



**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA
GENERAL SANITARIA**

Curso 2018-2019



Trabajo Fin de Máster

**AJUSTE PSICOLÓGICO EN VÍCTIMAS Y AGRESORES
DE ACOSO TRADICIONAL Y CIBERNÉTICO**

Autor/a: Lucía Segura Landín
Tutor/a: Estefania Estévez López

Convocatoria: 2018-2019

Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar en qué medida el comportamiento de violencia entre iguales, tanto tradicional como cibernético, y la victimización, tanto tradicional como cibernética, predicen determinados índices de desajuste psicológico en la adolescencia, como: autoconcepto, satisfacción con la vida, empatía, inteligencia emocional, soledad, sintomatología depresiva, estrés percibido y ansiedad social. Se utilizó una muestra de 1318 adolescentes españoles de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 11 y 18 años. Los resultados han puesto de manifiesto que, a grandes rasgos, las víctimas presentan, en general, un mayor desajuste en la mayoría de índices analizados. Todas las víctimas muestran un descenso en las cuatro dimensiones del autoconcepto, los agresores presentan una imagen más negativa respecto del autoconcepto familiar, académico y social. Los resultados relativos a la capacidad empática mostraron valores de OR significativos en ambos tipos de agresores, quienes, mostraron niveles más bajos tanto en la dimensión emocional como en la dimensión cognitiva de la empatía. Los cuatro roles analizados parecen sufrir a consecuencia, bien de su comportamiento agresivo, bien de su situación de acoso, un aumento de su sentimiento de soledad, de la sintomatología depresiva y el estrés, así como un descenso de su satisfacción vital general. Respecto de la variable inteligencia emocional, las víctimas, en general, muestran un empeoramiento en todas las dimensiones de este constructo, los agresores tradicionales mostraron un empeoramiento en la dimensión regulación emocional y los agresores cibernéticos no mostraron un empeoramiento en ninguna dimensión de la inteligencia emocional.

Palabras clave: adolescencia, conducta agresiva, victimización, desajuste psicológico, cyberbullying, violencia escolar.

Abstract

The objective of this study was to determine the extent to which the behavior of peer violence, both traditional and cybernetic, and victimization, both traditional and cybernetic, predict certain indices of psychological maladjustment in adolescence, such as: self-concept, satisfaction with life, empathy, emotional intelligence, loneliness, depressive symptomatology, perceived stress and social anxiety. A sample of 1318 Spanish adolescents of Compulsory Secondary Education, aged between 11 and 18 years, was used. The results have shown that, broadly speaking, victims show, in general, a greater imbalance in most of the analyzed indices. All the victims show a decrease in the four dimensions of autonomy, the aggressors present a more negative image regarding the family, academic and social self-concept. The results related to the empathic capacity showed significant OR values in both types of aggressors, who showed lower levels both in the emotional dimension and in the cognitive dimension of the empathy. The four analyzed roles seem to suffer as a consequence, either of their aggressive behavior, or of their situation of harassment, an increase in their feeling of loneliness, of depressive symptomatology and stress, as well as a decrease in their overall life satisfaction. Regarding the variable emotional intelligence, the victims, in general, show a worsening in all dimensions of this construct, the traditional aggressors showed a worsening in the emotional regulation dimension and the cybernetic aggressors did not show a worsening in any dimension of emotional intelligence.

Keywords: adolescence, aggressive behavior, victimization, psychological maladjustment, cyberbullying, school violence.

Introducción

La violencia escolar es una problemática social que afecta a un número creciente de niños y adolescentes a nivel internacional (Blaya, Debardieux, Del Rey & Ortega, 2006; Castillo & Pacheco, 2008; Stavrinides, Georgiou, & Theofanous, 2010; Smith, 2003), con consecuencias notablemente negativas, a veces devastadoras, para la salud física y psicológica de los implicados (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Estévez, Jiménez, & Cava, 2016). Los comportamientos de violencia entre iguales en el contexto educativo implican agresiones repetidas injustificadas de uno o varios estudiantes hacia otro compañero con la intención de hacerle daño, pudiendo ser estas agresiones de naturaleza verbal, física, psicológica y relacional (Avilés, Irurtia, García-López y Caballo, 2011).

El agresor actúa con deseo e intención de dominar y ejercer control sobre la otra persona (Benítez & Justicia, 2006), creando una dinámica de violencia donde la víctima normalmente no puede defenderse ni escapar por sus propios medios, debido al desequilibrio de poder entre los implicados (Garaigordobil & Oñederra, 2009; Ortega & Monks, 2006; Rigby, 2003; Smith, Cowie, Olafsson & Liefoghe, 2002).

Durante los últimos años ha surgido una nueva forma de violencia entre iguales basada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como vías o escenarios de las agresiones, el *cyberbullying*. Smith (2006) define el *cyberbullying* como una acción agresiva e intencional, desarrollada por un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Estas agresiones cibernéticas provocan una mayor inseguridad a la víctima, ya que no existen lugares seguros donde pueda estar a salvo y vive, por tanto, bajo un riesgo constante de agresión (Buelga, Cava & Musitu, 2010). Además, debido al medio por el que se realiza la agresión, ésta puede

ser observada por una gran cantidad de espectadores un número indefinido de veces, lo que hace que el daño potencial de la agresión permanezca en el tiempo (Mora-Merchán & Ortega, 2007).

Conducta agresiva entre iguales y desajuste psicológico

La literatura científica previa sobre la relación entre el comportamiento agresivo hacia los iguales en la escuela y variables de ajuste psicológico, ha puesto de manifiesto el estrecho vínculo entre estos factores en población adolescente (Estévez, Herrero, Martínez, & Musitu, 2006; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000).

Entre los factores de riesgo para el desarrollo de conductas agresivas hacia sus iguales identificados en adolescentes, se encuentran, entre otros: la baja satisfacción vital y el alto grado de sentimientos de soledad (Estévez, Murgui, & Musitu, 2008; Martínez, Povedano, Amador, & Moreno, 2012), el elevado estrés psicológico (Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga, & del Moral Arroyo, 2011), déficit en la habilidad empática (Evans, Heriot, & Friedman, 2002; Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minci, & Mesurado, 2012; Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009), tendencia a sintomatología depresiva (Polo, León, Gómez, Palacios, & Fajardo, 2013) y baja autoestima (Martínez, Murgui, Musitu & Monreal, 2009).

En relación al autoconcepto, Taylor (2007) observó, que los agresores revelan una imagen positiva de sí mismos cuando de la dimensión física (atractivo físico) y social (popularidad) del autoconcepto se trata. Sin embargo, sus propias consideraciones son menos adecuadas cuando se refiere a los dominios familiar, académico y emocional.

Por otro lado, Liau, Liau, Teoh y Liau (2003) constatan que los alumnos de secundaria con inteligencia emocional más baja, muestran mayores niveles de conductas agresivas y delictivas; y en la misma dirección, Zimmerman (2005) concluye que los agresores tienen un bajo índice de inteligencia emocional, concretamente en los

aspectos de empatía, autocontrol y habilidades sociales. Así Bohnert, Crnic y Lim (2013), encontraron que los niños que presentaban en mayor medida conductas agresivas, tendían a manifestar dificultades para controlar su ira, para comprender las emociones y las causas de éstas. En el estudio de Vilariño, Amado y Alves (2013) evidenciaron que los menores agresores presentaban problemas de socialización, déficits en inteligencia emocional y tendían a emplear estrategias de afrontamiento improductivas.

Con respecto del cyberbullying, los ciber-agresores muestran falta de empatía, conducta agresiva y delictiva, dependencia de las tecnologías y absentismo escolar (Garaigordobil, 2011). Si se analizan en profundidad los factores de riesgo personales se halla que el grupo de agresores por ciberacoso presenta las siguientes características: síntomas depresivos y angustia (Fenaughty y Harré, 2013) bajo grado de autocontrol, baja autoestima, altos niveles de frustración y tensión y problemas conductuales tempranos (Bonnano y Hymel, 2013).

Victimización escolar y desajuste psicológico

La investigación sobre victimización escolar sugiere que los adolescentes victimizados sufren, en muchas ocasiones, graves consecuencias psicológicas y sociales (Defensor del Pueblo, 2007). Cualquier tipo de agresión causa en la víctima un gran impacto en su vida, que se muestran en conductas como la negativa a asistir al colegio o instituto, altos niveles de ansiedad social, síntomas depresivos (Cerezo, 2009), sentimientos de soledad y estrés, así como una baja satisfacción con la vida, viéndose afectada notablemente su autoestima (Estévez, Herrero, Martínez & Musitu, 2006).

Hoover, Oliver y Hazler (1992) observaron que los alumnos identificados como víctimas autoevaluaban los efectos del acoso que sufrían como severos en las dimensiones del autoconcepto social, emocional, académica, física y familiar. Además

hay estudios que afirman que las víctimas tienen menor empatía que los estudiantes que no sufren violencia escolar, que la victimización está fuertemente relacionada con bajos niveles de empatía (Wang, Chen, Xiao, Ma y Zhang, 2011). Earth, Flanagan y Bierman (2007) explican que las víctimas de violencia escolar tienen mayores dificultades para realizar ajustes emocionales en las diferentes situaciones que se les presentan, lo que puede desencadenar eventualmente una mayor incapacidad para situarse en la perspectiva del otro.

Algunos estudios han puesto de manifiesto, igualmente, la importancia de la expresión y regulación emocional como correlatos y posibles predictores de la victimización (Garner & Lemerise, 2007; Kelly, Schwartz, Gorman, & Nakamoto, 2008). Parece ser que las víctimas utilizan estilos de afrontamiento centrados en la emoción, lo que supone una mayor atención a las emociones y más dificultades en la gestión de éstas (Kelly et al., 2008).

Respecto de las víctimas de cyberbullying, se agrava el sufrimiento y la inseguridad por la falta de previsión de los ataques, generalizándose su ansiedad anticipatoria, estrés y depresión (Juvonen y Gross, 2008), pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, problemas de rendimiento académico o social, ansiedad social, problemas de concentración y distanciamiento (Kowalski, Limber, & Agatston, 2010), y aislamiento y soledad por parte de sus compañeros (Moreno, Éstevez, Pérez, Murgui, 2009). En relación a la inteligencia emocional, las víctimas muestran mayores puntuaciones en atención y menores en regulación (Ortega, Elipe, Mora-Merchán y Del Rey, 2009).

El presente estudio

La literatura científica anterior sobre la relación entre el comportamiento agresivo hacia los compañeros en la escuela y las variables de desajuste psicológico, ha mostrado con frecuencia el estrecho vínculo entre estos factores en la población adolescente (Estévez, Emler, Cava, & Inglés, 2014; Stoddard, Zimmerman, y Bauermeisrer, 2012). La mayoría de estos estudios se han centrado en analizar, por un lado, las consecuencias negativas de la agresión para las víctimas, por ejemplo, ansiedad, depresión o baja autoestima (Cava, Musitu y Murgui, 2007) y, por otro lado, los factores de riesgo que explican el desarrollo de este tipo de comportamiento en los agresores.

La evidencia empírica sobre las consecuencias derivadas de involucrarse en un comportamiento agresivo para el desajuste psicológico del agresor es muy escasa. Por ejemplo, ¿el comportamiento agresivo tiene consecuencias sobre la autoestima del agresor, su actitud hacia los estudios, la relación con los compañeros de clase, el grado de comunicación familiar y la cohesión afectiva con los padres? Es importante analizar la probabilidad asociada de comportamiento agresivo con las principales variables de desajuste psicológico identificadas como relevantes en estudios previos.

La mayor parte del trabajo publicado sobre agresores adolescentes es de naturaleza correlacional, o discuten la relación entre los indicadores de inadaptación psicosocial como predecesores del comportamiento violento posterior. Sin embargo, uno también podría preguntarse qué secuelas tiene la participación en comportamientos agresivos en el bienestar emocional de los adolescentes, así como en sus experiencias y percepciones de los contextos familiares y escolares.

El presente trabajo profundiza en varios aspectos fundamentales del cyberbullying, un tema de especial relevancia social y cuya incidencia parece ir en

aumento entre los adolescentes. Tenemos pocos datos referidos a las diferentes variables de ajuste psicosocial en agresores y víctimas de ciberbullying, lo cual nos invita a seguir trabajando e investigando por el interés que a nuestro juicio, presenta esta problemática.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, el objetivo del presente estudio fue determinar en qué medida el comportamiento de violencia entre iguales, tanto tradicional como cibernético, y la victimización, tanto tradicional como cibernética, predicen determinados índices de desajuste psicológico en la adolescencia, como: autoconcepto, satisfacción con la vida, empatía, inteligencia emocional, soledad, sintomatología depresiva, estrés percibido y ansiedad social.

Método

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 1318 adolescentes (47% chicos y 53% chicas), de edades comprendidas entre los 11 y 18 años ($M = 13.8$, $DT = 1.32$), y escolarizados en 4 centros de Educación Secundaria Obligatoria de las comunidades andaluza, aragonesa y valenciana. La distribución del alumnado por nivel académico fue equitativo: el 24.7% estaba escolarizado en 1º de la ESO, el 27.3% en 2º, el 23.7% en 3º, y el 24.3% en el 4º curso de secundaria. Para la selección de muestra se realizó un muestreo probabilístico siendo las unidades primarias de muestreo las áreas geográficas urbanas de las provincias de Alicante, Valencia, Sevilla y Teruel, y las unidades secundarias los institutos públicos en cada área. No se utilizaron los cursos o aulas como unidades terciarias, pues participaron todos los alumnos de los cuatro cursos de la ESO en todos los centros. El nivel socioeconómico de las áreas y centros fue medio. Aproximadamente un cuarto de los padres y madres de los estudiantes participantes tiene estudios de primaria, otro cuarto de secundaria, otro cuarto de bachillerato y otro

cuarto estudios universitarios. La mayoría de padres y madres tiene trabajo remunerado fuera del hogar: el 86.7% de los padres y el 69.5% de las madres.

Instrumentos

Escala de Victimización de Mynard, y Joseph (2000). Este instrumento se compone de 22 ítems que miden, con una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre), tres dimensiones: victimización relacional (ej. "Algún compañero/a le dice a los demás que no sean mis amigos/as"), victimización manifiesta física (ej. "Algún compañero/a me ha dado una paliza") y victimización manifiesta verbal (ej. "Algún compañero/a se ha metido conmigo"). El alfa de Cronbach de la escala global en la muestra fue de .94, y para las tres dimensiones fue de .92, .68 y .88 respectivamente.

Escala de Conducta Violenta de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003). Esta escala consta de 25 ítems con un rango de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) según la participación en comportamientos de carácter agresivo hacia iguales en población escolar. La escala mide dos tipos de conducta agresiva (manifiesta o directa, y relacional o indirecta) y tres funciones de la violencia (pura, reactiva e instrumental), dando lugar a seis dimensiones de la agresión: manifiesta pura (p. ej. , "soy una persona que se pelea con los demás"), manifiesta reactiva (p.ej. , "cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego"), manifiesta instrumental (p. ej. , "amenazo a otros para conseguir lo que quiero"), relacional pura (p. ej., "soy una persona que chismorreando y contar rumores de los demás"), relacional reactiva (p. ej., "cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle") y relacional instrumental (p. ej., "para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás"). El alfa de Cronbach de las seis dimensiones en el presente estudio osciló entre .63 y .83.

Escala de Autoconcepto Forma-5 (AF5; García y Musitu, 1999). Esta escala mide, a través de 24 ítems, cuatro dimensiones del autoconcepto (6 ítems por

dimensión): Académico (p.ej. “Trabajo mucho en clase”), Social (p.ej. “Me cuesta hablar con desconocidos/as”), Familiar (p.ej. “Soy muy feliz en casa”), Físico (p.ej. “Me cuido físicamente”). La escala de respuesta oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 9 (totalmente de acuerdo) puntos. El alfa de Cronbach de la escala global en la muestra fue de .89, y para las cuatro dimensiones fue de .91, .76, .87 y .80 respectivamente.

Escala de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de López-Pérez, Fernández-Pinto, y Abad (2008). Esta escala consta de 33 ítems que evalúan, con una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = nunca; 5 = siempre), los componentes cognitivos y afectivos de la empatía que se subdividen a su vez en cuatro dimensiones. El componente de empatía cognitiva incluye las dimensiones de adopción de perspectivas (ej. "Intento comprender mejor mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva") y comprensión emocional (ej. “Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos”). El componente de empatía afectiva incluye las partes de estrés empáticas (ej. “Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros”) y alegría empática (ej. “Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría”). El alpha de Cronbach de la escala global obtenida en la presente muestra fue de .83 y para las escalas osciló entre .65 y .78.

Escala de Inteligencia Emocional Percibida (TMMS), de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004). Esta escala consta de 22 ítems con 5 opciones de respuesta tipo Likert (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo), tres dimensiones: atención emocional (ej. "Presto mucha atención a cómo me siento"), claridad emocional (ej. "Tengo claros mis sentimientos"), y regulación emocional (ej. "Cuando estoy enfadado/a intento cambiar mi estado de ánimo"). La consistencia interna de la escala

medida a través del alpha de Cronbach fue de .91, y para las tres dimensiones fue de .91, .86y .87 respectivamente.

Escala de Estrés Percibido de Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). Esta escala se compone de 14 ítems que evalúan en una escala tipo Likert de 4 puntos (1= nunca; 4= siempre) el grado en que el sujeto ha experimentado ciertas situaciones como estresantes en el último mes (ej. “en el último mes, he sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida”). El índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) en la presente muestra fue de .66.

Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985); adaptación de Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Este instrumento se compone de 5 ítems que proporcionan un índice general de bienestar subjetivo percibido (ej. “No estoy contento con mi vida”). Los ítems se valoran mediante una escala tipo Likert de 4 puntos (1= muy en desacuerdo; y 4= muy de acuerdo). El índice de consistencia interna (alpha de Cronbach) en la presente muestra fue de .78.

Escala de Soledad UCLA de Russell, Peplau, y Cutrona (1980); y adaptada al español por Expósito y Moya (1993). Esta escala consta de 20 ítems con opciones de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1= nunca; 4= siempre), que aportan una medida general de sentimiento de soledad (ej. “Con qué frecuencia te sientes aislado de los demás”). La escala presenta una fiabilidad Alpha de Cronbach en este estudio de .92.

Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale [CES-D]; Radloff, 1977; traducción bidireccional). Esta escala se compone de 20 ítems que evalúan en una escala tipo Likert de 4 puntos (1= nunca; 4= siempre) sintomatología relacionada con el ánimo depresivo. El CESD proporciona un índice general de ánimo depresivo que no evalúa la

depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella (ej. “Durante la última semana, me he sentido triste”). La fiabilidad del instrumento según el alpha de Cronbach obtenida en la presente muestra fue de .84.

Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SAS-A; La Greca y López, 1998; adaptación de Olivares et al., 2005). A través de 22 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos (1= nunca; 4= siempre) evalúa las respuestas de ansiedad social de los adolescentes en el contexto de sus relaciones interpersonales, a través de 3 dimensiones: miedo a la evaluación negativa (p.ej. “Me preocupa ser evaluado/a por los demás”, evitación y ansiedad social en nuevas situaciones (p.ej. “Me pongo nervioso/a cuando me presentan a personas desconocidas”), y evitación y ansiedad social en general (p.ej. “Me da vergüenza incluso cuando estoy con gente que conozco bien”). El alpha de Cronbach global del presente estudio fue de .91 y de .87, .81 y .78 para las tres dimensiones respectivamente.

Procedimiento

Los datos de este trabajo se recogieron como parte de un estudio más amplio sobre ajuste psicológico en la adolescencia, previa autorización de las autoridades educativas pertinentes a nivel local, autonómico y estatal, así como por el Órgano Evaluador de Proyectos de la universidad sede desde donde se dirige el proyecto. Para la recogida de datos, en primer lugar, se estableció un contacto telefónico inicial con los directores de los centros educativos, seguido por una reunión con todo el personal docente en la que se informó sobre los objetivos del estudio y el procedimiento a seguir para la recogida de datos. Una vez acordada la colaboración de los centros educativos, se envió una carta explicativa a los padres en la que se solicitaba su consentimiento para la participación de sus hijos e hijas en el estudio. Una vez obtenido el consentimiento paterno (alrededor del 1% de los padres no autorizó a su hijo/a para participar), la

administración de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores previamente entrenados, en horarios de tutoría en las aulas habituales de los estudiantes, quienes participaron de manera voluntaria y anónima, garantizando su privacidad y reduciendo los posibles efectos de deseabilidad social.

Resultados

Análisis Estadístico

Con el fin de examinar y cuantificar la capacidad predictiva de la conducta agresiva y la victimización sobre las variables de ajuste psicológico de interés, se calcularon análisis de regresión logística binaria siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. El análisis de regresión logística permite estimar la probabilidad de que ocurra un suceso o resultado en presencia de la variable predictora. Esta probabilidad se estima mediante el estadístico Odd Ratio (OR). Un valor de la OR superior a 1, indica que el aumento de la variable independiente lleva asociado un incremento en la ventaja del suceso, es decir, en la probabilidad de que este ocurra. Por el contrario, un valor de la OR inferior a 1, se interpreta como que el aumento de la variable independiente conlleva una disminución de la ventaja del suceso, es decir, una disminución en la probabilidad de ocurrencia del mismo (De Maris, 2003).

Para llevar a cabo estos análisis, las variables criterio (autoestima académico, familiar, físico, social, adopción de perspectiva, comprensión emocional, estrés empático, alegría empática, satisfacción con la vida, claridad emocional percibida, regulación emocional percibida, soledad, sintomatología depresiva, estrés percibido, miedo a la evaluación negativa, atención emocional percibida, evitación y ansiedad social en nuevas situaciones y en general) fueron dicotomizadas en función de los percentiles 25 y 75 para identificar la presencia alta o baja del constructo. La proporción

de casos clasificados correctamente por los modelos logísticos osciló entre: 69,8% (evitación y ansiedad social ante nuevas situaciones) y 79,3% (satisfacción vital) en la muestra de víctimas tradicionales, entre 69,4% (evitación y ansiedad social ante nuevas situaciones) y 77,8% (satisfacción vital) en la muestra de cibervíctimas, entre 69,5% (síntomatología depresiva) y 77,8% (satisfacción vital) en la muestra de agresores tradicionales, y entre 69,5% (síntomatología depresiva) y 77,8% (satisfacción vital) en la muestra de ciberagresores.

La conducta agresiva tradicional y cibernética como predictores de desajuste psicológico

En las tablas 1 y 2 se presenta la regresión logística para la probabilidad de bajas y altas puntuaciones en agresión tradicional. Los resultados presentados en la Tabla 1 indican que la probabilidad de presentar bajo autoconcepto académico y familiar aumenta 3.34 y 1.91 veces respectivamente, por cada punto que aumenta la conducta agresiva. Las dimensiones de empatía, adopción de perspectiva, estrés empático y alegría empática aumentan 2.93, 0.39 y 2.00 veces respectivamente. Un incremento semejante se observa para la dimensión de inteligencia emocional, como regulación emocional (OR=1.74). Respecto a la satisfacción vital, por cada punto que aumenta la conducta agresiva se observaron incrementos en la probabilidad de presentar baja satisfacción vital, con una OR de 3.72. Las dimensiones de autoconcepto físico, autoconcepto social, comprensión emocional y claridad emocional percibida, no resultaron significativas.

Las OR que se presentan en la Tabla 2 indican, que la probabilidad de presentar alta soledad, síntomatología depresiva y estrés percibido aumenta 1.66, 3.15 y 1.78 respectivamente. Un incremento semejante se observa en las variables de ansiedad social, miedo a la evaluación negativa (OR= 2.25) y evitación y ansiedad social

experimentada en general (OR= 3.34). La dimensión evitación y ansiedad social en nuevas situaciones y atención emocional no resultaron significativas.

En resumen, en la regresión logística de bajas y altas puntuaciones en las variables de agresión, el orden de las variables según el valor de la OR de mayor a menor es el siguiente: baja satisfacción con la vida, bajo autoconcepto académico, alta sintomatología depresiva, baja adopción de perspectiva, alto miedo a la evaluación negativa, alta evitación y ansiedad social experimentada en general, baja alegría empática, bajo autoconcepto familiar, alto estrés percibido, baja regulación emocional percibida, alta soledad, bajo autoconcepto social, baja comprensión emocional, baja claridad emocional percibida, alta evitación y ansiedad social en nuevas situaciones, bajo autoconcepto físico, alta atención emocional percibida y bajo estrés empático.

Tabla 1
Regresión logística con agresión tradicional como predictora de bajas puntuaciones

		B	S.E.	Wald	gl	p	OR	C.I. 95%		
									Inferior	Superior
Autoconcepto Académico	Agresión	1.20	.22	29.27	1	.00	3.34	2.15	5.17	
	Constante	-2.85	.32	79.56	1	.00	.05			
Autoconcepto Familiar	Agresión	.64	.21	9.04	1	.00	1.91	1.25	2.91	
	Constante	-2.06	.30	45.13	1	.00	.12			
Autoconcepto Físico	Agresión	-.05	.22	.06	1	.80	.94	.60	1.47	
	Constante	-.99	.31	9.96	1	.00	.37			
Autoconcepto Social	Agresión	.42	.22	3.68	1	.05	1.52	.99	2.35	
	Constante	-1.83	.31	34.29	1	.00	.15			
Adopción de perspectivas	Agresión	1.07	.22	23.62	1	.00	2.93	1.90	4.52	
	Constante	-2.72	.31	73.40	1	.00	.06			
Comprensión Emocional	Agresión	.35	.20	2.96	1	.08	1.43	.95	2.14	
	Constante	-1.38	.29	22.30	1	.00	.25			
Estrés Empático	Agresión	-.91	.27	10.86	1	.00	.39	.23	.68	
	Constante	-.00	.37	.00	1	.99	.99			
Alegría Empática	Agresión	.69	.21	10.48	1	.00	2.0	1.31	3.04	
	Constante	-2.08	.30	46.78	1	.00	.12			
Satisfacción con la Vida	Agresión	1.31	.22	33.52	1	.00	3.72	2.38	5.82	
	Constante	-3.08	.32	88.71	1	.00	.04			
Claridad Emocional	Agresión	.31	.22	2.05	1	.15	1.37	.89	2.11	
	Constante	-1.61	.31	27.02	1	.00	.19			

Regulación Emocional	Agresión	.55	.21	6.71	1	.01	1.74	1.14	2.65
	Constante	-1.89	.30	38.58	1	.00	.15		

Tabla 2

Regresión logística con agresión tradicional como predictora de altas puntuaciones

		B	S.E.	Wald	gl	p	OR	C.I. 95%	
								Inferior	Superior
Soledad	Agresión	.51	.21	5.91	1	.01	1.66	1.10	2.52
	Constante	-1.71	.29	33.06	1	.00	.18		
Síntomatología Depresiva	Agresión	1.14	.21	28.34	1	.00	3.15	2.06	4.81
	Constante	-2.41	.30	62.44	1	.00	.08		
Estrés Percibido	Agresión	.57	.20	7.77	1	.00	1.78	1.18	2.67
	Constante	-1.68	.29	32.87	1	.00	.18		
Miedo a la evaluación negativa	Agresión	.81	.21	14.42	1	.00	2.25	1.48	3.43
	Constante	-2.22	.30	53.07	1	.00	.10		
Evitación y ansiedad social en nuevas situaciones	Agresión	.18	.20	.79	1	.37	1.20	.80	1.81
	Constante	-1.08	.29	13.72	1	.00	.33		
Evitación y ansiedad social experimental en general	Agresión	.73	.21	12.05	1	.00	2.07	1.37	3.13
	Constante	-2.00	.29	44.78	1	.00	.13		
Atención emocional percibida	Agresión	-.21	.23	.79	1	.37	.81	.51	1.28
	Constante	-.84	.32	6.63	1	.01	.43		

En las tablas 3 y 4 se presenta la regresión logística para la probabilidad de bajas y altas puntuaciones en agresión cibernética. Los resultados presentados en la Tabla 3 indican que la probabilidad de presentar bajo autoconcepto académico y familiar aumenta 2.61, 2.02 veces respectivamente, por cada punto que aumenta la conducta agresiva. Respecto de las dimensiones de empatía, adopción de perspectiva, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática aumentan 2.14, 1.73, 0.35 y 1.71 veces respectivamente. La satisfacción vital, por cada punto que aumenta la conducta agresiva se observaron incrementos en la probabilidad de presentar baja satisfacción vital, con una OR de 2.61. Las dimensiones de inteligencia emocional, claridad emocional y

regulación emocional, no resultaron significativas. Tampoco resultaron significativas las dimensiones de autoconcepto físico y social.

Las OR que se presentan en la Tabla 4 indican, que la probabilidad de presentar alta soledad, sintomatología depresiva y estrés percibido aumenta 1.57, 2.19 y 1.60 respectivamente. Un incremento semejante se observa en las variables de ansiedad social, miedo a la evaluación negativa (OR= 2.06) y evitación y ansiedad social experimentada en general (OR= 1.88). Respecto de la dimensión evitación y ansiedad social en nuevas situaciones y atención emocional no resultaron significativas.

En resumen, en la regresión logística de bajas y altas puntuaciones en las variables de ciberagresión, el orden de las variables según el valor de la OR de mayor a menor es el siguiente: bajo autoconcepto académico, baja satisfacción con la vida, alta sintomatología depresiva, baja adopción de perspectiva, alto miedo a la evaluación negativa, bajo autoconcepto familiar, alta evitación y ansiedad social experimentada en general, baja comprensión emocional, baja alegría empática, alto estrés percibido, alta soledad, bajo autoconcepto físico, bajo autoconcepto social, baja claridad emocional percibida, baja regulación emocional percibida, alta evitación y ansiedad social en nuevas situaciones, alta atención emocional percibida, y bajo estrés empático.

Tabla 3
Regresión logística con agresión cibernética como predictora de bajas puntuaciones

		B	S.E.	Wald	gl	p	OR	C.I. 95%	
								Inferior	Superior
Autoconcepto Académico	Agresión	.96	.20	22.04	1	.00	2.61	1.75	3.91
	Constante	-2.28	.24	86.77	1	.00	.10		
Autoconcepto Familiar	Agresión	.70	.19	12.73	1	.00	2.02	1.37	2.99
	Constante	-1.97	.23	69.36	1	.00	.13		
Autoconcepto Físico	Agresión	.32	.19	2.71	1	.09	1.38	.94	2.05
	Constante	-1.44	.23	37.62	1	.00	.23		
Autoconcepto Social	Agresión	.26	.20	1.63	1	.20	1.30	.86	1.95
	Constante	-1.55	.24	39.89	1	.00	.21		
Adopción de perspectivas	Agresión	.76	.20	14.64	1	.00	2.14	1.45	3.17
	Constante	-2.10	.23	77.24	1	.00	.12		

Comprensión Emocional	Agresión	.54	.19	7.98	1	.00	1.73	1.18	2.53
	Constante	-1.51	.23	43.49	1	.00	.21		
Estrés Empático	Agresión	-1.03	.36	8.26	1	.00	.35	.17	.71
	Constante	-.09	.39	.05	1	.80	.90		
Alegría Empática	Agresión	.53	.19	7.47	1	.00	1.71	1.16	2.51
	Constante	-1.74	.23	55.11	1	.00	.17		
Satisfacción con la Vida	Agresión	.96	.20	22.05	1	.00	2.61	1.75	3.90
	Constante	-2.35	.24	91.93	1	.00	.09		
Claridad Emocional	Agresión	.17	.21	.70	1	.40	1.19	.79	1.79
	Constante	-1.38	.24	31.36	1	.00	.25		
Regulación Emocional	Agresión	.13	.21	.41	1	.52	1.14	.75	1.72
	Constante	-1.27	.24	26.90	1	.00	.27		

Tabla 4
Regresión logística con agresión cibernética como predictora de alta puntuaciones

		B	S.E.	Wald	gl	p	OR	C.I. 95%	
								Inferior	Superior
Soledad	Agresión	.45	.19	5.37	1	.02	1.57	1.07	2.30
	Constante	-1.52	.23	43.27	1	.00	.21		
Síntomatología Depresiva	Agresión	.78	.20	15.36	1	.00	2.19	1.48	3.25
	Constante	-1.72	.23	53.23	1	.00	.17		
Estrés Percibido	Agresión	.47	.19	5.88	1	.01	1.60	1.09	2.33
	Constante	-1.41	.22	38.38	1	.00	.24		
Miedo a la evaluación negativa	Agresión	.72	.19	13.35	1	.00	2.06	1.39	3.04
	Constante	-1.92	.23	66.50	1	.00	.14		
Evitación y ansiedad social en nuevas situaciones	Agresión	.06	.20	.09	1	.76	1.06	.71	1.57
	Constante	-.89	.23	14.44	1	.00	.40		
Evitación y ansiedad social experimental en general	Agresión	.63	.19	10.48	1	.00	1.88	1.28	2.77
	Constante	-1.71	.23	54.38	1	.00	.18		
Atención emocional percibida	Agresión	-.18	.23	.61	1	.43	.83	.52	1.32
	Constante	-.92	.27	11.47	1	.00	.39		

La victimización tradicional y cibernética como predictores de desajuste psicológico

En las tablas 5 y 6 se presenta la regresión logística para la probabilidad de bajas y altas puntuaciones en víctimas tradicionales. Los resultados presentados en la Tabla 5

indican que la probabilidad de presentar bajo autoconcepto académico, familiar, físico y social aumenta 1.48, 1.60, 2.08 y 1.75 veces respectivamente, por cada punto que aumenta la conducta agresiva. Un incremento semejante se observa para las dimensiones de inteligencia emocional, como claridad emocional (OR= 1.45) y regulación emocional (OR=1.68). Respecto a la satisfacción vital, por cada punto que aumenta la conducta agresiva se observaron incrementos en la probabilidad de presentar baja satisfacción vital, con una OR de 4.45. Las dimensiones de empatía, como la adopción de perspectivas, comprensión emocional, estrés empático y alegría empática no resultaron significativas.

Las OR que se presentan en la Tabla 6 indican, que la probabilidad de presentar alta soledad, sintomatología depresiva y estrés percibido aumenta 4.29, 5.42 y 3.30 respectivamente. Un incremento semejante se observa en las variables de ansiedad social, miedo a la evaluación negativa (OR= 4.09), evitación y ansiedad social en nuevas situaciones (OR= 1.86) y evitación y ansiedad social experimentada en general (OR= 3.34). Respecto de la dimensión atención emocional se ha observado que esta aumenta 1.40.

En resumen, en la regresión logística de bajas y altas puntuaciones en víctimas tradicionales, el orden de las variables según el valor de la OR de mayor a menor es el siguiente: alta sintomatología depresiva, baja satisfacción con la vida, alta soledad, alto miedo a la evaluación negativa, alta evitación y ansiedad social experimentada en general, alto estrés percibido, bajo autoconcepto físico, alta evitación y ansiedad social en nuevas situaciones, bajo autoconcepto social, baja regulación emocional percibida, bajo autoconcepto familiar, bajo autoconcepto académico, baja claridad emocional percibida, alta atención emocional percibida, baja adopción de perspectiva, baja alegría empática y baja comprensión emocional.

Tabla 5
Regresión logística con victimización tradicional como predictora de bajas puntuaciones

		B	S.E.	Wald	gl	p	OR	C.I. 95%	
								Inferior	Superior
Autoconcepto Académico	Victimización	.39	.13	8.92	1	.00	1.48	1.14	1.92
	Constante	-1.80	.22	66.02	1	.00	.16		
Autoconcepto Familiar	Victimización	.47	.13	12.92	1	.00	1.60	1.24	2.07
	Constante	-1.91	.22	74.79	1	.00	.14		
Autoconcepto Físico	Victimización	.73	.12	32.08	1	.00	2.08	1.61	2.68
	Constante	-2.24	.22	104	1	.00	.10		
Autoconcepto Social	Victimización	.56	.13	17.70	1	.00	1.75	1.35	2.27
	Constante	-2.14	.22	89.76	1	.00	.11		
Adopción de perspectivas	Victimización	.02	.14	.03	1	.84	1.02	.78	1.35
	Constante	-1.27	.22	30.89	1	.00	.28		
Comprensión Emocional	Victimización	-.03	.13	.06	1	.79	.96	.74	1.24
	Constante	-.84	.21	15.72	1	.00	.43		
Estrés Empático	Victimización	.05	.14	.14	1	.70	1.05	.80	1.39
	Constante	-1.32	.22	33.52	1	.00	.26		
Alegría Empática	Victimización	-.03	.13	.05	1	.82	.96	.73	1.27
	Constante	-1.08	.22	23.27	1	.00	.33		
Satisfacción con la Vida	Victimización	1.49	.14	108.29	1	.00	4.44	3.35	5.88
	Constante	-3.68	.25	215.16	1	.00	.02		
Claridad Emocional	Victimización	.37	.13	8.02	1	.00	1.45	1.12	1.89
	Constante	-1.77	.22	63.90	1	.00	.16		
Regulación Emocional	Victimización	.52	.13	16.09	1	.00	1.68	1.30	2.18
	Constante	-1.95	.22	79.11	1	.00	.14		

Tabla 6
Regresión logística con victimización tradicional como predictora de altas puntuaciones

		B	S.E.	Wald	gl	p	OR	C.I. 95%	
								Inferior	Superior
Soledad	Victimización	1.45	.14	108.49	1	.00	4.29	3.26	5.64
	Constante	-3.35	.23	196.73	1	.00	.03		
Síntomatología Depresiva	Victimización	1.69	.14	135.56	1	.00	5.42	4.08	7.21
	Constante	-3.54	.24	210.19	1	.00	.02		
Estrés Percibido	Victimización	1.19	.13	80.63	1	.00	3.30	2.54	4.29
	Constante	-2.79	.22	154.15	1	.00	.06		
Miedo a la evaluación negativa	Victimización	1.40	.14	101.87	1	.00	4.09	3.11	5.38
	Constante	-3.38	.24	196.78	1	.00	.03		
Evitación y ansiedad social en nuevas situaciones	Victimización	.62	.12	24.73	1	.00	1.86	1.45	2.38
	Constante	-1.81	.20	75.01	1	.00	.16		

Evitación y ansiedad social experimental en general	Victimización	1.20	.13	80.95	1	.00	3.34	2.57	4.35
	Constante	-2.93	.22	163.84	1	.00	.05		
Atención emocional percibida	Victimización	.33	.13	6.50	1	.01	1.40	1.08	1.81
	Constante	-1.65	.22	57.00	1	.00	.19		

En las tablas 7 y 8 se presenta la regresión logística para la probabilidad de bajas y altas puntuaciones en víctimas cibernéticas. Los resultados presentados en la Tabla 7 indican que la probabilidad de presentar bajo autoconcepto académico, familiar, físico y social aumenta 1.82, 2.22, 1.94 y 2.13 veces respectivamente, por cada punto que aumenta la conducta agresiva. Un incremento semejante se observa para las dimensiones de inteligencia emocional, como claridad emocional (OR= 1.61) y regulación emocional (OR=1.34). Respecto a la satisfacción vital, por cada punto que aumenta la conducta agresiva se observaron incrementos en la probabilidad de presentar baja satisfacción vital, con una OR de 4.45. Un incremento semejante se observa para la dimensión de empatía, como la comprensión emocional que aumenta 0.28 veces respectivamente. En relación con las dimensiones de empatía, la adopción de perspectivas, estrés empático y alegría empática no resultaron significativas.

Las OR que se presentan en la Tabla 8 indican, que la probabilidad de presentar alta soledad, sintomatología depresiva y estrés percibido aumenta 3.48, 4.92 y 2.99 respectivamente. Un incremento semejante se observa en las dimensiones de ansiedad social, miedo a la evaluación negativa (OR= 3.87), evitación y ansiedad social en nuevas situaciones (OR= 1.65) y evitación y ansiedad social experimentada en general (OR= 3.23). La dimensión atención emocional no resultó significativa.

En resumen, en la regresión logística de bajas y altas puntuaciones en las variables de víctimas cibernéticas, el orden de las variables según el valor de la OR de mayor a menor es el siguiente: alta sintomatología depresiva, baja satisfacción con la

vida, alto miedo a la evaluación negativa, alta soledad, alta evitación y ansiedad social experimentada en general, alto estrés percibido, bajo autoconcepto familiar, bajo autoconcepto social, bajo autoconcepto físico, bajo autoconcepto académico, alta evitación y ansiedad social en nuevas situaciones, baja claridad emocional, baja regulación emocional percibida, baja comprensión emocional, baja alegría empática, baja adopción de perspectiva, alta atención emocional percibida y bajo estrés empático.

Tabla 7
Regresión logística con victimización cibernética como predictora de bajas puntuaciones

		B	S.E.	Wald	gl	p	OR	C.I. 95%	
								Inferior	Superior
Autoconcepto Académico	Victimización	.59	.15	15.74	1	.00	1.82	1.35	2.44
	Constante	-1.93	.20	90.50	1	.00	.14		
Autoconcepto Familiar	Victimización	.80	.15	27.55	1	.00	2.22	1.65	3.00
	Constante	-2.17	.20	112.02	1	.00	.11		
Autoconcepto Físico	Victimización	.66	.15	19.60	1	.00	1.94	1.44	2.60
	Constante	-1.90	.20	90.04	1	.00	.14		
Autoconcepto Social	Victimización	.75	.15	24.63	1	.00	2.13	1.58	2.87
	Constante	-2.21	.20	113.94	1	.00	.11		
Adopción de perspectivas	Victimización	.15	.16	.96	1	.32	1.17	.85	1.60
	Constante	-1.42	.21	45.20	1	.00	.24		
Comprensión Emocional	Victimización	.29	.14	3.82	1	.05	1.33	.99	1.78
	Constante	-1.25	.19	41.15	1	.00	.28		
Estrés Empático	Victimización	-.10	.17	.37	1	.54	.89	.63	1.27
	Constante	-1.11	.22	23.80	1	.00	.32		
Alegría Empática	Victimización	.26	.15	3.05	1	.08	1.30	.96	1.77
	Constante	-1.46	.20	51.54	1	.00	.23		
Satisfacción con la Vida	Victimización	1.49	.17	74.07	1	.00	4.45	3.17	6.26
	Constante	-3.15	.23	182.90	1	.00	.04		
Claridad Emocional	Victimización	.47	.15	9.90	1	.00	1.61	1.19	2.16
	Constante	-1.78	.20	76.90	1	.00	.16		
Regulación Emocional	Victimización	.29	.15	3.66	1	.04	1.34	.99	1.81
	Constante	-1.49	.20	53.78	1	.00	.22		

Tabla 8
Regresión logística con victimización cibernética como predictora de altas puntuaciones

		B	S.E.	Wald	gl	p	OR	C.I. 95%	
								Inferior	Superior
Soledad	Victimización	1.24	.16	56.69	1	.00	3.48	2.51	4.82
	Constante	-2.58	.21	138.81	1	.00	.07		
Síntomatología Depresiva	Victimización	1.59	.18	74.81	1	.00	4.92	3.43	7.07
	Constante	-2.82	.23	141.80	1	.00	.05		
Estrés Percibido	Victimización	1.09	.16	46.21	1	.00	2.99	2.18	4.10
	Constante	-2.26	.21	113.79	1	.00	.10		
Miedo a la evaluación negativa	Victimización	1.35	.16	64.11	1	.00	3.87	2.78	5.40
	Constante	-2.81	.22	156.64	1	.00	.06		
Evitación y ansiedad social en nuevas situaciones	Victimización	.50	.14	11.69	1	.00	1.65	1.23	2.20
	Constante	-1.45	.19	56.15	1	.00	.23		
Evitación y ansiedad social experimental en general	Victimización	1.17	.16	51.79	1	.00	3.23	2.34	4.45
	Constante	-2.47	.21	131.26	1	.00	.08		
Atención emocional percibida	Victimización	.13	.15	.72	1	.39	1.14	.83	1.56
	Constante	-1.29	.20	38.81	1	.00	.27		

Discusión

El objetivo del presente estudio fue determinar en qué medida el comportamiento de violencia entre iguales, tanto tradicional como cibernético, y la victimización, tanto tradicional como cibernética, predicen determinados índices de desajuste psicológico en la adolescencia. Los resultados han puesto de manifiesto que, a grandes rasgos, las víctimas presentan, en general, un mayor desajuste en la mayoría de índices analizados y con valores de OR más elevadas.

En un análisis más detallado por variables y dimensiones, se ha observado que tanto víctimas como agresores muestran autopercepciones negativas en algunos dominios, si bien el autoconcepto de las víctimas parece estar más dañado. Todas las víctimas muestran un descenso en las cuatro dimensiones del autoconcepto (familiar, académica, física y social), si bien los agresores no presentan un autoconcepto más

negativo de sí mismo en el ámbito físico (siendo esta la dimensión más afectada justamente en las víctimas), pero sí tienen una imagen más negativa respecto del autoconcepto familiar y académico, y especialmente en el caso del autoconcepto familiar. También los agresores tradicionales mostraron dañado su autoconcepto social, no así los ciberagresores, lo que sugiere que el agresor tradicional puede ver afectado su espacio de relaciones sociales en mayor medida que aquel que agrede al margen de un público directo en la escuela. Estudios previos como el llevado a cabo por Piñuel y Oñate (2006), también constataron que los alumnos identificados como víctimas percibían un efecto negativo del acoso en todas las dimensiones del autoconcepto. El bajo autoconcepto multidimensional ha sido igualmente constatado en otros trabajos con víctimas tradicionales (Estévez et al., 2014; Garaigordobi, Martínez-Valdery y Aldiri, 2013), y cibernéticas (Buelga et al., 2012).

En los estudios en agresores, se ha observado que su entorno familiar se suele caracterizar por una pobre vinculación emocional entre padres e hijos (Ybarra & Mitchell 2004), la percepción de los adolescentes de una importante carencia de apoyo parental (Fanti, Demetriou & Hawa, 2012) y frecuentes conflictos familiares (Tanrikulu & Campbell, 2015). Los resultados del presente trabajo indican que esta percepción del adolescente de una mala disfunción familiar y un concepto pobre de sí mismo en este entorno, se pueden ver, en efecto, agravadas, por su comportamiento respecto de sus iguales en la escuela. Paralelamente, nuestros resultados indican un autoconcepto académico negativo, en consonancia con otros trabajos como el desarrollado por Taylor, Devis-Kean y Malanchuk (2007) con agresores tradicionales, en el que identificaron autopercepciones menos positivas en estos estudiantes respecto de sus habilidades académicas, así como actitudes más negativas hacia los estudios y el profesorado. La

evidencia sobre autoconcepto multidimensional en ciberacosadores es una aportación importante del presente estudio.

Los resultados relativos a la capacidad empática mostraron valores de OR significativos en ambos tipos de agresores, quienes, a grandes rasgos, mostraron niveles más bajos tanto en la dimensión emocional como en la dimensión cognitiva de la empatía. Estos resultados son coherentes con los encontrados en investigaciones previas que indican que el agresor escolar suele mostrar un déficit en su capacidad empática, motivo por el que muestra dificultades para identificarse con el dolor del compañero que victimiza (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004). En la misma línea Hinduja & Patchin (2015), concluyeron que los agresores cibernéticos presentan también baja empatía, pues su violencia indirecta mediante nuevas tecnologías no le permite apreciar directamente las consecuencias de su comportamiento sobre la víctima. Los resultados del presente estudio sugieren que la empatía cognitiva y emocional de los agresores, tanto tradicionales como cibernéticos, puede, a su vez, verse mermada, por el comportamiento violento repetitivo hacia su víctima, quizá por un proceso de desensibilización o desvinculación moral, como han apuntado algunos autores (Pornari y Wood, 2010).

Los cuatro roles analizados parecen sufrir a consecuencia, bien de su comportamiento agresivo, bien de su situación de acoso, un aumento de su sentimiento de soledad, de la sintomatología depresiva y el estrés, así como un descenso de su satisfacción vital general. No obstante, los valores de la OR son muy superiores en el caso de las víctimas (en ambos contextos) en comparación con los agresores (en ambos contextos). Este resultado coincide con el observado en trabajos previos respecto de las víctimas tradicionales y cibernéticas (Bauman, Toomey y Walker, 2013; Povedano, Hendry, Ramos, y Varela, 2011; Roberts, Axas, Nesdole, y Repetti, 2016) en los que se

ha constataado sistemáticamente el desajuste emocional que supone experimentar una situación de maltrato entre iguales. Como se sugiere, el desajuste social o socioemocional es también una consecuencia relevante, pues parece que las víctimas están cada vez más aisladas (Smith, 2015; Sahin, 2012) y perciben un grado de rechazo, o de no aceptación, creciente entre sus iguales (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016). Los estudios en agresores han identificado como factores de riesgo el aislamiento social, la depresión, el estrés y la satisfacción con la vida (Alcántara et al., 2017; Maquilón, Giménez, Hernández y García, 2011; Martínez et al., 2012; Villarreal-González et al., 2011). Los hallazgos del presente estudio nos sugieren que, además, el comportamiento del agresor agrava su desajuste socioemocional, si bien en menor medida que en el caso de las víctimas. Este hecho se confirma tanto para la agresión tradicional escolar, como para el agresor cibernético.

Respecto de la ansiedad social, los cuatro roles analizados informaron de un aumento de la ansiedad experimentada en situaciones generales de interacción social, si bien las OR asociadas a las víctimas tradicionales y cibernéticas fueron superiores a las obtenidas por los agresores. Este mismo resultado se observa respecto a la dimensión de la ansiedad social denominada miedo a la evaluación negativa, que muestra un ascenso en todos los roles, pero más marcado en todas las víctimas. También ambos grupos de víctimas mostraron un aumento en experimentar ansiedad ante situaciones sociales nuevas, pero en este caso el resultado no fue significativo en los agresores. Este hecho sugiere que las víctimas tradicionales y cibernéticas, podrían estar elaborando expectativas negativas generalizadas de sus situaciones de acoso a nuevas interacciones sociales en otros contextos o con otras personas. Los estudios sobre ansiedad social en víctimas se han circunscrito fundamentalmente a víctimas de acoso escolar tradicional, con conclusiones en la línea de las aportadas en el presente trabajo que permiten

extender los hallazgos a las víctimas objeto de acoso cibernético: la pérdida de confianza en sí mismas y la sensación de sufrimiento e inseguridad provocada por el acoso producen un aumento de ansiedad anticipatoria y en la evitación de nuevas situaciones de exposición al contacto social (Juvonen y Gross, 2008; Navarro et al; 2012). La investigación sobre ansiedad social en agresores es incluso más escasa. En el estudio de Harman, Hansen, Cochran y Lindsey (2005) con ciberagresores, se observaron niveles elevados de ansiedad social, que los autores explican por la falta de habilidades sociales para interactuar con el grupo de iguales, lo que aumenta la probabilidad de que opten por un mayor uso de las redes sociales y agredan a través de medios tecnológicos, escapando así de la ansiedad que les produce el contacto social directo; nuestros resultados van en la línea de lo apuntado por estos autores, pues efectivamente los agresores mostraron más miedo a la evaluación negativa y ansiedad social general.

Finalmente, respecto de la variable inteligencia emocional, los resultados del presente estudio han constatado que las víctimas, en general, muestran un empeoramiento en todas las dimensiones de este constructo, esto es: más atención emocional (especialmente la víctima de acoso tradicional), menos claridad o comprensión emocional, junto con una peor autoregulación de las propias emociones. Estos hallazgos son consistentes con la evidencia empírica sobre inteligencia emocional en personas victimizadas que indica que, la confusión emocional (baja claridad emocional) se asocia generalmente con una alta atención emocional, pues al sentirse emocionalmente confundidas deben dedicar más recursos cognitivos para comprender lo que está sucediendo, mientras que las personas con claridad emocional podrían dedicar esos recursos para seleccionar un manejo más efectivo de estrategias de afrontamiento a la situación problemática (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). De

hecho, esto es exactamente lo que parece ocurrir con las víctimas de acoso escolar tanto tradicional como cibernético: un desequilibrio emocional que les impide concentrarse en elegir y utilizar estrategias de afrontamiento adaptativas (Nabuzoka, Rønning, & Handegård, 2009; Ortega et al., 2009), lo que coexiste con la baja regulación de las propias emociones y, por ende, la mayor dificultad para volver a una situación de bienestar y equilibrio emocional (Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009).

La investigación sobre victimización y acoso escolar e inteligencia emocional es, en general, muy reducida, por lo que es necesario seguir ahondando en este aspecto tan importante y estrechamente vinculado con las habilidades sociales. Apenas existen estudios que centren su atención en las dimensiones de la inteligencia emocional en agresores escolares adolescentes. En particular, los resultados del presente trabajo sobre inteligencia emocional en los grupos de agresores mostraron únicamente un empeoramiento en la dimensión de regulación emocional en los agresores tradicionales. Este resultado confirma lo expuesto en otros trabajos en los que se ha observado que los adolescentes que presentaban expresiones faciales de hostilidad e ira más intensas y frecuentes eran menos capaces de regular y hacer un manejo adecuado de sus emociones, aspectos que están presentes entre los estudiantes con un comportamiento violento (Bohnert et al., 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Inglés et al., 2014). Varios estudios previos han mostrado, de hecho, niveles generales más bajos de inteligencia emocional en los escolares con tendencia a mostrar conductas agresivas (Inglés et al., 2014; Liao et al., 2003; Vilariño et al., 2013; Zimmerman, 2005), sin embargo, apenas hay referentes de inteligencia emocional multidimensional en agresores, y aún menos, en agresores cibernéticos. En este estudio los agresores cibernéticos no mostraron un empeoramiento en ninguna dimensión de la inteligencia emocional, tampoco en la regulación emocional; una posible explicación, acorde

además con los resultados obtenidos en empatía en este grupo, radica en el hecho de que ejercer la agresión de modo indirecto puede asociarse a un proceso de desensibilización o desvinculación moral respecto de la víctima (Pornari y Wood, 2010) que no tambalee las emociones del agresor (un aspecto más incontrolable en una agresión cara a cara con la víctima presente).

A pesar de las contribuciones científicas del presente estudio que hemos destacado en los párrafos precedentes, este trabajo también presenta limitaciones que los autores reconocen y que creemos sería recomendable intentar subsanar en trabajos futuros sobre esta temática. En primer lugar, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos como Educación Primaria, en los que se están constatando también problemas de agresión escolar y de acoso a través de nuevas tecnologías en niños con una adquisición de dispositivos electrónico a edades cada vez más tempranas (Martín , Ruiz y Martínez ,2014). En segundo lugar, es importante reconocer que los datos de esta investigación se fundamentan exclusivamente en medidas de autoinforme, un hecho que puede introducir sesgos derivados de la deseabilidad social de los participantes, si bien estudios previos han constatado la fiabilidad y validez de este tipo de instrumentos para la medición de conductas de riesgo en adolescentes (Buelga, Cava, Iranzo y Torralba, 2015). Finalmente, el carácter transversal de los datos limita el establecimiento de relaciones causales entre las variables, por lo que la dirección de las potenciales influencias entre estas ha de interpretarse con cautela.

Referencias

- Alcántara, S.C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F. & Abreu, D.P. (2017). Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1507–1532. DOI 10.1007/s10902-016-9786-1
- Ang, R. & Goh, D. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy and gender. *Child Psychiatry Human Development*, 41(4), 387-397. [http:// dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3](http://dx.doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3)
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-320.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García López, L. J. & Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19 (1), 57-90. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v15i1.2564>
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>
- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 151-170. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1186>
- Bohnert, A.M., Crnic, K.A. & Lim, K.G. (2013). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91. <https://doi.org/10.1023/A:1021725400321>

- Bonnano, R. & Hymel, S. (2013). Cyberbullying and internalizing difficulties: above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth Adolescence*, 42 (5), 685-697. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>
- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M. & Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187. <https://doi.org/10.1174/021347410792675589>
- Blaya, C., Debardieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia *Revista de Educación*, 339 (1), 293-315.
- Castillo, C., & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825-842. doi:10.1177/10693971115625637
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101(1), 275-290. <https://doi.org/10.2466/pr0.101.1.275-290>
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.
doi: 10.4185/RLCS-63-2008-789-392-399
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
doi: 10.2307 / 2136404

- De Maris, A. (2003). Logistic regression. En J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (509-532). New Jersey: John Wiley y Sons.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405-416. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9099-2>
- Estévez, E., Emler, N.P., Cava, M.J., & Inglés, C.I. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 57-67. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a6>
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400. <https://doi.org/10.1002/pits.20152>
- Estévez, E., Jiménez, T.I., & Cava, M. J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: examining the role of individual, family and school variables. *Cross-Cultural Research*, 50 (2) 123-153.
<https://doi.org/10.1177/1069397115625637>
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 29-39. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>

- Evans, I. M., Heriot, S. A., & Friedman, A. G. (2002). A behavioural pattern of irritability, hostility and inhibited empathy in children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(2), 211- 224
<https://doi.org/10.1177/1359104502007002008>
- Expósito, F., & Moya, M. (1993). Validación de la UCLA Loneliness Scale en una muestra española. En F. Loscertales & M. Marín (Eds.). *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (355-364). Sevilla: Eudema.
<https://doi.org/10.1016/j.nrl.2017.05.010>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002).Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Report*, 91(1), 47-59. Doi: 10.2466/pr0.2002.91.1.47
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>
- Fenaughty, J. & Harré, N. (2013). «Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying». *Computers in Human Behavior*.29 (3), 803-811.
[http:// dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.008](http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.008)
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del Ciberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 11 (2), 233-254. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2010.12.004>

- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco [Emotional intelligence in victims and aggressors of school bullying]. *Psicothema*, 21(1), 83-99.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- Garner, P.W. & Lemerise, E.A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19(1), 57-71.
doi:10.1017/S0954579407070046
- Gohm, C. L. (2003). Mood Regulation and Emotional Intelligence: Individual Differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 594–607.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.594>
- Harman, J., Hansen, C., Cochran, M. y Lindsey, C. (2005). Liar, liar: internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: the influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 375-390.
<https://doi.org/10.1348/0007099041552378>
- Hunter, S. C. & Borg, M. G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology*, 26(6), 813-826.
<https://doi.org/10.1080/01443410600941946>

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.
<https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Hoover, J.H., Oliver, R. & Hazler, R.J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13(1), 5-16.
<https://doi.org/10.1177/0143034392131001>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Juvonen, J. & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of school health* 78(9), 496-505. doi:10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: The mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 175-185. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9168-6>
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). Cyberbullying. El acoso escolar en la era digital. Desclée De Brouwer. <https://doi.org/10.23857/pocaip>
- La Greca, A. & López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
<https://doi.org/10.1023/A:1022684520514>

- Liau, A.K., Liau, A.W.L., Teoh, G.B.S. & Liau, M.T.L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/0305724022000073338>
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-131. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. & Abad, F. J. (2008). *TECA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: Tea Ediciones, S.A. [dx.doi.org/10.18050/Cientifika.v5n1a11.2017](https://doi.org/10.18050/Cientifika.v5n1a11.2017)
- Maquilón, J. J., Giménez, A. M., Hernández, F. & García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de ciberbullying en centros educativos de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 265-276.
- Martín-Babarro J., Ruiz-Espinosa E. y Martínez-Arias R. (2014). *Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar. Un estudio evolutivo desde la educación primaria a la secundaria*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos – Fundación Antena 3 Media.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., & Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. & Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto

moderador del género. *Anales de Psicología* 28(3), 875-882.

<https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>

Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A.M., Richaud de Minci, M. C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 1263-1275. doi: 10.1037 / t55295-000

Mora-Merchán, J. A. & Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En R. Ortega, J. A. Mora-Merchán & T. Jäger (dirs.), *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet. E-Book* (7-37).

Recuperado http://www.bullyinginschool.info/uploads/media/EBook_Spanish_01.pdf

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136. <http://dx.doi.org/10.24016/2015.v1n1.2>

Moreno, D., Estévez, E., Pérez, S., & Murgui, G., (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a6>

Mynard, H. & Joseph, S. (2000). *Development of the multidimensional peervictimization scale*. *Aggressive Behavior*, 26 (2), 169-178.

Nabuzoka, D., Rønning, J. A. & Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29(7), 849-866.

Doi: 10.1080/01443410903326613

Olivares, J., Ruiz, X., Hidalgo, M., García-López, L., Hernández, M., Rosa, A. &

Piqueras, J. (2005). Social Anxiety Scale for Adolescents (sas-a): Psychometric

properties in a spanish-speaking population. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 85-97.

https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38882

Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A. & Del Rey, R. (2009). *Inteligencia emocional percibida y cyberbullying en estudiantes de secundaria*.

Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia

Emocional, Santander, España. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.154621>

Ortega, R., & Monks, C. (2006). Violencia escolar y bullying *Información Psicológica*, 87(1), 29-37.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511921018.006>

Piñuel, I. & Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).

<http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>

Doi: [10.31235/osf.io/fxsy3](https://doi.org/10.31235/osf.io/fxsy3)

Polo, M., León, B., Gómez, T., Palacios, V., & Fajardo, F. (2013) Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 41-49.

<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i1.34>

Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.

<https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>

- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*(3), 385- 401.
<https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 583-590. doi:10.1177/070674370304800904
- Roberts, N., Axas, N., Nesdaole, R., & Repetti, L. (2016). Pediatric emergency department visits for mental health crisis: Prevalence of cyber-bullying in suicidal youth. *Child and Adolescent Social Work Journal, 33*(5), 469-472.
<https://doi.org/10.1007/s10560-016-0442-8>
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(3), 472-480.
- Sahín, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review, 34*(4), 834-837. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.010>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed). *Emotion, Disclosure, y Health* (125-151). Washington: American Psychological Association.
<http://dx.doi.org/10.1037/10182-006>
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Steve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171-177.
- Smith, P. K. (Ed.). (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.1177/136548020100400212>

- Smith, P.K. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Paper presentado al Congreso Educación Palma de Mallorca.
- Smith, P. K. (Ed.). (2015). *Emotional and behavioural difficulties associated with bullying and cyberbullying*. Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. E., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 74*(3), 1119-1133. doi:10.1111 / 1467-8624.00461
- Smith,P.K., Talamelli,L., Cowie,H., Naylor,P., & Chauhan,P.(2004): Profiles of no victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school *bullying*. *British journal of educational psychology, 74* (4), 565-581.
<https://doi.org/10.1348/0007099042376427>
- Stavrinides, P., Georgiou, S. N., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*(7), 793-802. doi:10.1080/01443410.2010.506004
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeisrer, J. A. (2012). A longitudinal analysis of cumulative risks, cumulative promotive factors, and adolescent violent behavior. *Journal of Research on Adolescence, 22*(3), 542-555.
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00786.x>
- Tanrikulu, I., & Campbell, M. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Children and youth services review, 55*(1), 138-146.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.06.001>

- Taylor, L.L., Devis-Kean, P. & Malanchuk, O. (2007). Self-Esteem, Academic Self-Concept and Aggression at School. *Aggressive Behavior*, 33(2), 130-136.
<https://doi.org/10.1002/ab.20174>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Pediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>
- Vilariño, M., Amado, B.G. & Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23(1), 39-45.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5093/aj2013a7>
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H., & del Moral Arroyo, G. (2011). Development contexts, psychological distress, social self-esteem and school violence from a gender perspective in Mexican adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a5>
- Wang, F., Chen, J., Xiao, W., Ma, Y. & Zhang, M. (2011). Prevalence of peer violence and its relation with violence belief and related skills in primary students. *Chinese Mental Health Journal*, 25(6), 449-453.
<https://doi.org/10.1177/0886260512441256>
- Welch, T. R. (2008). Bullies and their victims. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), A1.
<https://doi.org/10.1002/ab.20416>
- Zimmerman, F.J. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children.

Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine, 159(4), 384-388. doi: 10.1001 /
archpedi.159.4.384

Zimmer-Gembeck, M. J., & Pronk, R. E. (2012). Relation of depression and anxiety to
self- and peer-reported relational aggression. *Aggressive Behavior*, 38(1), 16-30
<https://doi.org/10.1002/ab.20416>



Apéndices.

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refiere a comportamientos que hace la gente en relación con otras personas. Por favor, dinos con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos en los últimos doce meses.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

1.	Soy una persona que se pelea con los demás.
2.	Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as.
3.	Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero.
4.	Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con
5.	Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona.
6.	Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as.
7.	Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás.
8.	Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también.
9.	Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero.
10.	Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás.
11.	Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego.
12.	Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as.
13.	Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos).
14.	Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos.
15.	Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás-.
16.	Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con
17.	Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle.
18.	Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas
19.	Soy una persona que desprecia a los demás.
20.	Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero.
21.	Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás
22.	Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as.
23.	Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona.
24.	Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás.
25.	Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás.

A continuación, veras unas frases que se refieren a comportamientos que algunos chicos y chicas realizan en el instituto. Por favor, contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a se ha comportado así contigo en el curso anterior o este.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

1.	Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad.
2.	Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo.
3.	Algún compañero/a se ha metido conmigo.
4.	Algún compañero/a me ha gritado.
5.	Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad.
6.	Algún compañero/a me ha insultado.
7.	Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia.
8.	Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado.
9.	Algún compañero/a me ha amenazado.
10.	Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería.
11.	Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad.
12.	Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis
13.	Algún compañero/a me ha robado.
14.	Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal.
15.	Algún compañero/a me ha dado una paliza.
16.	Algún compañero/a se ha metido con mi familia.
17.	Algún compañero/a le ha dicho mis secretos a otros.
18.	Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho.
19.	Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as.
20.	Algún compañero/a me ha despreciado o humillado.

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica en qué grado son ciertas para tí estas afirmaciones.

Totalmente en desacuerdo 1	Poco de Acuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de Acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
----------------------------	-------------------	--------------	------------------	-------------------------

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.
5.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.
6.	A menudo pienso en mis sentimientos.
7.	Presto mucha atención a cómo me siento.
8.	Tengo claros mis sentimientos.
9.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.
10.	Casi siempre sé cómo me siento.
11.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.
12.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.
13.	Siempre puedo decir cómo me siento.
14.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
15.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.
16.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista
17.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
18.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
19.	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.
20.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
21.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.
22.	Cuando estoy enfadado/a intento cambiar mi estado de ánimo.

Las siguientes frases se refieren a tus sentimientos y pensamientos en varias situaciones.

Por favor, dinos con qué frecuencia te identificas con estas frases.

Nunca 1	Pocas veces 2	Algunas veces 3	Muchas veces 4	Siempre 5
---------	---------------	-----------------	----------------	-----------

1.	Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean.			
2.	Me siento bien si los demás se divierten.			
3.	No me pongo triste solo porque un amigo lo esté.			
4.	Si un amigo consigue alguna cosa muy deseada, me entusiasmo con él.			
5.	Me afectan demasiado los programas televisivos (programas de la vida real, reportajes, documentales, series, telenovelas, películas, Reality Shows, etc.)			
6.	Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista.			
7.	Rara vez reconozco como se siente una persona con solo mirarla.			
8.	Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas.			
9.	Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo.			
10.	Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he			
11.	Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos.			
12.	Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a			
13.	Reconozco fácilmente cuando alguien está de mal humor.			
14.	No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo a lado se siente mal.			
15.	Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuaran.			
16.	Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría.			
17.	Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los			
18.	A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos.			
19.	Me siento feliz con solo ver felices a otras personas.			
20.	Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme como me sentiría si estuviera en su piel.			
21.	No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte.			
22.	Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo evitar sonreír.			
23.	No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas.			
24.	Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado			
25.	Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia.			
26.	Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.			
27.	Entender cómo se siente otra persona es algo muy fácil para mí.			
28.	No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos.			
29.	Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su			
30.	Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente.			
31.	Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mi están especialmente contentas sin que me hayan contado el motivo.			
32.	Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de			
33.	Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos.			

A continuación, encontrarás una serie de frases sobre tus habilidades para hacer ciertas cosas. Para responder, marca una opción entre el 0 y el 9.

0= Nada de acuerdo	5= Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9= Muy de acuerdo
--------------------	--------------------------------------	-------------------

1.	Hago bien los trabajos escolares.
2.	Consigo fácilmente amigos/as.
3.	En casa me critican mucho.
4.	Me cuido físicamente.
5.	Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante.
6.	Soy una persona amigable.
7.	Muchas cosas me ponen nerviosa/o.
8.	Me siento feliz en casa.
9.	Me buscan para hacer actividades deportivas.
10.	Trabajo mucho en clase.
11.	Es difícil para mí hacer amigos/os.
12.	Mi familia está decepcionada de mí.
13.	Me considero elegante.
14.	Mis profesoras/es me quieren.
15.	Soy un chico/a alegre.
16.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.
17.	Me gusta cómo soy físicamente.
18.	Soy un buen estudiante.
19.	Me cuesta hablar con desconocidos/as.
20.	Mis padres me dan confianza.
21.	Soy buena/o haciendo deporte.
22.	Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a.
23.	Tengo muchos amigos/as.
24.	Me siento querido/a por mis padres.
25.	Soy una persona atractiva.

En esta página encontrarás preguntas sobre tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES.

¿Cómo te has sentido?

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
---------	---------------	----------------	-----------

1.	Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos.
2.	Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo.
3.	Me sentí deprimido/a.
4.	Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo.
5.	No dormí bien.
6.	Disfruté de la vida.
7.	Me sentí triste.
8.	He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida.
9.	Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales.
10.	He sentido que las cosas seguían su ritmo.
11.	He sentido que las dificultades se amontonaban sin poder solucionarlas.

Aquí tienes una serie de frases que reflejan ideas sobre la vida. ¿En qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas?

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Ni de acuerdo ni en desacuerdo 3	De acuerdo 4	Muy de acuerdo 5
---------------------	-----------------	----------------------------------	--------------	------------------

1.	Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.
2.	Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.
3.	No estoy contento/a con mi vida.
4.	Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.
5.	No me gusta todo lo que rodea a mi vida.

Las siguientes frases describen cómo se siente a veces la gente. Indica con qué frecuencia cada frase describe la forma en que te sientes.

Por ejemplo: ¿Con qué frecuencia te sientes feliz?

Si nunca te sientes feliz marca el 1 (nunca), si siempre te sientes feliz marca el 4 (siempre)

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
---------	---------------	----------------	-----------

1.	Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea.
2.	Con qué frecuencia sientes que te falta compañía.
3.	Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda.
4.	Con qué frecuencia te sientes solo/a.
5.	Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as.
6.	Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea.
7.	Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti.
8.	Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean.
9.	Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa.
10.	Con qué frecuencia te sientes vinculado y unido a otra gente.
11.	Con qué frecuencia te sientes rechazado/a.
12.	Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes.
13.	Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien.
14.	Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás.
15.	Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas.
16.	Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende.
17.	Con qué frecuencia te sientes tímido/a.
18.	Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo.
19.	Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar.
20.	Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda.

Las siguientes frases se refieren a cosas que haces o te gusta hacer. Por favor, indícanos en qué medida estas cosas son ciertas para ti.

Nunca 1	Pocas veces 2	Algunas veces 3	Bastantes veces 4	Siempre 5
---------	---------------	-----------------	-------------------	-----------

1.	Me preocupa hacer algo que nunca he hecho delante de los demás.
2.	Me gusta hacer cosas con mis amigos/as.
3.	Me preocupa ser evaluado/a por los demás.
4.	Me da vergüenza estar rodeado/a de personas que no conozco.
5.	Sólo hablo con personas que conozco bien.
6.	Creo que mis compañeros/as hablan de mí a mis espaldas.
7.	Me gusta leer.
8.	Me preocupa lo que los demás piensen de mí.
9.	Pienso que no gustaré a los demás.
10.	Me pongo nervioso/a cuando hablo con gente de mi edad que no conozco bien.
11.	Me gustan los deportes.
12.	Me preocupa lo que los demás digan de mí.
13.	Me pongo nervioso/a cuando me presentan a personas desconocidas.
14.	Me preocupa no gustar a los demás.
15.	Me quedo callado/a cuando estoy con un grupo de personas.
16.	Me gusta hacer cosas por mí mismo/a.
17.	Creo que los demás se burlan de mí.
18.	Si en un debate doy mi opinión, me preocupa no gustar a los demás.
19.	Me da miedo pedir a los demás que hagan cosas conmigo ya que podrían decirme que no.
20.	Me pongo nervioso/a cuando estoy con algunas personas.
21.	Me da vergüenza incluso cuando estoy con gente que conozco bien.
22.	Me cuesta trabajo pedir a los demás que hagan cosas conmigo.



Universidad
Zaragoza



lisis
grupo de investigación
www.uv.es/lisis



Estimados padres y madres,

Nos dirigimos a ustedes con el objeto de informarles de la realización del proyecto de investigación *Bullying, cyberbullying y violencia filio-parental en la adolescencia - Bullcifil*, que se está desarrollando por investigadores de la Universidad de Zaragoza, Universidad Miguel Hernández de Elche, Universidad de Valencia y Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (Equipo Lisis: www.uv.es/lisis), con la supervisión y subvención del Ministerio de Economía y Competitividad y la participación voluntaria de los equipos de dirección, equipos de orientación y tutores de diversos institutos de educación secundaria de las Comunidades de Aragón, Valencia y Andalucía, entre ellos el IES Miguel Hernández.

Mediante la presente solicitamos su consentimiento para la participación de su hijo/a en dicho proyecto. Su participación consistirá en la *cumplimentación confidencial y voluntaria* de una serie de cuestionarios elaborados por profesores universitarios especialmente preocupados por la mejora de la convivencia escolar (insistimos en que toda la información recogida es confidencial y va a ser analizada estadísticamente únicamente por los miembros del equipo).

Rogamos cumplimente y firme la ficha que encontrará a continuación, solicitándole la remita al orientador del instituto en el plazo máximo de una semana. Si usted requiera información adicional sobre los objetivos del estudio, e incluso sobre los resultados, no dude en ponerse en contacto con nosotros.

Reciba un cordial saludo, quedamos a su disposición para cualquier consulta.

Fdo. Estefanía Estévez
Directora del Proyecto
Prof. Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante
estevez@umh.es

Yo D./Dña. _____ con DNI

(Rodear) SÍ - NO deseo que mi hijo/a _____

Participo en el proyecto de investigación *Bullcifil*, y para que así conste firmo la presente

En _____ a _____ de _____ de 201.

Fdo:

