadro de categorías, y los resultados obtenidos en aquellos que habían pasado por situaciones de CB era muy similar. Sin apenas diferenciación en la frecuencia de las respuestas, algunos realizaban autoatribuciones (destacaban que eran personas débiles, con baja autoestima, víctimas fáciles, etc.), coincidiendo con el estudio de Varela (2012); por otro lado otros sujetos contestaban que los agresores actuaban así porque sentían envidia de ellos; un tercer grupo propuso que los agresores lo hacían por aburrimiento o bien lo atribuían al azar, con expresiones como “fui yo pero podría haber sido cualquiera”; finalmente un último grupo no sabía a qué atribuir los hechos. Una propuesta de intervención sería tener en cuenta en futuros programas de prevención tratar

componentes referentes al autoconcepto y la autoestima, para desculpabilizar a los jóvenes; lo que posiblemente actuaría como factor de prevención.

Hay dos factores que se deberían tener en cuenta para poder concluir correctamente la interpretación de los resultados obtenidos. Por un lado en las preguntas referentes a las estrategias de afrontamiento y a las atribuciones, se han dado *missings* ya que algunos sujetos no contestaban a lo que se les pedía. Éstos se han contemplado en las frecuencias de los correspondientes cuadros de categorías. Por otro lado, a lo largo del proceso de recogida de datos y con una posterior comprobación, se evidencia que algunos sujetos manipularon sus respuestas deliberadamente. Algunos modificando el curso académico (lo que en este caso pudo comprobarse gracias al recuento que se elabora de estudiantes por curso, comparándolo con los datos facilitados por la dirección del centro). Seguramente otros contestando de forma aleatoria o a partir de valores extremos. Llegamos a esta conclusión porque vemos que el curso que presenta más variaciones estadísticas es 3º de ESO, donde se hallan más respuestas de sujetos de la muestra que alumnos matriculados.

2.4. Conclusiones

En este último apartado se recogen los principales resultados del estudio teniendo en cuenta que éstos pueden estar alterados a causa de las respuestas de algunos alumnos, por eso mismo los resultados deberán ser confirmados en futuros estudios. Se ha detectado un mayor número de participantes (tanto activos como observadores) en situaciones de CB en el primer ciclo de ESO. No se han hallado diferencias de género en relación a los roles de víctima y agresor. Las mayores diferencias se dieron en relación al uso del teléfono móvil, relacionado con un mayor grado de victimización en las mujeres así como en estudiantes 3º de ESO. Además en el mismo curso existe una mayor frecuencia de agresiones vía internet. En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se ven reflejadas la importancia de la escuela y la familia, a pesar de que una de las estrategias más utilizadas es ignorar los hechos. Finalmente los propios sujetos consideran que uno de los factores más relevantes a los que atribuyen dichas situaciones puede ser su baja autoestima. Algunas de las limitaciones del siguiente estudio han sido la manipulación de respuestas por parte de algunos estudiantes y que la muestra fuera solamente de alumnos de un instituto de Cataluña. En un futuro sería interesante poder reproducir este estudio en diferentes comarcas y comunidades autónomas.

Los resultados obtenidos durante el análisis serán proporcionados al instituto colaborador para aportar feedback al proceso y de este modo que se puedan planificar las posibles futuras intervenciones si se creen necesarias.

El presente estudio viene a aportar un poco de luz en un campo escasamente estudiado y de notable relevancia en la actualidad como es el cyberbullying. Teniendo en cuenta las limitaciones comentadas anteriormente así como algunas diferencias marginales obtenidas en el análisis de datos, se requieren de más estudios futuros en esta área para confirmar o descartar los resultados obtenidos en el presente trabajo.

Referencias bibliográficas

Brewer, G., y Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.

Bruhn, J. G., y Philips, B. U. (1987). A developmental basis for social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 10(3), 213-229.

Buelga y Pons (2012) Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG)

Buelga, S., y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101.

Buelga, S., Cava, M.J., Lila, M. y Musitu, G., (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Buelga, Cava y Musitu (2010) Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de internet (CYB-VIC)

Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010): "Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet". *Psicothema*, 22: 784-789.

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.

Carlson, J. J., y Corcoran, N. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (3), 779-792.

Carneiro, R., Toscano, J. C., y Díaz, T. (2009). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. *Madrid: Colección Metas Educativas*. OEI/Fundación Santillana.

Castellón Mendoza, W.R. (2010). Depresión, Ansiedad y Conducta Disocial Adolescente en relación a los estilos de socialización parental. Bilbao. Tesis Doctoral Universidad de Deusto.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Convivencia escolar [en línea]. Grupo lisis. <<https://www.uv.es/lisis>> . [Consulta: 20 Marzo de 2016].

Defensor del Menor (2011) *Guía de recursos para centros educativos en casos de cyberbullying*. La intervención en los centros educativos: materiales para equipos directivos y acción tutorial. Madrid.

Estévez, E., y Jiménez, T.I. (2012). La familia en el mundo contemporáneo. En G. Musitu (Coord.), *Adolescencia y Familia: Nuevos desafíos en el Siglo XXI* (Cap.1). México: Editorial Trillas

Flores, J. (2008): "*Ciberbullying. Guía rápida*".<<http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejosarticulos/ciberbullying-guia-rapida.shtm>> [Consulta: 22 de Marzo de 2016]

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94, 14-35.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide.

Garay, R. M. V., Ochoa, G. M., Cantero, F. P., y Ramos, N. C. (2012). Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social

Golpe, S. Harris K., Braña T. y Rial A. (2015). El uso problemático de internet y las nuevas tecnologías. *Un análisis desde la perspectiva de género*. <<http://vigolusogalaico2015.com/uploadedFiles/vlg2015.7c9t3/fileManager/EI%20uso%20problemático%20de%20Internet%20y%20nuevas%20tecnolog%C3%ADas.pdf>> [Consulta: 23 Marzo 2016]

González Torres, M. C. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.

Guerra, T. (1993). Clima social familiar en adolescentes y su influencia en Rendimiento Académico. Tesis para optar el grado de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 671-674.
- Kemper, S. (2000). Influencia de la práctica religiosa (Activa – No Activa) y del género de la familia sobre el Clima Social Familiar. Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Marcos, Lima.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Hubbard, A., y Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: causes or consequences of psychopathologic behavior?. *Archives of general psychiatry*, 63(9), 1035-1041.
- Kowalski, R. M., Limber, S., Limber, S. P., y Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bulling in the digital age*. John Wiley & Sons.
- Landazabal, M. G. (2011). Bullying y ciberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. *Edita: Facultad de psicología. Universidad de País Vasco*.
- Lenhart, A., Rainie, L. y Lewis, O. (2001). *Teenage Life Online: The Rise of the Instant-Message Generation and the Internet's Impact on Friendships and Family Relationships*. Washington, DC: Pew Internet y American Life Project.
- Lerner, R. M. y Steinberg, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology (2a ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley y Sons Inc.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 1777–1791. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>.
- Limber, S., Mihalic, S. F. y Olweus, D., (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. *Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence*.
- Luengo, J.A. (2014). *Ciberbullying prevenir y actuar*. Guía de recursos didácticos para Centros Educativos. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R. y Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, Risk- Taking Behaviors and Youth Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (11), 1495.

- Martínez, B., Musitu, G., Sánchez-Sosa, J. C., y Villarreal-González, M. E., (2013). Ideación suicida en adolescentes: un análisis psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 279-287.
- Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 97-117.
- Notley, T. (2009). Young People, Online Networks, and Social Inclusion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1208-1227.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60(6), 12-17.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. (2008): Cyberbullying. En *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 183-192.
- Ostrov, J. M. y Bishop, C. M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 309-322.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. 1, Psicología evolutiva; Vol. 2, psicología de la educación. Ed. Alianza.
- Pelper, D., Smith, P., y Rigby, K., (2004). Looking back and looking forward: implicatioms for making interventions work effectively. En D. Pelper, P. Smith y K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools How Successful Can Interventions Be?* (Capítulo 16). Cambridge University Press.
- Pieschl, S., Porsch, T., Kalh, T., y Klockenbusch, R. (2013). Relevant dimensions of cyberbullying – Results from two experimental studies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 241–252.
- Puchades, P. (2013). *Internet y adolescencia: guía online para educadores* (Doctoral dissertation).
- Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 310.
- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González, M. y Moral, J. (2009). La Insatisfacción de Imagen Corporal: Trastorno Psicológico o Conducta Normativa. En Consorcio de Universidades Mexicanas (Ed.), *Investigación en Psicología Social. Experiencias desde las Universidades Públicas* (159-187). Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán.

Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.

Shaffer A. y Kipp K., (2007). *Psicología del Desarrollo, infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Thompson.

Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press.

Windle, M., y Mrug, S. (2009). Cross-gender violence perpetration and victimization among early adolescents and associations with attitudes toward dating conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(3), 429-439.

Zimmerman, M., Copeland, L., Shope, J. y Dielman, T. (1997). A longitudinal study of self-esteem: implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-142.

Anexos

Anexo 1. Autorización

UVIC Universitat de Vic
Facultat d'Educació,
Traducció i Ciències Humanes

AUTORIZACIÓN

.....Imma..... [redacted] como director/a o responsable del centro / entidadJUSTITIA..... [redacted].
.....autoriza que se pueda realizar la siguiente actividad:

- Administración de cuestionarios a los alumnos del centro

con la finalidad exclusiva de recoger datos para la realización del Trabajo Final de Grado de la estudiante Ester García Bardolet de la Facultad de Educación, Traducción i Ciencias Humanas de la Universidad de Vic.

Por su parte, la estudiante se ha comprometido a: "respetar los derechos fundamentales de las personas, sean niños o personas adultas; pedir el consentimiento de las personas que colaboren o participen en el trabajo; respetar la área privada de todas las personas, grupos o instituciones que participen o estén relacionadas con el trabajo; utilizar la información obtenida solamente con finalidades científicas y dar devolución de los resultados obtenidos del trabajo a las personas, grupos o instituciones colaboradoras".

[Firma]
.....
Firma


[redacted]

Osona , 11 de Mayo de 2016

Anexo II. Cuestionario digitalizado



Detección de situaciones de cyberbullying

Este cuestionario tiene como objetivo la recogida de información sobre la detección de situaciones de cyberbullying. Está dirigido a estudiantes que estén cursando Educación Secundaria Obligatoria. La información recogida se utilizará para la investigación en curso: Detección de situaciones de Cyberbullying en Contexto Educativo, de mi Trabajo Final de Grado. De acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal toda la información que nos facilites será tratada exclusivamente con fines estadísticos, no pudiendo ser utilizada de forma nominal ni facilitada a terceros. Respondiendo este cuestionario declaras que comprendes y consientes la utilización de tus datos manteniendo anonimato. La duración aproximada del cuestionario es de 15 minutos. No hay respuestas correctas o incorrectas por lo que te pido que contestes con sinceridad. Gracias por tu participación. Si en cualquier momento no quieres seguir con el cuestionario puedes dejar de contestarlo sin ningún problema.

* **Necessari**

Sexo *

- Mujer
 Hombre

Curso Actual *

Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG)

A continuación verás frases sobre conductas que algunos chicos y chicas hacen con el TELÉFONO MOVIL y a través de INTERNET (Redes Sociales, Messenger, salas de Chat/foros, etc.)

Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos en los últimos doce meses.

- 1 NUNCA ----- 0 veces
2 POCAS VECES----- entre 1 y 2 veces
3 ALGUNAS VECES----- entre 3 y 5 veces
4 BASTANTES VECES----- entre 6 y 10 veces
5 MUCHAS VECES: ----- más de 10 veces

1. He insultado o puesto en ridículo a alguien *

- 1 (Nunca)
 2 (Pocas veces)
 3 (Algunas veces)
 4 (Bastantes veces)
 5 (Muchas veces)

2. He obligado a alguien a hacer cosas con amenazas *

- 1 (Nunca)
 2 (Pocas veces)
 3 (Algunas veces)
 4 (Bastantes veces)
 5 (Muchas veces)

3. He contado mentiras o rumores sobre alguien *

- 1 (Nunca)
 2 (Pocas veces)
 3 (Algunas veces)
 4 (Bastantes veces)
 5 (Muchas veces)

4. He contado secretos de otro para fastidiarles *

- 1 (Nunca)
 2 (Pocas veces)
 3 (Algunas veces)
 4 (Bastantes veces)
 5 (Muchas veces)

5. He enviado o trucado fotos o videos de alguien sin su permiso *

- 1 (Nunca)
 2 (Pocas veces)
 3 (Algunas veces)
 4 (Bastantes veces)
 5 (Muchas veces)

6. He amenazado a alguien para meterle miedo *

- 1 (Nunca)

- 2 (Pocas veces)
- 3 (Algunas veces)
- 4 (Bastantes veces)
- 5 (Muchas veces)

7. He hecho llamadas y no he contestado o he dicho de conectarse y no he respondido *

- 1 (Nunca)
- 2 (Pocas veces)
- 3 (Algunas veces)
- 4 (Bastantes veces)
- 5 (Muchas veces)

8. He enviado cosas de miedo o cosas guarras a alguien para asustarla o fastidiarla *

- 1 (Nunca)
- 2 (Pocas veces)
- 3 (Algunas veces)
- 4 (Bastantes veces)
- 5 (Muchas veces)

9. Me he metido en el Messenger o en cuentas privadas de otros *

- 1 (Nunca)
- 2 (Pocas veces)
- 3 (Algunas veces)
- 4 (Bastantes veces)
- 5 (Muchas veces)

10. Me he hecho pasar por otro para hacer cosas malas en internet o por el móvil. *

- 1 (Nunca)
- 2 (Pocas veces)
- 3 (Algunas veces)
- 4 (Bastantes veces)
- 5 (Muchas veces)

Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-VIC)

A continuación verás algunas frases que se refieren a comportamientos que algunos chicos y chicas han podido hacerte durante el último año, para intimidarte o fastidiarte de verdad, con el TELÉFONO MOVIL. Marca la opción que tú pienses.

- 1 NUNCA
- 2 ALGUNAS VECES
- 3 BASTANTES VECES

4 MUCHAS VECES

1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas (traer dinero, hacer tareas) *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

3. Me han llamado y no han contestado *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

5. Han compartido mis secretos con otros *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

7. Me han amenazado para meterme miedo *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)

- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

8. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarme *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

A continuación, te preguntamos si te han ocurrido también estas situaciones durante el último año en INTERNET (Messenger, Correo electrónico, Salas de Chat/foros, Fotolog). Rodea con un círculo lo que tú pienses.

1. Me han insultado o ridiculizado *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

3. Me han dicho de conectarme y no me han contestado en el messenger, chat, foros *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

5. Han compartido mis secretos con otros *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

7. Me han amenazado para meterme miedo *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

8. Me han dicho, enviado o hecho cosas guarras para molestarme *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

9. Se han metido en mi messenger o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet *

- 1 (Nunca)
- 2 (Algunas veces)
- 3 (Bastantes veces)
- 4 (Muchas veces)

Lo que te ha ocurrido con el teléfono móvil y con Internet ¿aproximadamente durante cuánto tiempo te ha pasado? Rodea con un círculo lo que tú pienses.

Móvil *

- 0 (No me ha pasado)
- 2 (1 mes o menos)
- 3 (Entre 3 y 6 meses)
- 5 (1 año o más)

Internet *

- 0 (No me ha pasado)
- 2 (1 mes o menos)

3 (Entre 3 y 6 meses)

5 (1 año o más)

Durante el tiempo que se han metido contigo, ¿con qué frecuencia lo hacían? Rodea con un círculo lo que tú pienses.

Móvil *

0 (No me ha pasado)

1 (Solamente fue una vez)

2 (Me ha pasado 2 ó 3 veces)

3 (1 ó 2 veces al mes)

4 (1 ó 2 veces a la semana)

5 (Todos o casi todos los días)

Internet *

0 (No me ha pasado)

1 (Solamente fue una vez)

2 (Me ha pasado 2 ó 3 veces)

3 (1 ó 2 veces al mes)

4 (1 ó 2 veces a la semana)

5 (Todos o casi todos los días)

Estas situaciones que te han ocurrido a través del teléfono móvil y de Internet, quién crees que te lo ha hecho Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses

Móvil *

0 (A mí, no me ha pasado)

1 (Compañeros del colegio - Los mismos que he pensado antes)

2 (Otros compañeros del colegio)

3 (Gente de fuera del colegio: del barrio, pueblo, equipo deportivo)

4 (Gente que has conocido por Internet:)

5 (Ex amigos/as, o ex novios/as)

6 (Personas que conoces pero no estás seguro/a de sí son ellos)

7 (Personas que no conoces: anónimas)

Internet *

0 (A mí, no me ha pasado)

1 (Compañeros del colegio - Los mismos que he pensado antes)

2 (Otros compañeros del colegio)

3 (Gente de fuera del colegio: del barrio, pueblo, equipo deportivo)

4 (Gente que has conocido por Internet:)

5 (Ex amigos/as, o ex novios/as)

6 (Personas que conoces pero no estás seguro/a de sí son ellos)

7 (Personas que no conoces:anónimas)

Si te ha pasado alguna situación de éstas ¿Lo has podido solucionar? Selecciona lo que tú pienses y escribe lo que te pedimos. *

0 (No me ha pasado)

1 (Si)

2 (Más o menos)

3 (No)

*

Si has contestado 1 (si) o 2 (más o menos) describe como lo has solucionado. Si por el contrario has contestado 3 (no) hiciste o intentaste algo?

Si te han pasado algunas de estas cosas, ¿por qué crees que te han ocurrido a ti? *

Después de haber contestado todo este cuestionario, una última pregunta: en el último año has observado alguna situación de cyberbullying entre gente del instituto? *

Si

No

Gracias por participar en este estudio!