



ADICCIÓN A INTERNET Y CIBERBULLYING EN ALUMNADO ESPAÑOL DE FORMACIÓN PROFESIONAL

INTERNET ADDICTION AND CYBERBULLYING IN SPANISH VOCATIONAL TRAINING STUDENTS

M. Gloria Gallego-Jiménez

Universidad San Pablo CEU, Madrid, España

gloria.gallegojimenez@ceu.es

<https://orcid.org/0000-0003-4498-8869>

Luis Manuel Rodríguez Otero*

Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, México

Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, España

luismaoterol@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-1748-9303>

***Autor de correspondencia**

Como citar: Gallego-Jiménez, M. G., & Rodríguez, L. M. (2025). Adicción a internet y cyberbullying en alumnado español de formación profesional. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 25(1), 54-67.

<https://doi.org/10.21134/903>

Resumen

Introducción. La incursión de internet ha generado un nuevo contexto de socialización y materialización del bullying. La adicción a internet refiere a la incapacidad para no utilizar o poner límites al uso de internet, a través de la pérdida de control ante su uso y dependencia. **Método.** Se planteó una investigación, a través de un diseño no experimental, descriptivo-correlacional, con el objetivo de analizar la relación existente entre la adicción a internet y el ciberbullying en el alumnado español de Formación Profesional. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para seleccionar una muestra de 1.070 estudiantes de 13 centros educativos de 6 Comunidades Autónomas de España de diferentes áreas. Se aplicó un cuestionario autoadministrado, construido a partir de la escala Likert para evaluar la adicción a internet y el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. Para el análisis de los datos se realizaron análisis paramétricos y se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre las escalas aplicadas. **Resultados.** Los resultados mostraron que los niveles de adicción a internet son altos y los de ciberbullying medios; asimismo, se identificó una correlación positiva entre ambas escalas. **Conclusiones.** El Desarrollo de habilidades emocionales y sociales pueden aparecer como factores protectores para prevenir tanto la adicción a internet como la ciberviolencia.

Palabras clave

Bullying; Internet; Cibervictimización; Ciberagresión; Formación Profesional.

Abstract

Introduction. The incursion of the internet has generated a new context of socialization and materialization of bullying. Internet addiction refers to the inability not to use or set limits to the use of the Internet, through the loss of control over its use and dependence. **Method.** A non-experimental, descriptive-correlational design was used to analyze the relationship between Internet addiction, cyberbullying, and socio-demographic factors in Spanish Vocational Training students. Non-probabilistic convenience sampling was used to select a sample of 1.070 students from 13 educational centers in 6 Spanish Autonomous Communities from different areas. A self-administered questionnaire was applied, constructed from the Likert scale to assess Internet addiction and the Spanish version of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. For data analysis, parametric analyses were carried out and Pearson's correlation coefficient was calculated between the scales applied. **Results.** The results showed that the levels of internet addiction are high and the levels of cyberbullying are medium; Likewise, a positive correlation was identified between both scales. **Conclusions.** The development of emotional and social skills skills may appear as protective factors to prevent both internet addiction and cyberviolence.

Key Words

Bullying; Internet; Cyber-victimization; Cyber-aggression; Vocational training.

1. Introducción

En el presente estudio se examina la relevancia de la formación profesional (FP) con un enfoque específico en la adicción de internet y el ciberbullying en esta etapa educativa. La FP engloba diversas modalidades educativas que preparan a los estudiantes para el mundo laboral. Entre ellas, se encuentran los ciclos formativos, los cuales se dividen por un lado en grado medio con una duración de dos años y al cual se accede tras finalizar la secundaria. Por otro lado, el grado superior, el cual también tiene una duración de dos años y cuyo acceso se establece a través de dos vías, bien tras haber finalizado bachillerato o bien con el título de grado medio. En este sentido, cabe destacar que en ambos casos se ofrece una formación técnico-práctica. Estos programas tienen como objetivo dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para desempeñarse en un campo específico del mercado laboral (Saman et al. 2021).

El uso de internet implica un amplio abanico de conductas, entre las cuales destaca el uso de la violencia a través de medios digitales. Existen estudios como los de Chiza-Lozano et al. (2021) que evalúan la adicción a internet y el ciberbullying a nivel preuniversitario y universitario. Sin embargo, existen pocos estudios sobre la literatura específica de alumnado de ciclos formativos. En este sentido resulta importante determinar la medida en que la adicción a internet influye en las conductas de ciberbullying. Este enfoque permitirá desarrollar estrategias preventivas y correctivas más efectivas, adaptadas a las características específicas de este grupo demográfico. Los estudiantes de FP están en una fase de transición vital, donde la consolidación de habilidades digitales y la formación en competencias socioemocionales son fundamentales. La FP, al ofrecer una educación técnico-práctica, puede integrar de manera efectiva estrategias pedagógicas que promuevan el uso responsable de internet y fomenten la resiliencia frente a los riesgos digitales (Nartgün & Cicioğlu, 2015).

Estudiar esta población permite desarrollar intervenciones específicas que aborden tanto la prevención como la respuesta al ciberacoso, teniendo en cuenta las particularidades de su contexto. En este sentido, Teng et al. (2023) advierten que la investigación en los alumnos de ciclos formativos contribuye a la creación de un entorno educativo y laboral más seguro y saludable, donde el bienestar digital es una prioridad y se promueve un uso responsable de la tecnología. Por ende, señalan que es imperativo que la formación profesional no solo prepare a los estudiantes para el mercado laboral, sino que también los equie de las habilidades necesarias para navegar en un mundo digital cada vez más complejo y desafiante. Por ello, se plantea una investigación cuantitativa contextualizada en España con el objetivo de analizar la relación existente entre la adicción a internet y las conductas de ciberbullying entre los estudiantes que cursan ciclos formativos. En este sentido, la hipótesis del estudio es que el alumnado de FP que tiene mayor nivel de adicción a internet presenta más conductas de ciberbullying. El presente estudio pretende demostrar que la adicción a internet es un factor determinante en el uso de la violencia como medio para resolver los conflictos en el grupo de iguales.

1.1. Marco referencial

Araoz et al. (2021) caracterizan la adicción a internet como la incapacidad para abstenerse o establecer límites en el uso de internet, la cual se manifiesta a través de la pérdida de control y por la dependencia. Esta condición conlleva efectos adversos en la salud de los individuos, especialmente en forma de malestar, fatiga y disfunción. En este sentido, Sánchez-Yarmas (2021) matiza que la adicción a internet se caracteriza por: el uso excesivo, la reiteración o la abstinencia, la tolerancia y las consecuencias negativas. Además, matiza que tanto la resiliencia como las habilidades sociales actúan como factores protectores contra la adicción a internet. Por otro lado, Cava et al. (2022) destacan que la adicción a internet tiene un impacto en el rendimiento académico y promueve la aparición de problemas en las relaciones interpersonales. Es por ello que sugieren que esta adicción puede favorecer la aparición de trastornos como la depresión, la ansiedad o el estrés.

Respecto a los motivos por los cuales los sujetos acceden a internet, Celio-Pillaca (2021) matiza que la búsqueda de entretenimiento, la comunicación social y la evasión de problemas personales son factores favorecedores del acceso y del grado de adicción. No obstante, Menéndez-García et al. (2022) advierten sobre la existencia de factores de riesgo frente la adicción a internet de tipo personales, familiares y psicosociales. En concreto, Sánchez-Yarmas (2021) indica que los personales refieren por un lado a aspectos psicológicos y conductuales tales como la autoestima, el autocontrol, el estrés y autoconcepto y por otro lado a cuestiones vinculadas al desarrollo de habilidades sociales y los procesos de comunicación. Respecto a los de tipo familiar, Menéndez-

García et al. (2022) refieren a las dinámicas y los conflictos familiares. Mientras que, en cuanto a los factores psicosociales, coinciden que existe una inferencia de la cultura tecnológica.

Por otro lado, autores como Gámez-Guadix y Calvete-Zumalde (2018) mencionan que el uso de internet ha favorecido la aparición de nuevas problemáticas como el ciber-grooming, el sexting, la violencia online en el noviazgo y el ciberbullying. En este sentido, Yudes et al. (2019) advierten que la adicción a internet produce una disminución del funcionamiento tanto personal como social de quienes lo consumen. Lo cual se debe a la inferencia de las distorsiones cognitivas que produce el uso excesivo de los medios digitales y del internet. Es por ello que Estrada-Araoz et al. (2021) destacan la importancia de la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades sociales como vías de protección y de prevención frente a las conductas violentas anteriormente citadas. Por ende, abogan por el desarrollo de estas a través de acciones educativas en los diferentes niveles del sistema educativo.

Respecto al ciberbullying Moretti & Herkovits (2021) destacan que, con la proliferación de las tecnologías de la información y la comunicación, el fenómeno del bullying ha extendido su alcance más allá de los límites físicos de las instituciones educativas para adentrarse en el ámbito digital. Definen el ciberbullying como la tecnificación de las conductas de violencia entre el grupo de iguales. Asimismo, matiza que este tipo de acoso incluye la participación tanto de perpetradores como de víctimas y observadores; cuyos roles que son susceptibles de intercambio.

En relación con los perpetradores, las investigaciones de Vandebosch & van Cleemput (2021), Zhang et al. (2021) y Balakrishnan et al. (2019) sugieren que el perfil típico se asocia con jóvenes, predominantemente varones, que interactúan en las redes sociales con una frecuencia superior a la de sus coetáneos. Asimismo, cabe destacar que este estudiantado suele actuar colectivamente y están influenciados por la dinámica de grupo y la presión social (Slonje & Smith, 2020). No obstante, a menudo se observa que justifican sus comportamientos y minimizan la gravedad de sus actos. Lo cual subraya la importancia de implementar intervenciones educativas dirigidas a fomentar la empatía y la conciencia sobre las repercusiones de sus acciones (Giumetti & Kowalski, 2022).

En este sentido, Patchin & Hinduja (2020) categorizan a los perpetradores de ciberacoso en tres tipos, por un lado el acosador ocasional, el cual no suele incurrir habitualmente en estas prácticas. Por otro lado, el acosador habitual, que promueve el acoso de manera frecuente y reiterada. Finalmente, el acosador cibernético, el cual se vale de la tecnología para acosar y se caracteriza por su habilidad para eludir la detección. Respecto a las víctimas, Kowalski et al. (2019) y Mishna (2020) señalan que el ciberbullying implica efectos perjudiciales para la salud mental y el bienestar del alumnado. Asimismo, destaca porque se manifiesta en altos niveles de ansiedad, depresión, estrés y trastornos emocionales. Los cuales son superiores a los observados en víctimas de acoso escolar convencional.

A propósito, Zhang et al. (2021) subrayan el rol que tienen los espectadores en la prevención y la mitigación del ciberbullying, resaltando la importancia de educar y concienciar sobre la necesidad de proteger a las víctimas y denunciar las conductas agresivas. Asimismo, apuntan a que las actitudes de los espectadores hacia la defensa de las víctimas pueden ser positivas o negativas; influyendo en su disposición a intervenir en situaciones de ciberacoso. En este sentido, Slonje & Smith (2020) añaden que los espectadores pueden verse afectados negativamente por el ciberbullying, experimentando sensaciones de impotencia y dificultades para actuar eficazmente en defensa de las víctimas.

También Neira-Castilla (2021) enfatiza que el ciberbullying implica a menudo una relación de poder desigual entre agresor y víctima, que puede ser tanto una persona conocida como desconocida. Asimismo, advierte que se manifiesta mediante diversas conductas nocivas, entre las cuales se incluyen: chantajes, injurias, burlas, intimidación, ciberacoso, hostigamiento, victimización cibernética, suplantación de identidad, exclusión, ofensas y amenazas, entre otras.

Por otro lado, investigaciones como las de Villegas-Castrillo et al. (2018) destacan algunos factores que favorecen el ciberbullying. En primer lugar, mencionan la falta de supervisión de los padres y la escasa comunicación entre padres e hijos. A continuación, destacan la influencia del acceso ilimitado a internet y la falta de habilidades sociales y emocionales por parte de los jóvenes. Además, matizan que la exposición de contenidos violentos y agresivos en los medios de comunicación y en las redes sociales han aumentado el riesgo de que los jóvenes

participen en ciberbullying. En contraposición, señalan que existen factores protectores frente al ciberbullying tales como: la buena comunicación y relación positiva entre padres e hijos, el apoyo emocional y la resolución de conflictos de manera pacífica y constructiva.

También Mikulic et al. (2019) señalan que no es suficiente con involucrar a los padres, los educadores, los profesionales de la salud y los jóvenes para prevenir y abordar el ciberbullying de manera efectiva. Exponen que es necesario tomar en cuenta las consecuencias psicológicas que se produce en las víctimas los procesos de ciberbullying.

1.2. Antecedentes

Diversos estudios en la literatura científica han investigado la adicción a internet en distintos niveles educativos, a través de los cuales se evidencian patrones alarmantes respecto al uso disfuncional de los medios tecnológicos. En este sentido, en la etapa primaria, se han detectado casos de dependencia a redes sociales y videojuegos, incidiendo negativamente en el desempeño escolar y en las competencias sociales de los estudiantes (Vera-Noriega et al. 2021; Guijarro-Gallego et al. 2021). Por otro lado, durante la secundaria se advierte un incremento la vulnerabilidad de los adolescentes al ciberbullying, acarreando consecuencias emocionales y psicológicas de envergadura (Estrada, 2019). Mientras que, en la etapa universitaria, la adicción se manifiesta en una utilización excesiva de plataformas digitales, lo que repercute en la concentración, el manejo del tiempo de estudio y la eficacia académica (Holst-Morales, 2018).

En el ámbito de la formación profesional, el corpus académico es escaso en cuanto a evidencia empírica. No obstante, Lucas-Molina et al. (2022) proporcionan un análisis de esta demografía estudiantil, señalando factores específicos que fomentan la incidencia del bullying. Así, identifican cómo las variables individuales tales como: la baja autoestima, limitadas habilidades sociales, escasa empatía y una deficiente resiliencia, incrementan la probabilidad de ser víctima de acoso. Además, enfatizan la importancia del contexto escolar y social, argumentando que el ambiente, la cultura de convivencia y la implementación de normativas claras son determinantes en la manifestación del bullying. Asimismo, Lucas-Molina et al. (2022) también destacan que la calidad de las interacciones entre pares y la influencia de líderes negativos son elementos que pueden perpetuar el fenómeno del acoso escolar.

Por otro lado, Nartgün & Cicioğlu (2015) examinan la incidencia de los factores familiares y socioeconómicos en el alumnado de ciclos formativos, destacando cómo elementos como el respaldo y la comunicación intrafamiliar, así como la presencia de normativas y límites definidos, pueden actuar como mecanismos de protección contra el bullying. Por el contrario, identifican que las dinámicas familiares disfuncionales, la insuficiente supervisión parental y las condiciones de pobreza y desigualdad social incrementan la susceptibilidad de los estudiantes al acoso. Adicionalmente, su investigación sugiere una menor prevalencia de bullying en entornos rurales en comparación con los urbanos.

También, cabe destacar que la investigación contemporánea sobre el ciberacoso y la adicción a internet resalta su relevancia en el contexto de los Ciclos Formativos, donde se prepara a los estudiantes para el ámbito profesional. En la etapa de educación primaria, se han detectado estudios que examinan el ciberacoso en España (Lucas-Molina, 2022), así como en diversas geografías globales (Misha et al. 2020). A nivel de secundaria, se han identificado investigaciones en Ecuador (Esteves-Villanueva et al. 2020), Europa (Menéndez-García et al. 2022), África (Paciello et al. 2023), y América del Norte (Patchin & Hinduja, 2022). En el ámbito universitario, se han documentado estudios en España, Europa del Este, Reino Unido, Turquía (Villegas-Castrillo et al. 2018), Australia (Jakman et al. 2020), América del Norte (Zhang et al. 2022) y Argentina (Host-Morales et al. 2018).

Otro aspecto para tomar en consideración es que el alumnado de Ciclos Formativos está en una fase crítica de transición hacia el mundo laboral, en la cual la victimización tanto en el entorno físico como en el digital puede tener consecuencias negativas para los sujetos, especialmente de tipo psicoemocional (Zhang et al. 2021). No obstante, es importante destacar que los estudiantes que enfrentan ambas formas de acoso ven incrementada su angustia psicológica (Chiza-Lozano et al. 2021). En este sentido, Moretti y Herkovits (2021) señalan que esta angustia se manifiesta en indicadores de desajuste emocional como: el autoconcepto, la autoestima, el estrés, la ansiedad, la depresión, la soledad, la insatisfacción vital, los problemas psicósomáticos e incluso la ideación suicida. Lo cual puede impactar negativamente tanto en su formación como en su desarrollo profesional.

Finalmente cabe mencionar que investigaciones como la realizada por Slonje et al. (2020) resaltan que factores intrapersonales como la baja autoestima laboral y la deficiente confianza en las propias capacidades emergen como catalizadores primordiales de comportamientos violentos. Asimismo, Teng et al. (2023) enfatizan la influencia del contexto social en la manifestación de estas conductas disruptivas en estudiantes de ciclos formativos. Asimismo, destacan la influencia que tienen los ambientes educativos propensos a la creación de dinámicas de exclusión, competencia y hostilidad entre el alumnado. Por lo que, tanto Slonje et al. (2020) como Teng et al. (2023), indican que es necesario por un lado desarrollar acciones encaminadas a promover en el alumnado la autogestión responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); y por otro lado la creación de espacios virtuales protegidos por parte de las familias y la comunidad educativa.

2. Método

2.1. Tipo de estudio

Se realizó una investigación cuantitativa a través de un diseño no experimental, descriptivo-correlacional.

2.2. Participantes

La población objeto de estudio fueron estudiantes de ciclos formativos de España. Se seleccionaron dos comunidades autónomas del norte del país, 2 del centro y dos del sur (Andalucía, Cantabria, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y Murcia). A partir de un universo de 984.353, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para seleccionar una muestra de 1.070 estudiantes.

Tabla 1

Características sociodemográficas muestra

Variable	Subvariable	n	%	Variable	Subvariable	n	%	
Género	Hombre	378	35.3	Ciclo	Actividades Comerciales	6	0.6	
	Mujer	692	64.7		Anatomía patológica	104	9.7	
Tipo centro	Público	276	25.8		Animación 3D	4	0.4	
	Privado	710	66.4		Artes plásticas y diseño	2	0.2	
CCAA	Concertado	84	7.9		Auxiliar de enfermería	142	13.3	
	Andalucía	166	15.5		Confección y moda	72	6.7	
	Cantabria	188	17.6		Desarrollo Aplicaciones Multiplataforma	6	0.6	
	Cataluña	206	19.3		Educación infantil	156	14.6	
	C. Valenciana	320	29.9		Emergencias sanitarias y protección civil	198	18.5	
	Madrid	104	9.7		Farmacia y parafarmacia	6	0.6	
	Murcia	86	8.0		Gestión administrativa	70	6.5	
Ámbito	Urbano	836	78.1		Higiene bucodental	134	12.5	
	Rural	234	21.9		Imagen para el diagnóstico y medicina nuclear	84	7.9	
Estado civil	Casado/a	44	4.1		Negocios digitales	10	0.9	
	Divorciado/a o separado/a	10	0.9		Realización de proyectos audiovisuales y espectáculos	76	7.1	
	En pareja/ unión libre	334	31.2		Área	Ciencias Sociales	153	14.3
	Soltero/a	680	63.6			Biosanitario	672	62.8
Creencias religiosas	Viudo/a	2	0.2	Científico tecnológico	91	8.5		
	Si	594	55.5	Artes	154	14.4		
Edad	No	476	44.5	Nivel	Medio	590	55.1	
	Mínimo	15			Superior	480	44.9	
	Máximo	53		Curso	1	646	60.4	
	Media	21.09			2	424	39.6	
	Desviación típica	6.1		Total	1070	100		

Nota: elaboración propia

Para la selección de la muestra se identificaron los centros públicos, privados y concertados de cada comunidad autónoma que poseían web y se envió un correo electrónico a la dirección de cada centro presentando la investigación y solicitando su participación. Se obtuvo respuesta y la confirmación de la participación de 13 centros educativos, de los cuales 7 fueron privados, 4 públicos y 2 concertados. Para ello se solicitó la participación de la totalidad del alumnado de cada centro educativo a través de la aplicación de Google forms. Se obtuvieron un total de 1.830 respuestas y se realizó un proceso de tamizaje de los cuestionarios, seleccionando 1.186 instrumentos que respondieron a la totalidad de las preguntas planteadas en el cuestionario. A continuación, se eliminaron los cuestionarios de alumnado que estudiaba en los centros educativos objeto de estudio, pero residían en comunidades autónoma diferentes a las analizadas. De esta forma se configuró una muestra de 1.070 estudiantes; de los cuales 710 estudiantes estaban matriculados en centros privados (66.4%), 276 en centros públicos (25.8%) y 84 en centros concertados (7.9%).

2.3. Instrumentos

Se aplicó un cuestionario autoadministrado conformado por un lado por cuestiones sociodemográficas, por otro lado, la escala Likert para evaluar la adicción a Internet de Ruiz-García et al. (2022) y también la versión española del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) de Del Rey et al. (2015).

La escala para evaluar la adicción a Internet está conformada por 25 ítems y 6 dimensiones: tolerancia y síndrome de abstinencia (factor 1), recaída y pérdida de control sobre el consumo (factor 2), modificación del estado de ánimo (factor 3), búsqueda y consumo compulsivo (factor 4), saliencia y deseo (factor 5) y conflicto (factor 6). Esta escala de tipo Likert está contiene valores del 1 (totalmente en desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo). Esta escala fue validada por Ruiz-García et al. (2022) en cuyo estudio obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.91 (0.86 factor 1, 0.76 factor 2, 0.75 factor 3, 0.77 factor 4, 0.73 factor 5 y 0.64 factor 6). En este sentido, cabe destacar que en el presente estudio el Alfa de Cronbach obtenido en la escala fue aceptable con un valor de 0.93 (0.81 factor 1, 0.83 factor 2, 0.95 factor 3, 0.91 factor 4, 0.89 factor 5 y 0.93 factor 6). Por otro lado, el estudio de Ruiz-García et al. (2022) establece una clasificación de 4 niveles de adicción a internet: bajo (puntuaciones menores a 1), medio-bajo (valores entre 1 y 2), medio-alto (valores entre 2.1 y 3) y alto (valores superiores a 3). Para el presente estudio se utilizó la clasificación expuesta por Ruiz-García et al. (2022).

Asimismo, la versión española del ECIPQ está compuesta por 22 ítems en formato Likert con valores del 1 (nunca) al 4 (siempre) e incluye la dimensión cibervictimización y ciberagresión. Esta escala fue validada por Del Rey et al. (2015) en cuyo estudio obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.96 (0.97 cibervictimización y 0.93 ciberagresión). A propósito, cabe mencionar que en el presente estudio se obtuvo un Alfa de Cronbach aceptable con valor de 0.87 en la escala ECIPQ (0.88 cibervictimización y 0.83 ciberagresión). Por otro lado, cabe mencionar que el estudio de Del Rey et al. (2015) no incluye una clasificación de los niveles de cibervictimización y de ciberagresión. No obstante, en el presente estudio se aplicó la clasificación expuesta por Ruiz-García et al. (2022) para la adicción a internet.

2.4. Procedimiento

La investigación se realizó a través de un proceso secuenciado por las siguientes fases: (1) diseño del instrumento, (2) selección de la muestra, (3) contacto con la muestra, (4) aplicación del instrumento, (5) codificación de los datos con el programa estadístico SPSS, (6) análisis de los datos y (7) redacción del informe de investigación.

Cabe destacar que en el diseño del instrumento consistió en la selección de las variables sociodemográficas y la incorporación de las escalas Likert mencionadas anteriormente. Por otro lado, el proceso de recolección de datos se realizó a través de la aplicación de Google forms. Para ello se construyó el instrumento en dicha aplicación y

se remitió a los centros educativos para que a través de un docente de referencia en cada centro educativo se aplicase en horario lectivo al alumnado. Una vez finalizado el proceso de recolección de datos se obtuvo un documento en formato Excel de cada centro educativo. A continuación se fusionaron los archivos de Excel en un solo documento y se procedió a su posterior codificación numérica para realizar el análisis a través del programa de análisis estadístico SPSS en su versión 24.

2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se realizaron análisis paramétricos, por un lado, se calculó la media del total escala y de cada una de las dimensiones de las escalas aplicadas. Por otro lado, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre las escalas aplicadas y las diferentes dimensiones de cada escala.

2.6. Consideraciones éticas

En la realización del estudio se tomaron en consideración los principios mencionados en la declaración de Helsinki para la realización de investigaciones. Por otro lado, el protocolo de investigación se sometió a valoración del Comité de ética de las universidades de los/as investigadores/as. Para ello se aplicó a los/as participantes un documento de consentimiento informado. Asimismo, una vez aplicados los instrumentos en la extracción de los datos se excluyeron los datos identificativos de cada participante, asignando un código a cada uno/a. Finalmente, cabe destacar que en la investigación se respetó la propiedad intelectual, así como las normas de protección de datos.

3. Resultados

En cuanto a la escala de adicción a internet se advirtió una media de 2.19 y una desviación típica de 0.81. Respecto a la dimensión 1 (tolerancia y síndrome de abstinencia) se obtuvo una media de 1.89 y una desviación típica de 0.91, en la dimensión 2 (recaída y pérdida de control sobre el consumo) la media fue 2.12 de y la desviación típica de 0.94, en la dimensión 3 (modificación del estado de ánimo) la media fue de 2.15 y la desviación típica de 1.05, en la dimensión 4 (búsqueda y consumo compulsivo) la media fue de 2.39 y la desviación típica de 1.18, en la dimensión 5 (saliencia y deseo) la media fue de 2.73 y la desviación típica de 1.15 y finalmente en la dimensión 6 (conflicto) la media fue de 1.92 y la desviación típica de 0.85.

Respecto a la escala española del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) en la dimensión ciber-victimización la media fue de 1.18 y la desviación típica de 0.33; mientras que en la dimensión de ciber-agresión la media fue de 1.17 y la desviación típica de 0.31.

Tras realizar la prueba de Correlación de Pearson entre las escalas aplicadas se advirtió que existe una relación positiva entre la adicción a internet, el nivel de ciber-victimización y el de ciber-agresión. Así, como se observa en la tabla 4, se observaron correlaciones a nivel 0.01 entre la adicción a internet y el nivel de ciber-víctima (0.125), entre la adicción a internet y el nivel de ciber-agresión (0.179) y entre el nivel de ciber-víctima y el nivel de ciber-agresión (0.375).

Finalmente cabe destacar que se presentaron correlaciones positivas a nivel 0.01 entre las diferentes subescalas de la adicción a internet y el nivel de ciber-víctima y de ciber-agresión; excepto entre la dimensión 2 (recaída y pérdida de control sobre el consumo) y el nivel de ciber-víctima (ver Tabla 2).

Tabla 2*Correlación entre adicción a internet y cyberbullying*

	C	Adicción a Internet						Ciber-Victimización	Ciber-Agresión
		D1	D2	D3	D4	D5	D6		
Ciber-Victimización	C	.165(**)	0.055	.142(**)	.079(**)	.068(*)	.119(**)	1	
Ciber-Agresión	C	.148(**)	.155(**)	.171(**)	.146(**)	.083(**)	.184(**)	.375(**)	1
Adicción a Internet	C	.811(**)	.812(**)	.799(**)	.852(**)	.807(**)	.761(**)	.125(**)	.179(**)

Nota. C= Correlación de Pearson; **, $p < .01$ (bilateral); *, $p < .05$ (bilateral).

Nota. D1= tolerancia y síndrome de abstinencia; D2= recaída y pérdida de control sobre el consumo; D3= modificación del estado de ánimo; D4= búsqueda y consumo compulsivo; D5= saliencia y deseo; D6= conflicto.

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

A través de la presente investigación se ha constatado que el alumnado de ciclos formativos presenta un nivel de adicción a internet medio. Este resultado contrasta con los identificados en investigaciones precedentes a nivel secundaria y universidad (Estrada, 2019; Holst-Morales, 2018) y es superior a los obtenidos con alumnado de educación primaria (Guijarro-Gallego et al. 2021; Vera-Noriega et al. 2021). Lo cual refleja que el nivel de adicción a internet se incrementa con la edad del alumnado y la factibilidad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, al igual que expone Ruiz-García et al. (2022), se identificaron valores superiores respecto a la dimensión 4 (búsqueda y consumo compulsivo) y la dimensión 5 (saliencia y deseo) y menor en cuanto a la dimensión 1 (tolerancia y síndrome de abstinencia) y la dimensión 6 (conflicto). Estos resultados revelan que, como señalan Araoz et al. (2021) y Sánchez-Yarmas (2021), la pérdida de control y el uso reiterado de dispositivos electrónicos son dos componentes cruciales en la adicción a internet. Asimismo, el hecho de que la dimensión de tolerancia y síndrome de abstinencia sea baja explica que el nivel de adicción a internet no presente valores elevados entre la muestra; lo cual, como indican Cava et al. (2022), Celio-Pillaca (2021) y Menéndez-García et al. (2022) y Sánchez-Yarmas (2021) es importante tener en cuenta los factores protectores ante este tipo de adicción tales como la resiliencia, la comunicación y las habilidades sociales.

Por otro lado, al igual que en investigaciones realizadas con alumnado de primaria, secundaria y universidad, se ha constatado que el alumnado de formación profesional presenta un nivel de ciber-victimización moderado, aunque superior al de ciber-agresión (Esteves-Villanueva et al. 2020; Host-Morales et al. 2018; Jakman et al. 2020; Lucas-Molina, 2022; Menéndez-García et al. 2022; Misha et al. 2020; Paciello et al. 2023; Patchin & Hinduja, 2022; Villegas-Castrillo et al. 2018; Zhang et al. 2022). Estos resultados constatan que, en función a los tipos de perpetradores de cyberbullying que exponen Patchin & Hinduja (2020), el alumnado de FP se caracteriza por ser ocasional. No obstante, es importante tomar en consideración que el rol de los espectadores ante las situaciones de acoso y violencia representa un factor determinante ante estas situaciones (Giumetti & Kowalski, 2022; Moretti & Herkovits, 2021; Slonje & Smith, 2020; Zhang et al. 2021). Asimismo, como señalan Giumetti & Kowalski (2022), Zhang et al. (2021) y Slonje & Smith (2020) el nivel de empatía y de concientización del alumnado sobre los efectos de la violencia también son factores determinantes.

También se ha comprobado que la relación entre la adicción a internet y el nivel de tanto de ciber-agresión como de ciber-victimización son positivas. En este sentido, cabe destacar que como señalan Cava et al. (2022), Celio-Pillaca (2021) y Sánchez-Yarmas (2021), en ambas variables las relaciones interpersonales, la comunicación social y la evasión de problemas personales representan factores favorecedores. A su vez, tanto en la adicción a internet como

en las situaciones de ciber-agresión las consecuencias negativas son semejantes y se asocian con situaciones de ansiedad, depresión, estrés y trastornos emocionales (Mishna, 2020; Slonje & Smith, 2020; Kowalski et al. 2019). Por otro lado, el manejo de las habilidades sociales también representa un factor protector en ambas variables (Celio-Pillaca, 2021; Menéndez-García et al. 2022; Zhang et al. 2021).

Por otro lado, se ha corroborado que respecto al nivel de ciber-victimización y de ciber-agresión se producen correlaciones positivas respecto a todas las dimensiones de la adicción a internet excepto en la dimensión 2 (recaída y pérdida de control sobre el consumo) y la ciber-victimización; lo cual explica que en ambas variables se obtuvieron niveles medios. Asimismo, se ha comprobado que entre las víctimas tiene un mayor peso la tolerancia y la compulsividad, mientras que en los agresores: la pérdida de control, la modificación del estado del ánimo, el conflicto, la saliencia y el deseo. Estos resultados reflejan por un lado que tanto en las víctimas como en los agresores el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales representan factores de protección frente al uso de la violencia y las conductas adictivas de internet (Estrada-Araoz et al. 2021; Yudes et al. 2019). Por otro lado, que los tipos de conflictos que influyen en mayor medida en la adicción a internet y en la ciber-violencia son los de tipo psicosociales (Kowalski et al. 2019; Menéndez-García et al. 2022; Mishna, 2020; Sánchez-Yarmas, 2021). Finalmente, se ha constatado que el factor lúdico representa un factor determinante tanto en la perpetración de la violencia como en la adicción a internet (Balakrishnan et al. 2019; Sánchez-Yarmas, 2021; Vandebosch & van Cleemput, 2021). En este sentido, como señalan Giumetti & Kowalski (2022), Sánchez-Yarmas (2021), Slonje & Smith (2020) y Zhang et al. (2021) es imprescindible desarrollar en el alumnado la empatía, la resiliencia, la tolerancia, la comunicación y las habilidades sociales.

4.1. Conclusiones y limitaciones

A través de la presente investigación se ha constatado que existe una relación positiva entre la adicción a internet y las conductas de ciberbullying entre los estudiantes españoles de formación profesional. En referencia a la adicción a internet se ha comprobado que las dimensiones relativas a la búsqueda y consumo compulsivo y la saliencia y el deseo registran un mayor nivel de prevalencia. Por otro lado, los resultados mostraron que el ciberbullying también se presenta en el alumnado de ciclos formativos. Asimismo, se ha verificado que existe un mayor nivel de ciber-victimización que de ciber-agresión; aunque la relación entre ambas variables es positiva. Finalmente, se ha corroborado que el desarrollo de habilidades emocionales y sociales representan factores protectores frente a la adicción a internet y la ciberviolencia.

En el estudio participó alumnado de ciclos formativos de 6 comunidades autónomas de España de 13 centros educativos. Por ende, los datos no son generalizables a todo el territorio español. Aunque a partir de los mismos es posible presentar de forma exploratoria datos de una problemática poco abordada en población de FP en España. Por otro lado, es importante mencionar que a pesar de que se producen correlaciones positivas entre las escalas aplicadas, el tipo de correcciones son moderadas. En este sentido, como perspectiva futura, sería idóneo realizar un estudio representativo en el cual se integre alumnado de las diecisiete comunidades autónomas de España y de los diferentes grados formativos. Asimismo, se considera idóneo promover un estudio que incluya la perspectiva del profesorado respecto a la adicción a internet y el ciberbullying en formación profesional.

Contribuciones de los autores

M Gloria Gallego-Jiménez: conceptualización, recursos, redacción, revisión y edición, visualización, supervisión, administración y adquisición de fondos. Luis Manuel Rodríguez Otero: metodología, software, validación, análisis formal, investigación, curación de datos, redacción, revisión y edición, visualización y supervisión.

Declaración de disponibilidad de datos

Debido a cuestiones de anonimato los datos no pueden ser mostrados de forma pública. Los datos secundarios pueden solicitarse al autor de correspondencia al correo luismaotero@yahoo.es.

Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un GIR de la Universidad San Pablo CEU, "Aprendizaje, Neurodidáctica, Educación Personalizada e Inclusiva (ANEPI)".

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Financiación

El presente estudio no ha recibido financiación.

5. Referencias

- Araoz, E. G. E., Araoz, M. C. Z., Ramos, N. A. G., y Uchasara, H. J. M. (2021). Adicción a internet y habilidades sociales en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 74-80. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4660368>
- Balakrishnan, V., Shamdasani, P., Bustamante, L. y Ooi, Y. P. (2019). The impact of cyberbullying on mental health outcomes among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 98, 104-163. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104163>
- Cava, M. J., Buelga, S., y Carrascosa, L. (2022). Cibercontrol y ciberagresión hacia la pareja en alumnado adolescente: Prevalencia y relaciones con el cyberbullying. *Revista de Educación*, (397), 179-205. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/94725/69067>
- Celio-Pillaca, J. C. (2021). Burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por covid-19. *PURIQ*, 3(1), 104-119. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.142>
- Chiza-Lozano, D., Vásquez-Mendoza, D., y Vega, C. R. (2021). Adicción a redes sociales y cyberbullying en los adolescentes. *Revista Muro de la Investigación*, 6(1), 34-44. <https://doi.org/10.17162/rmi.v6i1.1437>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompsone, F., Barkoukif, V., Tsorbatzoudisf, H., Brighig, A., Guarinig, A., Pyżalskih, J. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in human behavior*, 50, 141-147. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563215002630>
- Esteves-Villanueva, A. R., Paredes-Mamani, R. P., Calcina-Condori, C. R. y Yapuchura-Saico, C. R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16-27. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Estrada, E. (2019). Habilidades sociales y agresividad de los estudiantes del nivel secundaria. *SCIÉENDO*, 22(4), 299-305. <https://doi.org/10.17268/sciencdo.2019.037>
- Estrada-Araoz, E. G., Zuloaga-Araoz, M. C., Gallegos-Ramos, N. A. y Mamani-Uchasara, H. J. (2021). Adicción a internet y habilidades sociales en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Archivos*

- Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 40(1), 74-80.
<https://www.redalyc.org/journal/559/55971233014/55971233014.pdf>
- Gámez-Guadix, M. y Calvete-Zumalde, E. (2018). Nuevos riesgos de la sociedad digital: Grooming, sexting, adicción a Internet y violencia online en el noviazgo. *Revista de estudios de juventud*, (121), 77-89.
https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/5_nuevos_riesgos_de_la_sociedad_digital_grooming_sexting_adiccion_a_internet_y_violencia_online.pdf
- Giumetti, G. W., y Kowalski, R. M. (2022). Cyberbullying via social media and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 45, 1-18. <https://doi.org/10.101314>.
- Guijarro-Gallego, A., Martínez-Pérez, A., Fernández-Fernández, V., Alcántara-López, M., y Castro-Sáez, M. (2021). Satisfacción con la vida en adolescentes: Relación con el estilo parental, el apego a los iguales y la inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(1), 51-74.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/3425/4543>
- Holst-Morales, I. C., Galicia-Barrera, Y., Gómez-Veytia, G. y Degante-González, A. (2018). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29. <https://www.medigraphic.com/pdfs/vertientes/vre-2017/vre172c.pdf>
- Jackman, K, Kreuze, E.J., Caceres, B. A., y Schnall, R. (2020). Bullying and Peer Victimization of Minority Youth: Intersections of Sexual Identity and Race/Etnicity. *Journal of School Health*, 90(5), 368-377.
<https://dx.doi.org/10.1111/josh.1283>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., y Agatston, P. W. (2019). Cyberbullying: A growing problem. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, y M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 263-276). Routledge.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Solbes-Canales, I., Ortuño-Sierra, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Acoso escolar, ciberbullying y salud mental: el rol de la cohesión entre estudiantes como factor protector escolar. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 33-41. <https://dx.doi.org/10.5093/pi2022a1>
- Menéndez-García, A., Jiménez-Arroyo, A., Rodrigo-Yanguas, M., Marín-Vila, M., Sánchez-Sánchez, F., Roman-Riechmann, E., y Blasco-Fontecilla, H. (2022). Adicción a Internet, videojuegos y teléfonos móviles en niños y adolescentes: Un estudio de casos y controles. *ADICCIONES*, 34(3), 208-217.
<https://doi.org/10.20882/adicciones.1469>
- Mikulic, I. M., Crespi, M., y Caballero, R. Y. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): Estudio de las propiedades psicométricas en adultos de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, (26), 395-402.
<https://www.redalyc.org/journal/3691/369163433043/369163433043.pdf>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., y Daciuk, J. (2020). Correlates of victimization and bullying in cyber and traditional bullying contexts among middle school students. *Journal of School Violence*, 19(4), 449-463. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1567975>
- Moretti, C. y Herkovits, D. (2021). De víctimas, perpetradores y espectadores: una meta-etnografía de los roles en el ciberbullying. *Cadernos de Saúde Pública*, 37(4), 1-18. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00097120>

- Nartgün, Ş. S., y Cicioğlu, M. (2015). Problematic internet use and cyber bullying in vocational school students. *International online journal of educational sciences*, 7(3) <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.03.018>
- Neira-Castilla, O. M. (2021). Cyberbullying: El acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas. *HAMUT'AY*, 8(1), 67-74. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2238>
- Paciello, M., Corbelli, G., Di Pomponio, I., y Cerniglia, L. (2023). Protective Role of Self-Regulatory Efficacy: A Moderated Mediation Model on the Influence of Impulsivity on Cyberbullying through Moral Disengagement. *Children*, 10(2), 1-12. <https://doi.org/10.3390/children10020219>
- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2020). A typology of cyberbullying: From schoolyard to cyberspace. *Youth Justice*, 20(1), 21-37. <https://doi.org/10.1177/1473225419875187>
- Ruiz-García, I., Jiménez, J. C. y Miranda, F. (2022). Validación de una escala para evaluar la adicción a Internet. *Health and Addictions*, 22(2), 202-214. <https://doi.org/10.21134/haaj.v22i2.675>
- Saman, A., Ahmad, M. A., Bakhtiar, M. I., y Pranoto, H. (2021). Cognitive Counseling Intervention to Overcome Students' Internet Addiction in Indonesian Vocational High Schools. *Journal of Educational Science and Technology*, 7(2), 216-225. <https://doi.org/10.26858/est.v7i2.23424>
- Sánchez-Yarmas, E. M. (2021). Adicción a internet, resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Pucallpa. *Revista Psicológica Herediana*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.20453/rph.v14i1.4028>
- Slonje, R., y Smith, P. K. (2020). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 103, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.001>
- Teng, Z., Zhang, Y., Wei, Z., Liu, M., Tang, M., Deng, Y., y Huang, J. (2023). Internet addiction and suicidal behavior among vocational high school students in Hunan Province, China: A moderated mediation model. *Frontiers in public health*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1063605>
- Vandebosch, H., y van Cleemput, K. (2021). Bidirectional longitudinal associations between cybervictimization and cyberperpetration in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(3), 510-522. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01342-7>
- Vera-Noriega, J. Á., Valdez-Tam, J., Contreras-Grijalva, E. S., y Castillo-Velasco, S. S. (2021). Esfuerzo-recompensa, demanda-control y satisfacción con la vida: un estudio con docentes de educación primaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1012>
- Villegas-Castrillo, E., Suriá-Martínez, R., Escartín-Caparrós, M. J. y Lillo-Beneyto, A. (2018). Las Habilidades Sociales y su implicación en la formación de las y los futuros profesionales del Trabajo Social. En R. Roig-Vila (Coord.), *Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Volumen 2018* (pp. 117-124). Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/84862/1/Redes-Investigacion-Docencia-Universitaria-2018_11.pdf
- Yudes, C. Rey-Peña, L. y Extremera-Pacheco, N. (2019). Ciberagresión, adicción a internet e inteligencia emocional en adolescentes: un análisis de diferencias de género. *Voces de la Educación*, 2(1), 27-44. <https://hal.science/hal-02511693/>

- Zhang, Y., Song, M., Guo, L., Huang, Y., y Zhang, Y. (2021). Cyberbullying detection using convolutional neural network and data augmentation. *Information Sciences*, 546, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2020.08.032>
- Zhao, F., Zhang, Z. H., Bi, L., Wu, X. S., Wang, W. J., Li, Y. F., y Sun, Y. H. (2017). The association between life events and internet addiction among Chinese vocational school students: The mediating role of depression. *Computers in Human Behavior*, 70, 30-38. <http://hdl.handle.net/10654/41309>