

Estrategias de afrontamiento ante bullying y cyberbullying: condicionantes y consecuencias



Tesis doctoral: Lydia Nacimiento Rodríguez
Director: Joaquín Antonio Mora Merchán
2018

Agradecimientos

A los niños y niñas que han participado en este estudio haciéndolo posible. Muchas gracias por su paciencia y ayuda. En general, a todos los niños y niñas porque pensar que esto puede ayudarles, ha sido el mejor impulso para dedicarle el tiempo y esfuerzo necesario. De igual forma, quería reconocer el apoyo de toda la comunidad educativa de los centros educativos implicados que me han abierto las puertas de los mismos y han mostrado su interés en este trabajo.

A mis padres, por darme la mejor herencia del mundo: la educación y el amor infinito. Gracias por sembrar en mí el ansia y las ganas de hacerlo siempre mejor, por comprender mi necesidad de llegar a más y por sentirnos orgullosos de logros que siempre han sido más vuestros que de nadie. Gracias por ser el hombro sobre el que llorar y los brazos donde encontrar cobijo cuando era necesario. Gracias a mi padre por dedicar su vida a que fuésemos quienes somos ahora. Gracias a mi madre por ser el apoyo incondicional durante tantos y tantos años.

A mis hermanos José y Samuel, porque son el mayor regalo de la vida. Porque han sido, son y serán mi mejor compañía en el camino, las dos columnas sobre las que asentar todo lo que soy. Gracias por entenderme y por quererme como soy. José, gracias por demostrarme que los kilómetros no son más que una unidad de medida que nada tiene que ver con la distancia real entre dos personas cuando se quiere de verdad, por demostrar que estás muy cerca siempre, por ser un modelo de autonomía e independencia. Samuel, gracias por ser una de las mejores personas que existen en el mundo, porque la negativa no forma parte de tu vocabulario y por tu entrega absoluta a los demás haciendo todo siempre un poco más fácil.

A toda mi extraordinaria familia en general (tíos, primos, sobrinos) y abuelos en particular, por ser un ejemplo de fuerza y lucha implacable. Especialmente a mi madrina, a José Ángel por su compañía y a mi tía Chaía por su valentía. A los que están y a los que no están, por ser la energía que impulsa en los momentos de debilidad.

A CARSAMS por la ayuda y el magnífico trabajo para la elaboración de la portada.

A mi familia de Málaga, por ser y darme tanto en tan poco tiempo. Gracias a Manolo, Pilar, Manolo y Mari porque me habéis enseñado que la familia también se elige, por vuestro apoyo y vuestra ayuda. Gracias a Manuel por rescatarme para jugar cuando ya era necesario el descanso.

Al director de esta tesis, Joaquín Mora-Merchán, porque desde el primer momento confió en mí y me dio alas, ayudándome en cada paso del camino. Gracias por compartir toda tu experiencia conmigo, por enseñarme y ser mi referente en todo este trabajo. Porque tus enseñanzas exceden lo profesional y porque personalmente me has aportado tanto que no sabría expresarlo. Sin duda alguna, gran parte de lo que soy te lo debo a ti. Gracias por hacerlo todo con tanta energía y positividad, porque no han faltado palabras de apoyo constante durante todo el proceso y porque todos los logros han sido siempre compartidos.

A mi equipo de investigación IASED, por enseñarme el verdadero sentir del trabajo en equipo. A Javi, Joaquín, Mónica, Noelia, Rosario y Virginia por hacerme sentir en familia, por tantos "si puedo ayudarte....dímelo"; por todo vuestro interés y apoyo, sobre todo estos últimos meses. No sabéis el alcance que han tenido vuestras palabras y vuestra ayuda. Gracias por tenderme tantas y tantas veces la mano y los brazos cuando ha sido necesario. A Paz por enseñarme y haber compartido tanto conmigo.

A mis compañeras de Cimalyer y compañeros de GOTime, gracias por aparecer en el momento justo, por enseñarme que la educación es mucho más y que el cambio en el que nos encontramos inmersos es cuestión de justicia y derechos.

A Simon, Phillip, Grace y Fran, porque con ellos he aprendido gran parte de los recursos estadísticos necesarios para la elaboración de los análisis de esta tesis. Pero, sobre todo, gracias por vuestra disponibilidad y por incluirme en vuestros centros de investigación haciéndome partícipe del trabajo, enseñándome aspectos esenciales de la investigación. A Phillip y Elizabeth por darme una familia en Australia.

A Irene, Pili, Mari, Paqui, Eliana y Martina por ser las manos que me sujetaron al dar mis primeros pasos y servir de ejemplo. A Noe, Conchi, Ana y Jesús por caminar junto a mí cada día. Gracias a todos por hacer del B-011 un lugar acogedor, donde todo es comprensión, ayuda y generosidad; donde la palabra compañero se sustituye por amigo; donde el trabajo realizado se comparte. Gracias por crear sonrisas ante tantos devenires.

A Izaskun por haber compartido tantos momentos buenos en el camino.

A Noe, por ser mucho más de lo que demuestra, porque es admirable observar cómo es capaz de mostrarlo solo en los momentos necesarios; por su humildad y su posibilidad estadística inagotable que han ayudado en gran medida a la elaboración de este trabajo. Pero sobre todo, por ser tan buena y atenta con los que le rodean.

A Rosi, lamentablemente protagonista de esta historia. Gracias por mostrarme la crueldad de esta situación y la necesidad de trabajar en ello. Ten siempre presente que tu historia será una de mis mayores motivaciones para seguir trabajando mucho. Gracias por enseñarme lo importante que es la resiliencia y darme las claves para muchas cosas en el estudio; por demostrar que frente a las adversidades se puede luchar y salir airoso. A mi ahijado, por su compañía y cariño.

A todos mis amigos y amigas. A Esther por estar en los momentos clave; a Mamen por su ayuda en el trabajo y fuera de él; a Natalia por todos los te quiero que esconden tus actos, por su ánimo continuo, por encontrar siempre la sintonía que necesita mi alma en el momento justo. A Lourdes por darle sentido a la palabra resiliencia y ser capaz de transmitir esa fortaleza.

A Alejandra y Nico por confiar en mí, ayudarme y reforzarme. Por estar siempre que les necesito.

A Mari, por ser mi amiga, por haber estado en los momentos más difíciles de mi vida y haber sido mi apoyo. Porque la amistad no implica cotidianidad, sino amor desde cualquier lugar y en cualquier momento.

A Mari Carmen por sus sonrisas, porque sus mensajes han sido una fuente de ayuda, por saber estar y estar bien.

A Juanmi por sus acertados consejos. A Eli por todo, por ser la que encuentra solución a mis pequeños grandes problemas de cada día. Porque esto es tan suyo como mío, por su disponibilidad absoluta, por su alegría eterna, por compartir y dar tanto sin esperar nada.

A Ali, por ser quien es. Por llenar cada mañana de ilusión, fuerza y ganas, por hacerme crecer, por enseñarme a ser mejor y a ser más fuerte, por luchar a mi lado, por ser tan maravillosa. Por enseñarme a ver que las piedras del camino se convierten en escalones que te ayudan a subir más alto

A Semi, por estar tan presente en la distancia. Gracias por darme ese empujón cuando lo necesitaba y ayudarme a sacar lo mejor de mí misma. Por enseñarme a darle al interruptor para que todo brillara cuando estaba oscuro.

A Joaquín Mora Roche, por sus tres consejos que siempre tengo presentes: sube lo más alto posible (que siempre podrás bajar), haz más de lo que te gusta hacer y para llegar lejos en la vida hay que ser un poco obsesiva.

A ti, mi confidente, mi compañero de viaje, mi amigo. Gracias por tus preguntas, por tu interés, por tu curiosidad por esforzarte en entenderme, por tantos abrazos de los que "te recargan de energía", por ser el impulso y el motor positivo que me guía. Gracias por a llenar mis días de frases de apoyo y fuerza, por cruzar literalmente el mundo para estar conmigo, por estar a mi lado cuando te necesito. Gracias, Santi, por ser tú y estar conmigo. Por tu paciencia infinita, por tu inagotable comprensión.

A ti, tito, por enseñarme lo maravilloso que es vivir dando lo mejor de uno mismo y amando lo que se hace con todo el alma. Gracias por transmitirme que ser mejor persona es mucho más importante que cualquier materia; que los niños y niñas deben ir al colegio con ilusión y alegría y que este debe ser un lugar de acogimiento y seguridad para ellos. Que nada debe empañar sus sueños y que deben convivir libremente. Gracias por recordarme siempre que antes que alumnos, son personas que han de vivir en sociedad y que deben aprender como materia principal SER BUENAS PERSONAS. Gracias por enseñarme que todo esto solo se consigue con amor, con amor a lo que haces y a lo que queda por hacer. Por defender que, cuando uno se dedica a la enseñanza, todo lo que hace debe ser por el amor que se tiene al alumnado. Gracias por ser TODO AMOR y COMPRENSIÓN, por dar cada día LO MEJOR de TI, por haber sido y ser siempre el MEJOR MAESTRO que pueda existir. Porque grande es aquel que es capaz de engrandecer todo lo que tiene a su alrededor y ese, sin duda, eras tú.

*A todos (incluso a los que he olvidado mencionar y ruego que me perdonen),
gracias por haberme regalado tanto de lo que más os he robado o no he podido dedicar:
tiempo.*

Este trabajo se realizó bajo el respaldo de una beca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la formación de profesorado universitarios-FPU 2012.

Agradecimientos a los siguientes proyectos:

- Proyecto de Excelencia "El Afrontamiento del Cyberbullying: Análisis de las Estrategias Utilizadas y Evaluación de su Impacto" de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (REF: SEJ-6156)
- Proyecto "Sexting, Cyberbullying y riesgos Emergentes en la Red: Claves para su Comprensión y Respuesta Educativa" (REF: EDU2013-44627-P)

Dejé de ir al instituto porque siempre me insultaban o me daban golpes. No podía hablar en clase porque todos se reían de mí, de mi ropa, de cómo hablaba o de mis respuestas ante las preguntas de los profesores.

No puedo recordar cuándo empezó todo, siempre ha sido así. Incluso en el colegio, en parvulario ya todos se reían de mí. Solo tenía cerca a mis amigas que me defendían, pero cuando no estaban todo era una pesadilla. Cuando ellas cambiaron de instituto y yo repetí, todo fue aún peor. Aumentaron los insultos y las risas, no quería ir al instituto. Me inventaba excusas constantes para que mi madre me dejara faltar.

Cuando dejé de ir al instituto me sentí libre, ya nadie volvería a decirme nada.

Pero esto te marca para toda la vida. Desde entonces no me fío de nadie, no hago muchos amigos porque creo que, en realidad, todos están riéndose de mí...

Rosalía, actualmente 29 años.

Introducción	1
Extended abstract.....	7
BLOQUE 1: MARCO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 1. Bullying y cyberbullying.....	23
1.1. Convivencia y supervivencia	25
1.2. El acoso escolar: Bullying	31
1.2.1. <i>Origen del concepto</i>	<i>31</i>
1.2.2. <i>Delimitación del concepto de bullying.....</i>	<i>37</i>
1.2.3. <i>Investigaciones: primeros pasos.....</i>	<i>41</i>
1.3. Bullying en las nuevas tecnologías: el cyberbullying.....	44
1.4. Clasificaciones y taxonomías de ambos fenómenos	50
1.5. La prevalencia del bullying y el cyberbullying.	56
1.5.1. <i>Tasas de prevalencia: datos internacionales y de nuestro país.....</i>	<i>56</i>
1.5.2. <i>Variabilidad</i>	<i>62</i>
1.6. Diferencias evolutivas y de género.	63
1.7. El bullying como un fenómeno social: perfiles y modelos sobre la creación y el mantenimiento de esta dinámica.	66
1.7.1. <i>El bullying como un fenómeno social</i>	<i>66</i>
1.7.2. <i>Perfil y caracterización de los implicados: la indefensión de las víctimas...69</i>	<i>69</i>
1.7.3. <i>Dinámicas y mantenimiento del círculo del acoso: “esquema de dominio sumisión” y la “ley del silencio”</i>	<i>78</i>
1.7.4. <i>Cómo y por qué se genera el acoso escolar: El Triángulo de Strathclyde...83</i>	<i>83</i>
CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	89
2.1. El afrontamiento del acoso escolar.....	92
2.2. Distintas perspectivas: Modelos explicativos del afrontamiento.....	96
2.2.1. <i>La Teoría del Procesamiento de la Información Social en el afrontamiento.</i>	<i>96</i>
2.2.2. <i>El modelo transaccional de Lazarus y Folkman.</i>	<i>97</i>
2.3. Formas de afrontamiento: clasificaciones	103
2.4. Selección y efectividad de las estrategias de afrontamiento.....	109
CAPÍTULO 3. Condicionantes y consecuencias del uso de EEA.	117
3.1. Condicionantes.	119
3.1.1. <i>La inteligencia emocional como clave para la comprensión de las relaciones sociales.</i>	<i>119</i>
3.1.2. <i>Resiliencia como fuerza y empoderamiento.....</i>	<i>125</i>
3.1.3. <i>Habilidades metacognitivas como proceso previo a la actuación.....</i>	<i>128</i>
3.2. Consecuencias	138
3.2.1. <i>Consecuencias para todos los agentes implicados.....</i>	<i>138</i>
3.2.2. <i>El impacto emocional.</i>	<i>140</i>

BLOQUE 2: ESTUDIO EMPÍRICO	147
CAPÍTULO 4. Metodología	149
4.1. Planteamiento del problema de investigación: objetivos del estudio.	153
4.2. Metodología	155
4.2.1. <i>Método y diseño de investigación</i>	155
4.2.2. <i>Los participantes del estudio</i>	156
4.2.3. <i>Instrumentos empleados</i>	159
4.2.4. <i>Procedimiento de obtención de la información</i>	162
4.3. Plan de análisis de datos	171
CAPÍTULO 5. Análisis y Resultados	175
5.1. Análisis preliminares y validación de instrumentos.	178
5.1.1. <i>Estructura factorial de los instrumentos para la medición de los aspectos personales y emocionales.</i>	178
5.1.2. <i>Estructura factorial de los instrumentos para la medición de las consecuencias del afrontamiento.</i>	182
5.1.3. <i>Diseño y validación del Inventario de Habilidades Metacognitivas frente al Bullying (IHM)</i>	188
5.1.4. <i>Diseño y validación del Inventario de Estrategias de afrontamiento frente al Bullying/Cyberbullying (IEABC)</i>	198
5.2. Las Estrategias de afrontamiento.	203
5.2.1. <i>Análisis descriptivo de las estrategias de afrontamiento</i>	203
5.3. Condicionantes de las estrategias de afrontamiento	205
5.3.1. <i>Inteligencia emocional: descriptivos y modelo de ecuación estructural.</i> ...	205
5.3.2. <i>Resiliencia: descriptivos y modelo de ecuación estructural.</i>	209
5.3.3. <i>Metacognición: descriptivos y modelo de ecuación estructural.</i>	212
5.4. Las consecuencias de las estrategias de afrontamiento en la victimización.	215
5.4.1. <i>Bullying: descriptivos y modelo de ecuación estructural.</i>	215
5.4.2. <i>Cyberbullying: descriptivos y modelo de ecuación estructural.</i>	218
5.4.3. <i>Impacto emocional: descriptivos y modelo de ecuación estructural.</i>	220
5.5. Modelos directos e indirectos: condicionantes y consecuencias de la victimización mediados por el efecto de las estrategias de afrontamiento	224
5.5.1. <i>Modelo indirecto de inteligencia emocional.</i>	225
5.5.2. <i>Modelo indirecto de resiliencia</i>	232
5.5.3. <i>Modelo indirecto de metacognición.</i>	237
5.6. Modelo integrado con efectos directos e indirectos	243

BLOQUE 3: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	251
CAPÍTULO 6. Principales conclusiones.....	251
6.1. Instrumentos para evaluar las estrategias de afrontamiento ante situaciones de bullying y cyberbullying	256
6.2. El estudio de la metacognición para entender el afrontamiento	261
6.3. Efecto de variables personales, cognitivas y emocionales en el uso de las estrategias de afrontamiento ante situaciones de bullying o cyberbullying.	267
6.4. Las consecuencias del uso de estrategias de afrontamiento en adolescentes	275
6.5. El papel mediador de las estrategias de afrontamiento sobre la implicación como víctima en bullying y/o cyberbullying y el impacto emocional	286
CAPÍTULO 7. Aportaciones, limitaciones, implicaciones educativas y futuras investigaciones.	289
CAPÍTULO 8 Main conclusions	297
8.1. Instruments for assessing coping strategies in situations of bullying and cyberbullying	300
8.2. The study of metacognition to understand coping	305
8.3. Effect of emotional, personal and cognitive variables in the use of coping strategies in situations of bullying or cyberbullying.....	310
8.4. Consequences of the use of coping strategies in adolescents	317
8.5. The mediating role of coping strategies on involvement as a victim in bullying and/or cyberbullying and emotional impact	327
CAPÍTULO 9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	331
CAPÍTULO 10 ANEXOS	383
Anexo 1. Instrumentos del estudio	385
Anexo 2. Carta de consentimiento de los centros.	397
Índice de tablas	
Tabla 1. Elementos que definen el bullying	36
Tabla 2. Diferencias entre bullying y cyberbullying	47
Tabla 3. Clasificación de las formas de bullying.	52
Tabla 4. Datos de prevalencia de bullying y cyberbullying extraídos del informe HBSC (2016)	58
Tabla 5. Roles implicados en el acoso escolar	70
Tabla 6. Perfil de riesgo de convertirse en víctima y en agresor	76
Tabla 7. Señales de alerta para docentes	77
Tabla 8. Modelo del triángulo de Stratchclyde	86
Tabla 9. Distinción y definición entre las categorías de orden superior de afrontamiento.....	106

Tabla 10. Relación entre las familias de categorías superiores y procesos Adaptativos	107
Tabla 11. Estrategias de afrontamiento globales ante el cyberbullying según los Estudiantes	111
Tabla 12. Distribución de participantes por curso, género y provincia	158
Tabla 13. Control de recogida de datos en los distintos centros educativos.....	168
Tabla 14. AFE. Matriz de componentes rotados del IHM	190
Tabla 15. AFC. Solución estandarizada completa del IHM.....	193
Tabla 16. Resultados del AFC: inclusión de los ítems en las habilidades Metacognitivas	194
Tabla 17. Tabla de especificaciones del IHM	196
Tabla 18. Tabla de especificaciones del IEABC.....	200
Tabla 19. Medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables incluidas en el modelo teórico de estrategias de afrontamiento	204
Tabla 20. Medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables incluidas en el modelo teórico de inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento	206
Tabla 21. Medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables incluidas en el modelo teórico de resiliencia y estrategias de afrontamiento	209
Tabla 22. Medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables incluidas en el modelo teórico de metacognición y estrategias de afrontamiento.....	212
Tabla 23. Medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables incluidas en el modelo teórico de estrategias de afrontamiento y victimización	216
Tabla 24. Medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables incluidas en el modelo teórico de estrategias de afrontamiento e impacto emocional	221
Tabla 25. Efectos directos estandarizados para el modelo indirecto de inteligencia emocional	228
Tabla 26. Efectos indirectos estandarizados para el modelo indirecto de inteligencia emocional	230
Tabla 27. Efectos directos estandarizados para el modelo indirecto de resiliencia	234
Tabla 28. Efectos indirectos estandarizados para el modelo indirecto de resiliencia	235
Tabla 29. Efectos directos estandarizados para el modelo indirecto de metacognición	240
Tabla 30. Efectos indirectos estandarizados para el modelo indirecto de Metacognición	241
Tabla 31. Efectos directos estandarizados para el modelo integrado	248
Tabla 32. Efectos indirectos estandarizados para el modelo integrado	249

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Datos de prevalencia de victimización en bullying y cyberbullying por Comunidades Autónomas tomados del Informe “Yo no juego a eso” coordinado por Calmaestra, 2016	61
<i>Figura 2.</i> Representación gráfica de los implicados en bullying de Del Rey y Ortega, 2007	80
<i>Figura 3.</i> Representación gráfica del Triángulo de Strathclyde (2005).....	85
<i>Figura 4.</i> Modelo teórico sobre el bullying y la victimización (Bollmer, Harris y Milich, 2005)	94
<i>Figura 5.</i> Una esquematización teórica del estrés, del manejo y de la adaptación de Lazarus y Folkman (1984), p.305 revisada por Lazarus (2006)	100
<i>Figura 6.</i> Un modelo transaccional. De Lazarus y Folkman (1984), p.307	100
<i>Figura 7.</i> Modelo revisado de estrés y manejo (Lazarus, 2006)	101
<i>Figura 8.</i> Modelo de procesos y estrategias de metacognición de Martín-Del Buey, Martín-Palacio, Camarero-Suárez y Sáez-Navarro (2017).....	133
<i>Figura 9.</i> Distribución de la muestra por Provincia y Centro Educativo	157
<i>Figura 10.</i> Distribución de participantes por curso.....	158
<i>Figura 11.</i> Estructura Factorial Confirmatoria del TMMS-24.....	179
<i>Figura 12.</i> Estructura Factorial Confirmatoria del 10-item CD-RISC	181
<i>Figura 13.</i> Estructura Factorial Confirmatoria del EBIPQ.....	183
<i>Figura 14.</i> Estructura Factorial Confirmatoria del ECIPQ.....	185
<i>Figura 15.</i> Estructura Factorial Confirmatoria del VEIS.....	187
<i>Figura 16.</i> Estructura Factorial Confirmatoria del IHM.....	197
<i>Figura 17.</i> Estructura Factorial Confirmatoria del IEABC	201
<i>Figura 18.</i> Inteligencia emocional como predictora del uso de las estrategias de Afrontamiento	208
<i>Figura 19.</i> Resiliencia como predictora del uso de las estrategias de Afrontamiento	211
<i>Figura 20.</i> Habilidades metacognitivas como predictoras del uso de las estrategias de afrontamiento	214
<i>Figura 21.</i> Estrategias de afrontamiento como predictoras de la victimización en bullying.....	217
<i>Figura 22.</i> Estrategias de afrontamiento como predictoras de los distintos tipos de cibervictimización	219
<i>Figura 23.</i> Estrategias de afrontamiento como predictoras de las tres formas de impacto emocional	223
<i>Figura 24.</i> Modelo indirecto de inteligencia emocional	231
<i>Figura 25.</i> Modelo indirecto de resiliencia	236
<i>Figura 26.</i> Modelo indirecto de metacognición.....	237
<i>Figura 27.</i> Modelo indirecto integrado.....	250

INTRODUCCIÓN

El bullying y el cyberbullying son dos fenómenos sociales relevantes y cada vez más presentes en nuestra sociedad. Desde los primeros estudios hasta los más recientes desarrollados en el contexto internacional y nacional, los fenómenos de agresión interpersonal, exclusión y rechazo entre iguales se han revelado como uno de los problemas que más contaminan la convivencia en los centros educativos, con tasas de prevalencia que superan el 30% en educación primaria y secundaria (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015). Pero en los últimos años se ha producido un enorme desarrollo del área, tanto en lo referido a la investigación, como en la intervención y la prevención. Su alta prevalencia (Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2011) y las devastadoras consecuencias (Josephson y Pepler, 2012) que tiene para todos los implicados en el fenómeno hacen que se haya convertido en un objetivo prioritario no solo de los expertos en educación, sino de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general.

Es por ello que muchas de las investigaciones que se están desarrollando en la actualidad tienen como objetivo esclarecer las bases de este fenómeno, y así poder comprender qué variables determinan el surgimiento y mantenimiento de esta situación. Para profundizar en el conocimiento de la dinámica en la que participan aquellos alumnos que se ven involucrados tanto en los episodios de bullying tradicional como cyberbullying es necesario buscar variables que, de alguna forma, medien en este proceso.

En este sentido, tomando como prioritario el rol de las víctimas para comprender la dinámica, se ha considerado relevante el estudio de las estrategias de afrontamiento que estas emplean ante el acoso, ya que se muestran como el principal recurso del que disponen para enfrentar la situación. Bien es sabido que la participación en estos episodios supone en quienes lo padecen distintos efectos,

¹ En este trabajo se hace uso del masculino plural para hacer referencia a ambos sexos en virtud de la ley lingüística de la economía expresiva (Real Academia Española, 2005), aspecto que se hace explícito en este momento con el objetivo de aclarar que esta decisión no está guiada por intención discriminatoria alguna. Por el contrario, con ello se pretenden evitar reiteraciones que puedan entorpecer la comprensión del discurso y ralentizar la lectura.

entre los que destaca el impacto emocional (Ortega, Elipe y Monks, 2012; Anderson y Hunter, 2012) y la victimización. Es decir, implicarse en episodios violentos con iguales viene acompañado de un impacto emocional desigual así como una experiencia de victimización diferencial. Precisamente, el análisis de estas consecuencias, junto con las estrategias de afrontamiento (Schenk y Fremouw, 2012) que ponen en marcha los implicados en bullying y cyberbullying para reducirlos han sido uno de nuestros objetivos principales.

Este estudio surge de la necesidad de comprender qué variables individuales podían estar afectando al uso de las distintas estrategias de afrontamiento y sus consecuencias; así como el efecto que las estrategias de afrontamiento tenían sobre dichas consecuencias. De igual modo, era relevante estudiar el posible efecto mediador que podían realizar las estrategias de afrontamiento entre las variables individuales y las consecuencias del acoso. Nuestra idea de partida era que si enseñamos a los alumnos a ser eficaces en el afrontamiento, conseguiremos evitar que muchas de las situaciones de acoso se produzcan. Concretamente, el objetivo final es poder esclarecer las bases del afrontamiento para desarrollar intervenciones que se asienten en los resultados obtenidos y que permitan a la víctima tener una mayor probabilidad de éxito a la hora de enfrentarse a estas situaciones. Sabemos que una de las principales causas del mantenimiento del acoso a lo largo del tiempo son las dificultades o errores que comete la víctima cuando intenta afrontar la situación y no posee las habilidades o herramientas necesarias para hacerlo. Así que, si conseguimos identificar cómo afectan variables personales, emocionales y cognitivas, podremos plantear programas de desarrollo que hagan que los niños y niñas sean más resolutivos, consiguiendo prevenir el surgimiento o mantenimiento de estos fenómenos.

Desde el capítulo uno hasta el tres se ha realizado un breve recorrido sobre las principales investigaciones que estudian las variables incluidas en este estudio hasta llegar al estado de la cuestión actual. La estructura seguida ha presentado un primer análisis del fenómeno en cuestión (bullying y cyberbullying), una segunda parte que se centra en el afrontamiento y una tercera parte donde se incluyen los condicionantes y las consecuencias de ambos fenómenos. En esta revisión podemos ver que muchos estudios han focalizado su atención en analizar las consecuencias

psicológicas de su uso (Fauman, 2008), determinar las estrategias de afrontamiento más utilizadas (Dehue, Bolman, y Völlink, 2008; Smith et al., 2008), o identificar las más efectivas (Frydenberg, 2008; Šleglova y Cerna, 2011). Existen modelos de afrontamiento de situaciones estresantes (como es el modelo de Lazarus y Folkman, 1986), pero hallamos muy poca literatura sobre qué variables afectan al uso de las estrategias de afrontamiento en situaciones tan específicas como estos fenómenos. No obstante, hay evidencia de que la elección y eficacia de las estrategias de afrontamiento parece encontrarse moderada por distintos factores de prevención como la mediación familiar o el ambiente de clase (Perren et al., 2012), la metacognición (Nacimiento-Rodríguez y Mora-Merchán, 2014; Nacimiento-Rodríguez, Rosa-Pantoja y Mora-Merchán, 2017), la resiliencia (Nacimiento-Rodríguez, Hunter y Mora-Merchán, 2016), la agresividad y empatía (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi y Mesurado, 2012) y la inteligencia emocional (Vilariñoa, Amado y Alves, 2013), que son de gran relevancia para alcanzar una correcta comprensión de los fenómenos y su afrontamiento. En el apartado de condicionantes se analiza el papel que juegan en la selección de estas estrategias variables emocionales, personales y cognitivas. En el plano más emocional, la inteligencia emocional percibida que se entiende como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las emociones, así como establecer relaciones adecuadas con los demás y con nosotros mismos (Goleman, 1995), se ha considerado también una variable de estudio relevante (Garaigordobil, Machimbarrena y Maganto, 2016). De este modo, algunos estudios avalan su importancia dentro de las situaciones conflictivas, considerando que comportamientos inadecuados están relacionados con una baja inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), siendo el fenómeno bullying uno de los máximos exponentes de tal conflictividad (Mayer y Cobb, 2000). En el ámbito personal otra variable que, sin duda, media en la eficacia de las estrategias de afrontamiento es la resiliencia. La resiliencia se ha definido como la capacidad individual para adaptarse al cambio o a situaciones estresantes de forma sana y flexible (Taub y Pearrow, 2013). Algunos autores (Baldry y Farrington, 2005; Shepherd, Reynold y Moran, 2010) señalan que la propia elección de estrategias para afrontar las situaciones de victimización, junto a otras variables

contextuales como el apoyo parental, son reflejo de la resiliencia que muestra el individuo. Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt y Arsénault (2010) consideran que la resiliencia es un factor de protección. De igual forma, Donnon y Hammond (2007) han realizado estudios que relacionan la resiliencia con el bullying. A nivel cognitivo, incluimos las habilidades metacognitivas, cuya importancia sobre la autorregulación es bien conocida (Kagan y Lang, 1978). De estos trabajos podemos entender que la presencia de buenos mecanismos ejecutivos de control y supervisión para responder de forma adecuada ante la resolución de situaciones de conflicto (Crespo, 2004), así como la percepción de control sobre el episodio de acoso (Mora-Merchán, 2006; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012) favorecen un afrontamiento más ajustado. Posteriormente, se hace una exposición de las consecuencias que tienen para todos los implicados estas situaciones así como el impacto emocional para las víctimas.

En el capítulo cuatro se presenta el objetivo general de la investigación (con la subdivisión en objetivos más concretos) y la metodología de estudio. En este último se explica el método, el diseño de investigación, la muestra, los instrumentos empleados y el procedimiento de obtención de la información. De todos los instrumentos que se han utilizado, se ha incluido en este apartado la descripción y validación con análisis confirmatorios de dos cuestionarios que se crearon para este estudio (el que evaluaba las estrategias de afrontamiento y el de metacognición). En un tercer momento se expone el plan de análisis de datos que va a seguirse para alcanzar los objetivos propuestos.

El capítulo cinco recoge todos resultados obtenidos en este estudio. Siguiendo la lógica de la revisión teórica y de los objetivos planteados, con carácter preliminar, se realizó una validación de los instrumentos empleados en el estudio. A continuación, se presentan los análisis descriptivos de las estrategias de afrontamiento. Es en un tercer y cuarto momento, cuando se abordan los efectos que las variables personales, emocionales y cognitivas tienen sobre las estrategias de afrontamiento y los de esta última sobre las consecuencias respectivamente. Uno de los puntos más importantes de este apartado es la creación de los modelos de ecuaciones estructurales. Así, en un quinto momento se presentan los tres modelos, cada uno con una variable predictora (inteligencia emocional, resiliencia y metacognición) y sus efectos directos sobre las estrategias de afrontamiento y las

consecuencias. Este capítulo finaliza con la presentación del modelo de ecuación estructural integrado, donde aparecen los efectos directos de las variables individuales sobre las estrategias de afrontamiento y las consecuencias; así como el poder mediador de dichas estrategias.

El capítulo seis, a raíz de los resultados hallados, contiene la discusión de los mismos y las conclusiones del estudio haciendo una comparativa con la literatura previa. Se continúa con el capítulo siete, donde se reflexiona sobre las aportaciones, limitaciones, implicaciones educativas y se presentan las futuras líneas de investigación que abren este trabajo.

Finalmente, el capítulo ocho muestra como anexos la batería de instrumentos que se empleó.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Bullying and cyberbullying are two relevant social phenomena and are increasingly present in our society. From the first studies to the most recent ones developed in the international and national context, the phenomena of interpersonal aggression, exclusion and rejection among equals have been revealed as one of the problems that most contaminate coexistence in educational centers, with prevalence rates that exceed 30% in primary and secondary education (Zych et al., 2015). But in recent years there has been a huge development of the area, both in regard to research, as intervention and prevention. Its high prevalence (Gradinger et al., 2011) and the devastating consequences (Josephson & Pepler, 2012) that it has for all those involved in the phenomenon make it a priority objective not only for education experts, but also for the entire educational community and society in general.

That is why there are many researches that are being developed today that aim to clarify the basis of this phenomenon, and thus be able to understand which variables determine the arise and maintenance of this situation. To deepen the knowledge of the dynamics in which those students who are involved in both episodes of traditional bullying and cyberbullying participate, it is necessary to look for variables that, in some way, mediate in this process.

In this sense, taking as a priority the role of the victims to understand the dynamics, it has been considered relevant to study the coping strategies that they use in the face of harassment, since they are shown as the main resource available to face the situation. It is well known that participation in these episodes involves different effects in those who are involved, among which the emotional impact (Ortega et al., 2012; Anderson & Hunter, 2012) and victimization. That is, getting involved in violent episodes with peers is accompanied by an unequal emotional impact as well as an experience of differential victimization. Precisely, the analysis of these consequences, together with coping strategies (Schenk & Fremouw, 2012) that put into action those who are involved in bullying and cyberbullying to reduce them, have been one of our main objectives.

This research arises from the need to understand which individual variables may be affecting the use of different coping strategies and their consequences, as well as the effect that the coping strategies had on these consequences. Similarly, it was relevant to study the possible mediating effect that coping strategies could perform between individual variables and the consequences of harassment. Our starting point was that if we teach students to be effective in coping, we will be able to prevent many of the harassment situations from occurring. Specifically, the ultimate goal is to clarify the bases of coping to develop interventions that are based on the results obtained and that allow the victim to have a greater chance of success when they are facing these situations. We know that one of the main causes of the maintenance of bullying over time is the difficulties or mistakes that the victim makes trying to deal with the situation and do not have the necessary skills or tools to do it. So, if we can identify how personal, emotional and cognitive variables affect, we can propose development programs that allow children to be more decisive, managing to prevent the origin or maintenance of these phenomena.

From chapter one to three, we have been going shortly through the main researches that study the variables included in this study until reaching the current stand. The followed structure has presented a first analysis of the phenomenon under consideration (bullying and cyberbullying), a second part that focuses on coping and a third part that includes the conditions and consequences of both phenomena. In this review, we can see that many studies have focused on analyzing the psychological consequences of its use (Fauman, 2008), determining the most commonly used coping strategies (Dehue et al., 2008, Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008), or identify the most effective ones (Frydenberg, 2008, Šleglova & Cerna, 2011).

There are different models of coping with stressful situations (such as the Lazarus model & Folkman, 1986), but we find very little literature on what variables affect the use of coping strategies in situations as specific as these phenomena. However, there is evidence that the choice and effectiveness of coping strategies seems to be moderated by different prevention factors such as family mediation or class environment (Perren et al., 2012), metacognition (Nacimiento-Rodríguez & Mora-Merchán, 2014; Nacimiento-Rodríguez et al., 2017), resilience (Nacimiento-

Rodríguez, Hunter & Mora-Merchán, 2018), aggressiveness and empathy (Mestre, et al., 2012) and emotional intelligence (Vilariño et al., 2013), which are a great relevance to achieve a correct understanding of the phenomena and their coping. In the conditioning section, the role played in the selection of these emotional, personal and cognitive variables is analyzed.

At the most emotional level, emotional intelligence, which is understood as the ability to recognize our own feelings, the feelings of others, motivate and properly manage emotions, and establish appropriate relationships with others and with ourselves (Goleman, 1995), has been considered a relevant variable of study as well (Garaigordobil et al., 2016). In this way, some studies support its relevance in conflictive situations, considering that inappropriate behaviors are related to low emotional intelligence (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005), with the bullying phenomenon being one of the maximum exponents of such conflict (Mayer & Cobb, 2000). In the personal sphere, another variable that, undoubtedly, mediates the effectiveness of coping strategies is resilience. Resilience has been defined as the individual capacity to adapt to change or stressful situations in a healthy and flexible way (Taub & Pearrow, 2013). Some authors (Farrington & Baldry, 2005, Shepherd, et al., 2010) point out that the own choice of strategies to deal with situations of victimization, together with other contextual variables such as parental support, reflect the resilience shown by the individual. Bowes et al., (2010) consider that resilience is a factor of protection. Similarly, Donnon & Hammond (2007) have conducted studies that relate resilience to bullying. At the cognitive level, we include metacognitive skills, whose importance on self-regulation is well known (Kagan & Lang, 1978).

From these works we can understand that the presence of good executive mechanisms of control and supervision to respond adequately to the resolution of situations (Crespo, 2004), as well as the perception of control over the episode (Mora-Merchán, 2006; Sánchez, Ortega & Menesini, 2012) helps a more adjusted coping. Afterwards, an exposition is made of the consequences that these situations have for all those involved, as well as the emotional impact for the victims.

METHODOLOGY

Method and research design

Being aware of the innumerable amount of variables that have been studied in relation to coping of bullying / cyberbullying, this study is developed to find a systematic response that identifies which variables are influencing the selection of coping strategies that are used in episodes of bullying and cyberbullying and its impact, configuring for it, an explanatory model that analyzes these relationships. To achieve these goals, four specific objectives are set: 1) develop and validate an instrument of coping strategies; 2) design and validate an instrument to measure metacognitive processes; 3) Know the predictive value of emotional, personal and cognitive variables in the use of coping strategies in situations of bullying or cyberbullying, and the consequences thereof and 4) examine whether the use of certain coping strategies can explain the involvement as a victim of bullying and / or cyberbullying and the emotional impact.

The participants of the study

The sample consisted of a total of 1107 adolescents between ages from 12 to 18 ($M = 13.88$, $SD = 1.33$), having diversity on the size of some educational centers. In relation to the course, the distribution of the sample was progressively decreasing: 37% was in 1st of the E.S.O.; while the students of 2nd (24%) and 3rd (22%) were similar in size, leaving a smaller representation of 4th of E.S.O. (16.4% of the sample). Participants were gender balanced, with slightly more boys (52.2% boys, 47.8% girls), with a uniform distribution in all four years.

The complete self-report battery included seven instruments whose items were scored with a Likert scale of five points (from 1 = completely disagree, or 1 = never up to 5 = Totally agree or 5 = always).

Two instruments were designed and validated to assess coping strategies and metacognitive skills. The other five instruments that mediate emotional intelligence, resilience, victimization, cybervictimization and emotional impact had shown their effectiveness and adequacy for the purposes of this study in previous research. The complete self-report battery was subdivided into several blocks: 1) personal and socio-demographic data, 2) conditioning variables (emotional, personal and

cognitive), 3) coping strategies and 4) consequences of coping. Each questionnaire presented different dimensions, being the dimensional structure of each instrument in this study validated with a Confirmatory Factor Analysis (AFC in future) where acceptable values were found.

Procedure and data analysis plan

Parallel to the design of the questionnaire and the bibliographic review, the educational centers were contacted. The centers were selected for the possibility of access to them and the interest of the Management Team for participating in the study, making 4 data collections (each in a center) during the first two years of work (2013-2015). Meanwhile the data collection, the students were informed about the voluntary and anonymous nature of the participation and how important was to give an honestly answer.

A matrix with the data was created with the statistical program SPSS, version 23. In the data analysis, we began by addressing the degree of adjustment of the instruments used in our sample by performing a Confirmatory Factor Analysis (CFA) using the MPLUS 7 (Muthén & Muthén, 1998-2011), and then descriptive descriptions were made for each variable, as well as comparisons of means using Student's t-test for independent groups that allowed to analyze the existence of gender effects, calculating the size of the Cohen's effect. Finally, a proposal for a structural equation model was prepared, which includes the variables of the research.

MAIN RESULTS AND CONCLUSIONS

Two new instruments for the assessment of coping strategies and metacognition in situations of bullying and cyberbullying.

1. Coping strategies

The purpose of this analysis was to validate the inventory of coping strategies used by adolescents when they faced with situations of bullying / cyberbullying. For the elaboration of the items, we started with the most frequent formulations of the systematic review carried out by Skinner, Edge, Altman & Sherwood (2003) and with a later work (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), as well as the adaptation of other

previous instruments developed to evaluate coping strategies in situations of bullying and cyberbullying (Machackova, Cerna, Sevcikova, Dedkova, & Daneback, 2013, Perren et al., 2012, Sticca, et al., 2015).

The AFC results confirmed the structure of 3 factors with a good fit $\chi^2 (60) = 191.037$; $RMSEA = .046$; $CFI = .95$. All the weights of the standardized factors had values between .35 and .74.

2. Metacognition:

Analyzes were carried out for the validation of the Metacognitive Skills Inventory used by adolescents before issuing a coping strategy when they faced with situations of bullying / cyberbullying, analyzing specifically the self-regulatory skills. The creation of the items of the instrument is based on traditional batteries for the evaluation of self-regulation processes: SURCO (Tapia, López & Sanz, 1992); OMECOL Program (Repetto, 1994) and the Understanding and Learning Program in the Classroom (Repetto, Beltrán, Manzano & Téllez, 2001). Its structure follows the evaluation of "Understand and Transform" (Mora, 1991; Mora & Mora-Merchán, 1995) and the socio-cognitive test, proposed by Aguilera & Mora (1992).

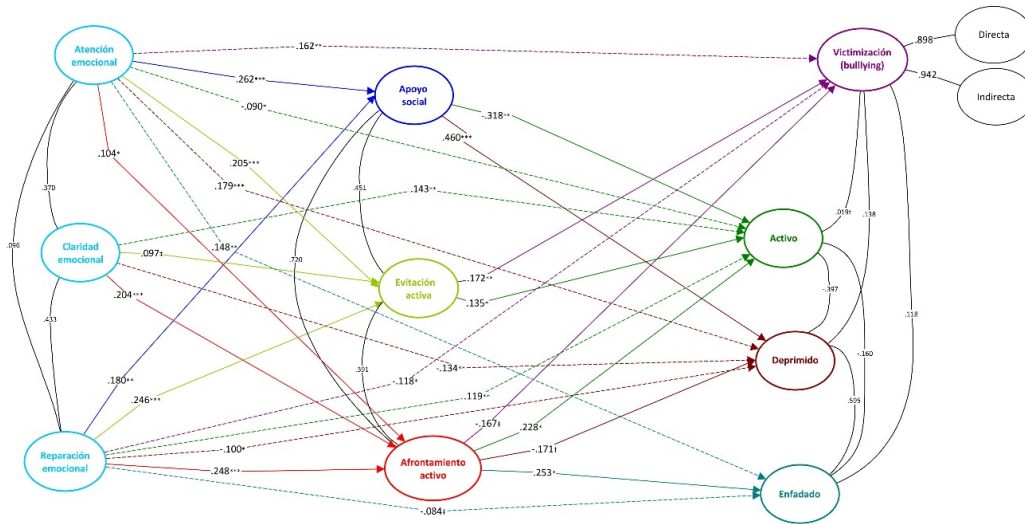
The results of the AFC confirmed the 5 factors structure and a second order with a good adjustment: $\chi^2 (202) = 636.759$; $RMSEA = .04$; $CFI = .95$

- **Direct and indirect models: conditions and consequences of the use of coping strategies and their mediating effect.**

In order to analyze the relationship between the variables of this study in its complexity, we proceeded to assess whether it was possible to establish final models where both the variables that function as consequences and those that act as a consequence were simultaneously included. This involved considering the presence of mediation processes to test whether the change in emotional impact and victimization (consequences) is due to the effects of the change in coping strategies (mediators) and / or conditioning factors (emotional intelligence, resilience and metacognition) (Mackinnon, 2008). Both indirect and direct effects were tested from the conditioning factors to the consequences and mediated by coping strategies in

order to determine which values were more significant and relevant to each conditioning variable.

1. Indirect model of emotional intelligence.

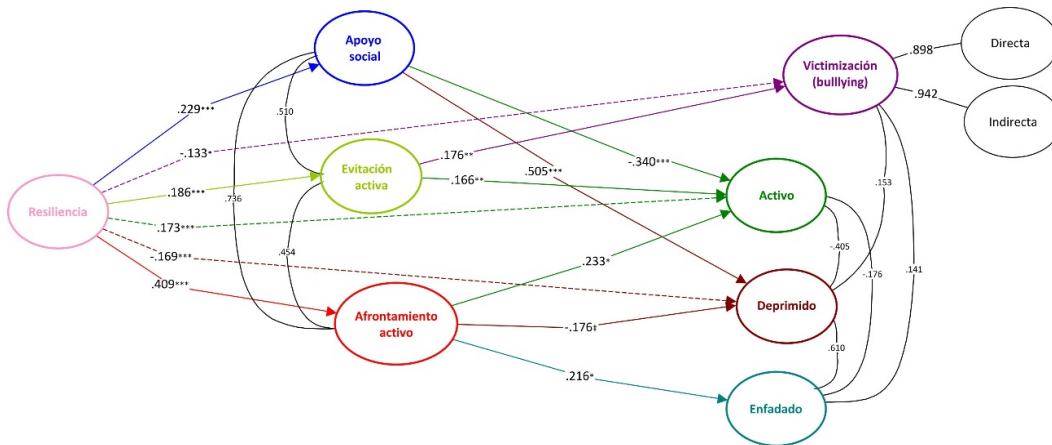


‡ p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Picture 24. Indirect modelo of emocional intelligence

$\chi^2 (1778) = 4173.318; p < .001; RMSEA = 0.035; 90\% C.I.: 0.034 - 0.036; Probability RMSEA \leq .05: 1.000; CFI = 0.899; TLI: 0.893; SRMR: 0.053; R^2$ (Apoyo social-social support): 15%; R^2 (Evitación activa-active avoidance): 16%; R^2 (Afrontamiento activo-active coping): 18%; R^2 (Activo-active emotional impact): 12% ; R^2 (Deprimido-depressed): 21%; R^2 (Enfadado-annoyed): 7%; R^2 (Victimización en bullying-bullying victimization): 7%

2. Indirect model of resilience.

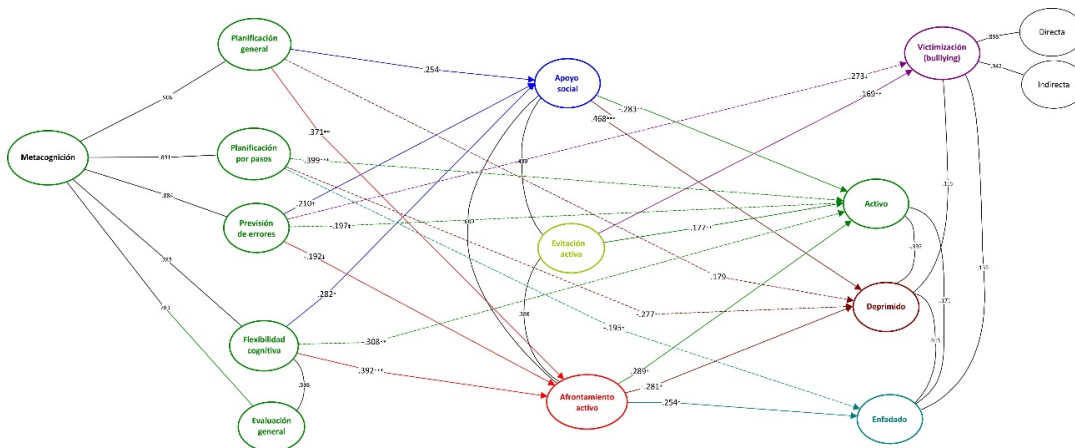


‡ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Picture 25. Indirect modelo of resilience

$\chi^2 (1048) = 2425.732$; $p < .001$; $RMSEA = 0.034$; 90% C.I.: 0.033- 0.036; Probability $RMSEA \leq .05$: 1.000; $CFI = 0.914$; $TLI: 0.908$; $SRMR: 0.046$; R^2 (Apoyo social-social support): 05% ; R^2 (Evitación activa-active avoidance): 4% ; R^2 (Afrontamiento activo-active coping): 17% ; R^2 (Activo-active emotional impact): 10% ; R^2 (Deprimido-depressed): 19% ; R^2 (Enfadado-annoyed): 5% ; R^2 (Victimización en bullying-bullying victimization): 5%

3. Indirect model of metacognition.

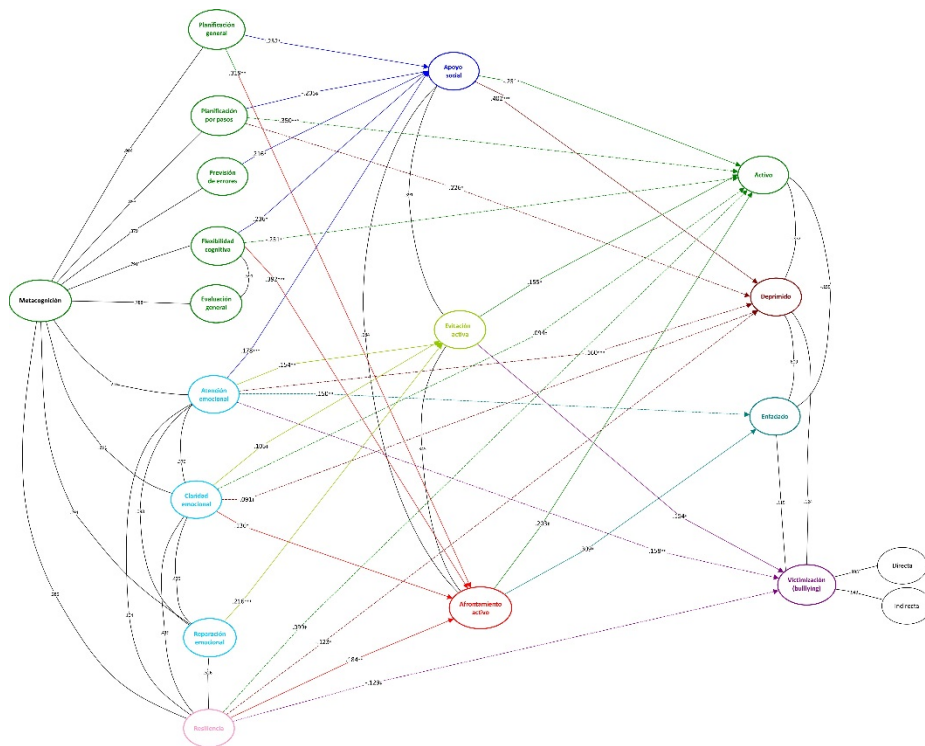


‡ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Picture 26. Indirect modelo of metacognition

$\chi^2 (1401) = 3719.527$; $p < .001$; $RMSEA = 0.034$; 90% C.I.: 0.032- 0.035; Probability $RMSEA \leq .05$: 1.000; $CFI = 0.921$; $TLI: 0.915$; $SRMR: 0.044$; R^2 (Apoyo social-social support): 26% ; R^2 (Evitación activa-active avoidance): 12% ; R^2 (Afrontamiento activo-active coping): 36% ; R^2 (Activo-active emotional impact): 14% ; R^2 (Deprimido-depressed): 21% ; R^2 (Enfadado-annoyed): 6% ; R^2 (Victimización en bullying-bullying victimization): 7%

- Integrated model with direct and indirect effects.



‡ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Picture 27. Integrated indirect model

$\chi^2 (4226) = 8419.168; p < .001$; $RMSEA = 0.030$; $90\% C.I.: 0.029- 0.031$; $Probability RMSEA \leq .05: 1.000$; $CFI = 0.891$; $TLI: 0.886$; $SRMR: 0.050$; R^2 (Apoyo social-social support): 31%; R^2 (Evitación activa-active avoidance): 22%; R^2 (Afrontamiento activo-active coping): 44%; R^2 (Activo-active emotional impact): 16%; R^2 (Deprimido-depressed): 24%; R^2 (Enfadado-annoyed): 8%; R^2 (Victimización en bullying-bullying victimization): 10%

Effect of personal, cognitive and emotional variables in the use of coping strategies in situations of bullying or cyberbullying.

The concrete analysis of coping strategies revealed that the use of **social support** was explained by cognitive and emotional aspects. Specifically, it showed in the cognitive plane, that the existence of skills related to the execution of a general plan in which possible errors are foreseen, where there is a cognitive flexibility that allows to modify the plan and adjust it to each circumstance, makes that this strategy it is selected. On the emotional level, it was associated a strong attention to his

feeling, relating this to a maladaptive coping centered on rumination (Elipe, Ortega, Hunter & Del Rey, 2012, Martínez, Piqueras & English, 2011, Montoya, 2014).

On the other hand, the use of the **active avoidance** strategy was in line with what it could be expected, with only an emotional factor as a predictor variable. In this way, those people who give priority to emotional well-being and the avoidance of unpleasant feelings, are those who use this strategy. It is logical to understand the relevance of emotional factors in the use of this strategy that has been defined by many authors as the one used in coping when the objective to achieve is not the resolution of the situation, but the emotional management of it (Lazarus , 2006, Lazarus & Folkman, 1984, 1991; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), victims are more inclined to employ this type of strategy when they think that they do not have the power to change the situation.

Finally, to develop an active coping is associated with presenting good levels of the three areas of analysis (personal, emotional and cognitive). In this way, the results showed that those people who are more capable of understanding their own feelings, of establishing a general plan that are modified and adjusted to the situation, and that face adversity, are the ones that use this coping strategy. These conclusions are in line with what was found in other studies, where the use of strategies oriented to the resolution of the situation is associated with the resilience of the person (Shepherd, et al., 2010, Southwick, Vythilingam & Charney, 2005). Regarding the cognitive aspect, in a previous study done by Nacimiento-Rodríguez et al. (2017), they conclude that according to the statements of Crespo (2004) and Repetto & Carvallo (2014), metacognitive skills were presented as better predictors of the use of coping strategies aimed at activity and problem solving.

The influence of the use of coping strategies on victimization and emotional impact

In concordance with other studies, significant evidence has been found about the relationship between the use of specific coping strategies and some forms of emotional impact of the individual (Machmutow, Perren, Sticca & Alsaker, 2012; Nacimiento-Rodríguez et al., 2016; Perren, Dooley, Shaw & Cross, 2010; Šleglova & Cerna, 2011).

In this study, the use of coping strategies affects the three forms of emotional impact in a diverse manner. The results indicate that there are negative values from social support (Nacimiento-Rodríguez et al., 2018) and positive ones from active avoidance; as well as trends from active coping to active impact. On the other hand, the depressed is only positively associated with social support and the angry is positively associated with the active coping too.

First, the results show that an active emotional impact is related to the use of active avoidance strategies and trends from active coping, as well as negatively with the use of social support. The activity to face situations, either facing them or avoiding them, makes the emotional consequence suitable. On a personal level, the results reflect trends that indicate that having good levels of resilience and having clear feelings are associated with this impact. In the cognitive plane, the step-by-step structuring of the actions to be undertaken is associated with this impact; while cognitive flexibility has negative effects, making the subject less active impact.

Secondly, the depressed emotional impact is only associated in a positive way with the social support strategy (Nacimiento-Rodríguez et al., 2018). The emotional profile is characterized by being very focused on their feelings (which can produce some rumination) and with a tendency to have shortcomings in the compression of them. On a personal and cognitive level, they tend to have low levels of resilience and lack the skills to plan their actions in a structured and step-by-step manner, so that they will probably be less effective in their decisions, which justifies a greater depressed impact. Low levels of resilience can produce the opposite effect found in the studies of Christle, Jolivette & Nelson (2000) and Schwartz, Proctor & Chien (2001), who claimed that it was resilience what it gave the victims the necessary emotional strength to successfully manage this adverse situation. This variable is able to moderate the negative impact of victimization, as well as preventing and counteracting the consequences (Baldry & Farrington, 2005, Díaz, Martínez & Vásquez, 2011).

Third, the angry emotional impact can be caused by the use of the active coping strategy and by presenting an emotional profile very focused on how the person feels at all times, perhaps in a little obsessive way or with some rumination.

Ultimately, the risk pattern of being a victim is associated with the use of active avoidance as a coping strategy. Vollink, Bolman, Dehhue & Jacobs (2013) found that victims of cyberbullying who used more avoidance strategies internalized their feelings and did not take steps to change the situation. The victims may have tried to resolve the situation, but in the end, perceiving themselves as unprotected, they assume a more passive profile to face the problem (Kokkinos, Antoniadou, Dalara, Koufogazou & Papatziki, 2013, Li, 2010, Vollink et al., 2013) & they maintain the situation of harassment. On a personal and emotional level, they are defined by paying close attention to their feelings (Elipse et al., 2012) with tendencies to rumination and low levels of resilience.

- ***The mediating role of coping strategies on the involvement as a victim in bullying and / or cyberbullying and the emotional impact***

In our study it has been found that emotional intelligence affects the active emotional impact and the depressed, being mediated this effect in the first case by the strategy of active avoidance for the first one and social support for the second one. In the context of chronic diseases, Ziarko, Sienski & Mojs (2014), coinciding with this study, also highlight the mediating role played by the social support strategy in the relationship between coping strategies of stress and emotional functioning.

On the other hand victimization was associated with emotional attention by presenting mediated effects also by active avoidance. This means that those people who pay close attention to feelings tend to use the active avoidance strategy and to be more involved as victims of bullying (Elipse et al., 2012), where the excessive emotional attention is a risk factor (Gómez-Ortiz, 2015).

Table. Standardized indirect effects for the integrated model.

STANDARDIZED INDIRECT EFFECTS							
Dependent	Predictor	Mediator	β	E.S.	p	95% Confidence Interval of the difference	
						Lower 2.5%	Higher 2.5%
Emotional impact							
Active	Emotional attention	Active avoidance	.024	.011	.031	.002	.045
	Emotional repair	Active avoidance	.034	.015	.029	.004	.064
Depressed	Emotional attention	Social support	.071	.027	.008	.018	.124
Bullying Victimization							
Bullying Victimization	Emotional attention	Active avoidance	.024	.012	.048	.000	.047

Nota: β = standardized coefficient, ES= standardized error p= probability value

BLOQUE 1:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

Bullying y Cyberbullying

El acoso escolar nos deshumaniza a todos y su erradicación nos incumbe a todos. (Jalil Gigrán)

¿Por qué esta magnífica tecnología científica, que ahorra trabajo y nos hace la vida más fácil nos aporta tan poca felicidad? La respuesta es esta, simplemente: porque aún no hemos aprendido a usarla con tino. (Albert Einstein)

1.1. Convivencia y supervivencia

Estas palabras y la experiencia que hay tras ellas han sido una de las causas de este estudio. Hablar hoy en día de acoso escolar no resulta extraño porque, lamentablemente, situaciones similares han formado parte de la vida estudiantil de la mayoría de los lectores. Es precisamente la posibilidad de haber estado implicado ocupando cualquier rol, lo que hace que los resultados de este estudio tengan un valor práctico innegable y puedan acercarse a la experiencia personal de quienes lo lean. Por ello, antes de empezar, se invita al lector a pensar en su etapa escolar y a interpretar esta tesis doctoral desde su propia experiencia, personificando los resultados en alguna persona concreta que haya sido víctima de acoso, en ese compañero o compañera que estaba en clase que SOBREVIVÍA cada día sin tener la opción de CONVIVIR con los demás. A veces, cuando los resultados y sus números tienen rostro, es más fácil comprender la gravedad de este asunto.

Si acudimos a la Real Academia Española (2014) estos términos tienen un significado totalmente opuesto. La convivencia es la acción de “vivir en compañía juntos”, mientras que la supervivencia se entiende como la acción de “vivir después de la muerte de otro o después de un determinado suceso” o “vivir con escasos medios o en condiciones adversas”. En cualquiera de los dos casos este último término implica un esfuerzo y una lucha por mantenerse vivo. Esta lucha interna contra un entorno hostil es la realidad diaria que sufren las víctimas de acoso escolar. Para la víctima, la convivencia diaria en el centro educativo se convierte en un infierno e ir al colegio cada día provoca ansiedades y temores que suele intentar contener y disimular (Ortega, 1994).

Cuando hablamos de convivencia es necesario hacer alusión a la doctora Rosario Ortega y a su equipo de investigación que llevan décadas estudiando este constructo y definiendo el concepto. Ortega (1998, p.13) define la convivencia como “la interacción de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas –intragrupoy que, a su vez, deben desplegar relaciones intergrupo en el centro educativo”. En resumen se define como la acción de vivir juntos compartiendo actividad, comunicación, pensamientos, experiencias y valores morales positivos con armonía en un entorno que invita a ello. Delgado (2016, p.9) hace alusión al carácter social de la convivencia, entendiéndola como “una construcción social que expresa la magnitud que tiene la vida en común a todos los respectos y a todos los niveles para el ser humano”. Desde el punto de vista legislativo, la convivencia se presenta como un derecho inalienable de cualquier individuo (BOE: 29-12- 1978). Este constructo presenta dos dimensiones: una psicológica y otra educativa (Delgado, 2016). Podemos entender la primera, como la acción de vivir, comunicarse y desarrollar actividades comunes reguladas por normas elegidas que producen un estado de satisfacción, placer ético y emocional de compartir escenario, vivencias, tiempo y valores. La dimensión educativa hace referencia a la comprensión de la convivencia como el conjunto de interacciones personales que permiten que se produzca un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje donde impera la armonía y el bienestar.

Una definición más actual de convivencia la presentan Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz (2016) quienes la consideran una construcción colectiva que resulta de las percepciones que miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) tienen sobre ella. Se refiere a la vida en común y las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, la convivencia se construye por la unión de sentimientos, valores, actitudes, emociones, redes interpersonales y vínculos que se crean entre las personas que participan en un mismo espacio: el contexto educativo.

El centro educativo es el escenario por antonomasia donde los niños y niñas empiezan a desarrollarse y a establecer sus primeras relaciones de amistad. La convivencia crea lazos de interdependencia positiva que permiten forjar relaciones

de amistad presentes y futuras. No cabe duda de que es en este lugar donde se gestan las primeras interacciones que dan lugar a las pautas de comportamiento personales en etapas posteriores. Como exponía Ortega (1998) cada vez se va tornando más importante el factor ambiental como ámbito específico en que las actividades adquieren su sentido cultural. Dentro de la vida cotidiana en un centro se entrecruzan problemas de todo tipo (sociales, emocionales, afectivos, conductuales, familiares, etc.) y es el sistema educativo y sus miembros los que han de dar respuesta a estas necesidades. De este modo, Ortega, Del Rey y Córdoba (2010) entienden la convivencia como algo indispensable, es un símbolo de la calidad del sistema educativo y es por ello que su protagonismo va en alza en las últimas décadas ocupando un lugar esencial dentro de los retos que se proponen desde el sector educativo (Córdoba et al., 2016; Ortega, Romera y Del Rey, 2009).

Para el estudio de la convivencia se pueden considerar varias dimensiones de análisis (Ortega et al., 2010): la calidad de las relaciones interpersonales; el proceso instruccional; la gestión de la disciplina y de la conflictividad; y las dificultades de convivencia y violencia interpersonal. Es en esta última dimensión donde se ubican los fenómenos de acoso escolar y ciberacoso, cuyas premisas difieren en gran medida de otros tipos de problemas. En este sentido, Ortega et al. (2010) diferencian entre cinco tipos de problemas de conflictividad que pueden acaecer en el ámbito educativo:

- a) Los conflictos: son una contraposición de intereses, deseos, creencias que se expresan en actitudes y conductas de enfrentamiento entre las partes implicadas (Ortega y Del Rey, 2003).
- b) La disruptividad: se identifica con situaciones en las que el alumnado tiene como objetivo romper el proceso de enseñanza aprendizaje o, incluso, impedir que se establezca (Ortega y Del Rey, 2003).
- c) La indisciplina: el alumnado presenta un comportamiento que no se ajusta a las normas establecidas, sean explícitas o no (Ortega y Del Rey, 2003).
- d) La violencia escolar y el bullying: Son problemas de violencia interpersonal que pueden darse junto con conductas de acoso, maltrato, intimidación o exclusión social y que suponen un problema social y psicológico de los centros

escolares. Este tipo de conflictos desgasta el clima educativo del centro y deteriora la convivencia escolar.

e) Otros problemas: como la falta de implicación familiar o la desmotivación del alumnado hacia las tareas académicas.

Así, pese a que muchos de los problemas que acontecen en los centros educativos se engloban dentro de este marco denominado “convivencia escolar”, existe una forma de violencia con una idiosincrasia que la hace diferente (Palomero y Fernández, 2001) y cuyos rasgos propios presentaremos en los siguientes apartados. Dentro de la convivencia es necesario considerar el poder que ejerce la necesidad de pertenencia al grupo. Todas las personas necesitan sentirse miembros de un grupo, valoradas y queridas, por lo que, las víctimas de acoso luchan por sentirse aceptadas y por estar socialmente integradas. Este hecho provoca que las víctimas, en ocasiones, sacrifiquen su propio bienestar por la necesidad de sentirse miembro del grupo, de ahí que sea un problema que hay que atajar desde los propios centros educativos mediante el establecimiento de directrices concretas en la práctica educativa (Ortega et al., 2010) para conseguir una convivencia satisfactoria.

El bullying es un fenómeno que se muestra de un modo cada vez más frecuente en nuestra sociedad. Está recibiendo en los últimos tiempos una gran atención, ya que con bastante asiduidad aparecen en los medios de comunicación noticias sobre actos violentos protagonizados por escolares que causan gran alarma social por su crueldad y persistencia (Sanabria, Villanueva y García, 2007). De hecho, aunque la violencia escolar ha estado presente desde los inicios de la escuela, en la actualidad es uno de los fenómenos que despierta mayor alarma social por varias razones: porque está oculto, porque es difícil de identificar, no es fácil de diagnosticar y resulta muy difícil de eliminar (Albadalejo, 2011). A todo esto hay que añadir que, las consecuencias de estos fenómenos (Josephson y Pepler, 2012) y su alta prevalencia en los centros educativos (Gradinger et al., 2011) han generado en la última década el desarrollo de programas dirigidos al profesorado enfocados para regular las relaciones interpersonales y afrontar los casos de bullying (Carozzo, 2013).

Tal es la dimensión de este fenómeno que las demandas han llegado a las administraciones educativas, siendo numerosos los estudios realizados por estas y entidades sociales que han puesto de relieve la necesidad de continuar y ampliar los programas dirigidos a reducir los índices de acoso entre escolares y propiciar un buen clima de centro (Carozzo, 2013). Como indica Jiménez (2007) a raíz del informe del Defensor del Pueblo (2000) se han desarrollado otros en diversas comunidades que permiten completar el panorama español y ofrecen información sobre el estado de la cuestión. Carozzo (2013) menciona entre los estudios más destacados: el Informe Cisneros, INCIE, el Informe del Defensor del Pueblo, Entidades estatales, Fundaciones, Comunidades Autónomas, Asociaciones y organizaciones sindicales, así como los trabajos desarrollados desde diversos grupos de investigación que pretenden dar respuesta a esta necesidad social y que últimamente están teniendo mucha repercusión mediática (Jiménez, 2007). Es por eso, que en los últimos 10 años se ha producido un enorme desarrollo en el área, tanto en lo referido a la investigación, como en lo referido a la intervención y la prevención (Rodríguez-Castañeda, Penagos, Reyes, Rodríguez y Gantiva, 2013). Reflejo de esta repercusión ha sido la reciente creación de un protocolo de actuación en casos de ciberacoso que no existía en la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes. En la citada Orden ya se planteaba que debido a las exigencias de la sociedad era necesario un nuevo desarrollo normativo en el que se concretara el marco específico para la elaboración del plan de convivencia de los centros y la actualización de los protocolos de actuación que deben utilizarse ante supuestos de acoso escolar, entre otros casos que perturban la correcta convivencia en los centros educativos. No obstante, no se especificaba nada sobre cómo intervenir en los casos de ciberacoso, ya que no era un fenómeno tan extendido en ese momento. Es por eso que, debido a la expansión imparable de las Nuevas Tecnologías, han publicado este mismo año un nuevo protocolo de actuación en las Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la dirección general de participación y equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso, donde desde la propia comunicad andaluza se manifiesta la preocupación ante estos casos y la necesidad de

establecer un protocolo común ante las elevadas demandas de los centros. Sin embargo, no podemos olvidar que las manifestaciones del bullying, no dejan de ser la parte visible de un fenómeno más amplio y profundo que forma parte de la cotidianeidad en la que viven nuestros jóvenes (Sanabria et al., 2007), de cierta permisividad, del cambio en las formas de interacción que tienen las nuevas generaciones y de las infinitas posibilidades que permiten ahora las nuevas tecnologías.

Ha quedado patente que la convivencia con las personas que nos rodean exige un ejercicio de desarrollo y madurez personal que no resulta nada fácil a la luz de las evidencias proporcionadas por los numerosos estudios acerca de la violencia escolar y del acoso entre estudiantes (Carozzo, 2013). Esto implica que la mejora de la convivencia en las aulas ha de ser un objetivo prioritario para el sistema educativo. Los niños y niñas tienen derecho a convivir y a desarrollarse en un entorno que propicie el bienestar, la paz y el entusiasmo; donde se sientan como parte importante del grupo al que pertenecen.

1.2. El acoso escolar: Bullying

1.2.1. Origen del concepto

Uno de los mayores problemas de este fenómeno desde sus orígenes hasta la actualidad es la dificultad que existe para definirlo y, sobre todo, delimitarlo. Este hecho conlleva grandes consecuencias no solo a nivel teórico sino a nivel práctico, ya que una pregunta generalizada dentro de este campo de estudio es “¿esto es bullying?”. Esta cuestión tiene fuertes implicaciones, teniendo en cuenta que a nivel teórico se diferencia de muchas otras formas de violencia y que el esclarecimiento de los factores asociados a este fenómeno supone una premisa para poder tomar medidas de intervención específicas que sean adecuadas. Para comprender bien el fenómeno es necesario hacer un poco de historia y exponer cuáles han sido las acepciones y matices que se han ido añadiendo dentro del problema de la violencia escolar; pasando de no considerar que este era un problema que afecta a la escuela desde siempre, a aseverar que es un serio problema que pone en riesgo desde la calidad del sistema educativo hasta la vida de las personas (Ortega, 2006). Hoy en día afirmamos que no es algo novedoso, sino que ha estado presente en el día a día de nuestras aulas desde hace mucho tiempo (Calmaestra et al., 2016). Es llamativo que siendo un fenómeno con consecuencias tan devastadoras para la vida de quienes lo padecen y presencian, haya sido un hecho generalizado en las escuelas desde hace tantos años. Es más, si echamos la vista atrás, todos podemos recordar a alguien que ha sufrido esta situación, conocemos su cara, los hechos y, ante nuestra pasividad o actividad, somos conscientes de que han sucedido y suceden todos los días, en los pasillos, en las clases, en el patio del recreo y, actualmente, camuflado en las nuevas tecnologías. Ribgy (2007) afirmó que la intimidación no debe ser permitida bajo ningún concepto porque es la opresión cruel y repetida por los poderosos sobre los impotentes, sin ninguna justificación en absoluto. El bullying es una violencia gratuita, física o psicológica que no toleramos entre adultos, pero sí existe entre niños y jóvenes. Como continúa este autor, estamos consternados por la tiranía de la violencia doméstica o de los abusos de menores. Sin embargo, durante todo este tiempo hemos permitido y observamos (o no observamos) niños más fuertes abusando de niños más débiles (Ribgy, 2007).

Bien es cierto que muchos esfuerzos en investigación han ido dirigidos a establecer diferenciaciones entre la “agresión” y la “violencia”. Ortega (2010) menciona la necesidad de diferenciar entre un conflicto y el bullying como un fenómeno con características y una entidad que lo hacen diferente y que se presentan a lo largo de este apartado. En nuestro caso, no es tan relevante la distinción entre esos conceptos como establecer los factores incluidos dentro del fenómeno que nos corresponde: el acoso escolar o bullying.

Antes de adentrarnos en el tema que nos ocupa, debemos indicar que en esta investigación emplearemos los términos de “bullying”, “acoso escolar”, “acoso entre iguales” o “intimidación” como sinónimos para referirnos al mismo fenómeno.

Para conocer los orígenes del concepto “bullying” tenemos que remontarnos a 1969, cuando el psiquiatra sueco Peter Paul Heinemann, tras observar una situación en el patio de recreo de un colegio, se percató de un fenómeno que denominó “mobbing”. El hecho apareció en una narración publicada en 1972, donde contaba que mientras paseaba junto a un colegio de su ciudad se fijó en un grupo de alumnos que perseguían a un compañero. Esta situación, le rememoró su infancia y los tradicionales y tolerados abusos que solían producirse en la escuela (Mora-Merchán, 2000). Esta primera definición del fenómeno se centraba en el contexto de la discriminación racial (Heinemann, 1969). Además, como indica Olweus (2001), Heinemann había tomado prestado el término de “mobbing” de la versión sueca de un libro sobre la agresión escrito por el famoso etólogo austriaco Konrad Lorenz (1963, 1968), quien la empleaba para referirse a un ataque colectivo efectuado por parte de un grupo a alguien ajeno, a un individuo que se desviaba. De este modo, el término se ha utilizado desde hace algún tiempo en la psicología social y, en cierta medida, por el público en general en los países de habla inglesa, para denotar a un grupo relativamente grande de individuos con un objetivo común que existe por un corto período de tiempo (Olweus, 2001).

No obstante, como expresa Olweus (2001), se ve necesario reflexionar sobre la idoneidad del término (Olweus, 1973, 1978), ya que esta definición trae consigo connotaciones implícitas que podían conducir a expectativas no apropiadas sobre el

fenómeno como eran: la consideración de los agresores como un grupo homogéneo (obviando la idiosincrasia de los miembros individuales del mismo); determinar que la agresión siempre está efectuada por un grupo, sin tener en cuenta que, a veces, puede existir un solo agresor; y la culpabilidad de la víctima, ya que esta percepción del fenómeno considera a la víctima como alguien irritante que provoca a la mayoría de los estudiantes "normales". De igual forma, la definición de Heinemann (1972) hablaba de un hecho aislado y puntual. Sin embargo, Olweus defendía la permanencia en el tiempo como uno de los rasgos propios de dicho fenómeno. Es por ello, que resume su crítica de la definición de Heinemann del siguiente modo: "El grupo, de repente e impredecible, movido por el estado de ánimo del momento, se convierte en un individuo único, que por alguna razón o atraído por la irritación y la hostilidad del grupo ataca a otro" (Olweus, 1978, p.5). Pero, este argumento de partida se mostraba totalmente insuficiente para explicar y comprender el acoso escolar, así que se hacía necesario buscar un referente teórico más amplio que permitiera profundizar en el fenómeno (Jiménez, 2007).

Como indicaba el propio Olweus (2001, 2010), esto hacía que ciertos aspectos del problema se pasaran por alto, y él destacaba la necesidad de centrar la atención hacia una situación caracterizada por la exposición de un estudiante individual a la agresión de forma sistemática y durante períodos más largos de tiempo por parte de otro individuo, de un pequeño grupo o de toda una clase (Olweus, 1973, 1978). Hasta ahora, se había hablado de un grupo de personas que "atacaban" a otro que consideraban diferente. No obstante, Olweus subraya la importancia que tiene que ese grupo de personas sean los propios compañeros de clase, aquellos que son referentes en esas edades: "Es razonable esperar que la agresión de un grupo de compañeros sea más desagradable para la víctima y que le produzca mayores daños morales." (Olweus, 1998, p.25). Los iguales son un factor de socialización que contribuye, junto con otros factores tales como la familia, la escuela y otros escenarios sociales del entorno donde vive el niño, a su bienestar y ajuste social, emocional y cognitivo (Defensor del Pueblo, 2000). Como indicaba Erwin 1998 (citado por Jiménez, 2007) las relaciones entre iguales para los niños tienen una importancia determinante a la hora de probar su conocimiento social, para evaluar sus

habilidades y actitudes, para saber su lugar en el mundo, para estimular su desarrollo social que está íntimamente ligado al cognoscitivo, para estimularlos y divertirse; y sobre todo, la principal razón y la más simple, es que las relaciones interpersonales hacen a las personas felices (Erwin, 1998, citado por Jiménez, 2007; Schneider, 2000). Así, las experiencias con los iguales constituyen un importante contexto de desarrollo para los niños y adolescentes porque permiten adquirir un amplio abanico de habilidades y actitudes que influyen en la adaptación social de la persona a lo largo de la vida (Defensor del Pueblo, 2000). Esto hace que el entorno educativo sea el contexto por excelencia para la interacción y socialización de los niños y jóvenes; y por ende, el centro de donde se gesten muchas de las que en el futuro serán las competencias y habilidades personales de la etapa adulta.

La denominación de “iguales” a los compañeros de clase incluye matices que es necesario apreciar para comprender las dificultades de estas relaciones. Cuando se emplea este término es porque las experiencias con los pares se caracterizan por situarse en un plano de simetría horizontal, de ahí la consideración como iguales a quienes protagonizan esas experiencias (Defensor del Pueblo, 2000). Este hecho hace que las consecuencias que se derivan de la victimización en bullying sean muy diferentes de aquellas que resultan de una situación de agresión por un grupo externo o desconocido, entendiéndose que son el resultado de la exclusión y rechazo por parte del grupo de referencia al que por naturaleza social pertenecen. Por este motivo, en 1978, Olweus se centró en situaciones concretas en las que un estudiante está expuesto a la agresión de forma sistemática y durante períodos más largos de tiempo, ya sea por parte de un individuo, de un pequeño grupo o de toda una clase (Olweus, 1973, 1978, p.5). Jiménez (2007) hace un análisis pormenorizado de las implicaciones que tiene para el fenómeno esta nueva perspectiva de Olweus, destacando su esfuerzo por considerar los procesos internos de la víctima y el incremento de los daños frente a otro tipo de situaciones de agresión. En este panorama y fruto de la necesidad de una definición relativamente clara unida a una campaña a gran escala contra el acoso en Noruega en 1983 (Olweus, 1993) surge una nueva definición que esclarece y delimita aún más el fenómeno. Esta definición se incluye en un cuestionario estudiantil desarrollado por Olweus, donde se emplea por

primera vez el término bullying y propone una de las definiciones referentes en el campo para delimitar el fenómeno: “Es la exposición de un estudiante de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, entendiendo como acción negativa cuando alguien infringe, de manera intencionada, mal o malestar a otra persona” (Olweus, 1986, 1993). Como expone Olweus (2001, 2010), en esa definición se especificó que en la intimidación hay un cierto desequilibrio de poder o fuerza: el estudiante que está expuesto a acciones negativas tiene dificultades para defenderse a sí mismo (para más detalles, véase Olweus 1993, 1999). El propio Olweus ha matizado las acciones negativas en varias ocasiones especificando, por ejemplo, en su cuestionario modificado que se refiere a decir cosas desagradables, poner motes, ignorar, excluir, golpear, amenazar, entre otras (Del Rey y Ortega, 2007).

En esta nueva conceptualización, resaltan condiciones del bullying que serán claves para la delimitación del fenómeno que estamos tratando: es un suceso acaecido en el ámbito educativo; la agresión puede realizarse por un solo agresor o por un grupo de agresores; existe una continuidad y reiteración de la agresión y se produce de forma intencionada por el agresor. Bajo este nuevo paradigma, ya se vislumbraba también un factor más en la dinámica: la asimetría de poder entre el agresor y la víctima, el desequilibrio de fuerzas entre ambos que hacen del acoso un círculo difícil de romper y genera que la dinámica siga repitiéndose.

Estas primeras propuestas de Olweus en 1978 quedaban limitadas únicamente a las formas físicas y verbales (Sánchez, 2008), por lo que existían ciertas limitaciones en la conceptualización del fenómeno. No obstante, las propuestas de definición posteriores (ver revisión de Mora-Merchán, 2000) ya incorporan otras manifestaciones atendiendo a la complejidad del fenómeno (véase Tabla 1.).

Tabla 1. Elementos que definen el bullying

	Agresión física	Agresión verbal	Agresión indirecta	Intención	Frecuencia	Desequilibrio	Individual	Grupal	Causas	Efectos	Cláusula de exclusión
Heinemman (1972)	✓							✓	✓		
Pikas (1975)								✓	✓		
Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King (1982)								✓	✓		
Björkqvist, Ekman y Lagerspetz (1982)						✓		✓	✓		
Morita (1985)	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Peery, Kusel y Perry (1988)					✓			✓			
Van der Meer (1988)				✓		✓			✓		
Roland (1989)	✓		✓		✓	✓	✓	✓			
Olweus (1989)	✓	✓			✓	✓	✓	✓			✓
Smith (1989)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
West (1990)	✓	✓			✓	✓					
Whitney y Smith (1993)	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓			✓
Farrington (1993)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Smith y Sharp (1994)					✓	✓					
Salmivalli et al. (1996)	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓	
Olweus (1999)	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓

1.2.2. Delimitación del concepto de bullying.

Aunque han sido mucho los esfuerzos dedicados a la delimitación y clarificación del fenómeno, sus características y rasgos definatorios no están exentos de dudas. Así lo manifiestan algunos estudios que destacan las discrepancias que han existido alrededor de su definición (Mora-Merchán, 2000). Bien es cierto que el bullying, es un concepto difícil de definir por la multiplicidad de sus formas de presentación y elementos que lo constituyen (Giménez, 2015). Es por ello que algunos autores han realizado interesantes contribuciones para la comprensión del fenómeno (Del Rey y Ortega, 2007) y han conseguido que exista un consenso más o menos generalizado sobre cuáles son las premisas que han de cumplirse para considerar que estamos ante un caso de bullying. De este modo, recogiendo las aportaciones de autores que especialistas en la temática, se indican a continuación las características básicas del acoso escolar (Barón, Cascone y Martínez, 2013; Olweus, 1999, Smith, 2016):

- Es un tipo de comportamiento **agresivo e interpersonal** (Ortega, 1994). En este sentido, pese a que algunos trabajos utilizan los términos de “violencia interpersonal” y “bullying” indistintamente, Del Rey y Ortega (2007) denuncian la necesidad de establecer diferenciaciones entre la violencia interpersonal y el bullying, incidiendo en el maltrato entre compañeros como un tipo de violencia interpersonal que se caracteriza por suceder en un entorno de convivencia cotidiana, por ser entre iguales, persistente y manifestarse de cualquiera de las formas. De este modo, resaltan también la necesidad de estudiar otro tipo de violencia interpersonal que acontece también en los centros educativos (de los jóvenes hacia los adultos o de los docentes a los jóvenes).

- Cuando se produce una situación de violencia **mantenida** (Besag, 1989), física o mental, realizada por un niño o por un grupo de niños y dirigida contra otro niño que no es capaz de defenderse a sí mismo. En este sentido, aunque existen desacuerdos en la operacionalización del término (Mora-Merchán, 2000), algunos estudios indican que es necesario hablar de una frecuencia de agresión que implica que suceda esto, al menos, una vez a la semana.

- El bullying se refiere a formas de actitudes agresivas, **intencionadas** y repetidas, que ocurren sin motivación evidente, adoptadas por uno o más estudiantes contra otro u otros. Smith (2016) define el acoso como una forma de comportamiento agresivo diseñada expresamente para lastimar a otra persona.

- **Desequilibrio de poder:** El bullying es la consecuencia de una situación de desequilibrio de poder entre dos partes: la parte débil (hostigado) y la parte dominadora (hostigador), la cual abusa de ese desequilibrio para maltratar intencionadamente al hostigado de manera violenta y agresiva. La relación asimétrica se extiende, además, a través de reiterados acosos y hostigamientos que pueden trasladarse incluso fuera del horario escolar aislando a la víctima e impidiendo que pueda defenderse y solucionar el conflicto por sí sola. Por lo tanto, la asimetría condiciona una comunicación interpersonal *unidireccional* en el que el agresor oprime al hostigado dejándolo sin posibilidad de responder y convirtiéndolo en el objeto pasivo del maltrato. Esto puede generar lo que Ortega (1997, 1998a, 1998b, 1998c, 1998e; Ortega, Mora-Merchán y Lera, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000) en muchos de sus estudios ha definido como el modelo o patrón de “dominio-sumisión”.

- **Desigualdad de poder** (Garaigordobil y Oñederra, 2010): El agresor o agresores solo atacan si saben que están en franca superioridad sobre la víctima. Podemos encontrar varios tipos de desigualdad:

- **Desigualdad física:** El agresor tiene más fuerza o más edad que la víctima.

- **Desigualdad psicológica:** Mediante las humillaciones y las amenazas, los agresores consiguen que la víctima tenga miedo y se sienta inferior.

- **Desigualdad social:** Hay una desigualdad en el número de atacantes, de manera que todo un grupo ataca a una sola víctima.

- **Persistencia:** Las agresiones son repetidas y persistentes, pudiendo prolongarse a lo largo de los años.

- **Ignorancia o pasividad del entorno:** Las conductas de bullying se mantienen porque las personas que rodean a la víctima no intervienen en el conflicto, ya sea

porque lo aprueban o tienen miedo (caso de los niños testigos de las agresiones); o porque ignoran dichas agresiones (caso de los padres y profesorado). También existen casos en los que la intervención realizada por el entorno no ha sido adecuada o suficiente para conseguir frenar esta dinámica.

Por otra parte, como hablamos de un fenómeno social, algunos trabajos han destacado no solo rasgos de la situación o la intencionalidad del agresor; sino aspectos relacionados con la víctima (Polo, León, Gómez, Palacios y Fajardo, 2013; Cerezo, 2001, 2002; Rigby, 2000; Sánchez et al., 2012; Serrate 2007):

- **Percepción de conducta agresiva:** Las víctimas tienen que ser conscientes de que están viviendo una situación en la que se dirigen ataques y agresiones contra ellos/as. Hay que señalar que, en ocasiones, las víctimas evitan el reconocimiento de esta situación por vergüenza o miedo.

- **Indefensión:** La víctima está indefensa frente a un agresor o un grupo de ellos. La víctima se considera más débil, ya sea porque realmente es menos fuerte o porque da una respuesta pasiva a los ataques. Si la víctima puede significar un peligro, siempre se le atacará en grupo, reduciendo así sus posibilidades de hacer frente a la agresión.

No obstante como hemos mencionado anteriormente, existen desacuerdos con algunos de los aspectos que se han incluido en estas definiciones. Así, la intencionalidad ha sido cuestionada por autores como Ribby (2007) que diferencian entre “bullying-maligno” y “bullying-no maligno”, caracterizado este último por una falta de conciencia por parte del agresor. Este mismo autor establece también una distinción entre los términos de “harassment” y “bullying”, entendiendo que el primero es una forma de acoso, habitualmente no física, cuya principal causa es la pertenencia a un grupo minoritario que se considera inferior. De este modo, el acoso puede estar movido por una discriminación racial, de género, étnico, religioso o por preferencias sexuales. Por otra parte, considera el bullying, una situación de intimidación basada en la dominación como objetivo principal. Ortega (1994, p.225) define el bullying acentuando su carácter social y destacando la indefensión de la víctima:

Se trata de situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc., aprovechándose de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse.

Es una acción negativa e intencionada de injuria y/o agresión expresa o indirecta de uno o más sujetos hacia otro que se ve socialmente colocado en una posición de víctima, de la cual no puede salir por sus propios medios. Esta situación destruye lenta, pero profundamente, la autoestima y la confianza en sí mismo del escolar agredido, pudiendo llegar a estados depresivos o de permanente ansiedad que, como poco, le dificultan su adaptación social y su rendimiento académico y, como mucho, le puede llevar al suicidio.

Mora-Merchán (2000, p.39) después de un análisis pormenorizado de todas las acepciones de este fenómeno estableció una definición clara sobre el problema del maltrato entre iguales destacando las condiciones de frecuencia y desequilibrio de poder; así como la imposibilidad de la víctima para salir por sus propios medios de esa dinámica:

Es la agresión no accidental de un chico o chica, o grupo de ellos, sobre un compañero o compañera de forma frecuente o muy frecuentemente. Estas agresiones pueden tomar diferentes formas, siendo las más comunes las físicas (empujar, golpear, zarandear, etc.), verbales (insultar, decir cosas desagradables o injuriosas, reírse de alguien, etc.) y sociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social, impedir a alguien participar en actividades, etc.). De esta situación la víctima no puede escapar por sus propios medios, ya que el agresor es más poderoso (física, social o psicológicamente), lo que genera malestar y miedo. No sería maltrato entre iguales las agresiones accidentales o no frecuentes o aquellas donde los alumnos de la misma fuerza o estatus social participan.

Sobre las bases de las ideas expuestas, podemos afirmar que el fenómeno que nos ocupa (el acoso escolar) se entiende como la agresión sistemática que uno o más miembros de un grupo ejerce sobre otro(s) de forma continua, con carácter intencional y en el que existe un desequilibrio de poder, expresado en la relación dominio-sumisión; ocurre en el interior de los centros educativos, generalmente en las aulas, baños y patios de recreo, los protagonistas de la intervención: agresores, víctimas y espectadores generalmente guardan silencio sobre lo que sucede, con motivaciones diferentes (García, Joffre, Martínez y Llanes, 2011).

Actualmente el estudio de bullying se ha ampliado de forma cuantitativa, pero también cualitativa. Smith (2016) realiza una revisión sobre su definición, formas, causas/consecuencias e intervención, concluyendo que aún hay mucho que aprender sobre el acoso escolar, particularmente sobre lo que motiva el acoso y la eficacia de los componentes de intervención específicos. Este mismo autor, destaca también que el acoso ha ido evolucionando de la mano de la práctica durante un tiempo, lo que ha permitido obtener evidencia de los resultados que tenían las intervenciones realizadas. En la conceptualización de fenómeno también cabe destacar el estudio realizado por las doctoras Zych et al. (2015) cuya premisa era efectuar un análisis de los estudios realizados hasta ahora sobre bullying y cyberbullying.

En cuanto a la contextualización de este fenómeno, pese a que ha tenido su mayor índice de estudio en el ámbito escolar, no es exclusivo de este. Monks y Coyne (2011) reúnen en una revisión muestras que evidencian que este fenómeno se da en distintos contextos y áreas como la familia, con personas mayores, o en prisión (entre otros).

1.2.3. Investigaciones: primeros pasos

Desde su origen hasta la actualidad se han desarrollado una multitud de estudios para analizar los factores que delimitan el fenómeno. Mora-Merchán (2000) en un esfuerzo por clasificar los estudios realizados en las tres primeras décadas de los orígenes del bullying establece tres etapas: Origen (1969-1979), Consolidación (1980-1989) y Expansión (1990-2000). Es en 1973 cuando Olweus inicia en Suecia un proyecto de investigación sistemática sobre el acoso escolar, cuyos resultados se publicaron por primera vez como un libro en sueco en 1973 (Olweus, 1973) y en una versión ampliada en Estados Unidos en 1978 bajo el título "Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys" (Olweus, 1978), donde concluyó que aproximadamente el 5% de los varones preadolescentes suecos eran víctimas de un maltrato grave. Su propuesta pretendía establecer las primeras líneas y premisas de lo que era el "acoso escolar" y responder a algunos de los interrogantes que pululaban por la sociedad sobre este fenómeno. De hecho, gracias a ese proyecto y las investigaciones que continuaron a raíz del mismo, Olweus demostró que sus inquietudes y sospechas en

la definición y en la diferenciación del concepto de mobbing y bullying estaban en lo cierto (Olweus, 2010).

Como afirman Mora-Merchán (2000) y Roland (2010), en esta primera década, los trabajos son casi exclusivamente en los países escandinavos (Ekman, 1977; Olweus, 1973, 1978; Pedersen, 1975; Pikas, 1975). No obstante, a finales de los años 70, se desarrolla en Inglaterra una investigación pionera dirigida por Lowenstein (1978a, 1978b). Esto permite que entre 1979-1981 se pusiera en marcha el primer proyecto de prevención del *bullying* contextualizado en una institución de menores (Giménez, 2015). Esta primera etapa fue una fase de exploración, donde los esfuerzos estaban focalizados en la prevalencia del fenómeno. Sin embargo, debido a sus problemas en la definición, existían diferencias en los criterios de evaluación, por lo que no había unanimidad en qué aspectos había que evaluar ni cómo hacerlo.

Ya en la segunda etapa de consolidación que se produce en la década de los años 80 podemos encontrar trabajos en Suecia, Noruega y Finlandia (Bjorkqvist et al. 1982; Lagerspetz et al., 1982; Olweus 1981,1985,1989; Roland, 1983, 1987, 1989) y la aparición de trabajos de importancia en otros países como Inglaterra, Países Bajos, Japón y España, entre otros (Besag, 1989; Morita, 1985; Smith, 1989; Van der Meer, 1988; Vieira, Fernández y Quevedo, 1989). Es en esta etapa cuando se publica el primer informe sobre el fenómeno en 1987 a raíz de la celebración del seminario del Consejo de Europa en Noruega (Farrington, 1993). Este evento fue un hito histórico relevante que permitió difundir el interés y desarrollar los estudios en Europa occidental, ya que participaron profesionales y responsables políticos de los países miembros bajo la supervisión de O'Moore (Roland, 2010). En relación a nuestro país, es necesario mencionar el trabajo de Da Fonseca, García y Pérez (1989), que incluían un artículo sobre la situación del bullying en la Península Ibérica.

Finalmente, en la tercera etapa descrita por Mora-Merchán (2000) correspondiente a los años 90, asistimos a la expansión internacional del fenómeno, convirtiéndose en un tema de estudio internacional y diversificando el foco de atención hacia factores que antes no se habían considerado como la familia de los implicados, la dinámica del grupo, la influencia del género o las teorías mentales de

agresores y víctimas. Como indica Giménez (2015) es en esta primera década cuando los estudios sobre el nuevo fenómeno se asientan en nuestro país con las aportaciones de Ortega (Andalucía), Cerezo (Murcia), Díaz-Aguado (Madrid), Avilés (Castilla y León), Garaigordobil (País Vasco) y a nivel institucional, el Defensor del Pueblo en Madrid. Desde esta última década hasta la actualidad el campo de estudio de este fenómeno se ha ampliado en gran medida con la inclusión de nuevas formas de acoso perpetradas a través de las nuevas tecnologías e innumerables variables relacionadas con el fenómeno.

1.3. Bullying en las nuevas tecnologías: el cyberbullying.

A partir del año 2000, la inclusión de las nuevas tecnologías en todos los dominios de la vida social ha trasladado este problema al mundo online, dando lugar al cyberbullying, que se entiende como el daño repetido e intencionado ocasionado a través de medios electrónicos como teléfonos móviles o internet (Patchin e Hinduja, 2006). Esto ha sucedido porque la generalización del acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y su uso masivo (Blais, Craig, Pepler y Connolly, 2007) han transformado el modo en que las personas se relacionan entre sí y con el entorno. Tanto el teléfono móvil como Internet se han convertido en dos instrumentos fundamentales para la socialización de los adolescentes (Álvarez-García et al., 2011), pero estas nuevas tecnologías pueden emplearse con el fin de perjudicar y dañar a los demás (Rigby y Smith, 2011). Se produce, entonces una evolución del bullying en esta última década hasta el cyberbullying, fenómeno que comparte sus características básicas, pero que es puesto en marcha mediante el uso de dispositivos electrónicos, teléfonos móviles y/o internet (Paul, Smith y Blumberg, 2012; Schenk y Fremouw, 2012). De este modo, el bullying tradicional ha sufrido un cambio con el uso de las TICs, adquiriendo nuevas dimensiones. Smith, Thompson y Davidson (2014) resaltan que el uso de teléfonos móviles e Internet había crecido inmensamente en este siglo, transformando las vidas de los jóvenes. Así, es lógico que se haya exportado el fenómeno del bullying al ciberespacio, ya que se ha creado un nuevo contexto donde poder reproducir las formas de interacción cotidianas entre los jóvenes; lo que supone, por tanto que las manifestaciones de violencia entre iguales se han adaptado a las particularidades propias de este nuevo medio (Quintana y Ruiz, 2013).

Como indica Avilés (2013a) los estudios que desde hace más de una década miden el ciberacoso (Belsey, 2005; Finkelhor, Mitchel y Wolak, 2000) destacan sus características y las diferencias con el bullying. En general suele haber algo más de un tercio de casos de cyberbullying que tienen una historia de bullying anterior (Kraft y Wang 2009; Smith, 2006). Las personas que son víctimas de acoso en la escuela, suelen serlo también on-line (Raskaukas y Stolz, 2007; Willard, 2007), manteniendo el

rol, e incluso, agravándolo (Avilés, 2009; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). Sin embargo, el cyberbullying puede ocurrir de forma independiente al bullying (Ybarra, Diener-Wext y Leaf, 2007).

El cyberbullying es un fenómeno que está siendo muy estudiado en los últimos años (Paul et al., 2012; Zych, et al., 2015). Existen muchas definiciones, pero siguiendo a Schenk y Fremouw (2012) es un acto repetido e intencional hecho con el propósito de dañar a otra persona a través de las Nuevas Tecnologías tales como correo electrónico, mensajes al teléfono móvil, redes sociales, webs de chats y mensajería instantánea (Beran y Li, 2005; Bhat, 2008; Campbell, 2005; Li, 2008; Patchin e Hinduja, 2015; Smith et al. 2012; Ybarra, 2004), que puede ser perpetrado por un solo individuo o un grupo de personas (Besley, 2009; Smith et al., 2008). Garaigordobil y Oñederra (2010) lo definen como el uso de las nueva tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como internet (correo electrónico, mensajería instantánea o <<chat>>, páginas web o blogs) y el teléfono móvil para realizar un acoso indirecto en el que ni siquiera es necesaria la identidad del agresor (anonimato) y donde se pueden usar imágenes grabadas a la víctima de forma vejatoria. Para Menesini et al. (2012), el ciberacoso es una forma de agresión relacional considerada en la literatura científica como una forma de acoso (o intimidación) que utiliza las tecnologías como Internet y los teléfonos móviles. Por otra parte, García et al. (2011) señalan que el cyberbullying implica la intimidación, el acoso o la amenaza mediante medios electrónicos, con la intención de dañar (principalmente, vía Internet o teléfono celular) de un alumno (ciberagresor) a otro (cibervíctima). Se puede decir, por tanto, que ambos fenómenos comparten sus características básicas, pero que el cyberbullying es puesto en marcha mediante el uso de dispositivos electrónicos, teléfonos móviles y/o internet (Paul et al., 2012; Schenk y Fremouw, 2012). Otros autores, afirman que el cyberbullying es el bullying utilizando las TICs, como Internet, correo electrónico, weblogs, páginas personales etc. y telefonía móvil (Quintana y Ruiz, 2013). Asimismo, Bhat (2008) afirma que el objetivo de un ciberagresor no es diferente al del agresor tradicional que busca avergonzar, amenazar, herir o excluir a la víctima.

No obstante existen investigaciones que pretenden establecer las diferencias básicas entre ambos fenómenos, con objeto de determinar el alcance y las distintas consecuencias. En este sentido, el cyberbullying incluye un nuevo escenario de actuación, donde las posibilidades de agresión aumentan y cuyos rasgos definitorios permiten diferenciarla de otras formas de violencia y le aportan una idiosincrasia propia. Como han destacado Slonje y Smith (2008), el ciberacoso se diferencia de las otras tipologías de acoso escolar fundamentalmente en tres aspectos: (a) las víctimas del acoso tradicional dejan de ser agredidas una vez que se encuentran en su casa, mientras que las víctimas del ciberacoso no dejan de recibir mensajes difamatorios mientras están conectados; (b) el ciberacoso puede implicar a muchas personas, mientras que en el acoso tradicional suelen estar implicados pequeños grupos de iguales; (c) la invisibilidad de los agresores, que facilita que el agresor no perciba, a veces, el daño real que propina a la víctima. Precisamente por este aparente anonimato, los ciberacosadores suelen tener una falsa sensación de impunidad. Cabe destacar que este último aspecto presentado por los autores no siempre es real, ya que en ocasiones, la invisibilidad no implica desconocimiento y los agresores actúan con plena consciencia del daño que producen a las víctimas. Sobre el asunto Giménez (2015) asevera que el hecho de que el acoso cibernético se enmarque en el contexto de las TIC, le confiere unas particularidades que lo dotan de entidad propia marcando diferencias respecto al bullying.

En esta línea, Felix, Soriano, Godoy y Sancho (2010) coinciden en que las principales diferencias entre el bullying y cyberbullying son:

- a) Las víctimas del acoso tradicional dejan de ser agredidas una vez que entran a su casa, mientras que las víctimas del ciberacoso no dejan de recibir mensajes difamatorios mientras están conectados.
- b) El ciberacoso puede implicar a muchas personas, mientras que en el acoso tradicional suelen estar implicados pequeños grupos de iguales.
- c) La invisibilidad de los agresores, no siendo consciente el agresor del daño real que propina a la víctima.

Quintana y Ruiz (2013) han presentaron las discrepancias existentes entre ambos fenómenos de manera más precisa (véase Tabla 2):

Tabla 2. Diferencias entre bullying y cyberbullying

Bullying	Cyberbullying
Directo	Anónimo
Se produce en ambientes de la escuela	Ocurre fuera de los ambientes de la escuela
El hogar es un refugio, incluyendo los fines de semana y los periodos vacacionales	El hogar ya no es un refugio, tampoco los fines de semana ni los periodos vacacionales
Pocos espectadores	Muchos espectadores
Son compañeros de la escuela	No son solo compañeros de la escuela
Con el tiempo, tanto los espectadores, los abusadores hasta incluso las víctimas, podrían olvidar las vejaciones a las que esta fue sometida	El contenido digital usado en el acoso se almacena en los sistemas electrónicos y siempre puede volver a ser actualizado y permanentemente experimentado
La víctima teme: -Represalias físicas: golpes, puñetazos y empujones -Verbales: burlas, insultos -No verbales: uso de gestos y la exclusión del grupo	La víctima teme la pérdida de los privilegios de socializar con sus pares por medio de la tecnología
La reacción emocional usual es el miedo	Dado el contenido anónimo de la intimidación las reacciones emocionales son más diversas: invasión, frustración, disgusto, enfado, fastidio, soledad, tristeza, depresión, daño, miedo
El acosador debe ser más fuerte que la víctima	El acosador tiene una mayor alfabetización digital que la víctima

En esta tabla se observa cómo los autores indican que el cyberbullying ocurre fuera de los ambientes de la escuela. La rapidez con la que avanzan las nuevas tecnologías hace que afirmaciones de cuatro años atrás ya no tengan sentido, pues hoy el cyberbullying también ha entrado en las aulas con las facilidades de comunicación y uso que tienen los smartphones, tabletas y otros dispositivos que se emplean también en el ámbito académico.

Dentro de este fenómeno existen formas diversas de dañar: directamente, insultar o amenazar a alguien (Juvoven y Gross, 2008); o indirectamente, enviando o

publicando textos o imágenes dañinas o crueles (Willard, 2007). Como se observa en la distinción, a diferencia del acoso tradicional, el acoso cibernético no requiere un enfrentamiento cara a cara o un lugar físico para desarrollarse y puede ser completamente anónimo (Dehue et al., 2008; Mason, 2008; Slonje, Smith y Frisén, 2013). Esto hace que la intimidación no se limite a la escuela y a la vuelta a casa, sino que puede extenderse a la casa o cualquier lugar y en todo momento del día y de la noche (Cowie, 2011) y puede verse agravado por la rapidez de difusión y la potencialidad de la audiencia (Spears, Slee, Owens y Johnson, 2009). De hecho, Garaigordobil y Oñederra (2010) dentro de las diversas modalidades de cyberbullying enfatizan el uso inapropiado de grabaciones no consentidas por las víctimas, cuyo fin es la divulgación, lo que hace que la extensión y gravedad del asunto se multiplique. Todo esto produce un fuerte sentimiento de indefensión para las víctimas (Quintana y Ruiz, 2013).

Torres, Robles y De Marco (2014) afirman que el cyberbullying se refiere al uso de redes sociales, sitios Web o blogs para difamar o acosar a compañeros de escuela o, en general, a personas pertenecientes al grupo de pares y expone que son muchas las organizaciones que han expresado su interés por este problema en nuestro país: la Oficina de Seguridad del Internauta, la ONG Protégeles, la iniciativa Pantallas Amigas, la Fundación Alia2, la Agencia de Calidad de Internet (IQUA), la iniciativa "Actúa Contra el ciberacoso", INTECO, la Asociación de Internautas, la Asociación de Usuarios de Internet, la Agencia Española de Protección de Datos y la Asociación Española de Madres y Padres Internautas (AEMPI). Por otra parte, Pastas (2016) definió el ciberacoso del siguiente modo:

Es una nueva forma de lastimar psicológicamente a una persona, usando un celular, una videocámara, un portal web, la cual amplía y muestra su agresión al mundo, esto contribuye y magnifica el "poder" del maltrato del agresor sobre la víctima, incluso de forma permanente; porque el internet permite el acceso a una fotografía, comentario, etiqueta, o vídeo denigrante las 24 horas por los 365 días del año; permaneciendo al alcance de todos de forma indefinida hasta que el "propietario del perfil" que publicó la agresión la retire. Un acosador es un depredador, que puede esperar pacientemente conectado a la red, participará en el chat o en foros hasta que entable contacto con alguien que le parezca susceptible de molestar. De esa forma el agresor permanece en el anonimato y la agresión permanece al alcance de cualquier usuario, disponible en las diferentes redes antes de llegar al destino, incluso está presente para la víctima en todos lados.

Al igual que sucedía con el bullying, algunas definiciones de este nuevo fenómeno hacen hincapié en la indefensión de la víctima ante estos ataques. Así, Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006) lo definen como una conducta agresiva e intencional, repetida en el tiempo, desarrollada por un grupo o un individuo mediante el uso de medios electrónicos que se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Otros estudios, como los desarrollados por Dredge, Gleeson, y De la Piedad (2014) presentan una definición de cyberbullying basándose en las propuestas de Menesini et al. (2012) y Nocentini et al. (2010) que parten del impacto negativo que haya tenido o no la experiencia de ciberacoso en los adolescentes. De este modo, estos autores hacen recaer la importancia sobre el impacto que tiene para la víctima como criterio clave en la definición.

Actualmente, son muchas las investigaciones que se desarrollan con el objeto de esclarecer las bases de estos dos fenómenos para poder comprender qué variables pueden estar mediando en esta dinámica. En gran medida, las investigaciones parten de una perspectiva ecológica, considerando el acoso escolar como un fenómeno en el que interaccionan múltiples factores a distintos niveles. De esta forma, algunas centran su interés en la realización de guías generales que caracterizan el fenómeno y la actuación (preventiva y paliativa) abarcando aspectos de convivencia como Benites et al. (2012); Del Barrio (2013); Ortega, Del Rey, y Casas (2013); Garaigordobil y Fagoaga (2005, 2006); Garaigordobil y Oñederra (2010). Otros investigan la definición e identificación del perfil del agresor-víctima-espectador y factores asociados; prioritariamente, aspectos de carácter socioemocional, de microsistema familiar o escolar como Sánchez y Cerezo (2010); Cerezo (2006); Fauman (2008); Cerezo (2001); Cerezo (2002); Avilés (2013b); Donoso y Ortega (2012); Narváez y Salazar (2012). Además, también se incluyen estudios sobre las consecuencias o impacto tanto emocional como social en las investigaciones de Hinduja y Patchin (2010); Mora-Merchán (2006); Bhat (2008); Slonje y Smith (2008); Hensler-McGinnis (2008); Price y Dalgleish (2010); Cerezo (2002); Espinosa (2006) y Vega (2009). De igual forma se han desarrollado muchos estudios sobre la prevalencia de ambos fenómenos (Calmaestra et al., 2016; Garaigordobil, 2014).

1.4. Clasificaciones y taxonomías de ambos fenómenos.

Las primeras distinciones entre los tipos de bullying se centraban en diferenciar las formas físicas y verbales (Olweus, 1993). No obstante, esta clasificación limitaba mucho el fenómeno y dejaba fuera del mismo otros comportamientos que eran manifestaciones propias del bullying. Por ello, se incluyeron dentro de las clasificaciones formas de agresión más sutiles basadas en la manipulación de las relaciones sociales, como la exclusión social y los rumores e injurias que se lanzan sobre alguien con el objetivo de minar su reputación social (Sánchez, 2008). Según Garaigordobil y Oñederra (2010) en una revisión de los estudios encuentran que se puede distinguir entre cuatro formas de bullying: físico (conductas agresivas directas e indirectas), verbal (conductas como insultos, motes, burlas...), social (conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo) y psicológico (corroen el autoestima creando inseguridad y miedo). Aunque hay que destacar que todas las formas de acoso presentan este componente psicológico. Además del tipo de conducta realizada (física, verbal o social) otro criterio de clasificación ha sido la direccionalidad del ataque (Juvonen y Graham, 2014): directo (cuando se produce un ataque directamente hacia la víctima) e indirecto (cuando el ataque se hace de forma indirecta mediante otro implicado). Esta clasificación ha sido tradicionalmente una de las más empleadas (Garaigordobil, 2011) y existen estudios que han encontrado diferencias cuando analizan ambos tipos (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009). De igual forma, este criterio ha sido utilizado para el diseño de medidas de evaluación de acoso y ciberacoso (Brighi et al., 2012a; 2012b). Con respecto a ello, en el Informe del Defensor del Pueblo (2000) se vislumbra un intento de realizar una simbiosis entre las distintas formas que puede adoptar el abuso de poder, incluyendo el directo (agresiones de tipo intimidatorio, que a su vez pueden incluir un daño físico o verbal) o bien de formas de maltrato indirectas (la exclusión social). Por lo tanto, las formas en las que puede presentarse el maltrato son tres: maltrato físico, verbal y exclusión social. Pese a que esta es la clasificación empleada en el Informe, también se hace referencia a una mayor especificación del tipo de maltrato, incluyendo un desglose de tipos de maltrato

mucho más pormenorizado con las categorías que suelen emplearse habitualmente para distinguir las formas de acoso:

1. Maltrato físico:

1.2. Amenazar con armas (maltrato físico directo).

1.3. Pegar (maltrato físico directo).

1.4. Esconder cosas (maltrato físico indirecto).

1.5. Romper cosas (maltrato físico indirecto).

1.6. Robar cosas (maltrato físico indirecto).

2. Maltrato verbal:

2.2. Insultar (maltrato verbal directo).

2.3. Poner mote (maltrato verbal directo).

2.4. Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto).

3. Exclusión social:

3.2. Ignorar a alguien.

3.3. No dejar participar a alguien en una actividad.

4. Mixto (físico y verbal):

4.2. Amenazar con el fin de intimidar.

4.3. Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje).

4.4. Acosar sexualmente.

En relación a esto, Rigby (2007) menciona la utilidad de la diferenciación de los tipos de comportamiento de intimidación, entendiendo que la distinción más básica es entre las formas físicas (golpes, empujones, patadas) y psicológicas (abuso verbal, llamadas telefónicas, gestos amenazadores, comportamiento de acecho, llamadas telefónicas maliciosas a la casa de un estudiante, ocultando repetidamente las pertenencias de otros, dejando a la gente fuera de las actividades deseadas y propagando rumores maliciosos sobre alguien). En este sentido, Hernández y Saravia (2016) incluyen también la tipología psicológica dentro del acoso. Sin embargo, es necesario considerar los distintos criterios sobre los que se basan las clasificaciones, ya que, con más frecuencia de la esperada, las diferentes categorías no engloban siempre el mismo tipo de comportamientos (Sánchez, 2008). Es por ello, que Rigby (2007) combina las dos formas de acoso (físicas y psicológicas) con la direccionalidad

del ataque, entendiendo que los métodos de intimidar a otros pueden ser descritos como directos, como cuando un estudiante persiste o ridiculiza a otro; e indirectos, como en la difusión de historias sobre alguien. Este esfuerzo por unir ambos criterios se reflejan en la siguiente tabla que proporciona una forma de clasificar las diferentes tipologías de intimidación (Tabla 3).

Tabla 3. Clasificación de las formas de bullying.

Formas de bullying		
FÍSICAS		
	Directa	Indirecta
Golpear	Golpear	Conseguir que otra persona asalte a alguien
	Escupir	
	Tirando piedras	
NO-FÍSICAS		
Verbal	Insultos verbales	Persuadir a una persona para que insulte a alguien
	Motes	Difundir rumores maliciosos
No-verbal	Gestos amenazantes y obscenos	Eliminar y esconder pertenencias
		Exclusión deliberada de un grupo o actividad

En lo que respecta al cyberbullying, también se han realizado distintas clasificaciones. Algunas de estas distinciones con el avance de las nuevas tecnologías carecen de sentido ya que, por ejemplo, distinguían entre el cyberbullying mediante el uso de internet y mediante el teléfono móvil. Esto podía observarse en estudios como el de Ortega, et al. (2009). Sin embargo, esa diferencia ya no se da en los medios tecnológicos empleados que integran ambas posibilidades. De hecho, Smith et al. (2014) indicaban que el Informe Ofcom de 2013 mostró que en el Reino Unido el uso del teléfono móvil era muy elevado en la edad adolescente: el 82% de los jóvenes de 12 a 15 años tienen un teléfono móvil (de los cuales el 62% tiene acceso a internet) y el 94% tienen acceso a Internet en casa. Lo mismo sucedía en Estados

Unidos, donde el 74% de los 12-17 años de edad tienen acceso al móvil y 85% de acceso a Internet (Smith et al. , 2014).

La diferenciación entre directo e indirecto, también se ha empleado en el cyberbullying, aunque, en ocasiones, se han usado otras etiquetas. La propuesta de Masías (2009) expone dos tipos de cyberbullying:

1. Ataque directo, como el nombre lo indica es un mensaje enviado directamente a un niño como por ejemplo un mensaje instantáneo o de texto, fotos enviadas a través del correo electrónico o de un móvil, conteniendo pornografía, insultos, etc.
2. Acoso a través de proxy, en esta modalidad el matón manipula a otros para realizar el acoso y por lo general sus cómplices desconocen que están siendo manipulados. Este tipo de hostigamiento es muy peligroso porque en muchos casos involucra a adultos en el maltrato emocional del niño, y estos a su vez no se dan cuenta de que la víctima es un menor de edad.

Bhat (2008) distingue entre la difusión (ya sea de información embarazosa, sobre individuos, sus familias y/o amigos; confidencias destinadas exclusivamente al remitente; fotografías tomadas con o sin consentimiento del sujeto; clips de videos tomados sin consentimiento o hechos por la víctima para una audiencia seleccionada) y la exclusión social, mediante el "bloqueo".

No obstante, los últimos hallazgos nos llevan a reflexionar sobre otras clasificaciones más complejas para este fenómeno. Nocentini et al. (2010) realizaron un estudio para determinar la definición de cyberbullying partiendo de la propia percepción de los jóvenes sobre el fenómeno. En esta investigación los adolescentes españoles identificaron cuatro tipos de cyberbullying: verbal, visual, exclusión y suplantación de identidad. Por otra parte, Menesini, Nocentini y Calussi (2011) incluyen en su estudio la diferenciación entre el cyberbullying "visual" y el "verbal" argumentando en el apartado de limitaciones que ni exclusión ni suplantación se han añadido porque eran en ese momento nuevos comportamientos. Pero sería necesario incluirlos en análisis posteriores. Tal es el caso que en estudios más recientes, Menesini et al., (2012) mostraron la invarianza en las dimensiones de

intencionalidad y desequilibrio de poder en los cuatro tipos de comportamiento. Otra definición más precisa es la de Willard (2005), que distingue seis formas de cyberbullying centradas en la acción que se realiza durante la agresión:

1. Flaming: Envío de mensajes vulgares o que muestran enfado sobre una persona a un grupo online o a esa persona vía email o servicio de mensajes cortos (SMS).
2. Acoso online: Envío repetido de mensajes ofensivos vía email o SMS a una persona.
3. Cyberstalking: Acoso online que incluye amenazas de daño o intimidación excesiva.
4. Denigración: Envíos perjudiciales, falsas y crueles afirmaciones sobre una persona a otras o comentarios en lugares online.
5. Suplantación de la persona: Hacerse pasar por la víctima y enviar o colgar archivos de texto, vídeo o imagen que hagan quedar mal al agredido.
6. Outing: Enviar o colgar material sobre una persona que contenga información sensible, privada o embarazosa, incluyendo respuestas de mensajes privados o imágenes.
7. Exclusión: Cruel expulsión de alguien de un grupo online.

Finalmente, también podemos diferenciar los tipos de cyberbullying en función de los medios que se utilizan (Belsey, 2005; Li, 2006) y la acción que realizan (Willard, 2006):

–Verbal: e-mails y mensajes instantáneos vejatorios: Se convierten en una herramienta de rápida difusión y recepción (para la víctima) para desvalorizarla, insultarla o incluso amenazarla.

–Obtener información personal o suplantación de la personalidad: Sucede cuando el agresor entra en la cuenta de alguien, se hace pasar por la víctima y manda mensajes de mal gusto a otras personas.

–Publicar información confidencial y personal (puede ser en redes sociales, páginas blog, etc.) y/o denigración: El agresor comparte los secretos, información o imágenes embarazosas de la víctima en Internet. Supone el envío de crueles rumores, modificación de información personal para burlarse, consiguiendo herir su reputación o que pierda amistades.

–Exclusión.

De todas las definiciones expuestas, en este estudio se han entendido la victimización en bullying y el cyberbullying como la exposición de forma repetida a acciones negativas operativizadas en conductas sufridas en los dos últimos meses. Así, habitualmente el diagnóstico del acoso escolar no se establece por la adscripción del propio individuo al grupo de acosados; sino por la referencia del mismo a haber sufrido conductas de maltrato de forma frecuente (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Garaigordobil y Oñederra (2010, p.38) afirman que:

el acoso escolar se manifiesta por un comportamiento de persecución y hostigamiento continuado y persistente que se materializa en ocho tipo de conductas: comportamientos de desprecio y ridiculización; coacciones; restricción de la comunicación y ninguneo; agresiones físicas; comportamientos de intimidación y amenaza; comportamientos de exclusión y de bloqueo social; comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal, y robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias.

Con respecto a las dimensiones de ambos fenómenos, para el bullying se ha tomado como criterio la direccionalidad del ataque, es decir, directo e indirecto (Juvonen y Graham, 2014) que se ajustaba al diseño del propio instrumento de evaluación empleado para medirlo (Brighi et al., 2012a). Esta distinción ha permitido en investigaciones previas obtener resultados muy relevantes (Ortega et al., 2009). Para el cyberbullying, se optó por una estructura más centrada en la naturaleza del mensaje (visual, verbal, exclusión social y suplantación de identidad) basada en la percepción de los jóvenes sobre el fenómeno (Nocentini et al., 2010).

1.5. La prevalencia del bullying y el cyberbullying

1.5.1. Tasas de prevalencia: datos internacionales y de nuestro país.

El bullying y el cyberbullying son dos fenómenos ampliamente extendidos en los entornos educativos y en la sociedad en general (Gradinger et al., 2011) que, como se ha expuesto previamente, afectan en gran medida a la convivencia en los centros educativos. En la revisión sistemática de Zych et al. (2015), las autoras presentan los estudios más relevantes a nivel internacional sobre las tasas de prevalencia en bullying y cyberbullying.

En relación al bullying, Lodge y Frydenberg (2007) encontraron que el 91% de los 596 sujetos del estudio reportaron alguna forma de intimidación (excluyendo cyberbullying) durante el año académico; mientras que el 21% informó que habían sido víctimas del cyberbullying durante el curso. Por otra parte, Raskauskas y Stoltz (2007) hallaron un porcentaje significativo de los participantes que habían intervenido en bullying tradicional (71.4% eran víctimas y el 64.3% agresores) y en cyberbullying (48.8% eran víctimas, y 21.4% agresores).

Como se puede observar con estos datos, el cyberbullying también involucra un número significativo de adolescentes y jóvenes. Ya anticipaban Smith et al. (2008) que la prevalencia del cyberbullying podría aumentar en los próximos años debido al incremento del acceso a los medios tecnológicos, hecho que se ha confirmado por un estudio realizado por Quintana y Ruiz (2013), donde observaban el crecimiento de usuarios regulares de las redes sociales y el uso del teléfono móvil e Internet. Tokunaga (2010) afirmó que en promedio aproximadamente el 20-40% de los jóvenes reportaron haber sido víctima de una ciberintimidación al menos una vez en su vida, datos que coinciden con múltiples estudios previos (Aricak et al., 2008; Dehue et al., 2008; Hinduja y Patchin, 2008; Li, 2006, 2007a, 2007b; Smith et al., 2008; Topcu, Erdur-Baker y Capa-Aydin, 2008). Sin embargo, otros estudios tienen tasas de prevalencia más bajas (Ackers, 2012; Campbell, 2005; Dehue et al, 2008;

Patchin e Hinduja, 2006; Slonje y Smith, 2008; Sourander et al, 2007; Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2007; Ybarra, Mitchell, Wolak y Finkelhor, 2006).

Bottino, Bottino, Regina, Correia y Ribeiro(2015) realizaron un estudio en el que las tasas de prevalencia del cyberbullying variaban mucho de unos estudios a otros (entre el 6.5% y el 72%). Y es que los estudios con tasas inferiores han sido muy frecuentes. En esta línea Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson (2010) en una investigación realizada con 23.420 niños y jóvenes de toda Europa encontraron que el 5% eran cibervíctimas más de una vez por semana, el 4% una o dos veces al mes y el 10% menos frecuentemente. De igual forma, Slonje y Smith (2008) hallaron que haber sido objeto de cyberbullying en los últimos dos meses dentro de la escuela tuvo una incidencia del 5.3%; 2.8% sólo una o dos veces, y 2.5% más frecuentemente. Por su parte, Hamm et al. (2015) reportaron tasas medias de perpetración y victimización en cyberbullying de 15.2% y 23%, respectivamente. Algunos de ellos restringieron el período de tiempo en el que podría haber ocurrido el acoso cibernético(por ejemplo, el incidente tuvo lugar dentro del último año), atenuando naturalmente las tasas de prevalencia de la victimización. Son notorios los resultados de Raskauskas y Stoltz (2007), quienes obtuvieron que el 48.8% de los estudiantes habían sido cibervíctimas. En esta línea, Shenk y Fremouw (2012), hallaron que las tasas de prevalencia de la cibervictimización variaron de 4.8% a 55.3% en todos los grupos de edad.

En una revisión sistemática de 80 estudios sobre la prevalencia de ambos fenómenos desarrollada por Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014) encontraron tasas de prevalencia media de 35% para la participación en bullying y el 15% para la participación cyberbullying. Estos mismos autores descubrieron que las tasas de prevalencia para el acoso cibernético eran más bajas que para el acoso tradicional (llegando a duplicar los niveles de bullying al cyberbullying) existiendo una fuerte correlación entre ambos. Como indican los autores, esta correlación sugiere que la participación de la poliagresión debe ser un objetivo primario para las intervenciones y políticas. En esta línea, Juvonen y Graham (2014) informan que aproximadamente el 20%-25% de los jóvenes están directamente involucrados en la intimidación como perpetradores, víctimas o ambos. Diferenciando entre roles, estas

autoras presentan los estudios a gran escala realizados en países occidentales, los cuales sugieren que 4-9% de los jóvenes se involucran con frecuencia en conductas de intimidación y que el 9-25% de los niños en edad escolar son intimidados; identificándose un subgrupo más pequeño de jóvenes que tanto intimidan como están intimidados (víctimas de intimidación). Por otra parte, Menesini y Salmivalli (2017) destacan la importancia de estos datos en un estudio reciente.

Un informe Europeo de gran trascendencia ha recogido datos de 42 países (*HBSC-Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*, 2016), revelando que un 6% de las niñas y un 8% de los niños de 11 años afirman haber sido víctimas de bullying en nuestro país. En la Tabla 4 se presenta el porcentaje de chicos y chicas que ocupan el rol de víctima, cibervíctima y agresor en las edades donde España tiene un porcentaje elevado. También se ha añadido una columna con la posición que ocupa España en un total de 42. En ella, puede observarse que nuestro país se encuentra en el séptimo lugar en cibervictimización a la edad de 13 años con porcentajes mucho más altos que la media (un 3% chicas, frente a un 6% chicos).

Tabla 4. Datos de prevalencia de bullying y cyberbullying extraídos del informe HBSC (2016)

	11 años		Nº*	13 años		Nº*	15 años		Nº *
	Chicas	Chicos		Chicas	Chicos		Chicas	Chicos	
Bull. Víctima	6%	8%	37	5%	6%	38	3%	5%	38
Bull. Agresor	3%	6%	26	4%	8%	25	3%	6%	32
Cyb. Víctima	3%	5%	11	3%	6%	7	2%	5%	16

*Número de país en el que está España en un total de 42

A nivel nacional, no han faltado estudios sobre prevalencia en nuestro país durante estos años que apuntan en la misma dirección que los datos obtenidos en investigaciones internacionales. Los datos del estudio realizado por la oficina del Defensor del Pueblo recogidos en el año 2000 exponen que uno de cada 5 alumnos se encontraba inmerso en este tipo de conductas, subrayando que entre el 5.7% y el 5.9% de los estudiantes estaban involucrados en alguna situación de maltrato entre

iguales, ya sea como agresor o víctima. Datos reveladores que no dejaron indiferente a la Gerencia de Servicios Sociales, organismo que decidió crear la Ley 14/2002, de 25 de Julio, de promoción, atención y protección a la infancia, que otorga un carácter prioritario a las actuaciones de prevención, tratando de evitar y reducir las causas que provocan o favorecen procesos de marginación o inadaptación en la población infantil (Robledo y Arias-Gundín, 2009). Zaldívar, Luciano, Berrocal y Gómez (2002) en un estudio con escolares de 2º a 4º de la ESO señalaban que las actuaciones violentas hacia otros llegaban al 21.5%. En esta misma línea, en el informe Cisneros VII de 2005 se informa de que el 39% del alumnado de 2º de Primaria y 2º de Bachillerato está expuesto a algún tipo de violencia en su entorno escolar y que la tasa de acoso era mayor en Primaria que en Secundaria, siendo el curso con mayor índice 4º de Primaria; aunque en 1º ESO se sitúa en el 28% y en 2º ESO es del 23%. Los alumnos de 1º y 2º ESO que declaran haber acosado u hostigado a otros en alguna ocasión alcanza la cifra del 41%, un 3% son hostigadores habituales y el resto, es decir, el 56% se consideran no hostigadores (Oñate y Piñuel, 2005). Posteriormente, en un segundo estudio realizado a escala nacional sobre violencia escolar que ha llevado a cabo el Defensor del Pueblo en 2007 un 83% de los encuestados ha presenciado algún tipo de acoso o agresión, datos de prevalencia y tendencias similares a los de otros estudios realizados en España (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005), por lo que se puede afirmar que estos porcentajes son lo suficientemente importantes como para tomar conciencia del problema. De hecho, bien es conocido que este es uno de los problemas que más preocupa a las familias (Harcourt, Jasperse y Green, 2014), a los profesionales de la educación (Carozzo, 2013; Giménez, 2015; González-Calatayud, 2016), y a la administración educativa, que se encuentra elaborando actualmente un nuevo informe desde la institución del Defensor del Pueblo; e incluso tiene su reflejo en el ámbito jurídico (Giménez, 2015).

La presencia de este fenómeno alcanza todos los niveles de la escolaridad y existen múltiples estudios sobre la prevalencia. Resultan llamativos los datos de investigaciones realizadas a alumnos de educación infantil (Ortega, Monks y Romera, 2013). Concretamente, en un estudio realizado tanto en España como en Inglaterra y en Chile, se encontró que un 12% de los alumnos presentaban rol de agresor y el 14%

de víctimas (Ortega y Monks, 2005). En Educación Primaria y Secundaria el estudio de Cerezo (2009), con muestras aleatorias de centros públicos y privados del territorio español, expuso que la incidencia era del 23% de implicados en bullying (22% en Secundaria). García, Pérez y Nebot (2010) en un estudio realizado en Barcelona, atendiendo también a las diferencias entre géneros, encontraron que un 18.2%, 10.9% y 4.3% de los chicos, y un 14.4%, 8.5% y 4.5% de las chicas de 2º y 4º de educación secundaria obligatoria y de bachillerato o ciclos formativos de grado medio, respectivamente, se encontraban implicados en episodios de bullying. En España, los estudios preliminares realizados sobre cyberbullying demostraron que los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria se encontraban implicados en estos fenómenos de forma ocasional y severa en un 20% (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008; Mora-Merchán y Ortega, 2007). No obstante, los datos de las tasas estaban alrededor del 4% cuando se seleccionaban solo los casos más graves (Ortega et al., 2008). De forma más específica, podemos encontrar estudios que revelan que la victimización severa fue de 0.5% y 1.3% (mediante el móvil e Internet respectivamente), siendo el 3.7% y el 6.2% la victimización ocasional (Ortega et al., 2009). Estas tasas de prevalencia se compararon con otros países europeos (Inglaterra e Italia). En este caso, el porcentaje de cibervictimización en España fue menor en todas las formas, excepto "victimización ocasional por teléfono móvil", donde permaneció en la media y "victimización ocasional por Internet" que fue la más alta (Ortega et al., 2012). En este último estudio, incluyendo todas las formas de acoso (tradicional y cibernético), se concluyó que un 60.2% habían sido víctimas. En este sentido, Garaigordobil (2014), con una muestra 3.026 adolescentes y jóvenes de Euskadi, encontró que el 69.8% había estado implicado en situaciones de cyberbullying (el 30.2% víctimas, el 15.5% ciberagresores y un 65.1% como espectadores).

Algunos estudios han sido más específicos, incluyendo datos de prevalencia dependiendo del tipo de agresión. Así, Álvarez-García, Barreiro y Núñez (2017) obtuvieron datos muy dispares en cibervictimización y agresión cuando diferenciaban los tipos. Tanto en el caso de la ciberagresión como de la victimización cibernética, el abuso verbal y la exclusión en línea son más comunes que la agresión visual y la

suplantación. Más específicamente, los tipos más comunes de agresión cibernética y victimización cibernética son las bromas telefónicas en las que la persona que llama no responde cuando se descuelga e insultos a través de mensajes de texto o programas de mensajería instantánea; mientras que los menos comunes son el registro y la difusión de la agresión física o los actos humillantes realizados bajo amenaza (Álvarez-García et al., 2017)

Continuando con datos actuales que incluyen ambos fenómenos, un informe de 2016 con una muestra de 21.487 estudiantes de ESO realizados por Save the Children en colaboración con especialistas en la temática indicó que en nuestro país un 9.3% ha sufrido acoso y un 6.9% ciberacoso (Calmaestra et al., 2016). Extrapolado al conjunto de la población el número de víctimas se eleva a 111.000 y 82.000 menores de edad respectivamente.

Gráfico 3.
Porcentaje de niños y niñas víctimas de ambos tipos de violencia según CCAA. Promedio España²²

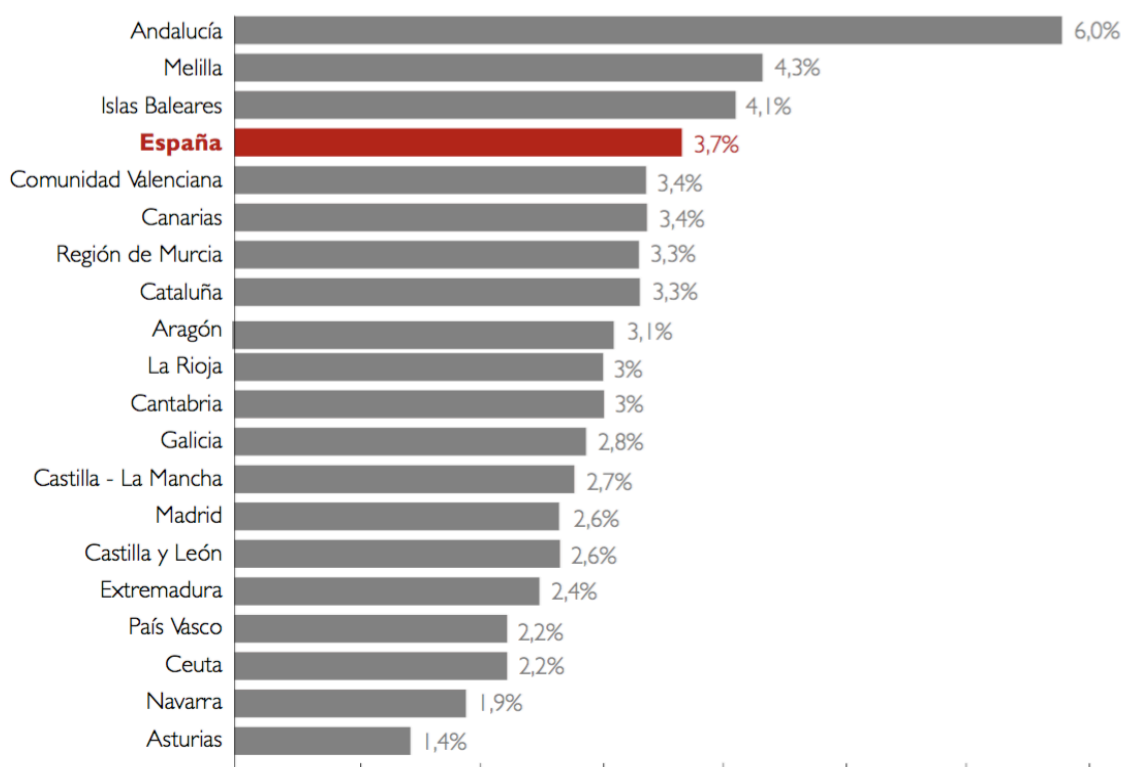


Figura 1. Datos de prevalencia de victimización en bullying y cyberbullying por Comunidades Autónomas tomados del Informe “Yo no juego a eso” coordinado por Calmaestra et al., 2016.

1.5.2. Variabilidad

Como hemos podido apreciar, uno de los aspectos significativos de los estudios centrados en el análisis de la prevalencia es la gran disparidad que existe en los datos aportados por los distintos trabajos. Esta variabilidad es bastante notoria, ya que, como exponen Modecki et al. (2014) de manera ilustrativa, las tasas en la literatura para la cibervictimización han oscilado entre 2.2% y 56.2% ; siendo aún más diversa la tasa de la victimización bullying, cuya variación va del 9% al 97.9%. Esto hace que muchos estudios que se hayan preocupado por las divergencias existentes entre las tasas de prevalencia hayan buscado las posibles causas. Ortega, Mora-Merchán y Jäger (2007) destacaban que las diferencias entre los estudios podían deberse a factores sociodemográficos (sociedades rurales, urbanas, marginales, entre otras), grado de implantación de las nuevas tecnologías en la sociedad objeto de estudio, o de la metodología llevada a cabo para recoger los datos (p.e. cuestionarios e ítems incluidos, encuestas telefónicas, autoinformes, etc.). Modecki et al. (2014) apuntan a incoherencias en la medición, enfoques de medición dispares, así como las propias características de medición, ya que los investigadores han operacionalizado el acoso de muchas maneras diferentes como causas de esta variación. Tales incoherencias han influido de forma notoria en la estimación de la tasa, y los expertos han pedido un mayor consenso en la definición y medición (Menesini y Nocentini, 2009; Menesini y Salmivalli, 2017). De forma general, podemos considerar que estas variaciones se deben principalmente a las diferencias en las decisiones metodológicas, tales como los plazos (por ejemplo, estudios que preguntan acerca de las experiencias durante el último año versus los últimos tres meses), población objetivo (por ejemplo, estudiantes de secundaria vs universitarios), en la definición (que puede ser un fenómeno general o estar basada en las listas de comportamientos) o tipos de acoso cibernético evaluados (por ejemplo, considerando sólo una forma vs algunas formas).

1.6. Diferencias evolutivas y de género.

En términos de edad y género, Slonje et al. (2013) afirman que las diferencias de género siguen siendo inconsistentes entre los estudios, probablemente debido a que se emplean diferentes muestras, metodologías (definiciones y tipos de acoso cibernético evaluados) y a los cambios históricos (como el mayor uso de las redes sociales en las niñas en particular). Tokunaga (2010) describió el área de las diferencias de género como la más compleja y "llena de resultados inconsistentes". Respecto al género, Tokunaga (2010) aseveró que la mayoría de los estudios revelan que ningún género en particular es el objetivo de la victimización más que el otro o que hay pocas o ninguna diferencia significativa (Ackers, 2012; Beran y Li, 2007; Didden et al., 2009; Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008; Katzer, Fetchenhauer y Belschak, 2009; Li, 2006, 2007a; Patchin e Hinduja, 2006; Raskauskas y Stoltz, 2007; Schenk y Fremouw, 2012; Slonje y Smith, 2008; Smith et al., 2008; Topcu et al., 2008; Varjas, Henrich y Meyers, 2009; Williams y Guerra, 2007; Wolak et al., 2007; Ybarra, 2004; Ybarra y Mitchell, 2004; Ybarra et al., 2007). El hecho de que las mujeres sean víctimas de maltratos cibernéticos con más frecuencia que los hombres es contradictorio con gran parte de lo que se sabe sobre las diferencias de género en la literatura tradicional de intimidación (Tokunaga, 2010). En contextos tradicionales, los hombres tienden a intimidar a otros y ser intimidados a través de amenazas físicas y agresión. Siguiendo esta línea, cuando se descubren las diferencias de género, los niños se involucran más como agresores que las niñas (Arseneault, Bowes y Shakoor, 2010; Dehue et al., 2008; Li, 2006; Orpinas, McNicholas y Nahapetyan, 2014; Perren y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Slonje y Smith, 2008; Smith et al., 2008). Slonje et al. (2013) mencionaron estudios en los que los niños estaban más involucrados que las niñas (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; Fanti, Demetriou y Hawa, 2012; Salmivalli y Pöyhönen, 2012). Así, un metanálisis realizado por Barlett y Coyne (2014) sobre 109 estudios muestra que la perpetración del cyberbullying fue más común en los niños que en las niñas, pero el tamaño general del efecto fue trivial. Hay muchas investigaciones que defienden que las mujeres están más involucradas en el acoso cibernético, sobre todo como cibervíctimas (Ackers, 2012; Campbell, Spears, Slee, Butler y Kift, 2012; Dehue et al.,

2008; Ríos, 2006, Ortega et al., 2012, Rivers y Noret, 2010, Slonje et al., 2013, Slonje y Smith, 2008; Smith et al., 2006, Smith et al., 2008). En este sentido, Ybarra et al. (2007) hallaron diferencias significativas para el género que sugerían que las chicas habían sido cibervíctimas con más frecuencia que los chicos; pero no se encontraron efectos para la diferencia de edad.

Álvarez-García, Barreiro y Núñez (2017) en un reciente estudio han encontrado también diferencias de género. De esta forma, respecto a la cibervictimización, encontraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en 4 de los 19 indicadores analizados. En tres de los casos, la cibervictimización es más prevalente en chicas y en uno en chicos. Un mayor porcentaje de chicas indican haber sido víctimas alguna vez durante los últimos tres meses de rumores falsos en alguna red social (ítem 19; $p=.002$); llamadas a su móvil que no contestan, para fastidiar (ítem 5; $p=.015$); o presiones para hacer cosas que no querían, mediante amenaza de difundir conversaciones o imágenes íntimas suyas (ítem 14; $p=.006$). En cambio, un mayor porcentaje de chicos informan haber sido víctimas alguna vez durante los últimos tres meses de quejas falsas en algún foro, red social o juego on-line, que hizo que le expulsasen de él (ítem 13; $p<.001$). Tokunaga (2010) indicó que las mujeres son más propensas a estar implicadas en experiencias de intimidación indirecta o intimidación que involucren agresores psicológicos (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Noret y Rivers, 2006; Rivers y Smith, 1994; Smith et al., 2008; Stephenson y Smith, 1989). Slonje et al. (2013) sugirieron que puede haber una participación relativamente mayor de las niñas en el acoso cibernético, al igual que en el acoso intimista, en comparación con el acoso físico tradicional (donde predominan los niños) o verbal (Smith, 2012). Sin embargo, todavía no se han podido descubrir las diferencias de género predominantes en la investigación sobre la victimización (Tokunaga, 2010) y no existe acuerdo común entre todas las investigaciones.

En cuanto a la edad, algunos resultados han demostrado que no existe un efecto principal estadísticamente significativo (aunque en su mayoría son ligeramente menos frecuentes en edades más avanzadas) para la edad (Ackers, 2012; Campbell et al., 2012; Ortega et al. 2009; Smith et al., 2006; Smith et al., 2008). Otros

estudios hallaron que los estudiantes mayores eran más asiduamente los agresores (Raskauskas y Stoltz, 2007; Slonje et al., 2013; Ybarra y Mitchell, 2004). Por otra parte, Raskauskas y Stoltz (2007) encontraron que los adolescentes mayores tenían más probabilidades de participar en situaciones de cyberbullying que los más pequeños. Los hallazgos también parecen demostrar que la edad está relacionada de forma curvilínea con la frecuencia de la victimización (Giménez, 2015; Slonje y Smith, 2008), presentando un pico alrededor de séptimo y octavo grado, que equivale a primero y segundo de la E.S.O. en España (Tokunaga, 2010). De acuerdo con esto, el patrón general de descubrimientos es algo más claro, indicando una línea curvilínea con el punto de corte en la adolescencia media, con una menor incidencia más tarde en la escuela secundaria (después de 17-18 años de edad) (Slonje y Smith, 2008).

1.7. El bullying como un fenómeno social: perfiles y modelos sobre la creación y el mantenimiento de esta dinámica.

1.7.1. El bullying como un fenómeno social.

Actualmente no resulta llamativo ni extraño definir el bullying y el cyberbullying como fenómenos sociales que no solo implican a quienes directamente se ven inmiscuidos en la situación; sino que afecta al clima educativo y a la sociedad en general. No obstante, como presentábamos en el origen del bullying, sus primeras acepciones lejos de considerarlo un fenómeno social, focalizaban sus esfuerzos en el estudio de la víctima y el agresor.

Lagerspetz et al. (1982) de forma aislada señalaron como características importantes de la intimidación entre los escolares su carácter colectivo y el hecho de que se basa en las relaciones sociales en el grupo. No obstante, un hito importante fue el estudio de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaykiainen (1996) titulado “Bullying as a group process: Participants Roles and their relations to social status within the group”, ya que es a partir de ahí cuando el bullying se establece como un fenómeno social con roles claramente definidos. Estos roles se incluían en un primer instrumento desarrollado por Salmivalli, Participant Role Questionnaire (Salmivalli, et.al, 1996), del que extrajeron seis roles más concretos: agresor, ayudante del agresor, animador del agresor, defensores de la víctima, víctima y ajenos al problema. Aunque en esta clasificación falta el rol de agresor victimizado, cuya relevancia ha sido defendida en estudios precedentes (Del Rey y Ortega, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 2000), esta nueva perspectiva supone un cambio cualitativo que permite describir y analizar los distintos roles del bullying (Del Rey y Ortega, 2007). Hasta ese momento la percepción del fenómeno giraba en torno a una interacción de conducta agresiva entre la víctima y el agresor. No obstante, este cambio de perspectiva supuso un avance relevante, haciendo que la mirada se dirigiera a un implicado clave que hasta ahora había permanecido invisible: el espectador. Por ello, la potencialidad de su trabajo fue demostrar de forma empírica que el maltrato entre iguales no era algo que ocurriera entre el agresor y su víctima, sino que en la mayoría de las ocasiones, el grupo escolar estaba presente y

participaba de manera pasiva o activa (Sánchez, 2008) y tienen que ser considerado como implicados (Del Rey y Ortega, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Una vez que se han determinado los distintos roles y se “crea” la figura del espectador, la pregunta más inmediata es conocer si esta presencia tiene o no influencia sobre la propia situación de violencia (Del Rey y Ortega, 2007). A este respecto Roland (2010) afirma que el bullying es una agresión proactiva que no obedece a la ira, sino que está dirigida a alcanzar algunas recompensas sociales. Esta búsqueda de una recompensa social que se halla en la sumisión de otra persona, es un rasgo propio de las interacciones de bullying. En este sentido, este autor destaca la idea del “antagonismo común” dentro de lo que Roland e Idsoe (2001) definieron como un modelo de factor doble para la agresión proactiva donde resaltan la importancia de la interacción entre los copartícipes del bullying. Para este autor el antagonismo común consiste en que mientras se produce la agresión, los agresores exponen unos a otros su antipatía común por la víctima, lo que de manera momentánea reforzará el sentimiento de pertenencia al grupo- o asociación-entre ellos. Con esta misma idea, Del Barrio y Roa (2006) añaden que la continua exposición a la violencia genera un modelo de desensibilización, que hace que la percepción de la conducta propia de un niño, no sea percibida como agresiva. Por otra parte, esta exposición puede promover una desconexión entre las emociones normalmente asociadas con los actos violentos (contracondicionamiento o desensibilización). En relación a esto, el carácter social es uno de los aspectos que provoca que las consecuencias sean tan devastadoras para las víctimas, ya que, teniendo en cuenta la relevancia de las relaciones que se establecen con los iguales, continuas y prolongadas experiencias negativas y rechazo por parte de los compañeros es evidente que conllevan efectos negativos sobre el desarrollo social y sociocognitivo del individuo (Mora-Merchán, 2006). Esto hace que la resolución de los conflictos requiera una implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto (Garaigordobil y Oñederra, 2008).

Existen múltiples teorías explicativas de la agresividad y de la conducta violenta que pueden ayudar a interpretar la violencia entre iguales. Garaigordobil y Oñederra (2010) realizan un análisis sobre los distintos modelos teóricos que

atribuyen factores etiológicos diferenciales. A continuación vamos a presentar aquellas teorías que, de alguna forma, pueden ayudarnos a entender cómo funciona el entorno social en el origen, mantenimiento y solución del problema:

- Teoría del aprendizaje social. Consideran que mediante el aprendizaje social (la conducta agresiva se aprende a través de la observación de modelos reales y simbólicos).
- Teorías de las habilidades sociales. Exponen que muchos de los problemas que surgen en las relaciones sociales se deben a un déficit de las competencias sociales apropiadas. Las investigaciones manifiestan que existen diferencias relevantes entre las habilidades sociales de los agresores y de las víctimas.
- Teorías contextuales o ecológicas. Entienden que el abuso de poder entre iguales es el resultado de la interacción compleja entre las características personales de los implicados y otros factores que surgen de los distintos contextos en el que el individuo vive (desde los más próximos hasta los más lejanos), destacando la familia y la escuela que se encuentran enmarcadas en una sociedad con determinados valores imperantes.
- Teorías sociológicas. Se centran en los hechos sociales que preceden a cualquier situación y no en los estados de conciencia individuales. Es por ello que atribuyen la conducta violenta y agresiva especialmente a variables ambientales.

Jiménez (2007) añade otra visión que parte de la teoría cognitiva. Según esta corriente los niños agresivos se caracterizan por poseer sesgos atribucionales en la identificación de las señales agresivas del entorno que serían la causa de su conducta posterior. Es decir, los sujetos agresivos presentan un déficit cognitivo que se caracteriza por atribuir intenciones hostiles a una provocación ambigua que les lleva a respuestas desproporcionadas hacia otros sujetos. Estas teorías no dejan de ser distintas formas de interpretar la violencia, pero lo más importante es que permiten

extraer información sobre qué factores están influyendo en esta dinámica. Garaigordobil y Oñederra (2010) reconocen que actualmente este tipo de conductas se explica desde la interacción de variables contextuales y personales. En este estudio el posicionamiento no es tajante con ninguna teoría en concreto, pero se acerca más a la teoría de las habilidades sociales, las teorías contextuales o ecológicas y las sociológicas, entendiendo que en el desarrollo y mantenimiento de estas situaciones se debe a la interacción de esos factores.

1.7.2. Perfil y caracterización de los implicados: la indefensión de las víctimas.

Como se ha mencionado previamente las primeras investigaciones de este fenómeno identificaban solo dos roles en esta dinámica (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Por un lado, los alumnos y alumnas que padecían las agresiones o intimidaciones de sus compañeros, las víctimas; y por el otro, los que realizaban los actos de agresión o intimidación a los primeros, los agresores (Del Rey y Ortega, 2007). Sin embargo, años después, a medida que el fenómeno se ha ido interpretando de forma más social o de grupo, el espectador ha ido adquiriendo un papel cada vez más relevante (Salmivalli et al., 1996), llegando a convertirse en una de las principales claves del mantenimiento del acoso (Garandeanu, Lee y Salmivalli, 2014). Garaigordobil y Oñederra (2010) presentan un cuadro resumen de la definición de los roles implicados en el acoso escolar.

Tabla 5. Roles implicados en el acoso escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010)

Rol	Características que definen el rol
<i>Agresor</i>	El sujeto ejecutor de la conducta violenta se denomina agresor.
<i>Víctima</i>	El sujeto receptor de la conducta violenta se denomina víctima: las víctimas se pueden clasificar en víctimas típicas o pasivas y víctimas activas o provocativas. Las activas se identifica por su fuerte temperamento, irritable, inquieto y conflictivo. Un caso típico de víctima provocativa suele ser el de los alumnos hiperactivos, que por sus relaciones incontroladas, impulsivas y conductas mal controladas pueden parecer agresores, pero realmente son víctimas que sufren las consecuencias de las respuestas de sus compañeros.
<i>Espectador o testigo.</i>	El sujeto que únicamente observa se denomina espectador o testigo.

En este cuadro, el rol del espectador es muy general, sin especificar las distintas formas que puede tomar. Pasamos a definir más concretamente los roles y perfiles de los implicados, así como diversas clasificaciones según su forma de actuación y participación en la dinámica.

El agresor es quien realiza el ataque, la persona que ejerce maltrato sobre la víctima. Algunos estudios (Hernández y Saravia, 2016) indican que esta agresión puede realizarse de dos formas diferentes: bien iniciando el acoso por cuenta propia, es el agresor activo (Perren y Alsaker, 2006) que goza de popularidad entre sus compañeros; o bien, el agresor pasivo que no inicia el maltrato, pero apoya al agresor activo (Olweus, 1993). Otros estudios diferencian entre tres perfiles del agresor (Olweus, 2006):

- Agresor activo, que maltrata personalmente, estableciendo relaciones directas con la víctima.
- Agresor social-indirecto, que a veces dirige el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución.
- Agresores pasivos, que participan como seguidores del agresor, pero no agreden.

Este último rol, en ocasiones, puede confundirse con el de espectador reforzador que podemos ver en otros estudios como los de Machackova y Pfetsch (2016). Hernández y Saravia (2016) han recopilado algunos de los rasgos de personalidad más comunes en los agresores y las víctimas. En el primer caso, los sujetos se caracterizan por presentar un estilo de socialización concreto, tienen dificultad para ponerse en el lugar de los otros (empatía), deficiencias en autocontrol en las relaciones sociales, muestran indiferencia y con el tiempo se acostumbran a vivir abusando de los demás, lo que les impide integrarse de forma adecuada a la vida social del centro educativo.

Por otro lado, se encuentra la víctima, sujeto que recibe las agresiones de otro de manera sistemática, generalizando la percepción hostil al conjunto del ambiente escolar (Hernández y Saravia, 2016). Se destacan dos perfiles característicos de las víctimas que difieren en los estilos de socialización. El primer perfil sería el de la víctima pasiva, que se caracteriza por baja autoestima, ansiedad y depresión, tener pocos amigos y sufrir consecuencias adversas, como ser aislada socialmente por sus compañeros (Benítez y Justicia, 2006). Por otra parte, estaría la víctima activa, también aislada socialmente, pero con un matiz distinto en cuanto a sus relaciones sociales con el resto de compañeros: ser poco popular e incluso rechazada por ellos (Hernández y Saravia, 2016). Pikas (1989) y Avilés (2002) diferencian entre dos tipos de víctimas diferentes a la clasificación anterior: las víctimas clásicas, que son victimizadas sin previa provocación; y las víctimas proactivas, que en realidad provocan, en parte, su situación de victimización. Otros autores distinguen tres tipos de víctimas (Collell-Caralt y Escudé-Miquel, 2006): la víctima clásica, la provocativa y la inespecífica. En el primer caso, la víctima suele ser ansiosa, insegura, débil, con poca competencia social. En segundo lugar, la víctima provocativa presenta un

patrón conductual similar a los agresores reactivos, con falta de control emocional y que según los factores contextuales puede asumir el rol de agresor-víctima. El tercer tipo es el de víctima inespecífica que es aquella persona que es vista como diferente por el grupo y esta diferencia la convierte en objetivo. En este sentido, en relación con el segundo tipo expuesto por Collell-Caralt y Escudé-Miquel (2006), se resalta la necesidad de considerar esta dualidad en el rol, donde el alumnado, al tiempo de ser victimizado también está intimidando a sus compañeros (Del Rey y Ortega, 2007).

En un estudio realizado para analizar qué variables de la socialización presentan un mayor poder de discriminación entre los diferentes niveles de intensidad de agresión y de victimización. Polo, León, Felipe, Fajardo y Gómez (2014) establecen cuáles pueden ser los factores que mejor discriminan los distintos perfiles. En esta investigación encuentran que el análisis para el perfil agresor confirma que niveles altos de agresión estarían caracterizados por puntuaciones bajas en consideración hacia los demás y autocontrol en las relaciones sociales. Es decir, el estilo de socialización para el alumno con alto nivel de agresión estaría caracterizado por baja consideración hacia sus compañeros y bajo auto-control en sus relaciones sociales. Por otra parte, para el perfil víctima, los resultados confirman que niveles altos de victimización en acoso escolar estarían caracterizados por puntuaciones altas en ansiedad social/timidez y retraimiento social. Esto es a mayor nivel de agresión sufrido por la víctima el estilo de socialización se caracterizaría tanto por alta ansiedad social y timidez, como por alto retraimiento social.

Por otra parte, el tercer rol de implicados es el de espectadores. Hernández y Saravia (2016) los definen como aquellos que inhiben la ayuda, y además fomentan la participación y continuidad de los actos de violencia entre pares; ellos conocen de la problemática pero por temor a formar parte del rol de víctimas guardan el silencio, muchas veces se suman a las agresiones y llegan a amplificar el progreso. Bien es cierto que existe un alto acuerdo a la hora de definir a los espectadores como aquellos que fomentan o inhiben el maltrato que presencian, pudiendo asistir, reforzar o defender a las víctimas o la conducta (Torres y Acevedo, 2009). No obstante, esta tendencia está cambiando debido a que los espectadores también pueden tener perfiles muy diversos. De forma general, las respuestas de los espectadores se

pueden clasificar en apoyo a la víctima, el refuerzo de los agresores y la respuesta pasiva (Machackova y Pfetsch, 2016). Estos autores indican que las respuestas de apoyo pueden incluir la ayuda a la víctima en forma de apoyo emocional o consejos sobre cómo hacer frente al incidente, la confrontación de los matones (física o verbal, en línea o no), o buscar ayuda en nombre de la víctima. Refuerzo del agresor puede tomar la forma de sumarse a (por ejemplo, uniéndose a las agresiones verbales en línea, intimidación o añadir comentarios hirientes en los sitios de redes sociales en el acoso cibernético) o apoyo para el agresor (por ejemplo, animando a que continúen o animándoles añadiendo "me gusta" a los ataques en línea). La pasividad puede tener la forma de testimonio pasivo o retirarse del incidente.

El espectáculo de la violencia atrae a los espectadores que no siempre actúan con decisión y criterios firmes que le hagan tomar una decisión basada en su moral y ética que permitan ayudar a las víctimas y rechazar el comportamiento del agresor (Ortega et al., 2010). Esta falta de implicación supone la aceptación y protección, en cierta medida, del agresor y de los rasgos culturales de atribuirle poder al acosador y forma parte del carácter social del fenómeno, ya que, el hecho de participar en un grupo produce una disminución de la percepción de la responsabilidad personal y hace que los sentimientos de culpa y de reprobación individual se reduzcan (Garaigordobil y Oñederra, 2010). En nuestro país la pasividad de los observadores se evidenció en los resultados obtenidos en un Estudio Estatal de la Convivencia Escolar realizado por el Ministerio de Educación (2010) y coordinado por especialistas en el ámbito de estudio como Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro (2010). Esta investigación contó con una muestra de 22.100 adolescentes con edades comprendidas entre 12 a 17 años que se encontraban estudiando Educación Secundaria Obligatoria. Los datos mostraron que, aunque existía un alto porcentaje de implicación, las tasas de pasividad e indiferencia eran considerables. De este modo, los alumnos ante la pregunta "¿cuál es el papel que sueles desempeñar cuando insultan o pegan a un compañero o a una compañera? Debían elegir una de las siete elecciones que se desarrollan a continuación y reflejan su actitud y posicionamiento.

Las siete posiciones ante la violencia por las que se pregunta en este estudio pueden agruparse en tres tipos que se presentan a continuación (Díaz-Aguado et al., 2010). Con el objetivo de aclarar las cifras es necesario mencionar que dentro de estos tres grupos, encontramos subgrupos con datos que se refieren al porcentaje que ocupan los sujetos en proporción a la muestra total evaluada.

1. Intervienen para detener la violencia o creen que deberían hacerlo: el 80.2%. Dentro de este porcentaje, la mayoría de los adolescentes (el 68.15%) interviene para detener la violencia, tanto si es amigo de la víctima (31.8%), como si no existe dicho vínculo (el 36.3%). Es en este último grupo, que supone un 36.3% del total donde hallamos la posición más opuesta a la violencia. Lo cual pone de manifiesto lo importante que es que todo el alumnado disponga de una red de amigos y amigas para reducir su riesgo de ser elegido como víctima de la violencia así como la necesidad de incrementar en todo el alumnado el rechazo a dicho problema independientemente de quién sea la víctima. El 12.1% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace. Es probable que en esta posición se incluya (según los resultados de los estudios anteriores) al alumnado que rechaza la violencia pero no se atreve a intervenir por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctima.

2. Indiferentes ante la violencia 13.9%, que se dividen en un 10.9% de indiferentes respecto a la violencia (“no hago nada, no es mi problema”) y un 3% que afirma “no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen”.

3. Participan en la violencia el 6%, incluyendo tanto a los que la lideran (“participo dirigiendo al grupo”: 4.3%) como a los que les siguen (“me meto con él o con ella lo mismo que el grupo”) que son un 1.7%

Aunque se ha resaltado la relevancia del rol del espectador, en la mayoría de los estudios los perfiles que se han definido siguen siendo el de la víctima y el agresor, ya que, pese a que no sucede igual en todos los casos, suelen existir patrones de actuación que facilitan la identificación de estas situaciones. Concretamente, debido a la demanda de medios para el diagnóstico, se han

elaborado estudios y programas que se han centrado en determinar cuáles pueden ser las señales de alerta, diferenciando los dos contextos relevantes para el desarrollo de los implicados: la familia y la escuela.

Conocer el perfil de los implicados en estas situaciones tiene un valor claramente preventivo. Saber qué rasgos personales y conductuales están permitiendo el mantenimiento de estos fenómenos permite conocer cuáles son los perfiles de riesgo y poder actuar preventivamente con el alumnado que los presente para evitar que participe en una situación de acoso escolar. Esto ha llevado a algunos autores a establecer perfiles de riesgo (por ejemplo, Garaigordobil y Oñederra, 2010) de convertirse en víctima y en agresor (ver Tabla 6). En esta línea de estudio, ha habido intentos por establecer un perfil exacto de los roles (principalmente de la víctima y del agresor) y por buscar indicadores, aunque faltan estudios que demuestren su evidencia empírica. A continuación se muestran los resultados de algunas investigaciones (que carecen de respaldo empírico), pero que pueden ser un punto de partida para seguir avanzando en las características, diagnóstico, herramientas y demás parcelas del estudio de este fenómeno. Esto nos conduce a tener en cuenta que esto no siempre se cumple y que ningún alumno o alumna queda exento de poder verse implicado en ambos roles. También hay que especificar que los datos representados en esta tabla son tendencias habituales que se obtienen en estudios realizados, pero no son deben cumplirse en su totalidad o, incluso, pueden darse casos en los que los implicados presenten rasgos personales opuestos a los que aquí se exponen.

Tabla 6. Perfil de riesgo de convertirse en víctima y en agresor (Garaigordobil y Oñederra, 2010)

Perfil de riesgo de convertirse en víctima	Perfil de riesgo de convertirse en agresor
<ul style="list-style-type: none"> - Baja popularidad entre sus compañeros, con los que no logra tener buenas relaciones y es rechazado lo suficiente como para no recibir su ayuda. - Sentimiento de culpabilidad, lo que le inhibe para poder comunicar su situación a los demás. - Sentimiento de soledad, marginación y rechazo. - Muchos miedos, el miedo como rasgo de la personalidad. Padece angustia y ansiedad. - Temperamento débil y tímido. Falta de asertividad y seguridad. - Baja autoestima. - Tendencia a la depresión. - El estrés, la ansiedad, la angustia y el miedo pueden llegar a causarle ataques de pánico. - Tendencia a somatizar; puede fingir enfermedades e incluso provocarlas por su estado de estrés. - Aceptación pasiva de la frustración y el sufrimiento, carencia del deseo de confrontación, competitividad, venganza o agresión. - Sobreprotección de la familia con carencia de habilidades para enfrentarse al mundo. Dependencia emocional. - Gestos, postura corporal, falta de simpatía y dificultades para la interpretación del discurso entre iguales. - Creencias irracionales para la solución de los problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Goza de mayor popularidad y apoyo, pero con sentimiento ambivalentes de respeto o miedo. - Temperamento impulsivo y agresivo, ira incontrolada. - Muchos proceden de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño entre la familia. - Tiene complejos con necesidad de autoafirmación. - Falta de normas y conductas claras y constantes en la familia que no le pone límites ni controla. - Tiene comportamientos agresivos con los miembros de la familia. - Carece del sentimiento de culpabilidad. - Falta de responsabilidad y tendencia a culpar a los demás. - No suele reconocer a la autoridad y transgrede las normas. - Mal estudiante y sin interés por los estudios, baja autoestima académica. - Necesidad de estar con compañeros y miedo a la soledad, las relaciones sociales las interpreta en términos de poder-sumisión. - Consume alcohol y drogas.

A continuación se presenta una tabla elaboradas por Nacimiento-Rodríguez, Rosa-Pantoja y Mora-Merchán (2013) para el programa “I am Not Scared” dirigido por Mora-Merchán que reflejan aspectos observables del perfil de los implicados.

Tabla 7. Señales de alerta para docentes

VÍCTIMA		
Indicadores para identificar a la víctima en primaria	Indicadores para identificar a la víctima en secundaria.	Características generales de la víctima.
<ul style="list-style-type: none"> -Son, repetidamente, llamados por mote, ridiculizados, dominados... -Se ríen de ellos de forma poco amigable. -Sufren de agresiones físicas (les pegan, golpean, hieren...) de las que no pueden defenderse adecuadamente. -Se involucran en peleas en las que se encuentran indefensos. -Su material suele presentar deterioro y pierden con frecuencia pertenencias. -Presentan arañazos y otras muestras evidentes de lesión física. 	<ul style="list-style-type: none"> -Están a menudo solos y excluidos del grupo. -Son los peores en los juegos y trabajo de grupos. -Tienen dificultad para hablar en clase y dan la impresión de ser inseguros. -Aparece depresión, infelicidad, distracción. -Muestran un gradual deterioro del interés por el trabajo del colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Físicamente débil. -Preocupado por ser herido, inefectivo, al realizar actividades físicas, poca coordinación física. -Sensible, callado, pasivo, sumiso y tímido, llora con facilidad. -Dificultades de asertividad. -Se relacionan mejor con quienes son mejores que ellos. -Normalmente desciende su nivel académico. Víctimas provocadoras. -Temperamento fuerte y pueden responder violentamente cuando son atacados o insultados. -Suelen ser hiperactivos y con dificultades de atención y concentración. -Con frecuencia provocan situaciones tensas. -Suelen ser despreciados por los adultos incluido el profesor. -A veces, intentan agredir a estudiantes débiles.
AGRESOR		
Indicadores para identificar al agresor.	Características generales del agresor.	
<ul style="list-style-type: none"> -Agreden, intimidan, ponen mote, ridiculizan, golpean, empujan, dañan las pertenencias de otros estudiantes... -Dirigen sus agresiones a estudiantes débiles e indefensos. -Pueden tener seguidores que realizan el trabajo sucio mientras ellos organizan. -Entre las chicas, a veces, es menos visible y tienden más a realizar bullying indirecto: expandir rumores, manipular relaciones entre amigos de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> -Físicamente fuerte, mayor o de igual edad. -Necesitan dominar, tener poder y sentirse superiores. -Con fuerte temperamento, fácilmente alterable, impulsivo y con una baja tolerancia a la frustración. -Generalmente opuestos, desafiantes y agresivos hacia los adultos. -Son vistos como si fueran malvados, duros o como si mostrasen poca simpatía hacia sus víctimas. -No son ansiosos ni inseguros, suelen tener alta autoestima. -Participan tempranamente en otros comportamientos antisociales (robo, vandalismo, alcohol...). -Pueden presentar mucha o poca popularidad entre sus compañeros, pero solo le soportan unos pocos, son más populares en primaria que en secundaria. -Cuando llegan a cursos elevados suelen mostrar una actitud negativa hacia la escuela. 	

Centrándonos en el rol de la víctima encontramos estudios que destacan la vulnerabilidad de su posición y la indefensión como rasgos esenciales y un aspecto clave en la dinámica del acoso: la víctima es alguien que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Olweus 1993, 1999; Ortega, 2000; Quintana y Ruiz, 2013; Smith et al., 2006). Bollmer, Harris y Milich (2006) encontraron en su estudio que la victimización estaba relacionada significativamente con la baja conciencia y, aunque no alcanzó significación estadística, las víctimas presentaban alto neuroticismo. Ante esto, se plantearon que la acción negativa asociada con el neuroticismo crea una vulnerabilidad particular en la victimización cuando se combina con la falta de moderación asociada con la baja conciencia. Los niños con altos niveles de neuroticismo y bajos niveles de conciencia pueden ser especialmente propensos a presentar incapacidad a la hora de regular su comportamiento en una situación de conflicto, reaccionando así de una manera que puede exacerbar la situación. Como se puede observar, todos los rasgos de personalidad de las víctimas y la indefensión que impregna la dinámica del acoso, las convierten en un blanco fácil para los agresores.

1.7.3. Dinámica y mantenimiento del círculo del acoso: el “esquema de dominio sumisión” y la “ley del silencio”.

Los rasgos de personalidad que se exponían previamente son una de las causas del mantenimiento o cese de esta dinámica. No obstante, el acoso escolar no es un fenómeno individual, sino que tiene sus bases en las relaciones que se establecen entre los implicados en el mismo. Este rasgo social exige una comprensión de la dinámica del acoso para poder conocer cómo se va gestando en el grupo y qué factores influyen en su mantenimiento. De este modo, entendemos que existen dos posturas a la hora de analizar la violencia (Del Rey y Ortega, 2007). Por una parte, se puede definir como la intimidación, que es un aspecto que pone el foco de atención de la violencia en el agresor y que no implica una continuidad en el tiempo. Por otra parte, si el foco de interés es el proceso que está viviendo la víctima se percibe de un modo más continuado en el tiempo. Dentro de esta segunda acepción incluimos nuestro análisis sobre la dinámica del acoso.

La definición de Ortega (2000) entiende la violencia interpersonal y el acoso entre escolares (bullying) como “una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas –persona, grupo o institución– adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que el otro esté en un rol de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, social o moral”. Esta definición presenta fuertes connotaciones en cuanto al sufrimiento de la víctima y a la dinámica social que subyace bajo esta interacción. La dinámica está basada en el desequilibrio psicosocial que el fenómeno conlleva (Ortega, 2006). Sánchez (2008) destaca la necesidad de conocer las dinámicas que se producen en el grupo que están favoreciendo que se mantengan este tipo de fenómenos. Ante esta cuestión la importancia que tiene para los adolescentes la pertenencia a un grupo es algo fundamental para comprender su comportamiento. En todas las etapas, pero de formas más acuciantes en la etapa adolescente la necesidad de sentirse aceptado y tener amigos es esencial, por lo que focalizan su éxito y el fracaso en la relación con sus compañeros/as (Ortega, 1998).

Cuando se genera y se consolida el grupo de iguales se crea una micro cultura y se elaboran normas de interacción donde se asignan roles que acaban asumiéndose y manteniéndose a lo largo del tiempo. El problema surge cuando las normas no están pactadas; sino impuestas por el dominante frente al dominado (Ortega y Mora-Merchán, 2008). La permanencia de esta dinámica se asienta en dos leyes fundamentales: la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión (Ortega, 1998). Asimismo, Garaigordobil y Oñederra (2010) señalan la condena pública del delator o chivato como aspecto fundamental en el sostenimiento de esta relación trilateral.

Como indican Del Rey y Ortega (2007) de forma gráfica, y adaptando la propuesta de Ortega sobre el triángulo de violencia (Ortega, 1997), los roles del maltrato entre iguales se pueden representar en un triángulo que se sostiene por las dos leyes mencionadas previamente que propician la continuidad del acoso a lo largo del tiempo (Ortega, 1998).



Figura 2. Representación gráfica de los implicados en bullying de Del Rey y Ortega, 2007.

El estudio sobre la “Ley del silencio” permitió conocer por qué se mantiene este tipo de fenómenos pese a la concepción moral y ética de que no es adecuado. Ortega (1998) definía esta ley denunciando que las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir.

Tradicionalmente, los estudios se han centrado en los roles de la víctima y el agresor. Sin embargo, la dinámica de los episodios de acoso entre escolares no incluye únicamente a agresores y víctimas como ya hemos mencionado en el apartado anterior. Como señala Salmivalli (1999), para entender cómo se origina, mantiene y soluciona el problema es necesario que consideremos también el papel que asumen los espectadores de este tipo de situaciones. Garandeanu et al. (2014) argumentan que el comportamiento de los espectadores es esencial en la continuación o cese de la intimidación y por lo tanto los esfuerzos de intervención deben centrarse en todos los estudiantes y no sólo en los autores y víctimas de la intimidación. De este modo, la falta de intervención por parte de los espectadores se debe al temor impreciso de llegar a ser objeto de violencia. Esto conlleva graves consecuencias también para ellos, ya que aprenden a no implicarse, a normalizar ciertas situaciones violentas, disminuye su empatía, consintiendo el sufrimiento de

otra persona, mientras ellos mantienen su silencio. Pero los efectos del silencio no siempre dejan dormir tranquilo a quien sabe que es inmoral lo que sucede: junto al miedo, aparece el sentimiento de culpabilidad, y así, los efectos del abuso y la violencia se extienden más allá de sus protagonistas (Castro, 2007).

Por otra parte, la segunda ley a la que hacía referencia la propuesta de Ortega (1998) era la “ley del dominio-sumisión”. Según Ortega (1998) las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro a ser sumiso a esta dominación. La autora indica que este esquema de aprendizaje social tiene dos polos en el que se hallan el agresor por una parte, que encuentra en el dominio la de imponerse; y en el otro, la sumisión, mediante la que las víctimas tienen la posibilidad de obedecer a otros. Este esquema puede llegar a ser positivo para solventar determinadas interacciones sociales mediante la negociación; pero se vuelve hostil y cruel cuando no existe intercambio de roles y se perpetúa como perfil de interacción, siendo los mismos protagonistas sin intercambio de papeles, lo que favorece que la dinámica del acoso empiece a gestarse. Se crea un modelo en el que la víctima progresivamente se siente más vulnerable e indefensa, incapaz de afrontar la situación y está más sometida a la voluntad del intimidador (Ortega, 2010). Es en este momento en el que las relaciones entre los implicados que deberían situarse en un plano horizontal donde todos tengan el mismo estatus, empiezan a verticalizarse, perpetuando las diferencias de estatus y los roles de la dinámica donde el agresor se mantiene en un lugar superior al de la víctima (Gómez-Ortiz, 2015). Ortega y Mora-Merchán (2008; p. 2) definen este proceso como “la horizontalidad en el uso de normas y convenciones autoatribuidas de los iguales, se transforma en perversa verticalidad (-lo haces porque yo lo digo- suele advertir el agresor a su víctima cuando está imponiéndole una conducta)”.

Juvonen y Graham (2014) señalan que para entender por qué algunos jóvenes recurren al acoso, es esencial considerar los motivos y las posibles funciones sociales que subyacen a estos comportamientos. Así, lejos de ser un acto impulsivo, la intimidación cumple una función social. De este modo, el modelo dominio-sumisión puede llegar a explicar de qué forma unos chicos se socializan humillando y siendo prepotentes y otros, intimidados por estos, lo hacen siendo victimizados (Jiménez,

2007). De forma casi unánime, los beneficios sociales de poder que obtiene el agresor son una de las causas que hacen que este fenómeno se produzca. Roland (2010) menciona que la recompensa que obtiene el agresor es una forma especial de poder, es decir, la que se deriva de ver a otra persona humillada, mostrando signos como las lágrimas, el miedo o la ansiedad. Por lo tanto, la perpetración de intimidación puede considerarse un comportamiento estratégico que permite a los jóvenes obtener y mantener una posición dominante dentro de su grupo (Hawley 1999; Juvonen, Espinoza y Knifsend, 2012).

El establecimiento de una jerarquía social puede ser adaptativo no sólo para quien desea ser poderoso, sino también para el colectivo más grande (Juvonen y Graham, 2014). Una jerarquía de dominancia permite a los jóvenes navegar por la escena social con mayor seguridad a medida que aprenden a alinearse y establecer su posición en la jerarquía (Juvonen y Galván, 2008). En conjunto, los comportamientos de intimidación no son sólo formas de agresión proactivas o instrumentales, sino que parecen guiarse por motivos de dominación social que alcanzan su punto máximo en las épocas de reorganización social asociadas con las transiciones (Juvonen y Graham, 2014). Sin embargo, esta imposición de una jerarquía basada en la humillación conlleva graves consecuencias para las víctimas, ya que, la percepción de pérdida de apoyo por parte de los iguales y el desarrollo de expectativas negativas sobre las conductas que uno puede esperar de los demás en las relaciones que establece con ellos, marcan probablemente un modelo interno de relaciones caracterizado por la inseguridad, así como una autoestima disminuida (Mora-Merchán, 2006).

De hecho, en un estudio realizado por Polo et al. (2014) las víctimas se caracterizaban por presentar puntuaciones altas en ansiedad social/timidez y retraimiento social. Esto se intensifica a medida que aumenta la agresión, caracterizando el estilo de socialización, que facilita la retroalimentación del proceso de acoso, permitiendo a los agresores continuar con la intimidación y produciendo niveles de victimización más altos. Por esto mismo, las consecuencias son devastadoras para las víctimas (Sánchez, 2008), ya que, como afirma Ortega, "...cuando sucede esto por tiempo prolongado, la víctima llega a estar en una

situación de indefensión psicológica, física o social, que le provoca un estado de inseguridad personal que merma su autoestima y disminuye su iniciativa" (Ortega y Mora-Merchán, 2000, p.19). Se convierte en alguien vulnerable e indefenso y esto hace que el acoso se perpetúe en el tiempo, aumentando el sometimiento de la víctima ante las imposiciones del agresor y su incapacidad para poder reaccionar contra esta agresión (Ortega, 2010). La principal consecuencia es que el círculo del acoso tiene una retroalimentación continua y es muy difícil romperlo, convirtiéndose en una cárcel de la que la víctima no puede escapar. Como exponen Sullivan, Cleary y Sullivan (2005), una vez que el individuo ha adoptado un rol o (en el caso de la víctima) se ha visto forzado a tomarlo, es muy difícil desprenderse de él y de sus consecuencias. El grupo cuando establece sus propias normas tanto implícitas como explícitas está permitiendo que se produzca esa agresión y castigan cualquier comportamiento que se desvíe de su rol. La propia definición de sí mismos en términos de roles, hace que estos se asienten hasta tal punto que es muy difícil comportarse de otro modo (Sullivan et al., 2005), consiguiendo que la víctima se sienta incapaz de salir airoso.

1.7.4. Cómo y por qué se genera el acoso escolar: El Triángulo de Strathclyde.

Por todo lo comentado en el apartado anterior, cambiar la dinámica de grupo se muestra como una de las estrategias más efectivas de luchar contra estos fenómenos (Coloroso, 2002; Díaz-Aguado et al., 2010; Martín-Babarro, Ruiz-Espinosa, y Martínez-Arias, 2014; Salmivalli, 1999; Sullivan et al., 2005; Sutton y Smith, 1999). Bajo este prisma de usar la intervención para modificar la dinámica del grupo, subyacen teorías que sustentan el comportamiento grupal considerando los objetivos y las normas del grupo (Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011). Como se ha expuesto previamente, uno de los principales objetivos del acoso escolar parece ser la mejora del estatus social por parte de los agresores dentro del grupo de clase (Juvonen et al., 2012; Juvonen y Galván, 2008; Juvonen y Graham, 2014; Hawley, 1999; Pellegrini y Long, 2002; Roland, 2010). De esta forma las conductas agresivas formarían parte de los recursos utilizados para obtener una buena posición por parte de los agresores entre los iguales y podrían ser contempladas de un modo positivo por el resto de

compañeros (Martín-Babarro et al., 2014). Teniendo estas últimas consideraciones presentes, Martín-Babarro et al. (2014) crearon el programa “Sociescuela” basándose en el modelo del triángulo de Strathclyde (Sullivan et al., 2005). Antes de continuar, para poder comprender cómo se genera el grupo, es necesario entender cómo se ha creado el triángulo de Strathclyde (véase Figura 3), combinando distintos aspectos en un continuo que se cruzan:

- Continuo pasivo-activo: cuanto más pasiva es una persona, mayor es el aislamiento, la renuncia, la inseguridad y la timidez que muestra.
- La autopercepción: es la aprobación recibida del grupo de iguales y aumenta en relación con su actividad.
- La influencia está asociada con el número y la frecuencia de los contactos e iguales y aumenta en relación con su actividad.
- El liderazgo está directamente relacionado con la confianza en uno mismo y la influencia. Cuando más activo sea, más posibilidades tendrá el individuo de ser el líder de los miembros.
- La implicación/inclusión: es la habilidad por integrarse en un grupo y participar en él, lo cual aumenta la actividad del individuo. Esto hace que cuanto más activo sea el individuo, más implicado e integrado estará en el grupo.
- El nivel de sumisión se caracteriza por un alto grado de pasividad y cuanto más activo sea el individuo, presenta menos posibilidades de tener que someterse a otro miembro del grupo.
- La empatía de un individuo aumenta en relación directa con su habilidad para aceptar las diferencias en los demás.
- Las habilidades prosociales de un individuo aumentan en relación directa con su capacidad de aceptar las diferencias en los demás.
- Cuanto más acepta a los demás, menos egoísta es el individuo.
- Cuanto más acepta a los demás, menos probable es que el individuo los manipule.

Con todo este proceso, se crea el Triángulo de Strathclyde (Sullivan et al., 2005):

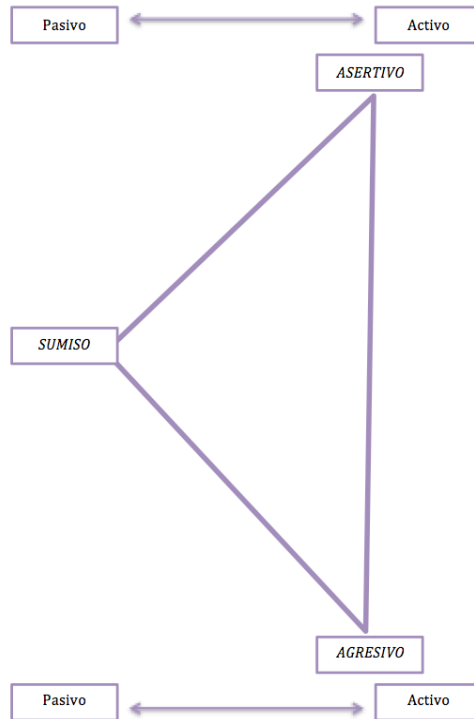
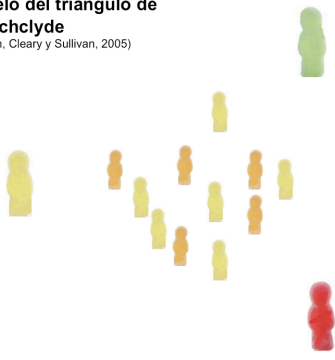

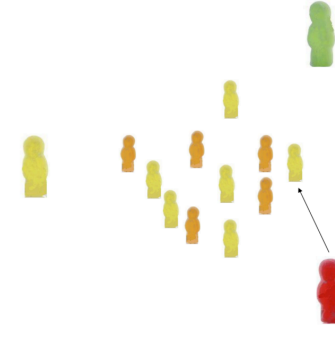
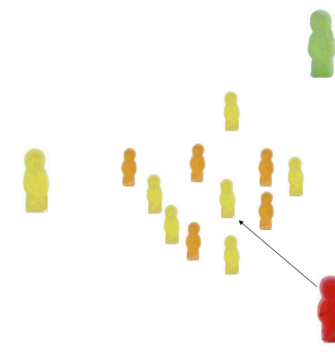
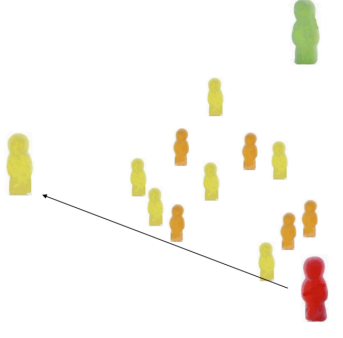
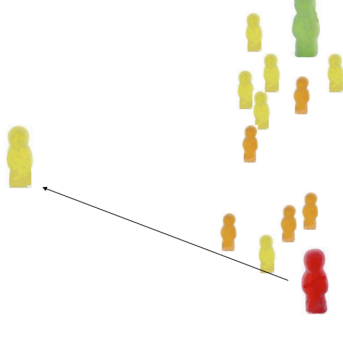
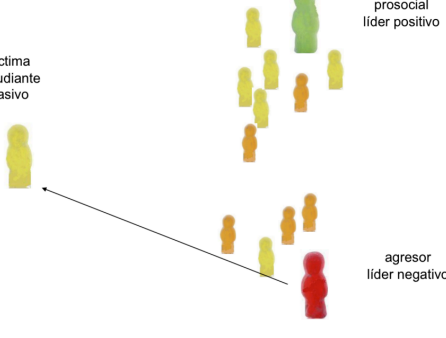


Figura 3. Representación gráfica del Triángulo de Strathclyde (2005)

Este modelo explica cómo y por qué se genera el acoso de forma progresiva, por etapas que van desde un estadio inicial hasta el momento en el que se consolida como un caso. A continuación, en la Tabla 8 se presentan las distintas etapas cuyas figuras han sido tomadas de Martín-Babarro et al. (2014), completando la información con la versión original de Sullivan et al. (2005).

Tabla 8. Modelo del triángulo de Stratchclyde

<p>Modelo del triángulo de Stratchclyde (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005)</p> 	<p>En esta figura, se representa un grupo de clase hipotético a principio de curso (por ejemplo en 1º de ESO de un centro público) cuando todavía no se han establecido vínculos de amistad o de afinidad social sólidos entre los estudiantes. Bajo estas circunstancias, todavía existe una falta de estructura en el grupo.</p>
<p>Vacio de poder</p> 	<p>En algunos grupos de clase suelen encontrarse estudiantes con un perfil más agresivo. Este tipo de alumnado tiende a utilizar diferentes estrategias de dominancia para conseguir una serie de recursos sociales en el grupo (para lograr estatus entre sus compañeros, para formar un grupo a su alrededor o como simple descarga emocional).</p>
	<p>Este tipo de alumnado más agresivo en un primer momento comenzará a probar o tantear a algunos de sus compañeros, llevando a cabo alguna “broma”, burla, etc. Si la situación no produce en el compañero objetivo o diana un cambio emocional de miedo, vergüenza o incluso ira, la estrategia no habrá funcionado.</p>
	<p>Entonces, probará con otro compañero. Si en este segundo caso tampoco funciona, bien porque este estudiante no ha respondido como esperaba el agresor bien le ha contestado o mostrado algo agresividad, entonces, seguirá intentándolo con otros.</p>

	<p>Finalmente el estudiante agresivo encontrará a aquel estudiante que encaja con sus objetivos. Alguien que se asuste o pierda el control cuando el estudiante agresivo se burle de él. Esto podría desembocar en una risa compartida y probablemente un acercamiento de varios estudiantes hacia el que ha comenzado la burla.</p>
	<p>La existencia de un grupo dentro de la clase que haya comenzado a cohesionarse a partir de realizar conductas agresivas hacia otros compañeros, puede generar desasosiego en el resto de estudiantes que se encuentren fuera de cualquier grupo.</p>
	<p>El resto de estudiantes que no se sientan a gusto con los incipientes episodios de acoso escolar tenderán a formar sus propios grupos en torno a líderes más positivos. Con este último tipo de movimientos se fomentará el aislamiento de la potencial víctima.</p>

Esta dinámica permite explicar que el acoso escolar sigue unas reglas sociales (Martín-Babarro et al., 2014) con una intencionalidad clara y beneficios sociales para los agresores.

CAPÍTULO 2.

Estrategias de Afrontamiento

Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo (Albert Einstein)

La vida no es justa, ni siquiera para los que la merecen. Aceptar y afrontar, no hay otra. Bueno sí, lamentarte. Pero no funciona (Patricia Ramírez).

Existen muchas variables que afectan a la dinámica del acoso y que modulan el impacto que la victimización puede alcanzar, como son la frecuencia de victimización, duración, formas de agresión utilizadas por los agresores o las estrategias de afrontamiento que emplean las víctimas de acoso. El siguiente capítulo centra su interés en el estudio del afrontamiento de las víctimas, que tiene también un papel fundamental en esta dinámica. Así, en la investigación realizada por Bollmer et al. (2006) los resultados reforzaban la idea (muy presente en la literatura) de que la respuesta visible de una víctima ante la provocación es crítica, ya que, puede determinar si el ataque persiste o no vuelve a ocurrir. En este sentido, los autores afirman que cuando los padres y los maestros aconsejan a los niños que "simplemente lo ignoren", es un buen consejo; pero, a menudo, es imposible seguirlo, ya que inevitablemente la víctima expresa su desacuerdo ante la molestia o ataque físico y esto, invita al agresor a continuar porque considera "divertida" la situación.

2.1. El afrontamiento del acoso escolar.

Como se ha mencionado en la consideración del bullying y cyberbullying como un fenómeno social, desde las primeras definiciones se destacaba que la víctima está en una situación de indefensión y no puede afrontar la situación por sus propios medios. Salir de este “círculo del acoso” se convierte en una ardua tarea para las víctimas, que se encuentran invadidas por sentimientos de impotencia e indefensión. Olweus (2001, 2007, 2010) exponía que cuando hablamos de bullying, son situaciones repetidas, en las que la víctima tiene dificultades para defenderse. Estas carencias en las habilidades de afrontamiento reportan muchos problemas para las víctimas de bullying y cyberbullying, permitiendo que la situación se mantenga y reforzando el círculo del acoso, ya que el agresor percibe que se encuentra en una posición de superioridad sobre la víctima.

En algunas ocasiones, las conductas agresivas que están presentes en el fenómeno bullying duran poco tiempo porque la víctima suele reaccionar con energía en contra de dicha agresión (Ortega, 2010). Sin embargo, esto no sucede cuando la víctima no cuenta con las habilidades sociales suficientes como para frenar los intentos de acoso de los agresores y porque no tienen una buena red social de apoyo. Como afirma Ortega (2010), la sostenida intención de hacer daño y la debilidad de la víctima para buscar un camino rápido y sano de salir del problema, convierte al bullying en un verdadero fenómeno de victimización. Es decir, los mismos hechos pueden tener un curso distinto en función de la forma de afrontamiento que emplee la víctima. Si esa estrategia de afrontamiento no es adecuada, y no se consigue detener el acoso comienza a desgastar los recursos adaptativos de la víctima, y es cuando se encuentra ante un verdadero problema de victimización psicológica con efectos impredecibles, igualmente diversos, pero siempre negativos.

Como queda patente en las revisiones sobre ambos fenómenos en los primeros apartados de este trabajo, desde sus inicios se han analizado muchos aspectos en relación a estos, pero no se ha dado la importancia requerida a los procesos internos del comportamiento personal ni a las respuestas emitidas por los sujetos en estas situaciones. Sin embargo, el análisis de las estrategias de

afrontamiento que emplean las víctimas para tratar de lidiar con esta situación está cobrando especial importancia para esclarecer las causas de esta dinámica (Kristensen y Smith, 2003; Schenk y Fremouw, 2012). El interés sobre estas estrategias se debe a que un correcto uso de las mismas podría prevenir a nuestros jóvenes de verse involucrados o ser más resolutivos en caso de estar implicados. En este marco de prevención las estrategias de afrontamiento pueden suponer una clave esencial para solventar estas situaciones.

Con respecto al impacto emocional de la victimización y la cibervictimización, muchos estudios encuentran una fuerte asociación con el uso de determinadas estrategias de afrontamiento (Hampel, Manhal y Hayer, 2009; Machmutow et al., 2012; Seiffge-Krenke y Klessinger, 2000; Tokunaga, 2010), siendo mediadoras en el impacto emocional en ambos fenómenos. De este modo, algunas investigaciones realizadas en esta línea consideran que el uso de unas determinadas estrategias de afrontamiento puede tener efectos a largo plazo (Mora-Merchán, 2006).

Posiblemente la definición que presenta un mayor consenso sobre estas estrategias es la que proponen Lazarus y Folkman (1984, 1991), quienes en su modelo de estrés-afrontamiento entienden el afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Se define como la capacidad de gestionar el estrés y las emociones para el sostenimiento del bienestar emocional y psicológico en la presencia de la adversidad (Lazarus, 2006). Las estrategias de afrontamiento se convierten entonces en procesos concretos y específicos que utiliza el individuo para enfrentar las situaciones en cada contexto y pueden ser cambiantes dependiendo las condiciones desencadenantes (Carver y Scheier, 1994, citado en Cassaretto, Chau, Oblitas y Valdez, 2003). De los planteamientos anteriores entendemos las estrategias de afrontamiento como las respuestas emitidas y el principal recurso que ponen en marcha las víctimas de acoso entre escolares a la hora de intentar solucionar su implicación en estas situaciones (Kristensen y Smith, 2003; Schenk y Fremouw, 2012).

De forma sutil hemos destacado dos aspectos relevantes de las estrategias de afrontamiento. Por una parte, la necesidad de considerarlas un recurso clave en la dinámica de bullying, ya que si las víctimas son capaces de aprender a afrontar la situación de forma correcta pueden romper el círculo del acoso y frenar la situación. Esto permitiría considerar que el desarrollo de habilidades de afrontamiento pueden tener un carácter preventivo que favorece la no implicación como víctima en estos fenómenos. Por otra parte, se ha destacado también el uso de las estrategias de afrontamiento como variables mediadoras o moderadoras de los efectos de la victimización (del impacto emocional y el grado de victimización, entre otros). Con respecto a esta última acepción de las estrategias de afrontamiento, Bollmer et al. (2006) incluyen un modelo teórico sobre el bullying y la victimización (véase Figura 4) donde establecen rasgos de la personalidad como condicionantes de las respuestas que dan los sujetos en ambas situaciones y las consecuencias (medidas en términos de aumento y disminución de la victimización del bullying):

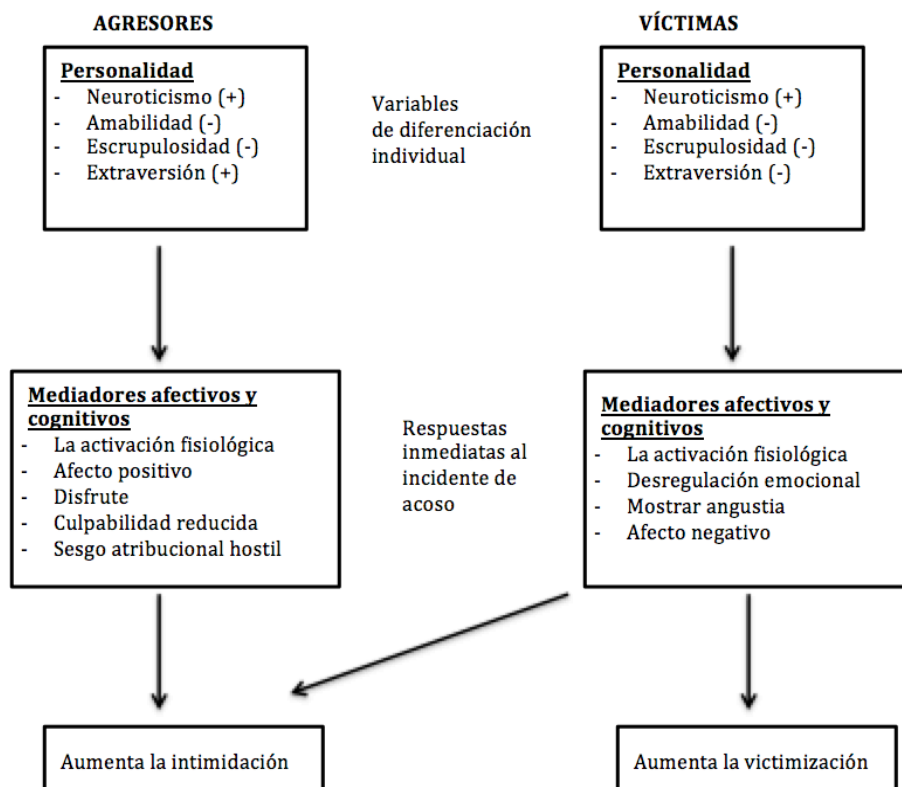


Figura 4. Modelo teórico sobre el bullying y la victimización (Bollmer et al., 2006)

Como se puede apreciar en la Figura 4, en este modelo los autores conciben las estrategias de afrontamiento (que ellos definen como las reacciones afectivas y cognitivas que tienen las víctimas en el momento de una experiencia de acoso) como mediadoras de los efectos que tienen para los implicados.

2.2. Distintas perspectivas: Dos modelos explicativos del afrontamiento.

Considerando todo lo expuesto previamente y para poder entender cómo funcionan e interactúan todos los factores que intervienen en el afrontamiento, se presentan dos modelos teóricos que incluyen perspectivas con ciertos aspectos similares, pero con sus propias individualidades. Así, la teoría del procesamiento de la información, plantea un análisis de una situación social “in situ” y explica cómo se interpretan y desarrollan los distintos procesos más o menos estables. Por su parte, el modelo transaccional de Lazarus y Folkman, concibe el afrontamiento como la convergencia de elementos cognitivos y conductuales desde una perspectiva más dinámica y añadiendo las consecuencias a largo plazo.

2.2.1. La Teoría del Procesamiento de la Información Social en el afrontamiento.

Dentro de la percepción del afrontamiento como un fenómeno complejo en el que intervienen muchos procesos, tanto cognitivos, como sociales y emocionales, la teoría del Procesamiento de la Información aporta una clara explicación del funcionamiento de estos procesos.

Existen múltiples estudios que se desarrollaron desde esta línea de trabajo en relación con la agresión y el acoso escolar, destacando la figura de Dodge como investigador relevante de este ámbito. Los principales estudios se centraban en analizar las deficiencias en el Procesamiento de la Información social que tenían los agresores (Crick y Dodge, 1994; Crick y Dodge, 1999). Estas deficiencias se podían producir en diversos momentos del procesamiento y respondían a dificultades, a veces, en la interpretación y comprensión de la situación; pero también en la gestión de los recursos de respuesta. Como afirma Sánchez (2008), siguiendo a estos autores, los agresores se presentan con dificultades para interpretar las claves sociales, mostrando cierta desviación hacia la hostilidad en sus relaciones interpersonales, sobre todo si en estas situaciones no existían señales explícitas que permitiesen explicar el comportamiento del otro. Esto “justificaría”, en cierta medida que la

agresividad desarrollada por los agresores se debe a una falta de comprensión de la situación y a una tendencia personal a responder de forma hostil cuando no se entiende el comportamiento de los demás. Desde este paradigma, también se realiza la explicación del comportamiento de los niños y niñas victimizados, quienes presentarían problemas a la hora de seleccionar o decidir la respuesta adecuada a una situación de interacción social, mostrando en este sentido, respuestas poco ajustadas al contexto (Sánchez, 2008). Esto quiere decir que las víctimas presentan dificultades o ineficacias en la selección de la estrategia de afrontamiento, lo que conlleva a la incapacidad para resolver de forma positiva la situación que está presenciando.

2.2.2. *El modelo transaccional de Lazarus y Folkman.*

Los estudios de Lazarus y Folkman sobre el afrontamiento han contribuido a la comprensión y clarificación de este proceso, aportando a la comunidad científica una visión más completa del entramado de factores que influyen en el mismo. Su concepción del afrontamiento como la convergencia de elementos cognitivos y conductuales permite un análisis más profundo, más orientado a una dinámica que a un factor estable. El concepto de afrontamiento ha tenido una gran importancia en el campo de la psicología (Lazarus y Folkman, 1986). Desde la perspectiva de los modelos psicoanalíticos se ha considerado el afrontamiento como un rasgo o estilo de la personalidad, algo estable que perduraba a lo largo del tiempo. Goldstein (1959, 1973) expone como rasgos relevantes en el afrontamiento dos polos opuestos: afrontamiento y evitación.

Lazarus y Folkman (1986) distinguen entre los rasgos y los estilos, siendo estos últimos mucho más amplios; refiriéndose a las formas o diversas maneras en las que el individuo puede responder. Ellos no niegan que exista una cierta permanencia de determinados rasgos que forman parte de la personalidad de cada individuo y una tendencia o preferencias por estrategias determinadas a lo largo del tiempo; pero desde una perspectiva más ecológica y situacional, enfatizando el valor del contexto. Es bajo esta premisa donde se genera un proceso mucho más complejo que el propuesto desde las miradas psicoanalíticas, donde el rasgo inherente al individuo

determinaba por completo el afrontamiento. En este hecho, radica el principal valor de la propuesta de estos autores porque la personalidad no es el único factor relevante, ni es suficiente para entender el afrontamiento, ya que, como indican, “para entender el afrontamiento o sus correlatos antecedentes y consecuentes, no hay más remedio que recurrir a la evaluación directa de las conductas de afrontamiento y de la forma en que cambian, a medida que lo hacen las demandas de la situación y las evaluaciones que el individuo hace de ellas” (Lazarus y Folkman, 1986, p.153). En esta definición se enfatiza el papel del entorno como agente causante de la modificación y adaptación de las estrategias de afrontamiento: si el contexto cambia, el individuo ha de modificar su afrontamiento para poder ajustarse a la demanda de la situación. Entender el afrontamiento como un proceso conlleva tres aspectos fundamentales: se refiere a lo que un individuo hace en un momento concreto (no a lo que tiene tendencia a hacer), se debe analizar dentro de un contexto e incluye un cambio en los pensamientos a medida que la interacción se va desarrollando. En nuestro caso, la fuente de estrés sería siempre un caso de acoso escolar (bullying o cyberbullying). Este carácter contextual del afrontamiento es muy relevante y, como indica Sánchez (2008), el análisis del afrontamiento ha de redirigirse no en términos de eficacia absoluta, sino en términos de los procesos emocionales y contextuales que regulan la utilización de unas estrategias u otras, porque muchos de los alumnos afirman haber empleado estrategias sociales que han sido ineficaces y es esa la razón de que, posteriormente, se hayan decantado por otras más pasivas.

Haciendo un compendio de las definiciones expuestas por los autores, se puede entender el afrontamiento como (Lazarus y Folkman, 1986) .

Debe considerarse el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas del entorno que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo que son independientes del resultado. De acuerdo con ello, no debe considerarse ninguna estrategia esencialmente mejor o peor que otra; las consideraciones sobre la adaptabilidad de una estrategia debe hacerse de acuerdo con el contexto en el que se da. Esto significa que ninguna estrategia se define inherentemente mejor que la otra. La calidad de una estrategia (su eficacia o idoneidad) viene determinada solamente por sus efectos en una situación determinada y por sus efectos a largo plazo.

Al margen de lo que ya se ha indicado previamente, esta decisión tiene dos implicaciones relevantes. Por una parte, los procesos cambiantes se orientarán a la finalidad del afrontamiento, clasificando este en dos líneas fundamentales: las personas actúan para resolver un problema o para una “descarga emocional”. Este último aspecto está muy relacionado con la conciencia de control sobre la situación que tiene el sujeto tras haber evaluado el contexto: si el individuo considera que no puede hacer nada para modificar las condiciones lesivas, amenazantes o desafiantes del entorno, empleará estrategias de afrontamiento más centradas en la emoción. Por otra parte, aquellos que creen que pueden modificar la situación tienden más al uso de estrategias más resolutivas. Pero no se entiende que una forma de afrontamiento sea más adecuada que otra; sino que depende del objetivo que se plantee el sujeto con el afrontamiento.

Relacionado con la definición, hablar de esfuerzos cognitivos y conductuales supone dar valor al componente cognitivo del proceso de afrontamiento, tan olvidado en muchas de las definiciones posteriores del constructo (Platero, 2010; Dehue et al., 2008; Smith et al., 2008; Schenk y Fremouw, 2012; Perren et al., 2012; Roth y Cohen, 1986; Šleglova y Cerna, 2011). Esta cuestión es realmente relevante en el estudio que nos ocupa, ya que, desde nuestra perspectiva el afrontamiento está influenciado por rasgos de personalidad, emocionales y cognitivos que son inseparables de la propia naturaleza del concepto. Creemos que esto puede suceder por la necesidad de operativizar el afrontamiento para poder estudiarlo y la facilidad de acceso de la evaluación del mismo mediante las conductas concretas.

Sin embargo, las miradas de Lazarus y Folkman (1986) van más allá de lo previamente establecido y crean su modelo transaccional (Lazarus y Folkman, 1984, 1986). Dentro de este modelo, lo que ellos definen como “manejo” es lo que consideramos como “afrontamiento”, que se refiere a “qué hacer” cuando sufrimos una situación estresante (en nuestro caso, de bullying o cyberbullying). Su propuesta parte de la teoría de sistemas, y presentan tres “esquemas” en los que incluyen tres procesos fundamentales en el afrontamiento:

- Una esquematización teórica del estrés, del manejo y de la adaptación (véase la Figura 5). Aunque aquí se representen todos en la misma figura, para entender el verdadero funcionamiento de este esquema en la práctica es necesario elaborar figuras diferentes que representen los distintos momentos y condiciones de cada variable al sistema (la valoración, el manejo y el tema relacional de cada emoción).

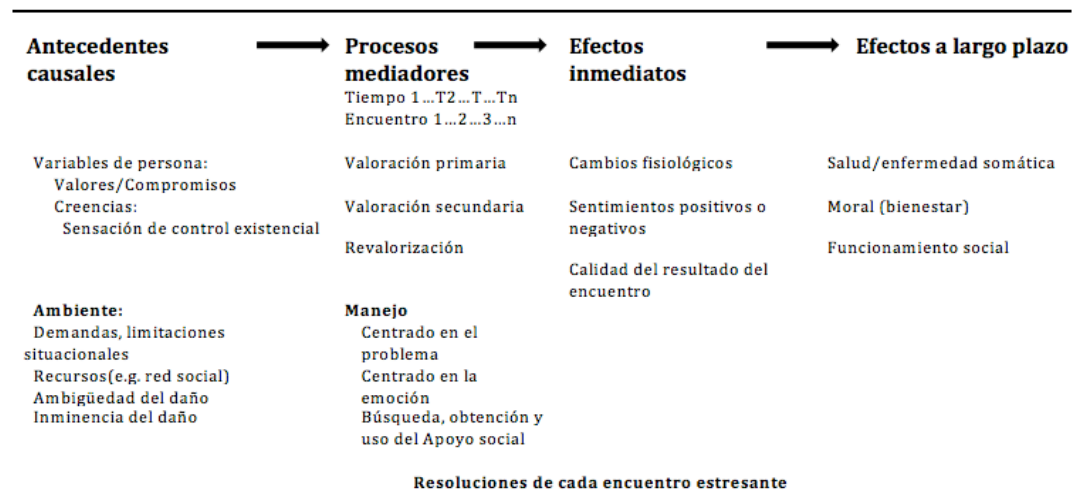


Figura 5. Una esquematización teórica del estrés, del manejo y de la adaptación de Lazarus y Folkman (1984), p.305 revisada por Lazarus (2006) .

- Un análisis microanalítico de los procesos mediadores a lo largo del tiempo y en diferentes tipos de encuentros (véase Figura 6). Los autores aquí trataban de sugerir cambios temporales (T1, T2, T3, Tn...) y cambios inducidos por la condición (Encuentro 1, Encuentro 2, Encuentro 3, Encuentro n) representándolos como proceso mediadores.

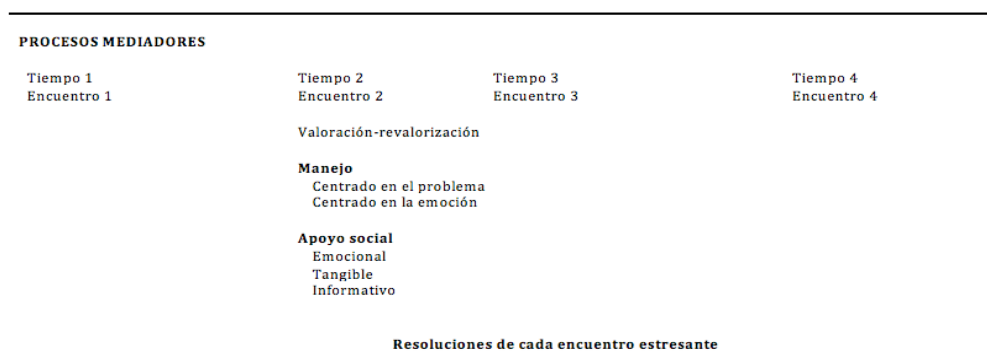


Figura 6. Un modelo transaccional. De Lazarus y Folkman (1984), p.307

- La Figura 7 muestra la diferenciación entre los tipos de variables y procesos, incluyendo los antecedentes causales, los procesos mediadores y los efectos inmediatos o resultados que se presentan en dos niveles de análisis: persona y ambiente. Esta tarjeta en su versión original Lazarus y Folkman (1984) incluía tres niveles de análisis (social, psicológico y fisiológico) incluyendo los antecedentes causales, procesos mediadores, efectos inmediatos y efectos a largo plazo. Esta ha sido una versión renovada con las experiencias de algunos años (Lazarus, 2006) añadiendo antecedentes causales para integrar el estrés y la emoción dentro del mismo sistema analítico, así como otros procesos mediadores (valoración, significado de temas nucleares y una variable de resultado que considera las emociones inmediatas y a largo plazo).

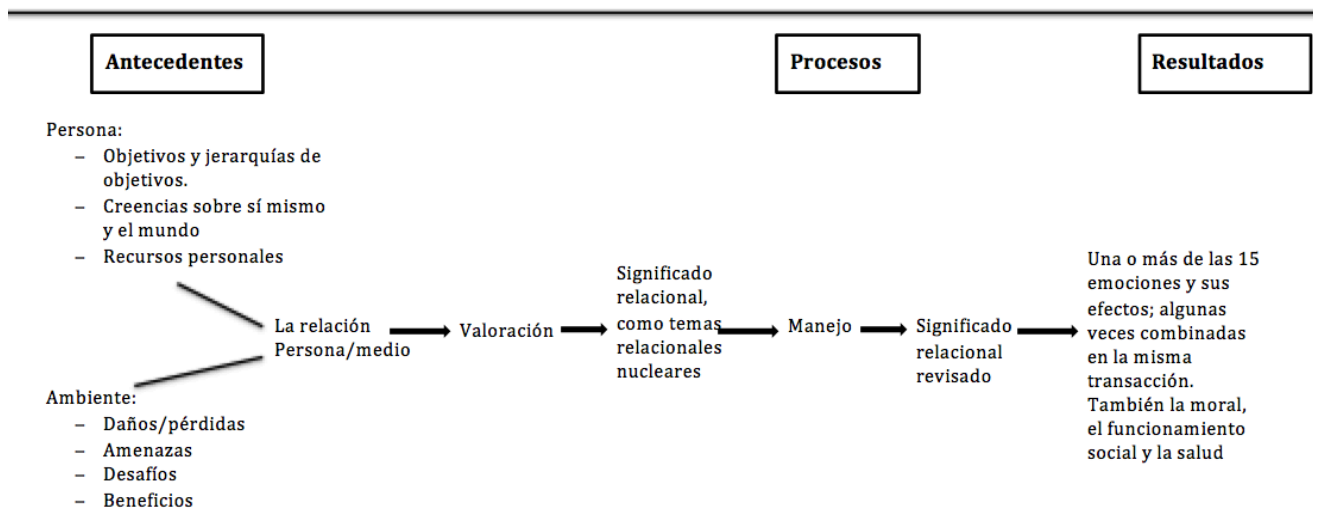


Figura 7. Modelo revisado de estrés y manejo (Lazarus, 2006)

En este modelo se considera cuáles son las variables más importantes de un enfoque de sistema del estrés y del manejo que interactúan para producir el estado mental y los patrones adaptativos que caracterizan a la transacción estresante. Pero estas figuras hay que interpretarlas con cautela, ya que a menudo la necesidad de representación bidimensional dejan fuera procesos y relaciones cruciales. De hecho, el propio Lazarus (2006) indica que, lo realmente importante en el afrontamiento no son la variables en sí, sino el significado que el propio sujeto da a la situación, lo que él denomina “valoración” y “significado relacional”.

Un rasgo diferencial del pensamiento transaccional, es que hablar de “transacción” implica mucho más que interacción, porque supone la creación de un nuevo nivel de abstracción en el que los elementos separados, individuo y entorno, se unen para formar un solo significado de relación. De esta forma, el individuo y el entorno se unen en una relación bidireccional dinámica y recíproca. Como indica Lazarus (2006), la clave fundamental de una transacción adaptativa es que modifica todo el sistema de un momento a otro y de un contexto emocional a otro. Esto puede suceder por cualquier hecho que aparentemente es banal, pero puede llegar a cambiar profundamente los significados relacionales de la transacción. Este aspecto forma parte de la idiosincrasia de este estudio, ya que partimos de la premisa de que las distintas variables que se incluyen en el mismo pueden ser claves en el afrontamiento y modificar todo el sistema.

2.3. Formas de afrontamiento: clasificaciones.

Los modos y formas con que las personas nos enfrentamos a situaciones difíciles y estresantes en nuestra vida cotidiana son múltiples y variados (Sánchez, 2008) y es evidente que las víctimas de estos fenómenos afrontan esta experiencia de diferentes maneras (Giménez, 2015; Schenk y Fremouw, 2012) que se han conceptualizado bajo el constructo “estrategias de afrontamiento”.

Una temática muy frecuente en los estudios sobre estrategias de afrontamiento es la clasificación de las mismas (López-Atxurra y De la Caba Collado, 2011; De la Caba-Collado y López-Atxurra, 2013; Giménez, 2015; Parris, Varjas, Meyers y Cutts, 2012; Perren et al., 2012; Roth y Cohen, 1986; Šleglova y Cerna, 2011). Roth y Cohen (1986) propusieron que el afrontamiento podría dividirse en dos categorías, tales como el afrontamiento propiamente dicho o la evitación. Eschenbeck (2010) y Perren et al. (2012), en la misma dirección que la propuesta de Lazarus y Folkman (1984), revisaron el uso de estrategias de afrontamiento contra los fenómenos de bullying y cyberbullying. Ellos afirman que estas estrategias pueden agruparse en dos grandes bloques: los que se centran en la gestión del problema y los que se centran en la gestión de las emociones. Como se indicó en el apartado previo, según Lazarus y Folkman (1984), la primera sería utilizada especialmente cuando la víctima cree que puede cambiar aspectos clave de la situación o de sus propios recursos. Por el contrario, las estrategias centradas en la gestión de las emociones se utilizan con mayor frecuencia cuando las víctimas piensan que pueden hacer muy poco para cambiar la situación. Siguiendo a Mora-Merchán (2006) en su análisis de las propuestas de Lazarus y Folkman (1984), el tipo de estrategia estaría mediado por la percepción de control que tiene el sujeto en una doble evaluación: la primera en la que se extrae el significado de la situación (evaluación primaria); y una segunda donde se valoran las opciones de afrontamiento disponible (evaluación secundaria).

Una de las clasificaciones de estas estrategias viene de la mano de Perczek, Carver, Price y Pozo-Kaderman (2000) quienes establecen una categorización que incluyen en su cuestionario BRIEF COPE, donde diferencian 12 dimensiones

compuestas por dos ítems cada una. Ellos definen las estrategias de afrontamiento como la respuesta de las personas cuando se enfrentan a acontecimientos difíciles o estresantes. A continuación se mencionan las dimensiones que incluyen:

1. Autodistracción
2. Afrontamiento activo
3. Negación
4. Uso De alcohol / drogas
5. Uso de apoyo social
6. Separación del comportamiento
7. Desahogarse
8. Reformulación positiva
9. Planificación
10. Uso del Humor
11. Aceptación
12. Adaptación Religiosa

Siguiendo a los autores, pueden considerarse estrategias de afrontamiento evitativas la autodistracción, la negación, el consumo de alcohol y drogas y la separación del comportamiento. Mientras que las restantes suponen un afrontamiento activo de los problemas.

Otra de las clasificaciones que han sido relevantes en el tema que nos concierne es la clasificación de Frydenberg (2008). Este autor incluye aspectos relacionados con la consecuencia en cuanto a la resolución o no del problema (productivas/ improductivas) y la referencia a la búsqueda de ayuda. En su clasificación Frydenberg (2008) menciona tres estilos:

- El primero es el de “**Resolver problemas**” (estrategias productivas: incluyen estrategias que trabajan en la resolución del problema, permaneciendo optimista, ajustado, relajado y socialmente conectado), que comprende las estrategias concentrarse para resolver el problema, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos, buscar pertenencia, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes y distracción física.
- El segundo es el de “**Referencia a los otros**” (incluye estrategias en las que la gente acude a los demás en busca de ayuda), que contiene como estrategias

buscar apoyo social, acción social, buscar apoyo espiritual y buscar ayuda profesional.

- El tercero es "**Afrontamiento no productivo**", (estrategias improductivas: incluyen estrategias que son en gran medida negativas y evitar el problema) que tiene como estrategias preocuparse, hacerse ilusiones, reservarse los sentimientos para sí mismo y alejarse de los demás, falta de afrontamiento, ignorar el problema, auto-culpa y reducción de la tensión.

La clasificación de formas de afrontamiento ante el bullying propuesta por Egan y Todorov (2009) distingue entre tres tipos de estrategias:

–Estrategias **centradas en el problema**: mediante las cuales el individuo ofendido se enfrenta con la transgresión misma o intenta hacer justicia.

–Estrategias **centradas en el significado**: las víctimas se plantean el por qué sucede el acoso. En este caso la transgresión se revaloriza para parecer menos ofensiva o incluso no ofensiva.

–Estrategias **centradas en la emoción**: En este caso la víctima intenta lidiar con las emociones negativas provocadas por la transgresión. Para ello, tratan de anteponer emociones positivas (empatía, comprensión o el perdón) a la negatividad (ansiedad y estrés) que sucede al acto de maltrato

Por otra parte, también encontramos trabajos centrados en intentar determinar la estructura del afrontamiento a partir de las distintas categorías conformadas. En este sentido, destaca el estudio de Skinner et al. (2003) ya que incluye diversas formas de clasificar las estrategias de afrontamiento. Para ello, analizan los distintos sistemas de categorías incluidos en otras investigaciones y establecen desde ahí una serie de clases de menor orden de afrontamiento que se presentan en la Tabla 9. En ella se excluyeron las categorías de orden superior (como el control centrado en las emociones, el control secundario o el afrontamiento activo) y las categorías que claramente no se refieren a formas de afrontamiento, refiriéndose a las categorías etiquetadas como comportamiento disfuncional o comportamiento problemático.

Tabla 9. Distinción y definición entre las categorías de orden superior de afrontamiento (Skinner et al., 2003)

Diferenciación	Definición
Centradas en la resolución del problema / Centradas en la emoción.	"El enfrentamiento que tiene como objetivo manejar o cambiar el problema causante de la angustia" frente a "el enfrentamiento que está dirigido a regular las respuestas emocionales que produce el problema" (Lazarus y Folkman, 1984, p.150).
Centradas en la resolución del problema / Centradas en la emoción /Centras en la evaluación del problema	"Tratar con la realidad de la situación ... busca modificar o eliminar la fuente del estrés" frente a "manejar emociones generadas por una situación ... respuestas cuya función primaria es manejar las emociones que han surgido por los estresores y así mantener un equilibrio afectivo" frente a "enfoque primario centrado en la valoración y revaloración de una situación ... implica intentos de definir el significado de una situación "(Moos y Billings, 1982, p.218).
Respuestas que modifican la situación/ respuestas que funcionan para controlar el significado del problema/ respuestas que funcionan para el manejo del estrés.	"Las respuestas que cambian la situación de la cual surge la experiencia de tensión" frente a "las respuestas que controlan el significado de la experiencia tensa después de que ocurra, pero antes de la aparición del estrés" frente a "las respuestas que funcionan más para el control del propio estrés después de que haya surgido "(Pearlin y Schooler, 1978, p.6).
Afrontar/ evitar	"Actividad cognitiva y emocional orientada hacia la amenaza o a alejarse de ella" (Roth y Cohen, 1986, p.813).
Compromiso/ desconexión	"Respuestas que están orientadas hacia la fuente del estrés o hacia las emociones y pensamientos de uno" frente a "las respuestas que están orientadas lejos del estresor o de sus emociones / pensamientos" (Compas et al., 2001, p.92)
Control/ escape	"Encargarse de un abordaje proactivo" frente a "mantenerse alejado de la persona o situación; o tratando de no preocuparse por ello" (Latack y Havlovic, 1992, p.494).
Primario/ secundario/ renuncia al control	"Esfuerzos para influenciar eventos o condiciones objetivas" frente a "esfuerzos para maximizar el ajuste con la situación actual" frente a "renuncia al control" (Rudolph et al., 1995).
Asimilación (frente a desamparo) Alojamiento (frente a perseverancia rígida)	"Transformar las circunstancias de desarrollo de acuerdo con las preferencias personales "y "ajustar las preferencias personales a las limitaciones situacionales" (Brandtstädter y Renner, 1990, p. 58).
Aloplástico/ autoplástico	"Afrontamiento dirigido hacia el cambio del ambiente" frente al "dirigido hacia el cambio del yo" (Perrez y Reicherts, 1992).
Volitivo, esfuerzo, controlado/ involuntario, afrontamiento automático	"Respuestas al estrés que implican la volición y el esfuerzo consciente por parte del individuo" frente a "respuestas automatizadas y no bajo control consciente" (Compas et al., 1997).
Comportamiento cognitivo/ conductual	"Tomar acción o hacer algo" frente a "Estrategias mentales y autorregularse" (Latack y Havlovic, 1992, p.492).
Social/ solitario proactivo	"Utilizar métodos que involucren a otras personas o personas" frente a "hacerlo solo" (Latack y Havlovic, 1992, p.492).
Afrontamiento proactivo	"Esfuerzos realizados antes de un evento potencialmente estresante para prevenirlo o modificar su forma antes de que ocurra" (Aspinwall y Taylor, 1997, p.471)
Afrontamiento directo/ afrontamiento indirecto	"Afrontamiento en el cual un individuo emite una conducta motora manifiesta para hacer frente a un evento estresante" frente a "un enfrentamiento en el cual el organismo responde al evento estresante al conseguir la ayuda de un conspecífico" (Barrett y Campos, 1991, p.33)

Finalmente, en una revisión más actual sobre los modelos jerárquicos de afrontamiento, Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) presentan una nueva versión adaptada de la propuesta en 2003 (véase Tabla 10). En ella se incluyen las categorías tradicionales, manteniendo también formas concretas de afrontamiento identificadas en investigaciones previas.

Tabla 10. Relación entre las familias de categorías superiores y procesos adaptativos (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007)

Familia de afrontamiento	Familia de función en procesos adaptativos	Procesos adaptativos	También implicado
Resolución de problemas – Realizar estrategias – Acción instrumental – Planificación	Ajustar las acciones para que sean efectivas	Coordinar acciones y contingencias en el entorno	Mire y aprenda la eficacia del dominio
Buscando información – Leyendo – Pidiendo a otros observación – Desamparo	Encontrar contingencias adicionales		Curiosidad Interés
Desamparo – Confusión – Interferencia cognitiva – Agotamiento cognitivo	Buscar límites de acciones		Culpa, desamparo
Escape – Evitación del comportamiento – Retiro mental – Negación de pensamientos de deseo – Autosuficiencia	Escapar de un entorno no contiguo		Caer y rodar Vuelo Miedo
Búsqueda de apoyo – Búsqueda de contactos – Búsqueda de comodidad – Ayuda instrumental – Referencia social	Utilizar los recursos sociales disponibles	Coordinar la dependencia y los recursos sociales disponibles	Búsqueda de proximidad Anhelo Otra alianza
Delegación – Búsqueda de ayuda desadaptativa – Quejumbroso – Gimoteo – Autocompasión	Buscar límites de recursos		Autocompasión Vergüenza
Aislamiento social – Retiro social – Ocultación – Evitar a los demás	Retirarse de un contexto de falta de apoyo		Agacharse y cubrirse Quedarse helado Tristeza

Familia de afrontamiento	Familia de función en procesos adaptativos	Procesos adaptativos	También implicado
Reconciliación, acomodación – Distracción – Reestructuración cognitiva – Minimización – Aceptación	Ajustar flexiblemente las preferencias a las opciones	Coordinar preferencias y opciones disponibles	Seleccione y elija Control secundario
Negociación – Pacto – Persuasión – Establecimiento de prioridades	Encontrar nuevas opciones		Compromiso
Sumisión – Rumiación – Rígida perseverancia – Pensamientos intrusivos	Abandonar las preferencias		Aversión Rígida perseverancia
Oposición – Otra culpa – Proyección – Agresión	Eliminar restricciones		Pararse y pelear Enfado Desafío

2.4. Selección y efectividad de las estrategias de afrontamiento.

Muchas investigaciones centran sus esfuerzos en determinar las estrategias de afrontamiento más utilizadas en términos de frecuencia (Ackers, 2012; López-Atxurra y De la Caba Collado, 2011; Cowie, 2011; Dehue et al., 2008; Giménez, 2015; Machmutow et al., 2012; Schenk y Fremouw, 2012; Šleglova y Cerna, 2011; Slonje y Smith, 2008; Slonje et al., 2013). Pero, además de la investigación destinada a identificar las estrategias más habituales, también hay algunos estudios centrados en saber cuándo se usan dichas estrategias y el éxito de las mismas (Giménez, 2015; Hensler-McGinnis, 2008; Frydenberg, 2008; Hunter, Mora-Merchan y Ortega, 2004; Mora-Mechán, 2006; Parris et al., 2012; Riebel, Jager y Fisher, 2009; Šleglova y Cerna, 2011). Aunque hay que reconocer que la mayoría las investigaciones buscan el uso (pero no el éxito) de las estrategias de afrontamiento, tanto en situaciones reales de acoso como en situaciones hipotéticas (Machmutow et al., 2012). En este sentido, las estrategias de afrontamiento tecnológicas (por ejemplo, bloquear contactos o contactar con los administradores) son comúnmente utilizadas por las cibervíctimas para eludir o frenar la victimización (Arıcak et al., 2008; Hinduja y Patchin, 2007; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski, Limber y Agatston, 2008; Li, 2005; Machmutow et al., 2012; Price y Dalglish, 2010; Slonje et al., 2013; Smith et al., 2008; Stacey, 2009; Tokunaga, 2010). Sin embargo, Šleglova y Cerna (2011) consideran que esas estrategias a menudo no funcionan de forma permanente; a veces porque la respuesta de los administradores no siempre es lo suficientemente rápida, otras porque los ciberagresores pueden crear/modificar fácilmente sus identidades online. La búsqueda de apoyo social en compañeros es una de las estrategias más usadas y recomendadas (Ackers, 2012; Arıcak et al., 2008; Bhat, 2008; Cassidy, Jackson y Brown, 2009; DiBasilio, 2008; Hinduja y Patchin, 2007; Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011; Paul et al., 2012; Schenk y Fremouw, 2012; Šleglova y Cerna, 2011; Stacey, 2009; Topcu et al., 2008), aunque las tasas de prevalencia varían en gran medida en cada estudio. Price y Dalglish (2010) reportaron que las cibervíctimas australianas consideraban la estrategia de “contárselo a un amigo” como la más útil y Segrin (2003) afirmó que esta puede ayudar a aliviar algo del estrés. Estos resultados

pueden estar vinculados con los hallazgos de Davidson y Demaray (2007) sobre las víctimas de bullying tradicional, sugiriendo que el apoyo social puede aminorar el impacto negativo de la victimización.

Sin embargo, otros estudios han encontrado que solo una minoría de las víctimas opta por hablar con adultos o con sus compañeros sobre sus experiencias (Campbell, 2007, Cowie, 2011, Dehue et al, 2008; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski et al., 2008; Li, 2006; Parris et al., 2012; Price y Dalgleish, 2010; Slonje y Smith, 2008; Slonje et al., 2013; Smith et al., 2006; Smith et al., 2008). La mayoría de ellos se limitan a contárselo solo a sus amigos (Šleglova y Cerna, 2011; Slonje y Smith, 2008). Esto se debe a que están asustados, piensan que sus amigos pueden no considerarlo un asunto tan serio y que los adultos no son conocedores de la intimidación cibernética (Campbell, 2005; Šleglova y Cerna, 2011; Smith et al. 2008).

Por otra parte, Parris et al. (2012) encontraron que los estudiantes tendían más a emplear estrategias de evitación, como la eliminación de mensajes, en comparación con otros posibles mecanismos de afrontamiento (Agatston, Kowalski y Limber, 2007; Dehue et al., 2008; Hinduja y Patchin, 2007; Kowalski et al., 2008, Smith et al., 2008). Este mismo patrón se reproduce en el acoso tradicional en una investigación realizada por Castro-Barea y Mora-Merchán (2014) quienes afirman que la principal forma de afrontar la problemática para las víctimas de bullying eran las estrategias de evitación pasiva, no hallando resultados clarificadores para las víctimas de cyberbullying. Sin embargo, en un estudio realizado por Völlink et al. (2013) encontraron que las víctimas empleaban más las estrategias de afrontamiento centradas en las emociones para lidiar con el estrés que experimentan como resultado del acoso cibernético. Cuando nos centramos en víctimas de bullying tradicional, la evitación está vinculada a consecuencias negativas tales como problemas de autoestima (Lodge y Feldman, 2007), mal ajuste social, soledad, ansiedad (Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002) y otros problemas de salud mental (Singh y Bussey, 2011). Del mismo modo, el uso de reacciones no productivas para lidiar con el acoso cibernético, como ignorar el problema, culparse a sí mismo o no afrontar la situación, está negativamente asociado con el bienestar emocional (Machmutow et al., 2012, Šleglova y Cerna, 2011). En este sentido, Tokunaga (2010)

sugirió que ignorar puede ser una estrategia muy efectiva después de un solo incidente, pero que otras estrategias de afrontamiento son más efectivas cuando aumenta la frecuencia y la gravedad de los episodios.

En esta misma línea, Giménez (2015) a partir de la clasificación propuesta por de la Caba y López (2013) sobre los dos tipos de estrategias de afrontamiento ante la violencia escolar (positivas y negativas), obtuvo cuatro familias de categorías (asertivas, búsqueda de ayuda, reciprocidad negativa, pasivas) que integran un total de 29 códigos, (véase Tabla 11), siendo las más comunes la evitación de desconocidos, ayudar/defender/proteger a la víctima y hablar con el agresor.

Tabla 11. Estrategias de afrontamiento globales ante el cyberbullying según los estudiantes (Giménez, 2015)

	Frecuencia	%
No contraatacar	183	5.79
Denunciar a la policía	334	.56
Denunciar en la Red Social	52	1.64
Evitar el contacto con el agresor	216	6.83
Hablar con el agresor	274	8.67
Comunicar a los padres/madres	170	5.38
Comunicar a los adultos	147	4.65
Comunicar a los profesores	48	1.52
Comunicar a los amigos	10	0.32
Comunicar al orientador del centro	1	0.03
Ayudar/defender/proteger a la víctima	313	9.9
Preservar mi privacidad	266	8.41
Evitar a los desconocidos	423	13.38
Pegar al agresor	46	1.45
Devolver la agresión	106	3.35
Restringir el uso/acceso a las tic	171	5.41
Evitar conflictos	80	2.53
Acudir a profesionales	36	1.14
Nada	104	3.29
Hacer un buen uso de las tecnologías	75	2.37
No lo sé	27	0.85
Guardar las conversaciones	16	0.51
Borrar las conversaciones	13	0.41
Callarme	6	0.19
Cambiar de centro	7	0.22
No se puede evitar	6	0.19
Desconectarse	12	0.38
Excluir al agresor	1	0.03
Eliminar/quitar mi cuenta	19	0.60
Total	3162	100%

Por otra parte, siguiendo con la eficacia de las estrategias de afrontamiento, Hunter et al. (2004) encontraron que el afrontamiento activo de la situación se percibía generalmente como el más eficaz para hacer frente a la intimidación, mientras que las estrategias agresivas y de evitación se percibían como menos efectivas. No obstante, Lazarus y Folkman (1986) insisten en que la concepción del afrontamiento ideal como equivalente a la actuación efectiva para la solución de problemas es una corriente occidental. No obstante, aseguran que “los procesos de afrontamiento que se utilizan para soportar tales dificultades o para minimizarlas, aceptarlas o ignorarlas, son tan importantes en el arsenal adaptativo del individuo como las estrategias dirigidas a conseguir un dominio del entorno” (Lazarus y Folkman, 1986).

El estudio de las estrategias de afrontamiento que los estudiantes consideran más adecuadas ante distintos tipos de agresión ha tenido una presencia menor en la investigación (De la Caba-Collado y López-Atxurra, 2013). Esto es así porque, en su gran mayoría, las investigaciones se han realizado desde una perspectiva general, entendiendo el bullying y el cyberbullying como un fenómeno con poca variación y analizando las distintas estrategias de afrontamiento en las víctimas (Cowie, 2011; Lodge y Frydenberg, 2007; Machmutow et al., 2012; Slonje et al., 2013) sin tener en cuenta que no se reacciona del mismo modo ante cada situación. No obstante, las dinámicas de agresión y violencia entre pares conllevan una multiplicidad de elementos relacionados entre sí que lo convierten en un fenómeno complejo (Giménez, 2015). Esto hace que, siendo conscientes de la amplitud de factores que interfieren en estos fenómenos, sea muy difícil tomar una decisión sobre qué estrategias de afrontamiento son efectivas de forma general. En relación a esto Mora-Merchán en 2006 ya hacía referencia a la necesidad de estudiar el uso diferenciado de las mismas ante distintas situaciones de maltrato.

En esta misma línea Perren et al. (2012) revisan el uso de estrategias de afrontamiento ante el bullying y cyberbullying y denuncian que estas se estudian sin reflejar el contexto y las formas en las que fueron acatadas. De hecho, denuncian que existía una falta de estudios sobre cómo las víctimas respondían a diferentes formas de acoso cibernético y en qué medida la forma de cyberbullying puede estar

relacionada con el éxito de las soluciones. En este sentido, podemos encontrar algunos estudios que, de forma aislada, analizan las estrategias de afrontamiento ante las diversas formas de acoso, encontrando diferencias significativas. Las investigaciones de Bijttebier y Vertommen (1998) y Olafsen y Viemerö (2000) comenzaron a analizar el afrontamiento en relación a distintos tipos de victimización, pero solo distinguían entre dos tipos, directo e indirecto (o aislamiento social). En los estudios de Bijttebier y Vertommen (1998) las pruebas t Post-hoc revelaron que los niños socialmente aislados y víctimas de la intimidación directa muestran niveles significativamente más altos de la internalización de afrontamiento que los que no se ven inmiscuidos en estas situaciones. En el caso de las chicas los datos desvelaron que las que eran víctimas presentaban un nivel significativamente más alto de la internalización de afrontamiento frente a las que sufren aislamiento social; no existiendo diferencias entre niñas acosadas y no acosadas.

Tanto chicos como chicas victimizados, presentaban valores medios en el uso de apoyo social y altos en el empleo de estrategias de distanciamiento, internalizados y externalizantes. La principal diferencia que se encuentra es que los chicos presentan valores medios más altos en la resolución de problemas; mientras que las chicas tienen puntuaciones bajas en este tipo de estrategias.

Por otra parte, los estudios de Olafsen y Viemerö (2000) encontraron que cuando se entra en las comparaciones entre las víctimas de agresión directa y las víctimas de la intimidación indirecta, existe una diferencia significativa en el factor de afrontamiento "autodestrucción". Además, las víctimas de la intimidación indirecta utilizan significativamente más estrategias de afrontamiento en comparación con las víctimas de la intimidación directa.

Con clasificaciones más complejas, Kristensen y Smith (2003) compararon las distintas situaciones de acoso (bullying físico, verbal, indirecto y de exclusión) con los roles de los implicados y las estrategias de afrontamiento que ponían en marcha, encontrándose algunas diferencias significativas. En relación a esto, cabe mencionar el trabajo de Eslea (2001), que estudió las diversas estrategias de afrontamiento ante las distintas formas de acoso y encontró diferencias en función de las formas de

agresión. Asimismo, De la Caba-Collado y López-Atxurra (2013) encontraron que la relación entre afrontamiento proactivo y las estrategias fue significativa en agresión directa, en ciberagresión, pero no en agresión relacional. Estos autores resaltaban que existen matices según se trate de un tipo de agresión u otra, así, en los datos obtenidos desde la perspectiva de víctimas las estrategias positivas constituyeron más o menos la mitad de las respuestas. No obstante, también destacan que la reciprocidad negativa directa (hacer lo mismo), en algunos casos, alcanzó un peso considerable, superando un cuarto del total en los casos de agresión relacional y en los de agresión mediada tecnológicamente (De la Caba-Collado y López-Atxurra, 2013). Además, estas diferencias en función del tipo de situaciones son más relevantes en la ESO (López-Atxurra y De la Caba Collado, 2011).

Perren et al. (2012) concluyen que encuentran muy pocos estudios en relación con el éxito de las estrategias de afrontamiento y más aún en distintas situaciones. Asimismo, las investigaciones que se han realizado se han centrado en determinar la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento en las distintas situaciones de acoso, pero no en establecer el poder predictivo que pueden tener estas sobre la victimización. Además, han partido de tipologías de acoso muy básicas que no están en consonancia con las investigaciones recientes y las percepciones que tienen los jóvenes sobre ambos fenómenos. Como se observa no hay acuerdo general, ya que, las limitaciones de la evidencia no ofrecen un claro apoyo a la eficacia del uso de las distintas estrategias de afrontamiento (Perren et al., 2012). En este sentido, la amplia variabilidad de la eficacia de las estrategias de afrontamiento ante estas situaciones podría deberse, precisamente, a que su análisis se realiza de forma generalizada ante bullying y cyberbullying, sin diferenciar tipologías concretas. Es por ello que ante esta necesidad realizamos un estudio centrado en distinguir los patrones de riesgo en el afrontamiento de distintas situaciones de bullying y cyberbullying (Nacimiento-Rodríguez, Mora-Merchán y Rosa-Pantoja, en preparación).

Haciendo una revisión de la disparidad de resultados que se obtienen cuando relacionamos el uso de las estrategias de afrontamiento y la victimización, encontramos múltiples estudios en los que se recomienda el uso de apoyo social (Ackers, 2012; Aricak et al., 2008; Cassidy, Jackson y Brown, 2013; Hinduja y Patchin,

2007; Livingstone et al., 2010; Schenk y Fremouw, 2012; Šleglova y Cerna, 2011; Stacey, 2009; Topcu et al. , 2008). Incluso estudios de expertos apoyan estas estrategias (Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey y Pereira, 2011), presentando una tendencia general a considerarla como resolutive y preventiva ante el acoso. En contraposición a esto, Slonje et al. (2013) afirman que muchos estudios reportan bajas tasas en el uso de esta estrategia. De hecho, algunas investigaciones destacan la eficacia de otras estrategias evitativas totalmente opuestas a la anterior. Parris et al. (2012) y Price y Dalgleish (2010) encontraron que las estrategias de evitación podrían ser adecuadas para detener cyberbullying y evitar los efectos emocionales negativos. Todo esto, si la víctima decide que, de todas las opciones, en ese caso es el mecanismo más eficiente (Šleglova y Cerna, 2011). Tokunaga (2010) también sugirió su eficacia solo en incidentes aislados. Esta variabilidad podría deberse, precisamente, al análisis de las mismas de forma aislada, sin tener en cuenta el tipo de situación en el que se están empleando. Así, es lógico pensar que la efectividad de las estrategias de afrontamiento variará en función de las distintas situaciones y/o del tiempo que dura la victimización .

Todo esto nos indica que se necesitan estudios más concretos donde se planteen análisis que diferencien los tipos de victimización para entender cuáles son las medidas de éxito en la reducción de los riesgos del bullying y el cyberbullying. De hecho, haciendo un estudio profundo, el afrontamiento puede ser uno de los ejes principales que permiten que el círculo del acoso se mantenga, ya que, una respuesta ajustada a la situación podría pararla y evitar la retroalimentación que surge cuando se realiza un afrontamiento inadecuado, reforzándose el desequilibrio de poder y la subordinación de la víctima. Conocemos las consecuencias que pueden darse por un afrontamiento incorrecto de la situación y sabemos que a mayor demora en la prevención y tratamiento, el impacto será más grave (Carozzo, 2013). Por ello, es necesario tener la posibilidad de configurar perfiles de riesgo de victimización. Estos perfiles de riesgo estarían conformados por las estrategias de afrontamiento que predicen la implicación como víctima en cada tipo de agresión en bullying y cyberbullying. De esta forma, podrían plantearse intervenciones de carácter

preventivo, ajustando las formas de respuesta a la situación concreta que se enfrenta.

CAPÍTULO 3.

Condicionantes del uso de las estrategias de enfrentamiento

La felicidad consiste en poner de acuerdo tus pensamientos, tus palabras y tus hechos (Mahatma Gandhi)

A mí lo que me preocupa es el otro maltrato, el que no deja marcas en la piel (Walter Riso)

3.1. Condicionantes.

Para esclarecer las bases de este fenómeno es necesario buscar variables que, de alguna forma, medien en la dinámica del acoso y permitan conocer su trasfondo para establecer pautas en la creación de intervenciones más fundamentadas. Dentro de las variables mediadoras, se destacan aquellas que pueden ser relevantes en la selección de las estrategias de afrontamiento y que pueden afectar también a las consecuencias del acoso. Por ello, de esta necesidad surgió la inclusión en el estudio de una serie de variables que definen el perfil de la víctima en tres ámbitos esenciales: emocional, personal y cognitivo. A nivel emocional, se analizó la inteligencia emocional, ya que es una variable que ha mostrado su importancia en los distintos roles de estos fenómenos (Garaigordobil et al., 2016). En cuanto al componente personal, se destacó el uso de la resiliencia que es una variable que cada vez cobra más fuerza en los estudios sobre afrontamiento de situaciones adversas y que se ha empleado en el análisis de estas situaciones previamente (Raskauskas y Huynh, 2015). Finalmente, para hacer una valoración de un componente cognitivo y partiendo de hallazgos previos (Nacimiento-Rodríguez y Mora-Merchán, 2014) se incluyó la metacognición como factor relevante en la selección de las estrategias de afrontamiento.

A continuación se hace una revisión sobre estas tres variables y cómo afectan a las demás variables del estudio.

3.1.1. La inteligencia emocional como clave para la comprensión de las relaciones sociales.

El papel que ocupa la inteligencia emocional como determinante tanto en la selección de estrategias, como en las consecuencias que acontecen tras una situación de acoso escolar es fundamental. Este constructo se entiende como la capacidad de

reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las emociones, así como establecer relaciones ajustadas con los demás y con nosotros mismos (Goleman, 1995). Garaigordobil y Oñederra (2010, p.244) la definen como:

La capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de motivarse y manejar bien las emociones tanto en relación a uno mismo como a los demás, y describe aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica, las habilidades puramente cognitivas medidas por el CI (cociente intelectual). La importancia de la IE radica en aprender a administrar las emociones para que estas trabajen a favor de la persona.

Esta variable ha tomado un lugar relevante en el ámbito de las situaciones conflictivas avalada por múltiples estudios que relacionan los comportamientos inadecuados con una baja inteligencia emocional (Carozzo, 2013; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Martínez, Piqueras e Inglés, 2011), siendo el fenómeno bullying uno de los máximos exponentes de tal conflictividad (Mayer y Cobb, 2000). Carozzo (2013) afirma que muchos comportamientos conflictivos de los alumnos son explicados por una inadecuada gestión de las emociones y por la expresión inadecuada e irrespetuosa de las mismas. De este modo, pone en relieve que el comportamiento disruptivo de algunos alumnos es, en realidad, una forma equivocada de satisfacer la necesidad emocional de sentirse aceptado por el grupo de iguales.

Se puede afirmar, por tanto, que esta ha sido una línea de trabajo destacada en el estudio del acoso escolar. En primer lugar, por el esfuerzo que han realizado muchos autores para poder esclarecer cuáles son las variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying, entendiendo que, un buen entrenamiento en estas habilidades puede suponer un factor de protección para los jóvenes. Algunos autores (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006) declaran que un correcto entrenamiento en habilidades de inteligencia emocional puede mejorar las relaciones interpersonales en el aula y propiciar la resolución pacífica de conflictos. Como explican Del Barrio y Roa (2006) el análisis de los elementos socio-personales relacionados con el incremento de la agresión y la violencia, permite conocer factores de protección que benefician a la prevención de

la misma. Pero no solo permite la prevención, sino que, el desarrollo de la inteligencia emocional puede facilitar comportamientos pro-sociales (Kokkinos y Kipritsi, 2012; Lomas, Stough, Hansen y Downey, 2012) que mejoren el clima en el aula y la convivencia en los centros educativos.

En segundo lugar, más concretamente, se han asociado los niveles de inteligencia emocional y otros constructos al perfil de la víctima o del agresor. De hecho, muchas de estas investigaciones han analizado componentes diversos relacionados con la personalidad, pero existe cierto consenso en destacar que en las víctimas existe una dificultad en la comprensión, regulación y gestión emocional.

Esta falta de claridad o estabilidad emocional se observa en estudios de hace más de una década dirigidos por Cerezo (2001), cuyos resultados reflejan que, junto a variables de comportamiento social, efectivamente existe una dimensión de la personalidad que discrimina a los sujetos agresores de las víctimas, el psicoticismo (como aspecto propio de las víctimas).

Bien es cierto, que la tendencia a presentar bajos niveles de inteligencia emocional se ha centrado en el papel del agresor desde estudios pretéritos, considerando que esa falta de inteligencia emocional estaba relacionada con la impulsividad y el poco autocontrol que suelen mostrar los agresores (Avilés y Monjas, 2005; Del Barrio, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Díaz-Aguado, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Kokkinos y Kipritsi, 2012; Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003; Peláez-Fernández, Extremera y Fernández-Berrocal, 2014). Cabe destacar las aportaciones de Zimmerman (2005), quien establece que los agresores tienen un bajo índice de inteligencia emocional, sobre todo una menor empatía, autocontrol y habilidades sociales.

No obstante, dentro de las investigaciones preocupadas por el perfil personal de las víctimas tiene su lugar el estudio su inteligencia emocional, como factor relevante en su implicación, posicionamiento, actuación e impacto emocional. Así, podemos destacar una investigación de Garaigordobil y Oñederra (2010) cuyos resultados corroboran que los adolescentes que habían sido víctimas y los que presentaban conductas agresivas tenían perfiles similares en: bajos niveles de

inteligencia emocional, tolerancia a la frustración y poca actividad. De forma específica, los que habían sufrido muchas conductas de intimidación o bullying presentaban también baja emotividad y autoestima; mientras que los agresores destacaban por tener bajos niveles de responsabilidad. Los resultados obtenidos en un estudio de Elipe et al., (2012) confirman la utilidad de la inteligencia emocional percibida como factor discriminante en el rol de implicación en los distintos tipos de acoso escolar tradicional, permitiendo discriminar entre no implicados e implicados, como entre los distintos tipos de implicados. No obstante, no sucede lo mismo con cyberbullying, donde la inteligencia emocional, no discrimina entre los distintos tipos. Por otra parte, en un estudio realizado con estudiantes universitarios se hallaron resultados contrapuestos a los anteriores, mostrando que mayores niveles de inteligencia emocional se asociaban a una menor probabilidad de involucrarse en el cyberbullying (Baroncelli y Ciucci, 2014; Elipe et al., 2012).

En las revisiones realizadas encontramos que no solo se relaciona la inteligencia emocional como constructo con los perfiles de víctima o agresor. Las distintas investigaciones se han centrado en establecer relaciones entre algunos parámetros que, si bien no representan como una unidad el constructo de la inteligencia emocional, están asociados a la misma (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Sin lugar a dudas la inteligencia emocional agrupa una serie de competencias emocionales que presentan una idiosincrasia propia. Partiendo del modelo teórico de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional incluye la comprensión, expresión y regulación de los sentimientos; así como la capacidad de emplearlos de la manera más efectiva para el crecimiento intelectual. Basándonos en esta aportación, se entiende que es más enriquecedor para cualquier investigación analizar cada dimensión de la inteligencia emocional de manera aislada. De esta forma, queda patente que cualquier sujeto presentará distintos niveles en cada dimensión: por ejemplo, una persona puede tener una elevada comprensión de sus emociones, pero no saber expresarlas o regularlas. Al igual que pueden darse situaciones contrapuestas o variadas en función de los niveles de las mismas. Esto obliga a analizar cada dimensión de la inteligencia emocional de forma independiente para poder determinar los efectos que tiene cada una sobre las variables de estudio, como

ya se ha comprobado en otras investigaciones (Elipe et al., 2012; Elipe, Mora-Merchán, Ortega y Casas, 2015; Garaigordobil y Oñederra, 2010).

De este modo, muchas de las investigaciones desarrolladas en este ámbito han analizado las dimensiones de personalidad “Big Five” en víctimas y agresores obteniendo diversos resultados. Esto va en consonancia con los resultados conseguidos en la investigación realizada por Castro Barea y Mora-Merchán (2014) quienes reportan que la dimensión de “inestabilidad emocional” fue la única que obtuvo diferencias significativas tanto para agresores como para víctimas, ocupando un papel clarificador en la definición de ambos perfiles. Asimismo, Bollmer et al. (2006) realizan un estudio donde analizan las variables de personalidad que predicen el perfil de las víctimas y agresores de acoso. Centrándonos en el primer rol, las víctimas tenían puntuaciones más bajas en la concientización y estaba asociada positivamente con el neuroticismo. Siguiendo esta directriz y en consonancia con trabajos previos se realizó un estudio donde se analizaron las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con diversos parámetros asociados a la inteligencia emocional o pensamiento constructivo global (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Los parámetros incluidos fueron: emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico e ilusión. Los resultados evidenciaron que tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen bajo nivel de inteligencia emocional. En el caso de las víctimas, se caracterizaban por una estructura de pensamiento poco flexible, baja capacidad para adaptar su forma de pensar a las diferentes situaciones, nivel bajo de aceptación de sí y de los demás, baja capacidad para establecer relaciones gratificantes, poca tendencia a conceder a otros el beneficio de la duda; mientras que los agresores mostraron un bajo nivel de eficacia, de actividad, de responsabilidad, de extremismo, de ilusión, de pensamiento estereotipado y de tolerancia.

Como se mencionaba previamente, el estudio de la inteligencia emocional en el ámbito de la violencia escolar no solo se ha centrado en establecer los perfiles de los implicados, sino que también se ha relacionado con el afrontamiento (Elipe et al., 2012; Garaigordobil et al., 2016) y con el impacto emocional (Elipe et al., 2015). En este sentido no existe una tradición muy desarrollada sobre el uso de las estrategias

de afrontamiento y la inteligencia emocional, pero parece ser un problema de estudio que está en auge, partiendo de que el bullying se correlaciona negativamente con la resolución constructiva de los conflictos (Butovskaya, Timentschik y Burkova, 2007). Así, Garaigordobil et al. (2016) constataron que aquellos adolescentes que utilizan muchas estrategias cooperativas tienen altos niveles de inteligencia emocional; mientras que los que emplean estrategias agresivas presentan una alta inestabilidad emocional. Siguiendo a estos autores, existen estudios que evidencian que aquellos sujetos con problemas de socialización e inteligencia emocional emplean estrategias de afrontamiento improductivas (Vilariñoa et al., 2013), siendo estos sujetos los más agresivos (Mestre et al., 2012). En esta línea, Zafirakis (2015) ha demostrado la conexión entre conducta antisocial y estrategias de resolución de conflictos agresivas. Los mismos resultados se obtuvieron en un estudio de Garaigordobil (2012), incluyendo datos que correlacionaban también la conducta agresiva y antisocial negativamente con estrategias cooperativas.

Martínez et al. (2011) estudian las relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. En su estudio confirman que la inteligencia emocional está asociada a ciertas estrategias de afrontamiento, al estrés y auto-regulación emocional. Concretamente, las escalas de claridad y reparación emocional se relacionan con el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas, basadas en la reflexión, evaluación y planificación; mientras que aquellos que presentan niveles más altos en la escala de atención a las emociones tienden a usar estrategias de afrontamiento desadaptativas centradas en la supresión de pensamientos, evitación, rumiación y auto-culpabilidad, ya que se centran demasiado en los sentimientos (Martínez et al., 2011). En relación a esto, Jiménez y López-Zafra (2011) establecen que los alumnos que tienen una alta puntuación en la dimensión atención a las emociones son valorados de manera positiva en cuanto a las relaciones en general dentro del aula y sus habilidades sociales.

Cuando se investigan las consecuencias que tiene la inteligencia emocional sobre el bullying o el impacto emocional, también se han encontrado resultados relevantes. De este modo, todos los estudios que han analizado la inteligencia emocional en las víctimas de bullying han evidenciado que la víctima es la parte que

más sufre las consecuencias del acoso escolar en todas las facetas (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Existen también algunos estudios que han focalizado su atención en las implicaciones que puede tener este constructo sobre el impacto emocional de las víctimas. De este modo, Elipe et al. (2015) descubrieron que las dimensiones de atención y reparación emocional se encontraron inversamente relacionadas con los impactos negativos (molesto y depresivo) y positivamente relacionadas con el positivo (activo). Sin embargo, la dimensión de claridad emocional sigue un patrón opuesto: una relación positiva con los impactos negativos e inversa con el positivo.

3.1.2. Resiliencia como fuerza y empoderamiento.

Otra variable que, sin duda, media en la eficacia de las estrategias de afrontamiento es la resiliencia (Taub y Pearrow, 2013) que se está convirtiendo en un importante constructo, ya que permite entender algunas diferencias entre las víctimas de varios tipos de violencia (Christle et al., 2000). En este sentido, Bowes et al. (2010) consideran que la resiliencia es un factor de protección, siendo esta percepción compartida en otros estudios (Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski, 1999; Melillo y Suárez, 2001; Ttofi, Farrington y Lösel, 2014). Se cree que los niños deben desarrollar la resiliencia como recurso esencial para el crecimiento y la protección, mitigando así el impacto de la intimidación (García, 2010). Baldry y Farrington (2005) afirmaron que las capacidades de resiliencia ayudan a los estudiantes a desarrollar relaciones satisfactorias y reducir el riesgo de estos eventos negativos. No obstante, la resiliencia, no solo permite el empoderamiento personal del individuo, sino que parece ser un constructo que mejora el clima y la convivencia en las aulas. Al respecto, algunos estudios han encontrado una asociación entre esta y la armonía social en variables escolares (Fuentes y Medina, 2012), entendiendo que la resiliencia puede mejorar la armonía social y el correcto proceso de desarrollo personal, a pesar de las dificultades (Uriarte, 2006). A un nivel más macro, se establecen contribuciones entre el afrontamiento y la resiliencia, entendiendo que ambos aportan una gran potencialidad a la mejora de la función de los procesos adaptativos, considerando el afrontamiento un conjunto de procesos proximales que representan cómo los niños reaccionan y manejan situaciones de estrés a las que han estado expuestos (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007).

De igual forma, adentrándonos directamente en la temática que nos ocupa, Donnon y Hammond (2007) han realizado estudios que relacionan la resiliencia con la participación en el acoso. En este sentido, algunas investigaciones como las de Kodžopeljić, Smederevac, Mitrović, Dinić y Čolović (2014) defienden la idea de que las personas menos resilientes tienden a participar con menos regularidad en interacciones violentas. Asimismo, Van Leeuwen, De Fruyt y Mervielde (2004) en un estudio longitudinal sobre la utilidad de la resiliencia en la predicción de los problemas de comportamientos de los adolescentes, destacaron que el “tipo Resiliente” presentaba niveles moderados de extraversión, conciencia, agradecimiento y apertura; así como bajos en neuroticismo, lo que se contradice con los perfiles hallados en víctimas y agresores en otros estudios (Bollmer et al., 2006; Castro-Barea y Mora-Merchán, 2014; Cerezo, 2001; Del Barrio y Roa, 2006).

Uno de los principales problemas con el concepto de resiliencia es su definición (Becoña, 2006). Pero, existe un acuerdo en entender que cuando hablamos de resiliencia nos referimos a la competencia o respuesta positiva y efectiva ante el riesgo o la adversidad (Luthar y Cushing, 1999). Fergus y Zimmerman (2005), en un intento de definirlo, indican que la resiliencia se refiere al proceso de superación de los efectos negativos de la exposición al riesgo y la evitación de trayectorias negativas asociadas con el riesgo. Según Ungar (2011), la resiliencia se entiende como la capacidad de una persona para recuperarse después de experimentar la adversidad con una nueva fortaleza e incluye un crecimiento personal. Por otra parte, puede ser considerada como la capacidad individual para adaptarse al cambio o a situaciones estresantes de forma sana y flexible (Taub y Pearrow, 2013). Aunque a veces se confunde con el afrontamiento, estamos hablando de dos constructos diferentes, pero relacionados. Raskauskas y Huynh (2015), siguiendo el modelo transaccional de estrés y afrontamiento propuesto por Lazarus y Folkman (1984), incluyeron las estrategias para hacer frente al acoso cibernético como paso previo a una respuesta resiliente. Por el contrario, Bissonnette (1998) sugiere que la resiliencia, más específicamente algunas de sus características (fortaleza y optimismo), podrían conducir al desarrollo de una amplia gama de estrategias de afrontamiento, que se elegirían de acuerdo con la naturaleza y la gravedad de la situación. Así, Shepherd et

al. (2010) señalan que la propia elección de estrategias para afrontar episodios de victimización, junto con otras variables contextuales como el apoyo de los padres, son un reflejo de la resiliencia individual. Por otra parte, Quintana, Montgomery y Malaver (2009) encontraron que adolescentes espectadores más prosociales con mayores niveles de resiliencia usaban más estrategias de resolución de problemas, como buscar apoyo social de adultos.

En cualquier caso, es evidente que la resiliencia desempeña un papel muy importante para comprender el impacto negativo y las variaciones en los efectos de la victimización (Bowes et al., 2010; Hodges et al., 1999; Melillo y Suárez, 2001; Ttofi, et al., 2014). De hecho, se ha demostrado que la resiliencia está directa e indirectamente (a través de estrategias de afrontamiento) relacionada con el impacto emocional de la cibervictimización (García, 2010; Ttofi et al., 2014). Ortega et al. (2009) encontraron que algunas víctimas muestran una resiliencia adaptativa que les permite suavizar el impacto emocional de la agresión. O'Brien y Moules (2013) descubrieron que más del 50% de las cibervíctimas no reportaron efectos negativos. Ante este hecho, podemos hipotetizar que es posible que la resiliencia dé a los estudiantes la fuerza emocional que les permita manejar con éxito situaciones adversas (Christle et al., 2000; Schwartz et al., 2001). Incluso parece que los jóvenes que escaparon de esas situaciones habían aprendido a desarrollar la resiliencia frente a la adversidad (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauhan, 2004).

En esta línea, Baldly y Farrington (2005) afirmaron que la resiliencia se refiere a la forma en que los adolescentes manejan las situaciones cotidianas estresantes, pero según las estrategias de afrontamiento adoptadas por los estudiantes en los episodios de victimización, podrían estar en situación de mayor o menor riesgo de ser victimizados y sufrir las consecuencias negativas de la victimización. Finalmente, Elipe, Mora-Merchán y Ortega (2013) encontraron que algunas estrategias podrían ser útiles en relación con la disminución del impacto emocional, pero no para disminuir la cibervictimización y viceversa.

3.1.3. Habilidades metacognitivas como proceso previo a la actuación.

La elección y eficacia de las estrategias de afrontamiento parece encontrarse moderada por distintos factores (Perren et al., 2012; Šleglova y Cerna, 2011), normalmente ignorados tras la conducta observable (Alandette y Hoyos, 2009), pero de gran relevancia para alcanzar una correcta comprensión del fenómeno bullying y su afrontamiento. Entre estas variables podemos incluir a las habilidades metacognitivas, cuya importancia sobre la autorregulación es bien conocida (Kagan y Lang, 1978), entendiendo que la presencia de buenos mecanismos ejecutivos de control y supervisión para responder de forma adecuada ante la resolución de situaciones (Crespo, 2004), así como la percepción de control sobre el episodio (Mora-Merchán, 2006; Sánchez et al., 2012) pueden ser importantes para resolver la situación de acoso.

Tomando la teoría del procesamiento de la información podemos definir el estudio de las estrategias de afrontamiento desde una perspectiva conductual (Platero, 2010; Dehue et al., 2008; Smith et al., 2008; Schenk y Fremouw, 2012; Perren et al., 2012; Roth y Cohen, 1986; Šleglova y Cerna, 2011, Miller, 1980), entendiendo que dichas estrategias se refieren exclusivamente a las conductas emitidas por las víctimas, a lo que hacen cuando se ven inmiscuidos en estas situaciones. No obstante, de forma previa a la emisión de la conducta existen una serie de procesos cognitivos y metacognitivos que pueden ser claves para la selección de una estrategia u otra. De hecho, una de las definiciones originales de estrategias de afrontamiento es la de Lazarus y Folkman, (1984), quienes las definen como los esfuerzos comportamentales y cognitivos, que están en constante cambio, para manejar las demandas específicas externas y/o internas, que se evalúan como excesivas. Como afirman Alandette y Hoyos (2009), la mayoría de las investigaciones que se realizan en relación con el tema de agresión, apuntan a las conductas observables y/o conductas evidentes realizadas por los niños y niñas, y desconocen que detrás de esos comportamientos se teje un modelo o idea de cuándo, cómo y por qué se ejecuta lo observable. En relación a esto, cabe mencionar la posible mediación de variables metacognitivas en la elección de determinadas estrategias de

afrontamiento. Sobre todo, incidir en las dimensiones de la autorregulación que es donde se produce realmente un control metacognitivo. Por ello se hace necesario analizar las variables metacognitivas y su relación en el uso de determinadas estrategias de afrontamiento, entendiendo que estas últimas están conformadas por dos componentes: uno conductual (que son las estrategias de afrontamiento que se vienen estudiando hasta ahora) y un componente previo basado en el procesamiento cognitivo, cuyo eje central son las habilidades metacognitivas como claves para la selección de manifestaciones conductuales de las estrategias de afrontamiento. De este modo, planteamos que la conducta es la manifestación y el resultado de un procesamiento metacognitivo previo. Entenderíamos entonces que estas habilidades presentan un efecto indirecto sobre las situaciones de cyberbullying-bullying y el grado de implicación como víctima en las mismas, siendo así una variable moduladora en cuanto a la selección conductual de estrategias de afrontamiento.

Dentro de la metacognición, adquiere un matiz relevante la percepción de control. En este sentido, Sánchez et al. (2012) encontraron que aquellos que sentían que controlaban la situación, eran los que utilizaban estrategias de búsqueda de ayuda y eran, además, los que afirmaban estar sufriendo episodios de victimización solo desde las últimas semanas. Los casos de victimización más graves o estables, se asociaban con una menor percepción de control de la situación y con el uso de estrategias más centradas en minimizar el impacto de la victimización (Sánchez et al., 2012). Por lo tanto, las habilidades metacognitivas; en concreto, la autorregulación que nos permite ir adaptándonos a la situación, respondiendo en consonancia con lo que va sucediendo e ir adaptándonos a los cambios que exige la propia circunstancia, puede ser un factor de protección ante la victimización. Nickerson (1988) incluye dentro de la primera dimensión del conocimiento metacognoscitivo, entre otros aspectos, el conocimiento que cada persona posee de sus propias fuerzas y debilidades como pensador, es decir, de sus recursos cognitivos propios, personales, idiosincráticos. Dejando a un lado esta primera dimensión que muchos autores denominan “metaconocimiento” (Haller, Child y Walberg, 1988) que hace referencia a la conciencia que una persona tiene de sus propios recursos cognitivos (metaconocimiento), existe otra que muchos han llamado autorregulación, la cual

implica la regulación y el monitoreo que esta última puede ejercer sobre tales recursos. La capacidad metacognoscitiva supone la posesión de un conjunto de mecanismos o procesos de control de orden superior que se usan durante la ejecución de planes de acción cognitiva o durante los procesos de toma de decisiones, para manejar los recursos cognitivos que uno posee y aplica durante el procesamiento de información (Haller et al., 1988). Así, otros autores la han denominado Estrategias de Control Ejecutivo (Nickerson, 1988), refiriéndose a la capacidad de la persona para manejar sus recursos cognitivos y supervisar su desempeño intelectual propio. Para Flavell (1979), la metacognición es el conocimiento y el control que tiene el individuo sobre sus propios procesos cognoscitivos y las estrategias metacognitivas sirven para monitorear que dichos procesos cognitivos estén funcionando adecuadamente. La metacognición involucra operaciones o estrategias de autorregulación, como la planeación de la tarea, la supervisión de los procesos cognitivos que se activan durante la realización de dicha tarea y la evaluación de los resultados (Brown, 1987).

Schraw, Crippen y Hartley (2006) consideran la metacognición, junto a los procesos cognitivos y motivacionales, como uno de los componentes responsables del aprendizaje autorregulado. Según estos autores, el rol de la metacognición durante el control que el educando puede ejercer sobre su propio aprendizaje es permitirle reconocer sus niveles de conocimiento y de estrategias, a fin de planificar la tarea, de adecuar sus recursos cognitivos y de evaluar la eficacia de sus procesos puestos en marcha. Investigaciones más recientes (Akyol y Garrison, 2011; García y Fidalgo, 2003; Kermarrec y Michot, 2007; Martínez, Tubau, Guilera, Rabanaque y Sánchez, 2008; Maturano, Solivares y Macías, 2002; Pennequin, Sorel, Nanty y Fontaine, 2011; Pihlainen-Bednarik y Keinonen, 2011; Young y Fry, 2008) se apoyan fundamentalmente en identificar dos componentes principales: los conocimientos metacognitivos y las estrategias de regulación de la cognición. Los conocimientos metacognitivos se refieren a los conocimientos o creencias relativas a las variables que componen y que pueden afectar la actividad cognitiva siendo estos : el ambiente, las características de la tarea, las habilidades del sujeto, la motivación (Flavell, 1987). Según Brown (1987) y Georghiades (2004), los conocimientos metacognitivos son

relativamente estables, determinables, inalterables, en ocasiones erróneos y de tardío desarrollo. El conocimiento declarativo hace referencia a lo que sabemos sobre la tarea y sus exigencias, sobre nosotros como aprendices y sobre los factores que influyen en nuestro rendimiento. El conocimiento procedimental se refiere a saber cómo realizar las cosas, saber cómo aprendemos habilidades y destrezas; abarca la información acerca de las acciones o las estrategias más eficaces para realizar la tarea. Finalmente, el conocimiento condicional es el saber cuándo y por qué deben utilizarse ciertas estrategias. En cuanto a los procesos de autorregulación, se refieren a un conjunto de estrategias o habilidades que le permiten al individuo controlar su aprendizaje o modificar el curso de su acción (Zimmerman, 1998). Tal como señala Georghiades (2004), los procesos de autorregulación se caracterizan por ser inestables, modificables y pueden darse a diferentes edades. Estos procesos son de tres tipos (Boekaerts, 1996; Brown, 1987; Schraw, 1998): la planificación o previsión de los resultados por lograr, donde se escogen las estrategias que se van a utilizar; el seguimiento o monitoreo, y la evaluación, es decir, la aplicación de los criterios de desempeño. En esta misma línea, los estudios de Kagan y Lang (1978), diferencian entre las tres dimensiones metacognitivas:

–Reflexión o planificación (tener conciencia para reconocer la estructura cognitiva propia).

–Administración (comprendido como la supervisión, control y regulación de dicha estructura en función de dar solución a un problema).

–Evaluación de los procesos cognitivos propios (reconocimiento de la eficiencia de la estrategia seguida para solucionar un problema que implica ejercicio de retroalimentación para modificar la estrategia).

Los planteamientos de Kagan y Lang (1978) permiten ubicar indicios de funcionamiento metacognoscitivos en cada una de las dimensiones de la metacognición.

La supervisión es una dimensión de la metacognición que implica la posibilidad de reflexionar sobre las acciones cognitivas (operaciones mentales) que están en marcha y examinar sus consecuencias; las personas evidencian

conocimiento metacognoscitivo en la dimensión de supervisión cuando, estando abocados a la solución de un problema o a la realización de alguna otra tarea académica intelectualmente exigente, efectivamente piensan acerca de su conducta como si un supervisor (ejecutivo) estuviera monitoreando sus pensamientos y acciones. Quienes han desarrollado habilidades metacognoscitivas piensan activamente acerca de lo que ellos están haciendo cuando están dedicados a la realización de alguna tarea intelectualmente exigente y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos (Kagan y Lang, 1978).

La regulación y control son dimensiones de la metacognición evidenciables de varios modos, por ejemplo:

1. Una vez que se ha detectado la existencia de algún problema, se aprecia su dificultad y, en función de ésta última, se ajustan los esfuerzos cognitivos que hay que desarrollar.
2. Se mantiene una flexibilidad de pensamiento, de modo que sea posible ensayar diferentes opciones o caminos hacia la solución del problema, sin apearse a solo una de dichas opciones; esto es lo que permite abandonar rápidamente soluciones incorrectas e ineficientes y reemplazarlas por otras mejores. Por contraste, un indicio de mal funcionamiento metacognoscitivo se presenta cuando la persona persiste en un procedimiento aunque le conduzca de forma continua a la misma solución incorrecta; lo que se llama caer en un "círculo vicioso". Es por esta razón que la flexibilidad cognitiva puede ser un factor relevante a la hora de modificar las pautas de actuación ante el acoso escolar y facilitar que las víctimas adapten sus respuestas la forma en que se va desarrollando la situación.
3. Elaborar planes de acción cognitiva, es decir, diseñar estrategias que, potencial o eventualmente, podrían conducir a la solución del problema que se está tratando de resolver.
4. Concentrarse en la actividad que se está llevando a cabo, es decir, mantener la atención enfocada hacia el problema, y evitar distraerse por factores externos o internos que nada tienen que ver con el asunto: ruidos externos, ideas irrelevantes, conductas de las demás personas.

5. Cuando el problema que se intenta resolver es difícil, controlar la ansiedad y la angustia, que podrían agregar obstáculos o dificultades al problema e impedir que se logre su solución y dedicar energía mental a la búsqueda de solución al problema.

La autorregulación se ha relacionado con un funcionamiento interpersonal positivo (Vohs y Ciarocco 2004). Algunos autores incluyen un componente emocional, definiendo la autorregulación como la capacidad de auto-monitorización de los estados emocionales y el comportamiento; ajustando la propia conducta a la que se considere adecuada según los propios ideales y metas prosociales (McCullough y Willoughby, 2009). En este sentido, nuestra definición de autorregulación incluye las construcciones relacionadas con el autocontrol (Wills, Pokhrel, Morehouse y Fenster, 2011).

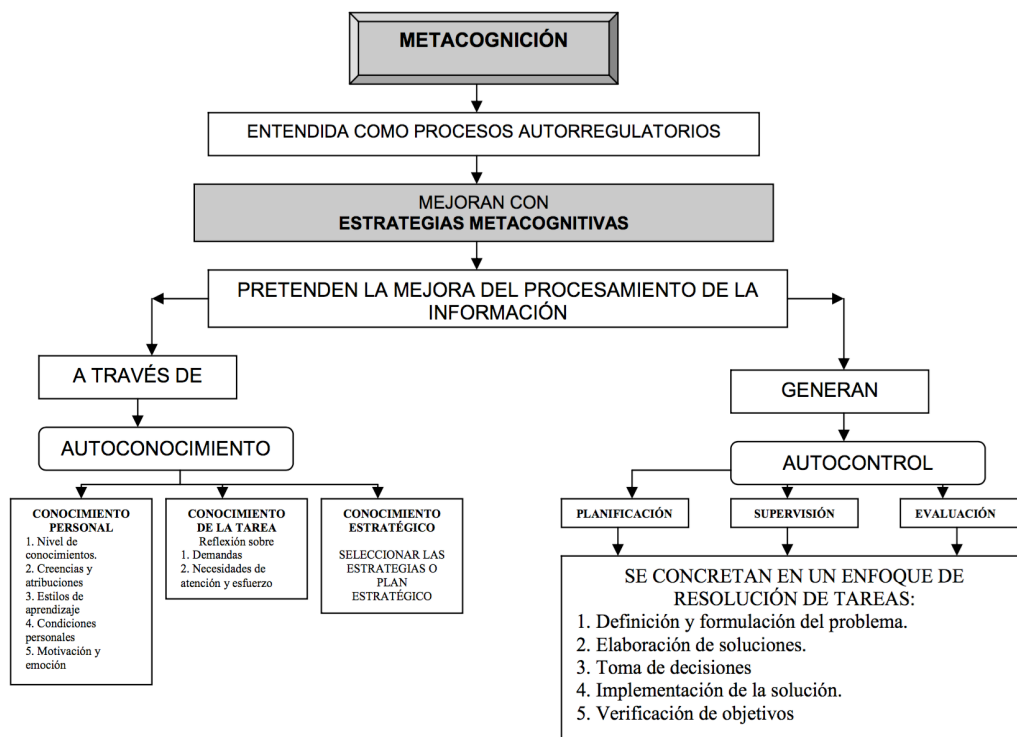


Figura 8. Modelo de procesos y estrategias de metacognición de Martín-Del Buey, Martín-Palacio, Camarero-Suárez y Sáez-Navarro (2017)

Apenas se hallan en la literatura especializada trabajos que estudien la incidencia de las estrategias metacognitivas en el desarrollo personal de los alumnos (Repetto y Carvallo, 2014). Las investigaciones recientes en materia de "bullying"

apuntan a que la conducta violenta es el resultado de una inadaptación debida a problemas en el procesamiento de la información que dificultan la elaboración de respuestas alternativas, por lo que el niño violento se muestra menos reflexivo y considerado hacia los sentimientos, pensamientos e intenciones de los demás (Cerezo, 2002). A su vez, los estudios descriptivos de este fenómeno caracterizan al alumnado que desempeña el rol de agresivo como: impulsivo o poco reflexivo, con dificultad para situarse en la perspectiva de otro (empatía), con falta de autocontrol, de carácter difícil, con bajo rendimiento académico, etc. (Cerezo, 2002; Justicia, 2001; Olweus, 1993).

De acuerdo con el planteamiento de Bandura (1991, 1999), los estudios de Caprara, Pastorelli y Bandura (1995) y de Eisenberg (2000); Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser (2000), la autorregulación es central en la disposición a la conducta prosocial y en la inhibición de la conducta agresiva. Las investigaciones de Spivack, Platt y Shure (1976) revelaron que ciertas habilidades cognitivas (la generación de alternativas, la planificación de medios para el logro de ciertas metas, el pensamiento causal, la anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales) influyen en el comportamiento social. Continuando con esta idea, los estudios apuntan al establecimiento de relaciones entre aspectos cognitivos con la agresividad o el bullying (Henaó, 2005; Houter, 2012; Ison, 2004; Sprague, Verona, Kalkhoff y Kilmer, 2011). Siguiendo la Teoría del procesamiento de la Información, parece ser que los niños con conductas disruptivas tienden a interpretar de modo erróneo ciertas claves sociales, por esto adjudican las consecuencias de su conducta a factores externos y frente a conflictos interpersonales plantean soluciones violentas como las más efectivas al centrarse en los resultados más que en los pasos intermedios de una acción. Esta característica de funcionamiento interpersonal sería el resultado de fallas en ciertos aprendizajes para el desarrollo de la capacidad empática (Ison, 2001), del pensamiento causal-consecuencial, de la toma de perspectiva social y de la identificación de los estados emocionales, entre otras (Cerezo, 1997). Esta misma cuestión la expone Díaz-Aguado (1996) cuando argumenta que los adolescentes agresivos presentan una serie de distorsiones cognitivas que favorecen los comportamientos violentos e interpretan

sesgadamente la conducta de los demás como intencionada y negativa dirigida hacia uno mismo. Estos déficits socio-cognitivos pueden mantener e incluso aumentar las conductas agresivas, estableciéndose así un círculo vicioso difícil de romper.

De esta manera, en relación a aspectos metacognitivos, los estudios de López del Pino, Sánchez, Pérez y Fernández (2008) concluyeron que formas específicas de agresión son explicadas por la combinación de la impulsividad con la falta de métodos de control cognitivo. Por lo que se podría relacionar la agresión con la falta de habilidades metacognitivas. Mucho más si partimos del estadio evolutivo que estamos analizando, ya que la adolescencia temprana se caracteriza por la toma de decisiones más impulsivas con poca evaluación cognitiva durante las situaciones de carga emocional (Del Barrio y Roa, 2006).

En cuanto a la asociación entre habilidades metacognitivas y conducta agresiva, Dodge (1980) formula un modelo en el que plantea que los adolescentes agresivos tienen problemas en todo el proceso: recogen menos información, la interpretan sesgadamente, generan menos soluciones alternativas y, finalmente, las evalúan con escasa precisión. Así, la conducta agresiva viene a ser el resultado de una compleja secuencia asociativa en la que influirían procesos cognitivos y de aprendizaje, además de los procesos emocionales y biológicos (López del Pino et al., 2008).

Esta función autorregulatoria de los procesos metacognoscitivos en la resolución de problemas ha sido analizada por Martín y Marchesi (1990), y más recientemente Crespo (2004), quienes indican que esto le permite a la persona: planificar la estrategia de acuerdo con la cual desarrollará el proceso de búsqueda de la solución del problema; aplicar la estrategia y controlar su proceso de desarrollo o ejecución; evaluar el desarrollo del plan, es decir, de la estrategia diseñada, a fin de detectar posibles errores que se hayan cometido y modificar el curso de la acción cognitiva en función de los resultados de la evaluación. Estas conclusiones hacen que la metacognición se considere un área de investigación prometedora en relación con el bullying. Desde esta panorámica, no es de extrañar que las habilidades metacognitivas sean aspectos esenciales en la resolución de problemas, como

afirman Repetto y Carvallo (2014). Siguiendo esta perspectiva, Kagan y Lang (1978) determinan que son los mecanismos ejecutivos de control y supervisión los que permiten al solucionador de problemas reflexionar sobre sus propias acciones cognitivas y sobre las consecuencias de las mismas. En efecto, para estos autores, las personas que han desarrollado habilidades metacognitivas o de control ejecutivo, mientras están dedicadas a la solución de un problema o a la realización de alguna otra tarea intelectualmente exigente, son capaces de pensar acerca de su acción cognitiva como si un supervisor estuviera monitoreando sus pensamientos y acciones. Además, piensan activamente acerca de lo que ellos están haciendo y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos. Desde esta misma perspectiva, estudios previos indican que la percepción de control puede ser considerado un protector eficaz en poblaciones de víctima (Mora-Merchán, 2006; Hunter et al., 2004; Sánchez et al., 2012).

La conducta prosocial mejora con el cambio de actitudes, siendo recomendable una intervención sobre la emoción y la metacognición (Briñol, Gandarillas, Horcajo y Becerra, 2010), lo que además consigue mejoras en el prejuicio y la discriminación (Jiménez y López-Zafra, 2011). De este modo, Repetto y Carvallo (2014) afirman que cuando el individuo se encuentra ante una demanda intrapersonal o interpersonal (social) en la que se requiere realizar una actividad que involucra a su sí- mismo, necesita enfrentarlo de tal forma que no solo solucione el problema, sino que además lo satisfaga, le dé plenitud e incremente su autoestima. Esto exige que la persona esté posea habilidades de ajuste en términos generales, del tipo de: la evaluación de la situación al compararla con la información que ya tenemos almacenada en nuestra memoria; la formulación de cursos de acción alternos para manejar la situación; la forma de decisión (eligiendo la alternativa que parece más adecuada) y la decisión de actuación; la utilización de la retroalimentación y la evaluación de la secuencia total; y el acomode de las conclusiones en el banco de memoria. En todos estos pasos el individuo se percibe como un agente activo con intenciones conscientes y la capacidad para autorregularse y autocontrolarse (Repetto y Carvallo, 2014). Estas conclusiones hacen que la investigación sobre la metacognición en las estrategias de

afrontamiento en situaciones de victimización plantee una nueva línea de investigación importante.

Así que, si extrapolamos estas conclusiones a nuestra propuesta, podemos afirmar que el estudio del control en la autorregulación metacognitiva puede ser relevante en la mejora de estrategias de afrontamiento, favoreciendo una actitud y actuación más asertiva ante dichas situaciones.

En contraposición a lo expuesto previamente, Sutton, Smith y Swettenham (1999) han llevado a cabo algunos trabajos piloto en los que obtuvieron resultados que no apoyaban el modelo de déficit de habilidades sociales, con una tendencia no significativa que incluso apuntaba en la dirección opuesta: 10 agresores superaron las áreas de “Teoría de la Mente”, en comparación con 7 controles. Lo mismo sucedió con las chicas (5 agresoras superaron las pruebas frente a 2 controles). Esto puede deberse a que como sugieren Hughes y Dunn (2000) puede ser que esos niños y niñas no tengan dificultades con la comprensión social, pero sí con la regulación de su comportamiento. Estudios recientes de Helmsen, Koglin y Peterman (2012) con preescolares han encontrado que una pobre regulación emocional está relacionada positivamente con el comportamiento agresivo, entendiendo la “regulación emocional” como la capacidad para controlar y modificar la reacción emocional y su expresión». De este modo, tiene sentido concebir que las funciones y procesos metacognitivos puedan ser uno de los aspectos que determinen la selección de estrategias de afrontamiento ante situaciones de bullying y cyberbullying y, por lo tanto, que permitan resolver este tipo de situaciones de forma efectiva. Estos procesos pueden estar detrás de muchas de las conductas que pone en marcha el alumnado de Educación Secundaria ante situaciones de bullying y/o cyberbullying.

3.2. Consecuencias.

El bullying, especialmente cuando se entiende como una forma tolerada de conducta e implícitamente se acepta como tal es un fenómeno que deteriora las relaciones interpersonales que sustentan una buena convivencia (Ortega, 2010) y conlleva muchas consecuencias negativas (García et al., 2010). Ortega (2006) afirma que es el fenómeno que más atemoriza a los escolares y una de las más frecuentes causas de fracaso, absentismo o abandono escolar.

Tal es la relevancia que las consecuencias generadas por estos fenómenos que han hecho que la prevención en el ambiente escolar sea una prioridad de salud pública (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008).

3.2.1. Consecuencias para todos los agentes implicados.

Las consecuencias que se derivan del bullying y del cyberbullying han sido estudiadas por diversos autores (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Josephson y Pepler, 2012; Menesini y Salmivalli, 2017; Zych et al., 2015). No desarrollar un buen afrontamiento hace que las consecuencias de ambos fenómenos se acentúen y permanezcan en el tiempo. Siguiendo la distinción de Giménez (2015) y Reijntjes et al. (2011) el acoso y el ciberacoso pueden conllevar problemas internalizantes y externalizantes. Consecuencias frecuentes en las víctimas son la ansiedad, fobia, estrés, bajo rendimiento escolar (Hawker y Boulton, 2000; Nakamoto y Schwartz, 2009) o somatizaciones (Cunningham, Hoy y Shannon, 2015; Gini y Pozzoli, 2009; Gini, Pozzoli, Lenzi y Vieno, 2014); presentando las víctimas una mayor predisposición a sufrir depresión e ideación suicida (Bauman, Toomey y Walker, 2013; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Cowie, 2011; Hay, Meldrum y Mann, 2010; Hawker y Boulton, 2000; Hinduja y Patchin, 2010; Holt et al., 2015; Klomek, Sourander y Elonheimo, 2015; Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011; Tokunaga, 2010), serios problemas de salud (Dehue et al., 2008; Menesini y Salmivalli, 2017; Raskauskas y Stoltz, 2007), síntomas psicóticos (Cunningham et al., 2015; Van Dam et al., 2012) y una mayor probabilidad de verse inmiscuido en otras formas de agresión (Josephson y Pepler, 2012; Pepler et al., 2006). El estudio de (Kowalski, Giumetti,

Schroeder y Lattanner (2014) arroja importantes datos sobre las consecuencias de la cibervictimización, ya que estaba relacionado también con una menor autoestima y satisfacción vital; mayor depresión, ansiedad, soledad, conductas problemáticas, uso de drogas y alcohol, somatizaciones y problemas emocionales. Asimismo, la victimización se ha asociado con diversas consecuencias emocionales (Ortega et al., 2009) y un fuerte impacto emocional (Anderson y Hunter, 2012; Collell-Caralt y Escudé-Miquel, 2006; Cerdán, 2011; Elipe, Mora-Merchán y Nacimiento-Rodríguez, 2017). Aunque tradicionalmente se han estudiado las consecuencias que tiene el acoso para las víctimas, no todo se resume en ellas. Algunas investigaciones han destacado las consecuencias que tienen para los agresores tanto de bullying como de cyberbullying. En este sentido, volviendo a la revisión de Zych et al. (2015), las autoras indican que los agresores del acoso tradicional también presentan una mayor ideación y comportamiento suicida (Holt et al., 2015); mayor uso de drogas (Ttofi, Farrington, Lösel, Crago y Theodorakis, 2016) y mayor hostilidad y violencia en su vida (Ttofi, Farrington y Lösel, 2012). Con respecto al cyberbullying, los agresores manifiestan también una mayor ideación y comportamiento suicida (Holt et al., 2015), uso de drogas, mayor ansiedad y depresión, así como menos satisfacción vital y autoestima (Kowalski et al., 2014). También demostraron los estudios de Van Geel, Vedder y Tanilon (2014) que tanto para las víctimas de acoso como los agresores era habitual llevar arma.

Loredo-Abdalá et al. (2008) indican una serie de características que suelen ser comunes en todos los actores del fenómeno:

- 1) Exposición crónica a patrones de convivencia violentos: Tanto el agresor como la víctima, viven en ambientes de hostilidad familiar, escolar, incluso en el área de recreación y deporte.
- 2) La diversidad de expresión está determinada por las características propias del individuo y de los ambientes (personas y sitios) en los que se desenvuelve.
- 3) Al final, todos los involucrados, víctimas y agresores, tienen mayor riesgo de sufrir síntomas depresivos e ideación suicida, pasando por trastornos del sueño, enuresis, dolor abdominal, cefalea, malestar general, ansiedad, baja

autoestima, sensación de rechazo social, aislamiento, marginación y en general una auto-percepción de minusvalía, física, social y hasta económica.

Asimismo, los efectos negativos se extrapolan al ámbito escolar, generando consecuencias (Loredo-Abdalá et al., 2008):

a) Escolares: ansiedad, ausentismo, menor rendimiento académico, abandono escolar, generación de agresores y de víctimas-agresores.

b) Ambiente escolar: inseguridad, desintegración, insalubridad, violencia y circunstancias que favorecen la réplica del fenómeno.

3.2.2. El impacto emocional.

La participación en estos episodios supone en quienes lo padecen distintos efectos, entre los que destacan por su importancia el impacto emocional (Elípe et al., 2017; Ortega et al., 2012) y comportamientos de estrés (Ybarra y Mitchell, 2004). Las investigaciones muestran que las víctimas reportan una variedad de emociones y sentimientos tales como ira, depresión, frustración, estrés, ansiedad social, vergüenza, tristeza y soledad (Ackers, 2012; Beran y Li, 2007; Brown, Demaray y Secord, 2014; Dehue et al, 2008; Didden et al., 2009; Juvoven y Gross, 2008; Kowalski , et al., 2014; Ortega et al., 2009; Ortega et al., 2012; Patchin e Hinduja, 2006; Slonje, 2011; Slonje et al. , 2013; Smith et al., 2008; Tokunaga, 2010; Topcu et al., 2008; Ybarra, 2004; Ybarra et al., 2006; Zych et al., 2015). Todas estas consecuencias son más elevadas en la edad adolescente, donde podríamos esperar un impacto negativo, ya que es durante esa etapa donde estos problemas cobran más importancia (Mora-Merchán, 2006). Es en este momento donde el grupo de iguales se convierte en un factor de gran importancia para su educación por ser una etapa de tránsito hacia la juventud y porque se genera dentro de sí una microcultura, que elabora y sacraliza ciertos valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente (Ortega, 1998). Como expone Waisglass (2017) la cohorte de adolescentes puede ser más sensible a la intimidación, ya que dan un alto valor a la popularidad y mantenerse al día con las tendencias sociales, hecho que les confiere un mayor riesgo.

Además, Fauman (2008), en un estudio realizado para conocer las consecuencias psicológicas del uso de las estrategias de afrontamiento, encontró que las víctimas del acoso cibernético mostraron consecuencias tales como: concentración deficiente, sentimientos de impotencia y baja autoestima. La cibervictimización también se ha asociado con un aumento en el número de pensamientos suicidas (Bonanno e Hymel, 2013; Hinduja y Patchin, 2010; Kowalski et al., 2014). Mason (2008) al igual que en otros estudios (Ortega et al. 2009; Slonje et al., 2013; Smith et al., 2008), expone que los efectos del cyberbullying son en gran medida similares a los que sufren las víctimas de la intimidación tradicional. Sin embargo, este hallazgo no está respaldado por la mayoría de las investigaciones que lo han comparado. Hay et al. (2010) encontraron un mayor impacto de la cibervictimización en comparación con la victimización en bullying, tanto en las medidas de internalización, como las autolesiones y la ideación suicida. Campbell et al. (2012) informaron que, cuando se les preguntó a las víctimas de bullying tradicional sobre esto, ellos creían sufrir consecuencias más grandes que las cibervíctimas. Sin embargo, cuando se evaluó el daño real, fueron las víctimas ciberacosadas las que habían sufrido un mayor deterioro, con más problemas de adaptación social y mayores niveles de estrés y depresión. Estos resultados, donde víctimas de cyberbullying muestran un mayor impacto que el acoso tradicional, aparecen de manera consistente en algunos estudios que han intentado comparar ambos tipos de situaciones (Perren et al., 2010). Tal como sucede en la propuesta de Sticca y Perren (2013), donde la publicidad y audiencia del cyberbullying hace que los estudiantes lo perciban como un fenómeno más grave que el bullying. Probablemente, el impacto del cyberbullying aumenta por las características específicas de la agresión online que pueden hacer que el impacto del acoso cibernético sea especialmente fuerte: y la indefensión frente a lo que sucede (Quintana y Ruiz, 2013), el anonimato, la falta de refugio seguro y la vergüenza debido a la gran amplitud de la audiencia (Cowie, 2011; Mishna, Cook, Saini, Wu y MacFadden, 2009; Nocentini et al., 2010; Perren et al., 2010; Slonje, 2011; Slonje et al., 2013; Slonje y Smith, 2008; Smith, 2006; Smith et al., 2008; Spears et al., 2009; Wang, Nansel y Iannotti, 2011), así como la rapidez de difusión (Garaigordobil, 2011). Esta falta de refugio puede generar en la víctima sentimientos de vulnerabilidad y

desprotección total, porque el acoso invade ámbitos de privacidad y aparente seguridad como es el hogar familiar (Quintana y Ruiz, 2013). Estas consecuencias, pueden agravarse porque cuando los individuos actúan de forma anónima en Internet, son más duros de lo que serían en interacciones de la “vida real” pensando en una disminución o disipación de la responsabilidad social por haberse desviado del comportamiento normativo permitido (Benzmiller, 2013), lo que aumenta la crueldad de los actos en la red.

En esta línea, Straude-Müller, Hansen y Voss (2012) encontraron que la agresión relacional mediante la cual, se ataca a la red social de la víctima con la difamación y los insultos sobre su reputación es más grave que el acoso verbal y sexual. Además, la potencialidad de la audiencia hace que pueda existir un mayor número de agresores, provocando que la víctima tenga menos opciones para resolver la situación por sí misma; añadiendo que lo inesperado de la agresión genera en la víctima la sensación de que en cualquier momento puede volver a sufrir un ataque (Quintana y Ruiz, 2013). En contraposición a esta idea, Menesini et al., (2012) analizaron la inclusión de dos criterios adicionales que podrían ser específicos del acoso cibernético: el anonimato y el público versus el privado. Pese a la gran relevancia que tiene el segundo criterio (público/privado) en su estudio no parecía ser determinante, ya que los sujetos definían un acto como cyberbullying independientemente del hecho de que se extienda a una gran audiencia o no. No obstante, las propias autoras sostienen que no se puede negar que este criterio afecta en la definición de cyberbullying, pero a un nivel menor de relevancia (es decir, como tercera dimensión) o en combinación con otros criterios. Opuesto a ello, la posibilidad de bloquear el ciberacoso comparado con el acoso tradicional podría reducir el impacto (Smith et al., 2008). Tal vez, es necesario tener en cuenta las condiciones en las que se está produciendo el ciberacoso (frecuencia, la duración y la gravedad de los actos), ya que estas pueden repercutir en las consecuencias negativas del acoso cibernético (Ortega et al., 2012; Tokunaga, 2010). Es por ello que hay que destacar que estudios recientes han encontrado un impacto emocional más grave, cuando la víctima y el agresor participan de los tipos de maltrato (bullying y cyberbullying).

Sin embargo, no todas las víctimas demuestran los mismos efectos, o con la misma intensidad (Borg, 1998; Dredge et al., 2014; McVie, 2014; O'Brien y Moules, 2013; Ortega et al, 2009; Ortega et al., 2012; Raskauskas y Huynh, 2015; Rigby, 2007; Slonje et al., 2013). Varios estudios han intentado explorar qué variables pueden estar mediando el impacto causado por la participación en este fenómeno. Entre estas variables se encuentran la frecuencia de victimización (Ortega et al, 2012; Elipe et al., 2017), las habilidades sociales (Vassallo, Edwards, Renda y Olsson, 2014) o los rasgos de personalidad (Overbeek, Zeevalkink, Vermulst y Scholte, 2010) y las estrategias de afrontamiento (Perren et al., 2012). Machmutow et al. (2012) afirmaron que las estrategias de afrontamiento pueden, amortiguar el impacto negativo de la cibervictimización. Por ello, se han investigado varios tipos de estrategias de afrontamiento y su frecuencia en relación con las experiencias de cibervictimización. Algunos estudios encuentran fuertes relaciones entre el uso de estrategias de afrontamiento específicas y el bienestar emocional de un individuo (Lazarus, 2006). Los estudios empíricos muestran que el afrontamiento centrado en la mejora emoción se asocia con las emociones que reducen estrés; mientras que las estrategias centradas en la resolución del problema se asocian con el aumento de la regulación emocional y afecto positivo (Hampel et al., 2009; Yamasaki y Uchida, 2006). En esta misma línea, Machmutow et al., (2012), obtuvieron resultados similares a Seiffge-Krenke y Klessinger (2000) encontrando que con el uso de reacciones no productivas, tales como ignorar el problema, la autculpa o no hacer frente a la situación, disminuye el nivel de bienestar emocional. De este modo, emplear la estrategia de evitación en algunos casos, permite que el acoso cibernético se intensifique y pueda llegar hasta niveles peligrosos que pueden ser perjudiciales para el bienestar físico y emocional de los estudiantes (Hoff y Mitchell, 2009). En los estudios sobre la victimización tradicional, la evitación está vinculada a resultados negativos como problemas de autoestima (Lodge y Feldman, 2007), desajuste, soledad, ansiedad (Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002) y otros problemas de salud mental (Singh y Bussey, 2011; Brennan y Moos, 1991). Del mismo modo, Šleglova y Cerna (2011) afirmaron que el uso de la evitación definida como "cerrar los ojos" a la realidad, hacía que los implicados sintiesen un intenso sentimiento de impotencia. Sin embargo, Parris et al. (2012) y Price y Dalgleish (2010) afirmaban que las

estrategias de evitación podrían ser usadas para detener el acoso cibernético y evitar los efectos emocionales negativos de ser victimizada si la víctima ha considerado todas las posibilidades y optado que ese es el mecanismo más eficiente (Šleglova y Cerna, 2011). Tokunaga (2010) sugirió que ignorar puede ser una estrategia muy eficaz después de un solo incidente, pero que otras estrategias (más activas) de afrontamiento son más eficaces cuando la frecuencia y la gravedad de los episodios aumentan.

De esta manera, los resultados también sugieren que el apoyo social puede atenuar el impacto negativo de cibervictimización (Davidson y Demaray, 2007; Flouri y Buchanan, 2002; Holt y Espelage, 2007; Kochenderfer-Ladd y Skinner, 2002), mientras que una reacción asertiva puede agravar este impacto negativo (Machmutow et al., 2012). Por el contrario, Rigby (2000) y Pouwelse, Bolman, Lodewijkx y Spaa (2011) no encontraron evidencia para apoyar la hipótesis de moderar el apoyo social; y Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross y Spiel (2010) no encontraron asociaciones entre el comportamiento de búsqueda de ayuda y los síntomas emocionales (Machmutow et al., 2012). Para Parris et al. (2012) el apoyo social es uno de los mecanismos básicos de afrontamiento.

En esta línea, el uso de la estrategia de "pensamiento positivo" también se relacionó con el afecto positivo. Los resultados de Ciarrochi, Heaven y Davies (2007) demostraron que la autoestima predecía una disminución de la tristeza y un aumento del efecto positivo activado y de la esperanza (como una estrategia de pensamiento positivo) prediciendo un aumento en el afecto positivo activado y el estilo atributivo positivo; así como una disminución del miedo y la hostilidad.

En el estudio de Lodge y Frydenberg (2007) los estudiantes que tienen un estilo de afrontamiento evitativo pueden representar un grupo de riesgo particularmente alto con consecuencias negativas, ya que, también reportaron haber experimentado los mayores niveles de intimidación cibernética. Estos sujetos tendían a ignorar la situación y presentaban una inclinación a guardarse sus problemas para sí mismo. Por otro lado, el alto uso de acciones productivas como el enfoque positivo, el trabajo duro y la resolución de problemas se relacionaba con estudiantes que

reportaron menos experiencias de intimidación cibernética y resultados adaptativos en el estudio de Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth (2001). La educación y el desarrollo personal no hacen alusión solo al aprendizaje instruccional y la adquisición de contenidos; sino crear personas que sean competentes socialmente y capaces de enfrentarse a un mundo complejo. Esto incluye el desarrollo de actitudes, valores y conciencia social que permitan aprender a vivir, a ser felices y a compartir solidariamente lo común y recíproco (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017) y a poner en marcha formas de afrontamiento que les permitan ser resolutivos ante las adversidades que puedan sobrevenir. Aprender a afrontar las situaciones difíciles que vamos encontrando a lo largo de nuestra vida es un aspecto de especial importancia para nuestro bienestar psicológico y social (Sánchez, 2008). Entendemos que la etapa escolar debe ser un entorno propio y armonioso para el aprendizaje. Los niños y niñas tienen el derecho de crecer y ser felices; y los adultos tenemos la obligación de asegurar que así sea. Como afirma Olweus (1998, p.69): “Ningún alumno debería sentir miedo de ir a la escuela por temor a ser hostigado o denigrado, y ningún padre debería preocuparse porque estas cosas pudieran ocurrirle a su hijo”.

Como se ha podido observar en la revisión realizada, el uso de estrategias de afrontamiento es una clave esencial en la dinámica contra el acoso porque son el principal recurso que emplean las víctimas para poder enfrentar esa situación. Se ha comprobado que existen variables personales, emocionales y cognitivas que afectan a la elección de estas estrategias; y que su uso conlleva distintas consecuencias emocionales y de implicación. Debido a esto, en el presente trabajo intentaremos avanzar en esta dirección y poder crear un modelo de afrontamiento en el que se muestre cómo influyen estas variables en el afrontamiento y cuáles son sus consecuencias.

BLOQUE 2:

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4.

Metodología

Mide lo que se pueda medir; y lo que no, hazlo medible (Galileo Galilei)

La duda es la madre de la invención (Galileo Galilei)

Actualmente el bullying y el cyberbullying son fenómenos muy conocidos y estudiados desde distintas áreas. Existe ya una amplia corriente investigadora que centra sus esfuerzos en múltiples aspectos que se encuentran relacionados con dichos fenómenos. Cómo afrontarlo, qué tipo de estrategias de afrontamiento se ponen en marcha, o cuál es la percepción de los implicados sobre la eficacia de las mismas son algunas de las cuestiones presentes en los estudios imperantes. Sin embargo, aún hay múltiples aspectos que necesitan una mayor revisión, como por ejemplo, la determinación de las variables que condicionan el uso de las distintas estrategias de afrontamiento. La dificultad que presenta entender el fenómeno como un proceso cíclico y social en el que interaccionan y convergen muchas variables hace que el estudio de estos factores y sus efectos de forma conjunta haya sido menos usual. Quizás, de todas las variables que aparecen en el estudio, la que más innovación presenta en relación a este ámbito es la metacognición. La inclusión de la variable metacognición surgió de la necesidad de considerar el afrontamiento como un proceso influenciado por múltiples componentes (emocionales, personales, cognitivos y conductuales) que se relacionan entre sí. De hecho, estudios previos (Nacimiento-Rodríguez y Mora-Merchán, 2014) han mostrado relaciones entre estas y las estrategias de afrontamiento que animaban a continuar investigando.

Las propias demandas de la propuesta exigían la creación de nuevos instrumentos que se ajustaran a los objetivos planteados y permitieran conocer la asociación entre dichas variables y las estrategias de afrontamiento, intentando definir estas últimas solo los componentes conductuales. Es por ello, que se diseñaron y validaron dos instrumentos en este estudio: uno que permite conocer las habilidades metacognitivas que los sujetos ponían en marcha para afrontar una situación de acoso escolar; y otro en el que se incluye el eje vertebrador de este trabajo, las estrategias de afrontamiento. Este estudio se desarrolló gracias a la participación de los centros educativos que se especifican en la muestra, cuyo interés

y ayuda fueron fundamentales para alcanzar las metas planteadas. Del mismo modo que esta investigación se nutrió de los datos proporcionados por los estudiantes de los centros educativos, los resultados hallados han supuesto para la dirección de los mismos una información muy valiosa para poder intervenir y actuar en pro de la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos. La participación de miembros de la comunidad educativa y la interacción con los centros ha permitido sin duda que el trabajo que aquí se presenta se ajuste a los fines iniciales del estudio y a las necesidades expuestas por estas personas a lo largo del proceso, enriqueciéndolo en gran medida.

4.1. Planteamiento del problema de investigación: objetivos del estudio.

Las estrategias de afrontamiento se han descrito y estudiado desde muchas perspectivas y aparecen asociadas con distintas variables implicadas en la dinámica del acoso escolar. Sin embargo, y pese a haber recibido mucha atención desde la investigación en bullying y cyberbullying, todavía existen pocos estudios que hayan profundizado en las variables de tipo emocional, personal y cognitivo que pueden estar influyendo en su uso; así como de las consecuencias emocionales y la implicación en la victimización que estas pueden tener de una forma conjunta.

Como se ha mencionado anteriormente, hasta ahora no ha habido ninguna respuesta sistemática que busque identificar qué variables están influyendo en la selección de las estrategias de afrontamiento que se utilizan ante episodios de bullying y cyberbullying y en su impacto. Nuestro objetivo principal será dar respuesta a esta cuestión, construyendo un modelo predictivo y explicativo que analice estas relaciones, con una especial atención a variables de naturaleza emocional, personal y metacognitiva.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta la ausencia de instrumentos para evaluar las estrategias de afrontamiento empleadas en situaciones de bullying y cyberbullying que se ajustaran a nuestras pretensiones y las habilidades metacognitivas en situaciones de acoso escolar, así como considerando la relevancia de ambos constructos para analizar el afrontamiento que realizan los adolescentes, surgió la necesidad de diseñar nuevos instrumentos.

Para conseguir estos fines se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar y validar un instrumento que permita evaluar y conocer las estrategias de afrontamiento que emplearían los adolescentes en situaciones de bullying y cyberbullying.
2. Diseñar y validar un instrumento de evaluación para medir los procesos metacognitivos que los sujetos emplean antes de emitir una estrategia de afrontamiento (definida en términos conductuales).

3. Conocer el valor predictivo de variables como la inteligencia emocional, la resiliencia y las habilidades metacognitivas en el uso de las estrategias de afrontamiento ante situaciones de bullying o cyberbullying, y sobre las consecuencias de las mismas (implicación en victimización e impacto emocional).

4. Examinar si el uso de determinadas estrategias de afrontamiento puede explicar la implicación como víctima en bullying y/o cyberbullying y el impacto emocional de forma directa o mediando los efectos procedentes de la inteligencia emocional, la resiliencia y las habilidades metacognitivas.

Fundamentada en la literatura previa, la hipótesis que se desprende del objetivo 3 es que las estrategias de afrontamiento variarán en función de las distintas dimensiones de inteligencia emocional, resiliencia y habilidades metacognitivas, (Garaigordobil et al., 2016; Nacimiento-Rodríguez y Mora-Merchán, 2014; Raskauskas y Huynh, 2015), siendo los sujetos que presentan niveles más altos los que emplearán estrategias de afrontamiento más productivas en el plano emocional o para resolver la implicación como víctima.

En cuanto al objetivo 4, se espera que los sujetos que usen estrategias centradas en la gestión del problema sufrirán menos experiencias de victimización en comparación con aquellos que usan estrategias más evitativas (Arce, Velasco, Novo y Fariña, 2014; Cowie, 2000; Smith, Shu y Madsen, 2001). Por el contrario, aquellos que empleen estrategias centradas en el manejo de las emociones sufrirán menos impacto emocional, no estando relacionado con el mantenimiento o no de la situación, ni con el grado de victimización (Elípe et al., 2013).

Dada la naturaleza de los dos primeros objetivos, no es necesario establecer una hipótesis de investigación para los mismos.

4.2. Metodología.

4.2.1. Método y diseño de investigación

La investigación parte de un enfoque cuantitativo, el cual, desde las perspectivas más originales destaca por sus siguientes atributos: permite una medición penetrante y controlada, es objetivo, fiable (se obtienen datos sólidos y fácilmente repetibles) y presenta resultados que pueden ser generalizables (Cook y Reichardt, 1986). De este modo, se contrastarán las hipótesis planteadas empíricamente, utilizando un diseño de investigación transversal. En ella, se ha seguido un muestreo intencional, empleando un método selectivo de encuestas mediante la aplicación de los instrumentos que se presentan en el apartado correspondiente. Esta metodología posibilita el uso de técnicas similares a las de la experimentación, pero en ámbitos naturales como la escuela (Pitarque, 2011). También se asemeja en el objetivo pretendido a la experimentación, pero el investigador solo puede seleccionar muestras en base a características intrínsecas de los sujetos que no son directamente manipulables (Pitarque, 2011), como es el estadio evolutivo adolescente, que es la premisa de nuestro estudio. Por ello, se seleccionaron centros de educación secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Andalucía para obtener una muestra compuesta por adolescentes (entre 12-18 años).

En cuanto al método seleccionado, Grasso (2006) destaca las potenciales contribuciones del método de encuestas al desarrollo del conocimiento propio de las distintas ciencias sociales como la psicología social. Sus bases se adecuaban a las características y pretensiones de este estudio, como la posibilidad de obtener datos de forma sistemática, un registro detallado de los datos, estudiar una población a través de muestras con garantía de representatividad, la generalización de las conclusiones con conocimientos de los márgenes de error y el control de algunos factores que inciden sobre el fenómeno a observar (Grasso, 2006).

Para la selección de la muestra se decidieron los siguientes criterios de inclusión. Se eligieron participantes de Institutos públicos de Educación Secundaria

Obligatoria ubicados en barrios con características sociodemográficas muy similares (nivel socio-cultural económico medio, medio-bajo, familia de clase obrera) que pertenecían a ciudades de las provincias de Huelva, Córdoba y Granada; y a un barrio periférico de la ciudad de Sevilla. Los centros educativos eran de tamaño medio (entre 100-600 estudiantes aproximadamente). De este modo, de cada provincia se recogieron datos de un Instituto, siendo 4 los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria que participaron en el estudio. Por lo tanto, se utilizó un muestreo intencional en base a dos criterios fundamentales: los centros deben ser públicos y los estudiantes estaban estudiando en Educación Secundaria.

Los centros fueron seleccionados por posibilidad de acceso a los mismos e interés del Equipo Directivo por participar en el estudio.

De este modo, la unidad última de análisis es el alumnado de forma individualizada, siendo encuestados los alumnos y las alumnas que en ese momento se encontraban en clase.

4.2.2. Los participantes del estudio

Las diferencias individuales y la especialización o disociación de mecanismos mentales se desarrollan plenamente en la edad adolescente y adulta, y proporciona índices muy claros de que el proceso es bastante más complejo de lo que se pensaba (Fonagy, Gergely, Jurist y Target, 2002). Por ello, la muestra seleccionada para la realización del estudio ha sido precisamente ubicada en el estadio adolescente, teniendo en cuenta la posible diversidad y extensión de factores influyentes.

La muestra estaba compuesta por un total de 1107 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M=13.88$; $DT = 1.33$).

En la Figura 9 se muestra la distribución de los participantes por cada una de las provincias incluidas en el estudio.

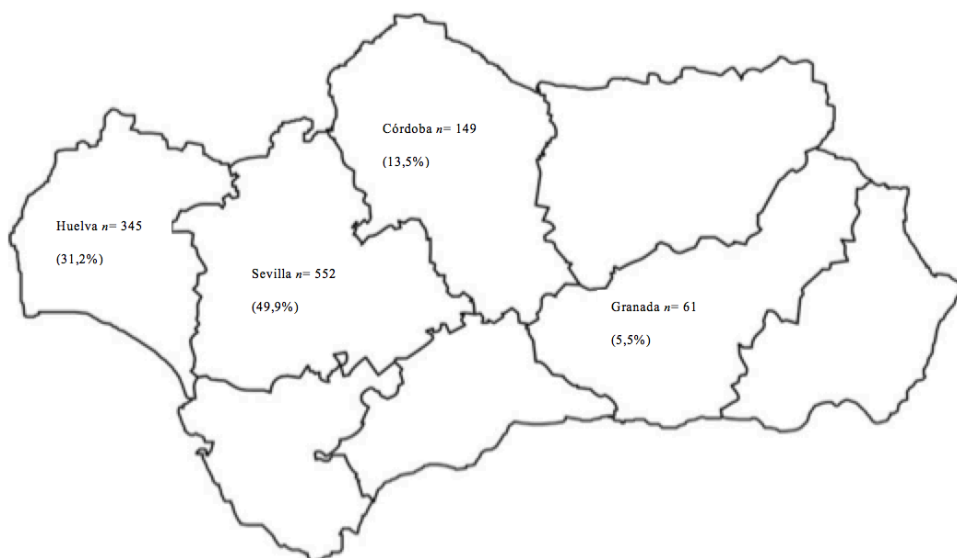


Figura 9. Distribución de la muestra por provincia y Centro Educativo. Los números son frecuencias (nº de alumnos y alumnas) y porcentajes

Como consecuencia de la variabilidad del tamaño de algunos centros educativos, se pueden observar diferencias considerables entre algunos Institutos de Educación Secundaria que han participado en este estudio. Respecto al curso, la distribución de la muestra fue decreciendo progresivamente como se observa en la Figura 10. Más de un tercio de la muestra se encontraba en 1º de la E.S.O. (concretamente un 37.7%), mientras que casi la mitad se repartía entre alumnos/as que se estudiaban en 2º y 3º (un 24% y 22% respectivamente), quedando una representación más reducida de 4º de E.S.O. que ocupa tan solo un 16.4% de la muestra.

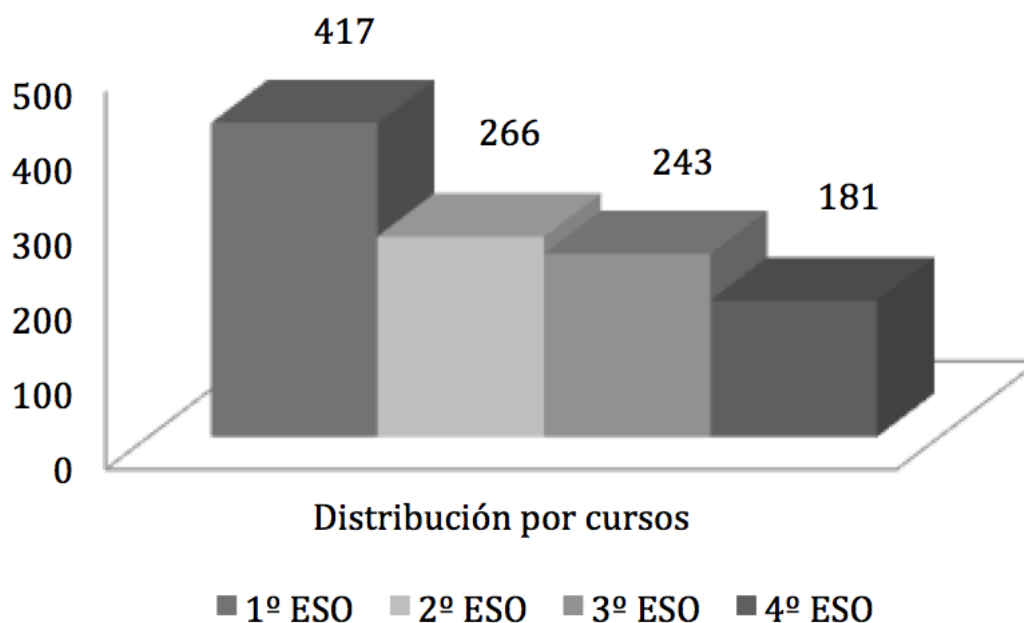


Figura 10. Distribución de participantes por curso. Los números son frecuencias (nº de alumnos y alumnas).

En lo que se refiere al género, la muestra está conformada por un número de chicos y chicas equilibrados, siendo levemente más elevado el número de chicos (existe un 52.2 % de chicos, frente a un 47.8 % de chicas), con una distribución uniforme en los cuatro cursos. En la Tabla 12 se presentan las frecuencias de alumnos y alumnas por curso y Centro educativo.

Tabla 12. Distribución de participantes por curso, género y provincia. Los números son frecuencias (nº de alumnos y alumnas)

	Huelva				Sevilla				Córdoba				Granada	
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	4º
Chicos	74	42	34	19	98	88	73	44	23	12	28	18	22	6
Chicas	79	44	27	26	86	64	56	43	10	16	25	17	25	8
Total	153	86	61	45	184	152	129	87	33	28	53	35	47	14

Para garantizar la validez de los análisis se especificará la muestra en cada uno, ya que, en función de los datos perdidos, esta puede variar.

4.2.3. Instrumentos empleados.

La batería empleada está conformada por siete instrumentos, de los cuales, cinco habían mostrado su eficacia y adecuación a los fines de este estudio en investigaciones precedentes; y los dos restantes se diseñaron para este estudio donde se demostró su validez. Como se expuso previamente, para poder responder a los objetivos planteados fue necesario diseñar y validar dos instrumentos que evaluaran las estrategias de afrontamiento y las habilidades metacognitivas.

Por otra parte, se ha realizado Análisis Factorial Confirmatorio (AFC en adelante) para validar la estructura dimensional de cada instrumento en este estudio. Este análisis, el método de estimación empleado y los datos obtenidos se exponen en el apartado de resultados y se ha optado por no incluir esta información aquí, para evitar de este modo redundancias innecesarias.

A continuación se exponen las características principales de los instrumentos empleados con una estructura de cuatro bloques siguiendo los objetivos de análisis del presente estudio.

Bloque I: Datos personales y socio-demográficos

En este apartado se especificaba al alumnado cuál era el objetivo del estudio y se destacaba el carácter voluntario y anónimo del mismo, pidiéndoles sinceridad en la respuesta para asegurar la validez de los datos recabados en nuestra propuesta.

También se anotó un código en cada encuesta que nos permitiría poder realizar un estudio longitudinal posteriormente.

A continuación, se les preguntaba por su sexo y edad e información relativa al uso de internet y las redes sociales (¿Cuánto tiempo utilizas Internet?, ¿Cuántos amigos/as tienes agregados en tu red social?). La información relativa al curso, grupo y localidad se recabó a partir de las listas de grupo/clase por cada centro educativo

Bloque II: Variables condicionantes: emocionales, personales y cognitivas

Inteligencia emocional

La escala TMMS-24 (Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale) hace referencia a la versión breve y adaptada al español realizada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) del TMMS-48 (Trait Meta-Mood-Scale-48), desarrollada y validada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Esta escala evaluó la inteligencia emocional percibida, es decir, las destrezas que permiten la toma de conciencia sobre las emociones propias así como la regulación emocional. El instrumento se compone de 24 ítems que deben ser puntuados con una escala tipo Likert de cinco puntos (1= Nada de acuerdo; 2 = Algo de acuerdo; 3 = Bastante de acuerdo; 4 = Muy de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo), los cuales se agrupan en las siguientes dimensiones:

–*Atención a los sentimientos*: se refiere a la percepción de las propias emociones, es decir, a la capacidad para sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Presto mucha atención a los sentimientos”). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, encontrado por Fernández-Berrocal et al. (2004) fue de .90. En el presente estudio el coeficiente de fiabilidad encontrado fue de .87.

–*Claridad emocional*: esta dimensión evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales. Incluye ocho ítems (por ejemplo: “Puedo llegar a comprender mis sentimientos”). El coeficiente de fiabilidad encontrado por los autores es de .90. En este estudio se encontró un alfa de Cronbach de .82.

–*Reparación emocional*: mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta. Se compone de ocho ítems (por ejemplo: “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”). El coeficiente de fiabilidad según los autores es de .86. En este estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de .82.

Resiliencia

Para evaluar la resiliencia se empleó la escala 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor, 2003), en su versión española (Notario-Pacheco, Solera Martínez, Serrano-Parra, Bartolomé-Gutiérrez, García-Campayo y Martínez-Vizcaíno, 2011). Los autores parten desde una corriente de investigación que trata de clarificar las características que identifican a las personas capaces de salir adelante ante las adversidades y definen la resiliencia como el conjunto de cualidades, recursos o fortalezas que favorecen que los individuos progresen afrontando con éxito la adversidad (Connor & Davidson, 2003). Esta escala incluye 10 ítems que evalúan la capacidad de resiliencia (por ejemplo, "soy capaz de adaptarme cuando se producen cambios") y las respuestas están en una escala Likert de cinco puntos (1 = En absoluto; 2 = Rara vez; 3 = A veces; 4 = A menudo; 5 = Casi siempre). El alfa de Cronbach tanto del estudio original en inglés, como de su versión española fue de .85. En este estudio, también se obtuvo una buena la fiabilidad ($\alpha = .78$).

Habilidades Metacognitivas

Se empleó el *Inventario de Habilidades Metacognitivas frente al Bullying* (Nacimiento-Rodríguez, Mora-Merchán y Rosa-Pantoja, en preparación) para medir las habilidades metacognitivas (HHMM) que usaban los adolescentes ante una situación hipotética de bullying. La estructura del instrumento y los ítems del mismo tienen su naturaleza en distintas baterías de evaluación de procesos de autorregulación que se presentan en el apartado de diseño y validación del instrumento. La puntuación de ítems responde a una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = A veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre). Los 22 ítems del instrumento se agrupaban en cinco habilidades o dimensiones (Martín y Marchesi, 1990) cuyas definiciones se han omitido en este apartado porque se desarrollan en la validación del instrumento:

–*Planificación general*: tiene tres ítems (por ejemplo, “antes de responder pienso en cómo voy a resolver la situación”).

–*Planificación por pasos*: compuesta por seis ítems (por ejemplo, “organizo los pasos que voy a seguir para responder”).

–*Previsión de errores*: que incluye tres ítems (por ejemplo, “me pregunto qué puede salir mal o qué error puedo tener”).

–*Flexibilidad cognitiva*: con seis ítems (por ejemplo, “hago lo que he planificado y si no sale bien, busco otras formas de hacerlo”).

–*Evaluación general*: con cuatro ítems (por ejemplo, “cuando actúo me pregunto cómo me ha salido”).

La consistencia interna del instrumento, alpha de Cronbach, para cada habilidad metacognitiva fue adecuada: α planificación general= .81, α planificación por pasos= .85, α previsión de errores= .77, α flexibilidad cognitiva= .86 y α evaluación general= .81.

Bloque III: Variable comportamental/conductual

Estrategias de afrontamiento

Para evaluar las estrategias de afrontamiento se utilizó el *Inventario de Estrategias de afrontamiento frente al Bullying/Cyberbullying* (Mora-Merchán, Nacimiento-Rodríguez, Muñoz-Fernández, y Elipe, en preparación). Este incluye 13 ítems que se puntúan en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Nada de acuerdo, 2 = Algo de acuerdo, 3 = Bastante de acuerdo; 4= Muy de acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo), los cuales se agrupan en las siguientes dimensiones:

- *Búsqueda de apoyo social*: contiene cuatro ítems (por ejemplo, “busco ayuda de un profesional”).

- *Evitación activa*: conformada por cinco ítems (como, “me voy o apago el móvil o el ordenador para evitar problemas”).

- *Afrontamiento activo*: que incluye cuatro ítems (por ejemplo, “hago, activamente, lo que creo que tengo que hacer para solucionar el problema”).

Al igual que con metacognición, la descripción de las dimensiones de este instrumento se presentan en el apartado de diseño y validación del mismo y se han excluido de aquí para evitar reiteraciones innecesarias.

El alpha de Cronbach que indicaba consistencia interna del instrumento era adecuada en las tres estrategias: $\alpha_{\text{apoyo social}} = .70$, $\alpha_{\text{evitación activa}} = .71$, $\alpha_{\text{afrentamiento activo}} = .72$.

Bloque IV: Consecuencias del afrontamiento: variables de victimización e impacto emocional.

Victimización

Para medir la victimización se utilizó el *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ; Brighi et al., 2012; en su versión española: Del Rey, Casas y Ortega, 2012)*. El instrumento se compone de 14 ítems donde se les preguntaba por las experiencias vividas en los dos últimos meses en relación a diversas conductas específicas de acoso. Las opciones de respuesta están en una escala tipo Likert de 0 a 4 (*No me han intimidado, 1 ó 2 veces, 1 ó 2 veces al mes, 1 vez por semana, más de 1 vez a la semana*).

La escala original consta de dos dimensiones: una de victimización y otra de agresión, pero para este estudio se consideró únicamente la escala de victimización con 7 ítems.

Se optó por diferenciar las formas de acoso partiendo de la propia naturaleza de los ítems y fundamentando la distinción en las principales clasificaciones teóricas (Garaigordobil, 2011; Juvonen y Graham, 2014; Ortega et al., 2009). Así, la victimización en bullying se analizó en relación a dos tipos:

- *Directo*: se seleccionaron conductas en las que se producía un ataque directamente hacia la víctima a (por ejemplo, “alguien me ha golpeado”).
- *Indirecto*: las conductas generaban un ataque de forma indirecta mediante otro implicado (por ejemplo “alguien ha difundido rumores sobre mí”).

Las autoras (Del Rey, Elipe y Ortega-Ruiz, 2012) habían medido los índices de consistencia interna del instrumento, alpha de Cronbach, en dos tiempos y obtenido una adecuada fiabilidad: $\alpha = T_{1\text{victimización}} = .84$; $\alpha = T_{2\text{victimización}} = .88$. Concretamente, en este estudio, se obtuvo un $\alpha_{\text{victimización directa}} = .74$ y $\alpha_{\text{victimización indirecta}} = .72$

Cibervictimización

Se empleó el cuestionario *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ; Brighi et al., 2012; en su versión española: Del Rey, Casas y Ortega, 2012) para evaluar la victimización en cyberbullying con 22 ítems (11 de cibervictimización y 11 de ciberagresión) cuyas opciones de respuesta eran similares a las del EBIPQ.

Concretamente, se utilizaron los 11 ítems de la escala de cibervictimización donde les preguntaban por las experiencias vividas en los dos últimos meses en relación a diversas conductas específicas de ciberacoso.

Siguiendo la misma idea que para bullying, la escala de cibervictimización (ECIPQ), se reorganizó conformando tres tipos de ciberacoso (verbal, visual y suplantación) utilizando una clasificación basada en la naturaleza del ataque (Menesini et al., 2011; Menesini et al., 2012) cuyos tipos de acoso fueron identificados por adolescentes españoles en un estudio realizado para determinar la definición de cyberbullying (Nocentini et al., 2010). En el ajuste de este instrumento, la dimensión de exclusión (que incluye el ítem “he sido excluido o ignorado de una red social o de chat”) se unía a la cibervictimización visual. Las dimensiones finales de este estudio, basándonos en las definiciones de Menesini et al. (2012) fueron:

- *Verbal*: incluye actos que utilizan la forma escrita o verbal de intimidación (es decir, llamadas telefónicas, mensajes de texto y correos electrónicos). Un ejemplo de ítem de esta dimensión es “alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS”.
- *Visual*: implica ataques ejecutados por el uso de formas visuales de intimidación (es decir, publicar imágenes comprometedoras). En ella se

encuentran ítems del tipo “alguien ha colgado información personal sobre mí en internet” o “he sido excluido o ignorado de una red social o de chat”.

- *Suplantación*: se refiere a ataques más sofisticados que hacen uso del robo de identidad (es decir, revelan información personal usando la cuenta de otra persona). Un ítem de esta dimensión es “alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal”.

En cuanto a la fiabilidad de la escala de cibervictimización según las autoras (Del Rey, Elipe y Ortega-Ruiz, 2012), los índices de consistencia interna se realizaron en dos tiempos y son adecuados mostrando una alta fiabilidad test-retest: $\alpha = T_{1\text{cibervictimización}} = .83$; $\alpha = T_{2\text{cibervictimización}} = .90$. Sin embargo, en este estudio, dividiendo el instrumento en tres dimensiones, obtuvimos: $\alpha_{\text{cibervictimización verbal}} = .80$, $\alpha_{\text{cibervictimización visual y exclusión (social)}} = .66$ y $\alpha_{\text{cibervictimización suplantación}} = .51$

Impacto emocional

Para evaluar el impacto emocional se utilizó la Victimization Emotional Impact Scale, (Elipe, et al., 2017). Esta escala es una versión adaptada de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS, Watson, Clark y Tellegen, 1988, versión en español de Sandín et al., 1999). Concretamente, permite obtener información sobre qué emociones sienten o sentirían las víctimas de bullying y cyberbullying. Las respuestas a los 18 ítems que componían la escala se registraron en una escala Likert de 5 puntos (1 = Nada; 2 = Un poco; 3 = Moderadamente; 4 = Bastante; 5 = Mucho), por lo que las puntuaciones medias más altas reflejan un mayor impacto emocional. En esta versión hay tres tipos o formas de impacto emocional:

- *Activo*: esta forma incluye emociones relacionadas con la vitalidad y el afecto más positivo; refleja en qué medida una persona se siente entusiasta, activa y alerta. Está compuesta por seis ítems (por ejemplo, “animado” o “activo”).
- *Deprimido*: este tipo de impacto emocional hace referencia al sentimiento de desgana, apatía y tristeza que pueden generar las situaciones de victimización. Incluye nueve ítems (como “tenso/a” o “culpable”).

- *Enfadado*: esta forma de impacto emocional tiene 3 ítems y se caracteriza por las emociones de rabia, ira e impotencia que sienten las víctimas que son incapaces de solucionar esta situación (“enojado/a” o “colérico, con rabia”). En nuestro estudio usaremos el término “enfadado” que es más usual en nuestro contexto y se asemeja mejor al que emplea la población de estudio.

Aunque en la validación original del instrumento, la consistencia interna de cada factor se examinó con el coeficiente de Rho, en nuestro estudio se siguió la misma dinámica para todos los instrumentos de la investigación, incluyendo a continuación el resultado del alpha de Cronbach, obtenido en este estudio para cada tipo de impacto emocional: $\alpha_{\text{activo}} = .85$, $\alpha_{\text{deprimido}} = .90$, $\alpha_{\text{enfadado}} = .81$.

4.2.4. Procedimiento de obtención de la información

Desde el inicio del trabajo se solicitó la aceptación del consentimiento ético para la realización de la recogida de datos. El informe de dictamen favorable del proyecto de Investigación Biomédica fue emitido con el código interno: 0615-M1-15, asegurando que:

- El estudio se plantea siguiendo los requisitos de la Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica y su realización es pertinente.
- Se cumplen los requisitos necesarios de idoneidad del protocolo en relación con los objetivos del estudio y están justificados los riesgos y molestias previsibles para el sujeto.
- Son adecuados tanto el procedimiento para obtener el consentimiento informado como la compensación prevista para los sujetos por daños que pudieran derivarse de su participación en el estudio.
- El alcance de las compensaciones económicas previstas no interfiere con el respeto a los postulados éticos.
- La capacidad de los Investigadores y los medios disponibles son apropiados para llevar a cabo el estudio.

Considerando las fases metodológicas propias de la investigación expuestas por Buendía, Colás y Hernández (1998) (revisión exhaustiva de literatura, trabajo de campo, análisis de datos e informe de investigación y diseminación científica y divulgativa), por su relevancia se hará referencia a la segunda y a la tercera. Las otras dos fases se omiten, ya que forman parte del desarrollo individual y profesional de la investigadora.

Este estudio comenzó en Marzo de 2013 como continuación de una primera investigación realizada en 2012 que arrojó datos importantes que animaban a continuar con esta línea de investigación. Así, los cuatro primeros meses se centraron en la revisión bibliográfica y creación de un marco teórico consistente y actualizado sobre las variables que se incluyen en la investigación y en la selección y el diseño de los instrumentos empleados en la investigación. Teniendo en cuenta que el estudio incluía muchas variables, era de esperar que no contásemos con instrumentos concretos que evaluaran aspectos relevantes de nuestra propuesta. Por ello, considerando que los instrumentos empleados para evaluar las estrategias de afrontamiento existentes no se ajustaban a nuestros objetivos, decidimos diseñar un instrumento de evaluación sobre el eje central de nuestra investigación. De igual forma, incluimos el cuestionario para evaluar las Habilidades Metacognitivas empleado en una investigación previa (Nacimiento-Rodríguez y Mora-Merchán, 2014) con el fin de poder validarlo con una muestra más amplia.

A continuación se detallan el trabajo de campo (que incluye el procedimiento de implementación de los instrumentos en los centros educativos) y el plan de análisis.

Trabajo de campo: selección de centros y recogida de información.

De forma paralela al diseño del cuestionario y a la revisión bibliográfica se contactó con los centros educativos por teléfono, correo electrónico y de forma personal. Con cada centro se contactó en un momento diferente, para asegurar que la investigadora podría realizar la recogida de datos en los mismos y no se superpusieran las fechas de recogida.

Se seleccionaron los centros por posibilidad de acceso a los mismos e interés del Equipo Directivo por participar en el estudio, realizándose 4 recogidas de datos (cada una en un centro) a lo largo de los primeros dos años de trabajo.

Tabla 13. Control de recogida de datos en los distintos centros educativos

Centros educativos	Fecha de recogida de datos
Córdoba	Mayo-junio de 2013
Granada	Abril-junio de 2014
Huelva	Abril-junio de 2014
Sevilla	Mayo-junio de 2015

A los cuatro centros que participaban en nuestro estudio, se les envió una carta solicitando permiso para la recogida de datos, donde se incluían los datos del equipo de investigación, las características, objetivos y procedimiento del estudio (ver Anexo). A la semana de enviar la carta, cada centro nos la firmó asegurando que se había obtenido la autorización de padres/madres/tutores. De este modo, se comenzó con el trabajo de campo y la recogida de información.

El trabajo en los centros fue muy gratificante, no solo por la participación y actitud del alumnado y del profesorado; sino porque nos transmitieron sus inquietudes sobre esta problemática y su intención de querer actuar para eliminarla. Tanto los equipos directivos de los centros educativos, como los profesores mostraron una gran predisposición y nos facilitaron mucho la tarea de recogida de datos, ayudándonos en todo lo que necesitábamos.

La investigadora personalmente estaba presente en cada clase durante todo el proceso, para poder resolver dudas que fueran surgiendo y asegurarse de que todo el alumnado recibía la misma información. El profesorado permanecía en el aula con la investigadora durante las sesiones, que duraban 40-60 minutos. Se daban indicaciones muy precisas al alumnado sobre cómo cumplimentar correctamente los cuestionarios.

Durante la recogida de datos se informó al alumnado sobre la naturaleza voluntaria y anónima de la participación y la importancia de contestar de forma honesta. De igual forma, se presentaron los objetivos y expectativas del estudio, así como los beneficios que podría tener a corto y largo plazo. Se proporcionaba al alumnado indicaciones escritas, solicitando su ayuda para mejorar la situación de jóvenes que estuvieran sufriendo bullying o cyberbullying. Antes de empezar y durante todo el proceso se les preguntaba si tenían alguna duda y se les invitaba a preguntar lo que no entendieran. Posteriormente, pasábamos a la creación del código de forma conjunta, poniendo ejemplos en la pizarra, ya que, era un poco complejo para el alumnado (sobre todo, para los de primer ciclo). Hemos de mencionar que en este primer apartado de “Datos personales” en las preguntas 4 y 5 surgían dudas, ya que estas tenían más sentido cuando no había internet en el móvil y había menos redes sociales.

El orden en el que se administraron los instrumentos permitía que el alumnado fuera centrándose en el problema, comenzando por aspectos relativos a sí mismos (la inteligencia emocional y la resiliencia); para continuar con la evaluación de sus posibles experiencias relacionadas con el bullying y el cyberbullying. En estos instrumentos se insistía mucho en que tenían que ser situaciones acaecidas en los últimos dos meses. Algunas de las dudas que expresaban los alumnos y las alumnas con respecto a estos dos cuestionarios era si esas conductas se valoraban solo si “existía intención de hacer daño” o si, por el contrario, también se valoraban las que ellos consideraban “de broma”. Este hecho nos invitaba a reconsiderar un elemento muy presente en la definición de estos constructos y es saber delintar claramente la intencionalidad de estos sucesos. Posteriormente se evaluaban las estrategias de afrontamiento que los adolescentes hipotetizaban que utilizarían ante una situación de bullying y cyberbullying. Finalmente, se les presentaba el instrumento de habilidades metacognitivas incluyendo un ejemplo de situación de acoso y se les presentaba un instrumento en el que debían hipotetizar sobre el impacto emocional que presentarían tras haber sido víctima de bullying o cyberbullying:

Después de cada recogida de información, los datos se codificaban e incluían en una matriz para analizados utilizando los programas estadísticos SPSS 23 y MPLUS 7 (Muthén y Muthén, 1998-2011).

4.3. Plan de análisis estadístico de datos.

Se procedió a la realización de los análisis, interpretación de datos, elaboración de resultados y conclusiones. En el análisis fueron esenciales las indicaciones y aspectos aprendidos durante las estancias de investigación, ya que, los profesores que codirigían las estancias tenían una amplia experiencia tanto en el conocimiento y evaluación de las variables que nos interesan, como en el dominio de las técnicas estadísticas necesarias para nuestros objetivos. De este modo, en la primera estancia en University of Strathclyde (Glasgow) de la mano del profesor Dr. Simon Hunter se adquirieron conocimientos sobre la validación de instrumentos y realización de los análisis factoriales confirmatorios para dicha validación. En la segunda estancia en Flinders University (Adelaide), realizamos análisis de modelos de ecuación estructurales con algunas de las variables del estudio con el profesor Phillip Slee y con la doctora Grace Skrzypiec. Finalmente, en la Universidad de Huelva, con el doctor Francisco Rivera, se desarrolló el modelo general, resultado de este estudio.

Para poder dar respuesta a los objetivos planteados, los análisis estadísticos se han ajustado a la naturaleza de las variables incluidas en el estudio, siguiendo la misma secuencia de análisis para cada variable. En nuestro caso, primero se ha abordado el grado de ajuste del instrumento utilizado a nuestra muestra y, a continuación, se presentan los descriptivos relativos a cada variable y una propuesta de modelo de ecuación estructural donde se incluyen las variables de estudio. Somos conscientes de que esta estructura puede parecer repetitiva, pero se ha optado por esta presentación en aras de clarificar la comprensión de los datos y ganar en profundidad de análisis.

1. Ajuste de cada instrumento a la muestra (AFC- Análisis Factorial Confirmatorio).

En primer lugar, para conocer el ajuste de los instrumentos con nuestra muestra, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) utilizando el MPLUS 7 (Muthén y Muthén, 1998-2011). Concretamente, para las variables de metacognición, resiliencia, inteligencia emocional, estrategias de afrontamiento,

victimización en bullying e impacto emocional se empleó método de estimación de máxima verosimilitud con errores estándares robustos (MLR-maximum likelihood estimation with robust standard errors) con la corrección de Yuan and Bentler (2000) que permite la estimación del modelo cuando existen datos perdidos; teniendo en cuenta la naturaleza ordinal de las variables involucradas (Flora y Curran, 2004) y que las variables incluidas, presentaban una desviación de las condiciones de normalidad, pero no extremas (Hu y Bentler, 1998).

Por otro lado, para el AFC de la variable cibervictimización se empleó el método robusto de mínimos cuadrados no ponderados (WLSMV) para tener en cuenta las desviaciones debidas a estas variables que no cumplían el criterio de normalidad ni el de curtosis, considerando la prueba de normalidad basada en la Curtosis Multivariante Relativa (SAS, 2004). Las estimaciones de los coeficientes estructurales en el marco de este método superan las condiciones de datos de otros métodos en las muestras anormales (Li, 2014), existiendo un consenso en el adecuado uso del enfoque WLSMV cuando el tamaño de la muestra es de 200 o mayor (Flora y Curran, 2004; Muthén, Du Toit, y Spisic, 1997; Newsom, 2015; Rhemtulla, Brosseau-Liard y Savalei, 2012).

Para estimar el ajuste global del modelo, se seleccionó la prueba estadística de Chi-cuadrado, así como otros índices, como el CFI (Comparative Fit Index), y el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). Para el CFI, se entienden como valores aceptables aquellos que están por encima de .90. En cuanto a la RMSEA, se aceptan datos iguales o inferiores a .08 (Hu y Bentler, 1999).

2. Descriptivos para las variables principales del estudio.

Antes de empezar con los análisis principales, se realizaron análisis de estadística descriptiva empleando el programa *SPSS 23*. En estos análisis se efectuaron comparaciones de las medias usando la *prueba t de Student* para grupos independientes con el objetivo de analizar la existencia de efectos de sexo, calculándose el tamaño del efecto *d de Cohen* para cada contraste. Se consideró un tamaño pequeño del efecto cuando los valores estaban entre .0-.2, medio entre .3-.5 y grande entre .6-.8 (Cohen y Cohen, 2003).

De igual forma, se realizaron correlaciones de *Pearson* para medir el grado de covariación entre los factores. Se consideraron débiles los valores de las correlaciones que se encontraban entre .00-.19; moderados .20-.39; fuertes .40-.70 y muy fuertes aquellos que eran superiores a .70. También se analizaron para cada variable cuantitativa las medias y desviaciones típicas.

3. Modelo de ecuación estructural (MEE)

Los análisis de los modelos de ecuación estructural (MEE) se realizaron utilizando el MPLUS 7 (Muthén y Muthén, 1998-2012). Los métodos empleados, así como los índices de ajuste de los modelos de ecuación estructural siguen la propuesta establecida en los AFC (Análisis Factorial Confirmatorio). Esto implica que, para el MEE de las variables ordinales (metacognición, resiliencia, inteligencia emocional, estrategias de afrontamiento, victimización en bullying e impacto emocional) se empleó el método robusto MLR (Flora y Curran, 2004); mientras que para las variables dicotómicas (cibervictimización) se utilizó el método WLSMV. La dicotomización de la cibervictimización se realizó a partir de las respuestas al cuestionario ECIPQ (donde “0” es la ausencia y el valor “1” la presencia de ese hecho), siendo cibervíctima toda aquella persona que, en algún momento, en los dos últimos meses hubiera sufrido alguna situación de ciberacoso.

Los modelos de ecuación estructural se han presentado incluyendo todas las relaciones posibles entre las variables. No obstante, en los gráficos y tablas solo aparecen aquellas asociaciones significativas con el fin de evitar la saturación de datos.

Para cada modelo, se exponen los índices y pruebas que nos permitían estimar el ajuste global del mismo y su capacidad predictiva en su Figura correspondiente. De este modo, todos los índices de ajuste de los modelos se encuentran dentro de los puntos de corte adecuados (Hu y Bentler, 1999).

Tanto para el AFC, como para el MEE se calcularon los errores de estimación, pero no aparecen en los gráficos para eliminar la saturación de información y facilitar la interpretación de los datos.

4. Modelos de ecuación estructural alternativos

Debido a que los análisis se realizaron dentro de un diseño transversal, se llevaron a cabo modelos alternativos. Estos modelos alternativos permitieron obtener más información sobre la direccionalidad o relación causa-efecto entre las variables. De esta manera, para poder confirmar el acierto en la direccionalidad de los efectos que se incluyen en los modelos se ejecutaron también los modelos alternativos, tanto para los modelos de ecuación estructural con menos variables; como para los más complejos (donde se incluyen los efectos indirectos). En ambos casos existían efectos que se producían de forma inversa a las directrices del estudio, pero generalmente, eran más débiles que los que se habían propuesto en los objetivos.

CAPÍTULO 5.

Análisis y resultados

CAPÍTULO 6.

Principales conclusiones

Todas las verdades son fáciles de entender, una vez descubiertas. La cuestión es descubrirlas (Galileo Galilei)

El estudio es una oportunidad para penetrar en lo bello y maravilloso del mundo del saber (Albert Einstein)

En este apartado se discuten los resultados obtenidos y se exponen las conclusiones más relevantes, contrastando los hallazgos con investigaciones y estudios previos. Para facilitar la presentación de los mismos, siguen el orden de los objetivos planteados en el apartado de metodología. De esta forma, la discusión hará referencia al diseño y uso de los dos cuestionarios desarrollados en este estudio: el de estrategias de afrontamiento y el de habilidades metacognitivas y, a continuación, se profundiza en los análisis realizados para establecer las relaciones entre las variables. Con la intención de exponer las conclusiones con mayor detalle, se ha preferido dividir el objetivo tres en dos apartados diferentes: el primero (o punto tres) centrado en cómo las variables personales, cognitiva y emocionales afectan al uso de estrategias de afrontamiento, y el segundo (punto cuatro) que analizará los efectos del uso de las estrategias de afrontamiento en la implicación en los problemas de victimización y en el impacto emocional.

A continuación se comentan los efectos mediadores encontrados y su relevancia dentro del estudio que nos ocupa. También se indican las principales aportaciones y limitaciones de este estudio y las posibles causas de las mismas. Finalmente, se invita a reflexionar sobre las futuras líneas de investigación que abren este trabajo, así como las implicaciones educativas orientadas a las propuestas de intervención en este ámbito.

6.1. Instrumentos para evaluar las estrategias de afrontamiento ante situaciones de bullying y cyberbullying.

Para dar respuesta al primer objetivo se desarrolló un instrumento que permitía evaluar y conocer las estrategias de afrontamiento que emplean o emplearían los adolescentes en situaciones de bullying y cyberbullying. La propuesta realizada se fundamentaba en la revisión de Skinner et al. (2003) y en una adaptación posterior (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007); así como en los estudios de Perren et al. (2012) y Sticca et al. (2015), los cuales definían el afrontamiento desde una perspectiva más conductual en la misma línea que nuestro instrumento. Es cierto que no todos los ítems hacen referencia a aspectos comportamentales, pero solo se hace referencia a cuestiones cognitivas en algún caso de forma aislada y ubicando a un mismo nivel o mezclando los dos tipos de procesos (cognitivos y conductuales).

En un primer momento, se crearon seis estrategias de afrontamiento compuestas por cinco ítems cada una. No obstante, durante la validación y siguiendo planteamientos teóricos basados en la evidencia, el instrumento se estructuró en tres estrategias de afrontamiento: apoyo social, evitación activa y afrontamiento activo. Esta organización final de las estrategias concuerda con los trabajos elaborados por Frydenberg (Chi y Frydenberg, 2009; Frydenberg, 2008) que mencionan tres estilos de afrontamiento: resolver problemas, donde se incluyen estrategias que se orientan hacia la resolución del problema; referencia a los otros, que contiene estrategias en las que se acude a los demás en busca de ayuda; y el afrontamiento no productivo, donde se insertan las formas de afrontamiento centradas en la evitación del problema. En un estudio posterior, Perren et al. (2012) utilizaron cuatro dimensiones para definir las distintas acciones que emplean los estudiantes, los padres o las escuelas para combatir estos comportamientos negativos. Estas respuestas incluyen soluciones técnicas (pe., bloqueo del contacto), enfrentamiento al agresor (pe., contacto constructivo o represalia), ignorancia (pe., no hacer nada, comportamiento evasivo o regulación emocional) y apoyo instrumental (pe., pedir ayuda a alguien). Entendiendo que esta clasificación parte del afrontamiento del cyberbullying, es lógico encontrar una nueva estrategia que incluye soluciones tecnológicas; manteniendo la estructura

tridimensional con el resto de estrategias de da afrontamiento. Asimismo, en la revisión realizada por estos autores (Perren et al., 2012) encontraron que la mayoría de los estudios permiten generar una panorámica de lo que los estudiantes hacen para lidiar el acoso y concluyeron que la mayoría de las estrategias de afrontamiento que reportan son estrategias generales de resolución de problemas, búsqueda de apoyo social o centradas en tratar de ignorar/evitar el problema.

En esta misma línea, Raskauskas y Huynh (2015) siguiendo las propuestas Riebel et al. (2009) mencionan como estrategias de afrontamiento tradicionales: buscar ayuda social (p.e., hablar con el personal de la escuela o un amigo), enfrentar el problema o tomar represalias (p.e., amenazar con golpear a los agresores) y la evitación (p.e., no sabía qué hacer o no hacía nada) en respuesta al acoso cibernético.

No obstante, esta estructuración no se repite tal cual en todos los instrumentos. Por ejemplo, en el BRIEF COPE (Perczek et al., 2000), aunque aparecen las tres dimensiones de afrontamiento activo, evitación activa y uso de apoyo social, las nueve estrategias restantes no se han incluido en nuestro instrumento o se han combinado con las anteriormente citadas. Estos autores diferenciaban entre dos grandes bloques de estrategias de afrontamiento: estrategias de afrontamiento evitativas (autodistracción, negación, consumo de alcohol y drogas y la separación del comportamiento); siendo el resto estrategias orientadas a un afrontamiento activo. Lo mismo sucede con otros cuestionarios empleados también para el estudio del uso de estrategias de afrontamiento ante la cibervictimización como es el Coping With Cyberbullying Questionnaire (CWCBQ) de Sticca et al. (2015). Es necesario salvar las distancias con nuestro instrumento, ya que este estaba focalizado en la respuesta ante el cyberbullying, por lo que encontramos una dimensión centrada en soluciones tecnológicas. Las otras seis estrategias de afrontamiento (consejo distal, asertividad, desamparo o auto-culpa, ignorancia activa, represalias, apoyo cercano y afrontamiento técnico) pueden ajustarse a nuestros tres perfiles de afrontamiento: apoyo social (integraría las estrategias de “consejo distal” y “apoyo cercano”), evitación activa (que comprendería “la ignorancia activa” y “el desamparo o auto-culpa”) y el afrontamiento activo (que incluiría la estrategia de “asertividad” y podría hacer referencia también a la de “represalias”, aunque no explícitamente en nuestro instrumento).

La fundamentación teórica de la estructuración del afrontamiento en estas tres modalidades viene dada por los avances en las investigaciones en esta área que, pese al análisis minucioso de estrategias que presentan variaciones entre sí, al final acuden siempre a versiones más tradicionales y reduccionistas. En este sentido, se resalta la adaptación de Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) de la revisión sistemática realizada por Skinner et al. (2003). En esta puede encontrarse que, pese a hallar 12 estrategias de afrontamiento de forma frecuente en los estudios, solo 4 son las más comunes: búsqueda de apoyo, escapar, distracción y resolución de problemas. En nuestro caso, las estrategias dos y tres se unen en la dimensión “evitación activa”. Muestra de esta estructura de afrontamiento son los datos obtenidos en dicho estudio (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007), donde de los 44 estudios analizados; la búsqueda de apoyo aparecía como una dimensión en 32; la resolución de problemas en 28; mientras que la distracción y escapar se encontraban en 25 y 27 estudios respectivamente. Esto puede indicar que, pese al esfuerzo de subdividir las formas de afrontamiento en dimensiones más específicas, existen tres perfiles de afrontamiento dominantes que responden bien, siendo común el uso de esta estructura tridimensional.

Por todo lo expuesto anteriormente, la solidez de los constructos o dimensiones seleccionadas en este estudio queda patente:

- Apoyo social: esta estrategia contiene los ítems que hacen referencia a la búsqueda de apoyo social (tanto de amigos, familiares, como profesionales) con un doble objetivo: la descarga emocional y la búsqueda de resolución del problema. Este carácter multidimensional de la estrategia hace que su estudio tenga matices diferentes con las otras dos. Por ello, se realiza un análisis más minucioso en los próximos apartados cuando se menciona su frecuencia.
- Evitación activa: integra las dos estrategias que Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) denominaban “distracción” y “escape”. Esta dimensión del afrontamiento hace referencia no solo a la huida de la situación en sí; sino que incluye también la autodistracción. Esta última estrategia permite a la víctima “no pensar en la situación”, entretenerse y prestar atención a otras cosas para evitar pensar en la misma. Aunque son conductas claramente diferenciadas, ambas hacen alusión a

un comportamiento en el que la víctima, de forma intencionada, decide no hacer frente a la situación y evita enfrentarla.

- **Afrontamiento activo:** hace mención a comportamientos que están orientados a la resolución del problema y al cese de la situación de acoso. La falta de especificación en alguno de sus ítems, permite que dentro de esta dimensión se incluya cualquier conducta o decisión orientada a la resolución del problema (ya sea de forma positiva o negativa). En este sentido, menos el ítem “6. Busco a la persona responsable y hablo con ella para que cambie su comportamiento” que indica un comportamiento específico, el resto de situaciones pueden albergar múltiples opciones. Estas se refieren a la búsqueda continua y activa de una solución al problema, pero dentro de ella tienen cabida desde intentar hacer frente a la situación, negociando o tratando con el agresor, hasta la agresión directa al mismo o cualquier otra actuación que conlleve una actitud activa.

Es menester resaltar que se realizó un esfuerzo por intentar mantener un número de ítems adecuado y proporcionado en las tres estrategias de afrontamiento. Como se observa en el instrumento final, se logró dicho objetivo, presentando 4-5 ítems por cada dimensión. Por otra parte, los datos obtenidos son muy positivos en cuanto a la validez y consistencia interna del instrumento. De este modo, podemos afirmar que es un instrumento que ha demostrado un buen funcionamiento y cuya estructura es adecuada para el objetivo de este estudio. Los resultados encontrados en este objetivo, nos llevan a reflexionar sobre los tres perfiles generales de acoso y entender que pueden existir subcategorías, aunque se definen tres grandes estilos cuyas propiedades les hacen tener una entidad propia. El estudio de estas tres formas de afrontamiento puede permitir mejorar las habilidades de las víctimas de acoso y evitar que lleguen a serlo, ayudándoles a ser más resolutivos. Esto aporta un importante carácter práctico a esta investigación.

La necesidad de desarrollar este cuestionario se fundamenta en dos razones principales: por una parte, la necesidad de crear instrumentos específicos que valoren el afrontamiento ante estos dos fenómenos, bullying y cyberbullying; y, por otra parte, obtener herramientas que sinteticen los datos recogidos. En este sentido, revisando los estudios que analizan las estrategias de afrontamiento empleadas por las víctimas

en situaciones de acoso, podemos englobar tres formas de evaluación principales. En algunos estudios se han producido adaptaciones de cuestionarios genéricos sobre estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés para poder interpretarlas en situaciones de bullying o cyberbullying (Hunter y Boyle, 2004; Kristensen y Smith, 2003). Otros intentos de analizar las estrategias de afrontamiento en estos fenómenos se han decantado por crear cuestionarios específicamente para el propósito y la muestra a la que va dirigida la investigación, generando a veces una amplia gama de respuestas (Naylor, Cowie y Del Rey, 2001) no siempre fácil de categorizar. En muchos casos, han optado por preguntar directamente a los sujetos evaluados de qué forma afrontarían la situación si fueran víctimas escribiéndolo o de forma oral, mediante entrevistas o técnicas de focus group (Giménez, 2015; Sánchez, 2008; Smith et al., 2008). También han existido algunos intentos de crear instrumentos que pretenden identificar las acciones que las víctimas de cyberbullying emplean para afrontar el esa situación como se puede observar en el estudio de Riebel et al. (2009) o el instrumento para evaluar las estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying de Sticca et al (2015). Otro aspecto fundamental, como mencionábamos, es la brevedad del instrumento que permite una administración rápida, fácil y adecuada para la población a la que va destinada. Esto es muy beneficioso para poder incluir este instrumento dentro de baterías más amplias donde se comparen los datos sobre estrategias de afrontamiento con otras variables.

En definitiva, existen distintas formas de evaluar el uso de las estrategias de afrontamiento ante situaciones de bullying y cyberbullying, pero queríamos dar un paso más y crear un instrumento que nos permitiera poder analizar dichas estrategias de forma específica ante estos fenómenos de forma breve y concisa.

6.2. El estudio de la metacognición para entender el afrontamiento.

La percepción del afrontamiento como un proceso que integra subprocesos cognitivos y conductuales existía ya en 1978, cuando Pearlin y Schooler hablaban de respuestas de afrontamiento específicas que incluían conductas, cogniciones y percepciones de las personas que se involucran cuando realmente luchan con sus problemas de vida. Lo mismo encontramos en la definición de Lazarus y Folkman (1986) que conciben el afrontamiento como un proceso donde elementos cognitivos y conductuales interaccionan para generar una respuesta compartida. En este sentido, Anderson (1995) afirma que la metacognición incluye cuestiones relacionadas con el razonamiento humano y se activa cuando se enfrentan problemas complejos. Asimismo, se han relacionado los altos niveles de metacognición con la capacidad para resolver problemas, entendiendo que alguien exitoso en estas tareas presenta niveles más altos de metacognición. En esta línea, Harandi, Sharbabaki, Deh y Darehkordi (2013) defienden que ser una persona exitosa en la resolución de problemas desempeña un papel importante en la compatibilidad e interacción social y el rendimiento académico de la persona; y está íntimamente relacionado con sus habilidades de afrontamiento, independencia, autodisciplina y éxito en hacer la tarea; así como con la evitación a la hora de enfrentar los problemas causados por la falta de bienestar social.

Es por ello, que la creación de una escala de metacognición era una de las premisas de este estudio, ya que se consideraba de gran relevancia poder determinar en qué medida los distintos procesos metacognitivos afectaban en la selección de dichas estrategias de afrontamiento, entendiéndolo como un paso previo y necesario a la emisión de la conducta y siendo el afrontamiento un constructo formado por distintos componentes: cognitivos y conductuales. En la revisión de la literatura realizada se han hallado pocos estudios que relacionen las habilidades metacognitivas o autorregulación con el bullying o el cyberbullying; y se reduce mucho más el campo si intentamos entender las habilidades metacognitivas o autorregulación como parte del afrontamiento de las víctimas. De hecho en esta última línea no hemos hallado

estudios de investigación previos que se ajustaran a nuestras hipótesis iniciales, pero encontramos acercamientos desde propuestas de intervención, como la de Donohoe (2007), cuyo programa “The Bullying Prevention Pack”, defiende que un buen método metacognitivo tiene la capacidad de empoderar a los niños y ayudar a crear un ambiente escolar más armonioso, lo que lo convierte en una buena herramienta para combatir el acoso escolar, basándose en gran medida en la estrategia metacognitiva de la autorregulación. Asimismo, de forma aislada, se han encontrado referencias entre las variables de metacognición y capacidad de afrontamiento, presentando una relación de interdependencia entre ambas (Harandi et al., 2013). Dichos autores sostenían su argumento sobre la base de que la metacognición, como un proceso mental de alto nivel, puede estar asociada con habilidades de resolución de problemas. De igual forma, en el estudio de Lysaker, et al. (2011) encontraron que los déficits en las capacidades metacognitivas estaban relacionados con dificultades de afrontamiento. También es cierto que algunas de las campañas de prevención tanto en bullying; pero sobre todo en cyberbullying, proponen lemas como “pensar antes de publicar” (Child Focus, 2010; Common Sense Media, 2015; Kidscape, 2016; Asegúrate, 2017), invitando a los adolescentes a reflexionar sobre las consecuencias antes de actuar. Según Van Royen, Poels, Vandebosch y Adam (2017) la aparición de un mensaje reflexivo en el momento exacto, crea en el acosador un retraso en la subida del contenido y puede frenar potencialmente su agresión. Igualmente, puede ser una estrategia eficaz para contrarrestar diversos factores facilitadores del ciberacoso, como son los bajos niveles de autocontrol e impulsividad (Holt, Bossler y May, 2011; Vazsonyi, Machackova, Sevcikova, Smahel y Cerna, 2012), pudiendo ser similares los efectos sobre el bullying. Esto trasladado a la víctima, puede hacer que la autorregulación personal favorezca la selección de estrategias adecuadas y evite la impulsividad y el bajo autocontrol, que ya provoca posteriores lamentaciones de los actos realizados para los agresores (Ferwerda, Schedl, y Tkalcic, 2014; Sleeper et al., 2013). Este hecho, haría que las víctimas realizaran un afrontamiento más racional y no actuaran en “estado caliente”, como denomina Wang et al., (2011) al estado emocional propio de las respuestas más impulsivas.

La creación del instrumento inicial partía de una situación de acoso general, donde se le pedía al alumnado que respondiera qué haría antes de actuar, durante y tras la actuación. Las evidencias halladas sugieren que las estrategias metacognitivas aplicadas en la solución de problemas también pueden ser transferidas a nuevas situaciones problemáticas y que si a los sujetos se les enseña cuándo y cómo aplicar tales habilidades, podrán mantenerlas y resolver sus propios problemas (Harandi, et al., 2013). Estos mismos autores (Harandi et al., 2013) en una investigación que tenía como objetivo estudiar la efectividad de la metacognición en los resultados de la resolución de problemas y las habilidades sociales de los estudiantes de las escuelas profesionales encontraron que se producía un aumento significativo de los grupos experimentales en habilidades sociales y de resolución de problemas cuando se producía un entrenamiento específico de la metacognición. Esto quiere decir que la metacognición tiene efectos sobre las habilidades sociales y la capacidad de ser más o menos resolutivos. Esta mejora también se había observado en estudios previos de Slavin (1950) y Peterson (1996).

Las premisas de la propuesta de Donohoe (2007) también van en la línea de las hipótesis de la creación de este instrumento, que entiende que hacer al sujeto consiente en todo momento del proceso que está desarrollando a la hora de actuar, así como de las consecuencias que tiene su actuación y la continua reflexión sobre ello, aumenta su conocimiento y le hace más eficaz a la hora de resolver los problemas. Para ello, es necesario poder analizar cada subproceso de forma minuciosa, así que se identificaron los subprocesos que conforman la autorregulación. Sin embargo, aunque se esperaba poder analizar los procesos clásicos de la autorregulación previos (planificación) durante la respuesta (supervisión) y tras la realización de la conducta (evaluación), se encontraron nuevas dimensiones que responden a análisis más específicos. Los ítems se diseñaron a partir de baterías tradicionales de evaluación de procesos de autorregulación empleadas en la resolución de problemas académicos que han demostrado su eficacia y se han señalado en el apartado correspondiente a la creación del instrumento. No obstante en el curso de su validación surgieron controversias en cuanto a su estructura y se modificó la misma, ya que se adaptaba mejor a las propuestas de Martín y Marchesi (1990) que a las pretensiones del diseño

del mismo. De hecho, es interesante destacar la estructura final del constructo, ya que sus dimensiones no funcionaban de forma independiente; sino en un modelo de segundo orden donde se mantenía en el primer orden el constructo general de habilidades metacognitivas (que se refiere a la parte de autorregulación). De esta forma, el instrumento final responde a una nueva forma de entender la metacognición que no está muy presente en la literatura tradicional sobre la misma: la metacognición, más específicamente, autorregulación social. Esta forma de autorregulación presenta procesos similares a los que se emplean tradicionalmente en la resolución de problemas, pero su carácter social hace que las dimensiones de análisis hayan sido necesariamente diferentes, ajustándose a las exigencias de una interacción social. Como se presentó en los resultados, el análisis factorial exploratorio de este instrumento generó habilidades diferentes a las que conforman la autorregulación tradicionalmente (planificación, supervisión y evaluación), cuya esencia aporta nuevos enfoques de análisis al estudio de la metacognición dentro de un fenómeno tan complejo como es el acoso escolar. En este mismo sentido encontramos otros autores que no se ciñen exclusivamente a estas tres dimensiones generales de la autorregulación, sino que se refieren a procesos más específicos que se relacionan con estas, pero son diferentes. Por ejemplo, Georgina, (2014), incluye (además de las tradicionales), la habilidad de predicción como una de las principales habilidades que componen la metacognición. De igual forma, podemos encontrar que para Martín y Marchesi (1990), los procesos metacognoscitivos se componen de habilidades de planificación de un proceso para solucionar el problema; de aplicación de la estrategia y control de la ejecución de la misma; evaluación del desarrollo del plan, donde se incluye la previsión de errores y la posibilidad de modificar el curso de la acción cognitiva en función de los resultados de la evaluación. Estas dimensiones se ajustan perfectamente a las habilidades que componen nuestro instrumento que, finalmente, estaba conformado por cinco factores o habilidades metacognitivas: planificación general, planificación por pasos, previsión de errores, flexibilidad cognitiva y evaluación general.

Esta modificación puede responder a varios condicionantes del constructo que afectan al mismo cuando se inserta en una situación social y pasamos a analizar a

continuación. En primer lugar, ese carácter social, conlleva que no solo exista una única dirección para solucionar o enfrentar el problema, sino que, sea necesaria cierta flexibilidad cognitiva para ir ajustando la respuesta a los cambios que surgen en una interacción social. Esto no quiere decir que el aprendizaje tenga siempre una única respuesta; pero sí que cuando se analizan procesos de enseñanza-aprendizaje (lectura, comprensión, resolución de problemas, resolución de operaciones, etc.), es más fácil seguir la linealidad tradicional de: planificar, supervisar y evaluar si el resultado es el esperado. Este proceso es mucho más difícil que permanezca estable dentro de una interacción social, donde no solo afecta la planificación o decisión personal; sino que las respuestas de la persona con la que se interacciona juegan un papel muy importante en la permanencia o cambio de las decisiones tomadas durante la planificación. De hecho, Skinner et al. (2003) afirma que las etiquetas que empleamos para referirnos a los estilos de afrontamiento describen lo que está sucediendo en el terreno durante cada episodio, destacando el rasgo situacional y temporal del mismo. Este mismo autor define las estrategias de afrontamiento como variables que “abarcan el espacio conceptual entre las instancias individuales de afrontamiento, que son las innumerables respuestas cambiantes en tiempo real que las personas usan en el trato con las transacciones estresantes y las vinculan significativamente al afrontamiento como un proceso adaptativo que media entre el estrés y sus efectos a largo plazo” (Skinner et al., 2003, p.248). Este carácter temporal y contextual, también está presente en los estudios sobre afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986).

Así, mientras que el proceso de “leer pala” tiene una única forma de resolución; enfrentarse a una persona que está agrediendo a una víctima genera y exige una nueva estructura metacognitiva donde se incluyan nuevos aspectos relevantes como la flexibilidad cognitiva, pasos planificados que estén más controlados, que exista una previsión de posibles errores (considerando las respuestas de la otra persona) y la evaluación general de la actuación realizada, que invite a seguir de nuevo este proceso o realizar cambios ante una nueva situación similar.

De hecho, la consideración de aspectos de flexibilidad cognitiva y adaptación continua a las situaciones cambiantes son esenciales en el afrontamiento. En este sentido Skinner et al. (2003) destaca que el criterio de flexibilidad puede contribuir a

las decisiones sobre las mejores etiquetas para definir las categorías de afrontamiento y que esto tiene fuerte implicaciones para las mejoras en la práctica. Por tanto, el afrontamiento no es solo un proceso conductual, sino que conforma dos niveles de procesamiento: cognitivo y conductual.

En definitiva, los resultados obtenidos alimentan la teoría y, aunque la estructura no es puramente la habitual o tradicional, nos da información de cara a interpretar cómo funcionan los procesos de autorregulación y la propia conducta de la víctima cuando debe enfrentar una situación de acoso. Esta nueva perspectiva que se aleja de lo tradicional apuesta por un cambio en la concepción de la autorregulación que enriquecen el estudio del afrontamiento, facilitando la comprensión de múltiples aspectos de la dinámica del acoso escolar.

6.3. Efecto de variables emocionales, personales y cognitivas en el uso de las estrategias de afrontamiento ante situaciones de bullying o cyberbullying.

Hemos de tener en cuenta que estos efectos se han calculado en tres análisis diferentes y que debido a la influencia de la inclusión de otras variables, en algún caso se han modificado. La justificación de estos tres análisis ha sido que, en todo momento, se pretendía tener un conocimiento preciso de la influencia de cada variable de forma aislada y, posteriormente, una valoración conjunta del entramado de variables que afectan simultáneamente a un adolescente cuando se enfrenta a estas situaciones. Es por ello que, en primer lugar, se ha comprobado el efecto de estas variables de forma independiente sobre las estrategias de afrontamiento (análisis 1). En segundo lugar, se han creado modelos completos con cada variable independiente (análisis 2). Es decir, un modelo en el que se evalúa el efecto de la inteligencia emocional sobre las estrategias de afrontamiento; pero también, los efectos tanto de la inteligencia emocional como de las estrategias sobre las consecuencias de la victimización (implicación e impacto emocional). Se ha repetido este mismo análisis con las variables de resiliencia y metacognición. Finalmente, se generó un modelo integrado con todas las variables (análisis 3), donde se incluían efectos directos y mediadores. Esta secuencia de análisis que implica una evolución en distintos niveles (del nivel 1 más básico, hasta el 3 mucho más complejo) ha facilitado obtener un conocimiento mucho más profundo y concreto sobre la influencia de las variables y las posibles relaciones que pueden establecerse entre las mismas.

Para no resultar reiterativos ni confundir en la discusión de las conclusiones, se presentan los resultados obtenidos en el modelo final (análisis 3) con cada estrategia de afrontamiento y se mencionan predicciones que existían previamente en los otros dos (análisis 1 y 2) para ver el comportamiento que han tenido las variables en los distintos análisis. En todo caso, se entiende que cuando han desaparecido relaciones existentes previamente o se han añadido nuevas asociaciones es precisamente por la influencia que puede haber entre las variables cuando actúan de forma conjunta, destacando aquellas que mejor explican cómo funciona el modelo y quedando otras en

un segundo plano. También se expone una reflexión de las causas de estas modificaciones. Otro aspecto que puede influir en los resultados obtenidos es el hecho de presentar el modelo con todas las relaciones posibles, entendiendo que cuando en posteriores trabajos se avance en la depuración del mismo podremos seguir profundizando en el conocimiento de qué relaciones son más significativas y dónde pueden producirse más interacciones relevantes. Por el momento, en este modelo final permanecen las relaciones que han tenido más peso cuando se analiza de forma integrada el conjunto de aspectos relativos al afrontamiento: variables emocionales, personales y cognitivas; conductas de afrontamiento y consecuencias del mismo (tanto el nivel de implicación como el impacto emocional).

En este sentido, los efectos directos hacia las estrategias de afrontamiento nos permitían poder comparar el poder predictivo de los distintos factores cuando se incluían al mismo tiempo. Este análisis nos ha facilitado descubrir qué variables tienen más peso en la explicación de la selección de las estrategias de afrontamiento y establecer las que facilitan el uso de las mismas, e incluso, conformar perfiles de afrontamiento distintos, que eran objetivos primordiales en este estudio.

El análisis concreto de las estrategias de afrontamiento nos reveló que la estrategia de **apoyo social** era explicada por aspectos cognitivos y emocionales. Esto implica que la existencia de habilidades relacionadas con la ejecución de un plan general en el que se prevén posibles errores, donde existe una flexibilidad cognitiva que permite ir modificando dicho plan y ajustándose a cada circunstancia, hace que se seleccione esta estrategia. Existe una tendencia negativa en el uso de la planificación por pasos, por lo que el empleo de apoyo social no se relaciona con habilidades que requieran una planificación meticulosa de la conducta a realizar. Es lógico pensar que acudir a alguien es una estrategia que se emplea cuando los adolescentes se sienten incapaces de afrontar por sí mismos la situación. Si tenemos en cuenta las dimensiones metacognitivas que se relacionan con esta estrategia podemos aventurar cuál sería el proceso a seguir por la víctima: “establezco una prevención de errores y soy consciente de que no puedo solucionar la situación por mí mismo (falta de control); por ello, como tengo suficiente flexibilidad cognitiva adapto la estrategia que voy a emplear a esta situación y considero que necesito pedir ayuda”. Este tipo de respuesta está más

centrada en el fin último (de ahí que exista una planificación general) que planear minuciosamente cómo se va a solicitar esa ayuda (la asociación negativa con la planificación por pasos).

A nivel emocional, las personas que se centran mucho en sus sentimientos y le dan gran relevancia a su estado emocional, son las que usan esta estrategia. Esto es así porque en el modelo final desaparecieron las predicciones positivas de reparación emocional y resiliencia que existían previamente en los análisis 1 y 2, que muestra que la capacidad para recomponerse y enfrentar situaciones adversas también eran relevantes en la explicación de esta estrategia. Las conclusiones sobre resultados obtenidos con resiliencia se mencionan a continuación, ya que, la variable presenta el mismo comportamiento con ambas estrategias (apoyo social y evitación activa). Curiosamente, en cuanto al plano cognitivo, la tendencia negativa existente entre la habilidad de ser metodoso en la planificación por pasos existía en el análisis 1 y 3; pero no en el 2, cuando se evaluaban todos los efectos con la variable de metacognición.

Sobre la inteligencia emocional, los datos obtenidos en el análisis 1 y 2 mostraban que el apoyo social se explicaba por la atención y la reparación emocional; quedando en el modelo integrado final únicamente la atención a los sentimientos, relacionándose esto con un afrontamiento desadaptativo centrado en la rumiación (Martínez et al., 2011; Montoya, 2014). Es propio de las víctimas mostrar niveles altos de atención emocional (Elipe et al., 2012) y esto puede desembocar en una situación de impotencia, cuya única solución es buscar apoyo social externo. Sabemos que la dinámica del acoso elimina las defensas personales y emocionales de la víctima (Ortega y Mora-Merchán, 2008), lo que contrasta con el aumento de poder por parte del agresor, produciéndose un círculo vicioso difícil de restituir (Avilés, 2002; Trautmann, 2008) dando lugar a lo que se ha denominado el esquema dominio-sumisión (Del Rey y Ortega, 2007). Cuando una persona tiene un alto nivel de preocupación emocional, pero no se siente capaz de resolver el problema, acudir a otra persona puede la única vía plausible.

Por otra parte el uso de la estrategia de **evitación activa** iba en la línea de lo que cabría esperar, destacándose el factor emocional como variable predictora. De este modo, aquellas personas que dan prioridad al bienestar emocional y a la evitación de sentimientos desagradables, son las que emplean esta estrategia. Como bien se ha expuesto previamente, destacan por tener niveles más altos de inteligencia emocional; no hallándose relación entre el nivel de variables cognitivas y personales con la misma en el modelo integrado; es decir, el uso de la evitación activa se explica únicamente por parámetros emocionales. Es lógico entender la relevancia de los factores emocionales en el uso de esta estrategia que ha sido definida por muchos autores como la empleada en el afrontamiento cuando el objetivo a conseguir no es la resolución de la situación, sino la gestión emocional de la misma (Lazarus, 2006; Lazarus y Folkman, 1984, 1991; Skinner y Zimmer-Gembeck; 2007) siendo más proclives a emplear este tipo de estrategias las víctimas cuando piensan que no tiene el poder de cambiar la situación.

En esa estrategia la falta de asociaciones entre el nivel de variables cognitivas y personales obtenidos en el análisis 3 contrasta con los datos de análisis previos, donde sí se encontraba una predicción positiva de niveles más altos de resiliencia con el uso de esta estrategia de afrontamiento, al igual que sucedía con el apoyo social, tanto en el análisis 1 como en el 2. Este hecho puede estar relacionado con la eficacia de las estrategias. Es decir, ser capaz de sobreponerse a las situaciones difíciles permite ser fuertes ante las adversidades y puede relacionarse con el empleo de las distintas estrategias de afrontamiento, ya que, como hemos comentado en este estudio, la eficacia de las mismas no reside en su propia naturaleza, sino en el uso de cada una de ellas aplicada a una situación concreta. Sin embargo, cuando se conforma el modelo final en el que tienen cabida otras variables que pueden aportar una mayor explicación del uso o influir más en la elección de las dos primeras estrategias (apoyo social y evitación activa), la resiliencia se desvanece, siendo muy relevante solo en el uso del afrontamiento activo que se comentará a continuación. Resultados similares a los que se plantean en el análisis 1 y 2 los encontramos en investigaciones previas (Nacimiento-Rodríguez et al., 2016), donde mayores niveles de resiliencia se asociaban con el uso de las tres estrategias de afrontamiento. Esta vinculación entre la resiliencia

y la elección de estrategias de afrontamiento está presente en múltiples estudios, no obstante, es interesante reflexionar sobre la posibilidad de que la resiliencia se relacione con el uso de las tres estrategias de afrontamiento. Baldry y Farrington (2005) afirmaron que la elección de estrategias de afrontamiento para hacer frente a situaciones de victimización refleja la resiliencia del individuo. Asimismo, en un estudio longitudinal Smith et al. (2004) descubrieron que lo que diferenciaba a las "víctimas evitativas" de las "no víctimas" era precisamente su capacidad de resiliencia para desarrollar estrategias eficaces de afrontamiento. Algunos estudios señalan que las personas son más propensas a usar estrategias de afrontamiento enfocadas en el problema cuando son más resilientes (Shepherd, et al., 2010; Southwick et al., 2005). Sin embargo, en la explicación del uso de la evitación activa son posibles varias cuestiones. En primer lugar, esta estrategia es acertada cuando el objetivo de la víctima es evitar el sufrimiento emocional. De hecho, el uso de la evitación activa para reducir la emoción perturbadora es común en las víctimas de la intimidación (Hunter et al., 2004; Roth y Cohen, 1986). Según Maier y Watkins (2010), cuando el estrés es promovido por problemas o eventos desprovistos de solución, inevitables o insensibles a la acción del sujeto, las únicas estrategias efectivas son aquellas dirigidas a regular la excitación emocional. Otra explicación es que las estrategias de evitación podrían interpretarse a veces tanto como centradas en los problemas como centradas en las emociones (Parris et al., 2012). Siguiendo a estos autores, las estrategias evitativas se pueden entender como una manera de evadir los efectos emocionales negativos de ser victimizado (centrado en la emoción); pero también como una estrategia para detener el acoso a través de una falta de reacción (centrada en el problema). Esta segunda explicación modificaría la concepción de la estrategia evitativa que hemos planteado hasta ahora.

En cuanto a la variable cognitiva, solo aparece una tendencia positiva desde flexibilidad cognitiva en el análisis 1. Esto puede significar que cuando se estudia aisladamente esta variable, ser flexible cognitivamente y adaptarse a la situación, favorece que pueda emplearse esta estrategia en alguna ocasión. No obstante, podemos observar que, en contra de lo obtenido en estudios iniciales (Nacimiento-Rodríguez y Mora-Merchán, 2014), pero en la misma línea que los últimos hallazgos

(Nacimiento-Rodríguez et al., 2017; Rosa-Pantoja, Nacimiento-Rodríguez y Mora-Merchán, en prensa), por lo general, no se asocian las habilidades metacognitivas con la evitación. En estos estudios tan solo se encuentran algunas predicciones que relacionan la planificación con estrategias de autodistracción; pero no existe una predicción significativa entre poseer niveles más elevados de habilidades metacognitivas y el uso de la evitación activa.

Finalmente, para desarrollar un ***afrontamiento activo*** es necesario presentar buenos niveles de los tres ámbitos de análisis (personal, emocional y cognitivo). De este modo, los resultados mostraban que aquellas personas que son más capaces de entender sus propios sentimientos, de establecer un plan general que van modificando y ajustando a la situación, y que hacen frente a las adversidades, son las que usan esta estrategia de afrontamiento. En el modelo final (análisis 3) desaparecieron muchas predicciones que sí estaban presentes en los análisis 1 y 2. Así, en relación al ámbito emocional, en los análisis 1 y 2 observábamos que las tres dimensiones se asociaban positivamente con el uso de esta estrategia, lo que implica que también prestar atención a los sentimientos y ser capaz de recomponerse emocionalmente son aspectos relevantes para el uso de este afrontamiento. En el modelo final destaca la claridad como única variable emocional explicativa. En este caso, parece ser que es más importante tener claros los sentimientos que prestarles demasiada atención. Cabe destacar la importancia que tiene diferenciar entre los distintas dimensiones del constructo de “inteligencia emocional” puesto que, dependiendo de a qué dimensión nos estemos refiriendo el efectos sobre las estrategias de afrontamiento varía en gran medida.

Si tenemos en cuenta la relación existente entre la reparación emocional y la resiliencia, entendemos que en el modelo final siempre se descarte el efecto de una de las dos, ya que, a nivel teórico son muy similares. En este caso, la propia definición de la variable como fortaleza y su naturaleza activa, hacen que explique mejor el uso del afrontamiento activo. Estas conclusiones van en consonancia con lo hallado en otros estudios, donde el empleo de estrategias orientadas a la resolución de la situación se asocia a la resiliencia de la persona (Shepherd, et al., 2010; Southwick et al., 2005).

En relación a las habilidades metacognitivas, los únicos cambios observados son que en los primeros análisis existía una tendencia negativa de la previsión de errores con el uso de esta estrategia, que se elimina en el análisis 3. Esto indica que, cuando una persona prevé los errores que pueden darse, y quizás, es consciente de las fuertes implicaciones que puede tener esta situación, prefiere no emplear esta estrategia de resolución activa. Este hecho puede deberse al miedo que presentan los implicados a las consecuencias. No obstante, como se ha mencionado en el uso de esta estrategia, priman la capacidad para planificar generalmente, y presentar una buena habilidad de adaptación a la situación.

Tras la reflexión sobre las modificaciones que se han producido en las relaciones existentes con las variables, se considera que son acertadas las conclusiones a la que llegamos con el último análisis. Parece que los tres ámbitos de estudio se equiparan finalmente cuando se propone un estudio integrado. Esto quiere decir, que son las tres facetas del desarrollo las que impulsan el uso de esta estrategia, destacando los valores obtenidos en las betas de las habilidades metacognitivas que señalan la relevancia de esta variable sobre dicha forma de afrontamiento. De este modo y comparándolo con los datos hallados con la evitación activa, parece ser que las habilidades metacognitivas conforman un perfil más propio de un afrontamiento activo, ya que favorece la planificación y el control de la situación; aspectos que aportan seguridad a la hora de enfrentar más activamente un escenario de acoso escolar o ciberacoso. Los estudios realizados previamente sobre la relación entre las habilidades metacognitivas y el uso de estrategias de afrontamiento han mostrado datos muy alentadores que se asemejan a los que aquí se presentan. Nacimiento-Rodríguez et al., (2017) concluyen que, de acuerdo con las afirmaciones de Crespo (2004) y Repetto y Carvallo (2014), las habilidades metacognitivas se presentaban como mejores predictoras del uso de las estrategias de afrontamiento orientadas a la actividad y a la resolución del problema siguiendo la clasificación de Frydenberg (2008), no existiendo relación con aquellas estrategias más evitativas. Esto es así porque los sujetos que presentan niveles más altos de habilidades metacognitivas son capaces de desarrollar un proceso de autorregulación que les permite la selección de las estrategias de afrontamiento más adecuadas para la resolución del conflicto.

Podemos interpretar que la falta de métodos de control cognitivo o autorregulación, puede ser causante de la selección de estrategias inadecuadas para la resolución de la situación, más orientadas a la aceptación o evitación activa del problema (López del Pino et al., 2008; Sánchez et al., 2012).

Estos resultados coinciden con lo expresado por Lazarus y Folkman (1984), quienes afirman que el proceso cognitivo y la evaluación que se desarrolla durante el mismo son claves relevantes para la elección de la estrategia de afrontamiento que el sujeto utilizará (Rosa-Pantoja et al., en prensa).

Se muestra, por tanto, fundamental el papel de los tres ámbitos (personal, emocional y cognitivo) en la selección de las estrategias de afrontamiento.

6.4. Las consecuencias del uso de estrategias de afrontamiento en adolescentes.

El uso de las estrategias de afrontamiento permite a las víctimas disminuir el impacto emocional negativo de la victimización. Perren et al. (2012) cuando analizan la posibilidad de aplicar estrategias específicas de afrontamiento para mejorar el bienestar de las víctimas y mitigar el impacto negativo hacen referencia a que, por una parte las propias víctimas puedan tratar de lidiar emocionalmente con el problema; y por otra parte, sus familiares y amigos les ofrezcan el apoyo emocional e instrumental necesario. Pero cuando estos autores (Perren et al. 2012) hablan de estrategias efectivas contra el cyberbullying destacan tres aspectos fundamentales para concretar el éxito en términos de: (a) reducir los riesgos de cyberbullying (la prevención del acoso cibernético), (b) combatir el acoso cibernético para detener este problema y (c) mejorar su impacto negativo en las víctimas.

La frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento de este estudio difiere con el que aparece en otras investigaciones, donde el apoyo social es la principal estrategia empleada por las víctimas. El uso de estrategias sociales ha sido muy apoyado en diversos estudios en términos de frecuencia y eficacia general ante situaciones de acoso (Ackers, 2012; Livingstone et al., 2010; Schenk y Fremouw, 2012; Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007; Smith y Talamelli, 2001). Son muchos los estudios en los que las estrategias más frecuentes utilizadas por las víctimas son aquellas basadas en el apoyo social (Dehue et al., 2008; Kowalski et al., 2008; Mishna, Saini y Solomon, 2009; Slonje y Smith, 2008; Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007; Smith et al., 2008). En su revisión Skinner y Zimmer-Gembeck (2007) exponen (en orden descendente por frecuencia del uso) las estrategias de afrontamiento que aparecen como las más usadas: búsqueda de apoyo (a veces incluyendo búsqueda de información o búsqueda de ayuda), escape (cognitivo y/o conductual), distracción (cognitiva y/o conductual), resolución de problemas e intervención instrumental; y acomodación. De igual forma, en la revisión de Parris et al. (2012) el apoyo social fue una de las estrategias que los estudiantes afirmaban haber empleado con mayor asiduidad. Datos coincidentes con el estudio de Raskauskas y Hugh (2015), quienes

afirman que las estrategias tradicionales más útiles para hacer frente al acoso cibernético eran la búsqueda de apoyo social y la evitación del afrontamiento. Algunos autores relacionan el uso de esta estrategia con mayores probabilidades de éxito (Kanetsuna, Smith y Morita, 2006). No obstante, en nuestro estudio no encontramos relación entre esta estrategia y la implicación en victimización y sus resultados sobre el impacto emocional son claramente negativos. En contraposición con toda la literatura que defiende el uso asiduo de la estrategia de apoyo social, existen otros estudios coincidentes con nuestros datos, que exponen que el apoyo social no es la estrategia más empleada (Campbell, 2007, Cowie, 2011, Dehue et al., 2008; Li, 2006, Parris et al., 2012, Slonje, et al., 2013). Es en esta línea en la que ubicamos nuestro trabajo, donde ha primado el uso de afrontamiento activo ($M=3.43$, $DT=.98$), seguido del apoyo social ($M=3.02$, $DT=1.05$) y con menor frecuencia de evitación activa ($M=2.73$, $DT=.98$). En el estudio de Sánchez (2008) también se destacaba el uso de la solución activa del problema y el apoyo social como las estrategias más habituales, desmitificando la idea de que la víctima es siempre pasiva. No obstante, hay que ser conscientes de que las situaciones que se plantean son hipotéticas y que no son sucesos reales; lo que nos lleva a afirmar, en la misma línea que apunta Sánchez (2008), que los adolescentes saben qué estrategias son más adecuadas para resolver la implicación, pero que esto no nos asegura que las lleven a la práctica en esas situaciones.

Una vez hemos reflexionado sobre la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento, pasamos a considerar los efectos entre las variables. Para responder a este objetivo se realizaron análisis similares a los del apartado anterior. En el primer nivel de análisis se evaluaron los efectos directos de las estrategias de afrontamiento hacia el impacto emocional y hacia la victimización de forma independiente. Es cierto que no ocurre exactamente como en el apartado anterior, ya que no se comprobaron aisladamente los efectos de cada variable independiente (inteligencia emocional, resiliencia y habilidades metacognitivas) sobre el impacto emocional porque se consideró que ese efecto solo era relevante cuando se incluían también los posibles efectos de las estrategias de afrontamiento. El segundo y tercer nivel (análisis 2 y 3), hacen referencia a los mencionados en el apartado anterior, pero ciñéndonos ahora a los efectos sobre las consecuencias del uso de las estrategias de afrontamiento

(impacto emocional e implicación como víctima). Es por ello que en este apartado vamos a presentar, siguiendo la lógica del apartado anterior, los resultados obtenidos en el análisis 3, donde aparece el modelo integrado por todas las variables. Asimismo, se mencionarán y analizarán los cambios que se han producido buscando una explicación de los mismos.

Coincidiendo con otros estudios, se ha encontrado evidencia significativa sobre la relación entre el uso de estrategias específicas de afrontamiento y algunas formas de impacto emocional del individuo (Machmutow et al., 2012; Perren et al., 2010, Šleglova y Cerna, 2011). En un estudio previo no se hallaron predicciones sobre el impacto activo, pero sí sobre el impacto deprimido y enfadado (Nacimiento-Rodríguez et al., 2016). Sin embargo, en este estudio el uso de las estrategias de afrontamiento afecta de forma diversa a las tres formas de impacto emocional. Los resultados indican que existen valores negativos desde el apoyo social, y positivos desde evitación activa; así como tendencias desde el afrontamiento activo hacia el impacto activo en los tres niveles de análisis. Por otra parte, el deprimido solo se asocia de forma positiva con el apoyo social y el enfadado también positivamente con el afrontamiento activo.

Estos resultados se mantienen en los tres niveles de análisis. La única variación que se observa es que en el primer nivel de análisis cuando se examina la asociación entre las estrategias de afrontamiento y el impacto emocional, existe una reducción negativa desde el afrontamiento activo hacia el impacto deprimido, lo que implica que el uso de esta estrategia puede evitar este impacto emocional. Esta predicción se manifiesta en forma de tendencia también en todos los análisis de segundo nivel con las tres variables (inteligencia emocional, resiliencia y metacognición), por lo que es necesaria tomarla en consideración.

De este modo, teniendo en cuenta tanto el poder de las estrategias de afrontamiento, como el resto de variables independientes, nos encontramos que, en primer lugar, parece ser que un impacto emocional activo se relaciona con el uso de las estrategias de evitación activa y tendencias desde el afrontamiento activo, así como negativamente con el uso del apoyo social. La actividad para afrontar las situaciones, ya sea enfrentándolas o evitándolas hace que la consecuencia emocional sea

adecuada. A nivel personal, los resultados muestran tendencias que indican que tener buenos niveles de resiliencia y tener claros los sentimientos están asociados a este impacto. No obstante, estos resultados varían de los obtenidos en el análisis 2, ya que en dicho análisis se asociaban con las tres dimensiones de inteligencia emocional (de forma positiva con tener claros los sentimientos y recomponerse emocionalmente; y negativa con la atención emocional). Es lógico entender que un estado emocional activo se consigue cuando alguien es capaz de analizar y tener claros los propios sentimientos. No obstante, estar muy centrado en las emociones o darle una relevancia excesiva puede generar en una preocupación hacia el propio estado emocional, lo que produce un descenso de un estado emocional activo y positivo. En el plano cognitivo la estructuración por pasos de las acciones a emprender se asocia con este impacto; mientras que la flexibilidad cognitiva tiene efectos negativos, haciendo que el sujeto presente un menor impacto activo. En el análisis 2 también existían tendencias desde la precisión de errores hasta este tipo de impacto, por lo que tener controlada la situación y ser capaz de ir previendo posibles consecuencias adversas facilita poder alcanzar un estado emocional más activo.

En segundo lugar, el impacto emocional deprimido se asocia solo de forma positiva con la estrategia de apoyo social, por lo que el uso de esta estrategia conlleva esta consecuencia. Esta misma relación, la encontrábamos en análisis previos anteriores basados en regresiones lineales (Nacimiento-Rodríguez et al., 2016). Cuando se consideran los análisis 1 y todos los análisis realizados en el segundo nivel, se puede observar una predicción negativa del afrontamiento activo hacia el impacto deprimido que en el modelo integrado ha desaparecido. Esto quiere decir que es una estrategia que no solo genera un impacto activo, sino que también evita emociones deprimidas o negativas. La desaparición de esta relación en el último análisis puede deberse a la potencia del efecto que produce la inclusión de las demás variables independientes. En cualquier caso, es una predicción relevante a tener en cuenta. El perfil emocional se caracteriza por estar muy centrado en sus sentimientos, lo que puede producir cierta rumiación y con una tendencia a presentar carencias en la comprensión de los mismos. Es decir, la atención a los sentimientos es un aspecto relevante, pero no alcanzan una buena comprensión de los mismos, lo que puede

producir cierta frustración en el ámbito emocional. En el plano personal y cognitivo, suelen presentar bajos niveles de resiliencia y carecen de habilidades para planificar estructuradamente y por pasos sus actuaciones, por lo que, probablemente, serán menos efectivos en sus decisiones, lo que justifica un mayor impacto deprimido.

En el análisis 2 se encontraban algunas diferencias con respecto al modelo final. En lo que respecta a la inteligencia emocional también se relacionaba este impacto con carencias en la reparación emocional, pero sucede como en el apartado anterior que se elimina la relación porque el efecto de la resiliencia es más fuerte. En cuanto a las habilidades metacognitivas, se asociaban también con una mayor planificación general. Este hecho podría relacionarse con la efectividad de la acción a seguir y con la disyuntiva de asociar altos niveles de planificación general y bajos niveles de planificación por pasos. Es decir, plantearse un objetivo general, no implica que se pueda alcanzar ni facilita medios para conseguirlo. Solo si ese objetivo se subdivide en pequeños pasos a seguir, podrá ser más efectivo y, por lo tanto predecir un impacto activo y evitar el deprimido. Esto enlaza con las afirmaciones de Costa (1984) donde señala que el mejor componente de la metacognición es desarrollar un plan de acción y poder mantenerlo en la mente todo el tiempo. De este modo, no es tan relevante la meta más o menos a largo plazo que se plantea conseguir, sino ser capaz de conservar durante todo el proceso el objetivo a alcanzar.

En tercer lugar, el impacto emocional enfadado puede originarse por el uso de la estrategia de afrontamiento activo y por presentar un perfil emocional muy centrado en cómo se siente la persona en todo momento, de forma quizás un poco obsesiva o con cierta rumiación. La relación existente entre esta estrategia y el impacto enfadado, puede depender de la ira y el ímpetu de la persona al decidir enfrentar activamente la situación. Esta misma relación la encontrábamos en estudios anteriores compuesto por una muestra inferior y análisis de predicción basado en regresiones lineales (Nacimiento-Rodríguez et al., 2016) en los que ya se destacaba la necesidad de desarrollar más investigaciones para aclarar esta relación, pero se aventuraba que una posible causa es que las víctimas traten de hacer frente a agresores, sin tener habilidades para hacerlo con éxito, lo que genera que presenten un impacto enfadado como consecuencia. Los datos obtenidos en el análisis 2

expresaban tendencias negativas con reparación emocional y con planificación por pasos, que indican que ser capaz de recomponerse emocionalmente y planificar de forma específica los pasos a seguir antes de responder, se asocian negativamente con este impacto enfadado.

Teniendo una visión de conjunto, la planificación por pasos no se asocia al afrontamiento activo, mientras que sí lo hace la planificación general. Siguiendo las reflexiones realizadas previamente, puede que aquellos sujetos que emplean la estrategia de afrontamiento activo, aunque mantienen un objetivo general presente (planificación general) y van adaptándose a la situación (flexibilidad cognitiva), sean más impulsivos o menos meticulosos en la ejecución de su plan, y esto les lleve a actuar sin tanta premeditación y tengan, por tanto, un impacto activo o enfadado, acorde con los resultados obtenidos en su actuación. Ellos deciden afrontar activamente la situación y si consiguen resolverla, tendrán un impacto activo; mientras que si no es así, tendrán un impacto enfadado. En este caso, desaparece la opción de deprimido porque este impacto emocional se asocia con situaciones menos activas.

Los resultados también han mostrado como una alta resiliencia se asociaba niveles más altos de impacto emocional activo y niveles más bajos del deprimido. Esto va en consonancia con los estudios que aseveran que la resiliencia les da a las víctimas la fuerza emocional necesaria para manejar con éxito esta situación adversa (Christle et al., 2000; Schwartz et al., 2001). De la misma manera, Dredge et al. (2014) afirmaron que el hecho de que en algunas experiencias de cibervictimización no se experimente ningún impacto negativo es debido, probablemente, a la resiliencia. Esto refuerza el mensaje de que la resiliencia podría tener una importante capacidad moderadora del impacto negativo de la victimización, así como prevenir y contrarrestar las consecuencias (Baldry y Farrington, 2005; Díaz et al., 2011).

En último lugar, el patrón de riesgo de ser víctima se asocia con el uso de la evitación activa como estrategia de afrontamiento. De acuerdo con otras investigaciones (Lodge y Feldman, 2007, Machmutow et al., 2012; Šleglova y Cerna, 2011) y en contra de nuestros resultados el uso de la evitación activa está vinculado a las emociones negativas (deprimidas). Vollink et al. (2013) descubrieron que las

víctimas de acoso cibernético que usaron más estrategias de evitación internalizaron sus sentimientos y no tomaron medidas para cambiar la situación. Las víctimas pueden haber tratado de resolver la situación, pero al final, al percibirse a sí mismas como desprotegidas, asumen un perfil más pasivo para enfrentarse al problema (Kokkinos et al., 2013; Li, 2010; Vollink et al., 2013) y mantienen la situación de acoso. A nivel personal y emocional se definen por prestar mucha atención a sus sentimientos con tendencias a la rumiación y bajos niveles de resiliencia. Los resultados emocionales coinciden con el estudio de Elipe et al. (2012), que han demostrado que los implicados en bullying, sobre todo las víctimas, muestran mayores niveles de atención a sus emociones. De hecho, los efectos y la influencia que tiene la inteligencia emocional sobre la victimización son claramente conocidos y se han analizado desde diversos estudios (Garaigordobil y Oñederra, 2010), llegando a concebir la inteligencia emocional percibida como un factor discriminante de la propia implicación en acoso escolar (Gómez-Ortiz, 2015) y como determinante especialmente en el estilo de afrontamiento de las situaciones de conflictividad y violencia escolar (Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015; Elipe et al., 2012; Gómez-Ortiz et al., 2017). Sin embargo, podemos encontrar investigaciones cuyos resultados han evidenciado que tanto las víctimas de acoso como los agresores tienen bajos niveles de inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Montoya, 2014; Sánchez et al., 2012), siendo notorias las dificultades que presentan las víctimas en la regulación emocional (Sánchez et al., 2012). En la investigación realizada por Montoya (2014) se afirma que tanto las víctimas como el grupo compuesto por agresores y espectadores poseen dificultades en la inteligencia emocional, hecho que se manifiesta en el afrontamiento emocional (que incluye la autoaceptación, la hipersensibilidad y las constantes rumiaciones). Para este autor, las carencias en inteligencia emocional no solo son dificultades en un aspecto; sino que incluyen otros muchos procesos relevantes en la dinámica del acoso: percepción, comprensión y manejo de emociones; que son esenciales para poder establecer relaciones interpersonales adecuadas por parte de todos los participantes en la dinámica escolar. Esta última cuestión es compartida por Fernández-Berrocal y Extremera (2004) quienes exponen que la inteligencia emocional es relevante para las habilidades interpersonales; permitiendo a las personas

extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás.

En este sentido, creemos que es de especial importancia diferenciar las distintas dimensiones de inteligencia emocional, ya que esta diferenciación nos ha permitido tener un conocimiento más específico de las relaciones entre esta variable, el afrontamiento y las consecuencias; y poder determinar las diferencias entre los niveles de las distintas dimensiones y sus efectos.

En análisis previos (el primer nivel y el segundo nivel) la victimización también se asocia con la estrategia de afrontamiento activo de forma negativa, por lo que queda patente que una respuesta pasiva aumenta la probabilidad de estar implicado como víctima; mientras que las respuestas de afrontamiento activo la disminuyen. Otra relación que aparecía previamente y que desaparece (como viene sucediendo, posiblemente por el mayor efecto de la resiliencia) en el modelo integrado es una relación negativa entre la implicación como víctima y la reparación emocional. En cuanto al ámbito cognitivo, también se podía observar una tendencia la habilidad para prever errores en el transcurso de la situación y una mayor implicación como víctima. Esto puede deberse a una falta de habilidades concretas. Es decir, la víctima, aunque prevea los errores, no es capaz de enfrentar la situación porque no tienen las habilidades requeridas para ponerlas en práctica.

La falta de relación directa entre las habilidades metacognitivas y la victimización se ha analizado en otros estudios con instrumentos y muestras diferentes compuestas por adolescentes (Nacimiento-Rodríguez et al., 2017) y adultos (Rosa-Pantoja et al., en prensa). Por ello, la hipótesis de que las habilidades metacognitivas son el componente cognitivo y las estrategias de afrontamiento (tal y como se conciben tradicionalmente), el conductual cobra especial sentido a la luz de los hallazgos de esa investigación.

Aunque en el modelo integrado no se haya podido incluir la cibervictimización por su propia naturaleza y los intentos de ajustar un modelo diferente con esta variable no consiguieron alcanzar un buen ajuste, se cree necesario comentar los datos obtenidos, que anima a seguir investigando y ajustando las técnicas estadísticas a la

naturaleza de esta variable. En este caso solo se alcanzó el primer nivel de análisis, donde se comprobaron las predicciones de las estrategias de afrontamiento sobre las distintas formas de cibervictimización. Los datos obtenidos establecían relaciones con la cibervictimización visual. Estos datos apuntaban en la misma dirección que los obtenidos en bullying, ya que existía una asociación positiva con evitación activa y una tendencia negativa con afrontamiento activo. Así que en ambos casos, la victimización y cibervictimización se asocian con una respuesta pasiva; mientras que ser activo en la resolución de la situación disminuye la implicación.

Todo esto nos indica que los aspectos personales, emocionales y cognitivos tienen una fuerte importancia en la selección del uso de las estrategias de afrontamiento; pero también afectan a las consecuencias del acoso escolar de forma directa.

El hallazgo de que los impactos emocionales de deprimido y enfadado estaban positivamente asociados con el apoyo social era contrario a las expectativas. Algunas investigaciones previas (Davidson y Demaray, 2007; Dehue et al., 2008; Flouri y Buchanan, 2002; Holt y Espelage, 2007; Kochenderfer- Ladd y Skinner, 2002; Mishna et al., 2009; Price y Dalgleish, 2010; Segrin, 2003; Smith et al., 2008) habían encontrado la relación inversa. Puede ser que este resultado esté vinculado a lo que sugieren Davidson y Demaray (2007) en relación a las víctimas de acoso, que el apoyo social puede aumentar el impacto negativo de la victimización. Esto podría explicar por qué algunos estudios han encontrado que sólo un pequeño número de víctimas habían decidido contarle a los adultos o compañeros sus experiencias (Campbell, 2007; Cowie, 2011; Dehue et al., 2008; Li, 2006; Parris et al., 2012; Slonje et al., 2013). Otra explicación posible es que los jóvenes, en particular los adolescentes, son más propensos a revelar sus preocupaciones de intimidación y buscar el apoyo de un compañero en lugar de un padre u otro adulto (Campbell, 2007; Juvonen y Gross 2008). Esto hace que sigan sintiéndose asustados porque piensan que su amigo podría no percibirlo como un asunto tan serio (Campbell, 2005; Šleglova y Cerna, 2011; Smith et al., 2008). Además, el uso del apoyo social puede estar asociado con un efecto hostil negativo porque las víctimas buscan apoyo cuando la situación es demasiado insuficiente. Por otro lado, debe reconocerse que el apoyo social no siempre está

asociado con un impacto emocional positivo. De hecho, algunas intervenciones realizadas que se basan en la creación de sistemas de apoyo entre pares en las escuelas, aunque mejoran la implicación de la víctima en nueva situaciones de acoso, son relativamente ineficaces para ayudar a los estudiantes a superar las emociones negativas causadas por haber sido intimidado. Además, el acoso escolar puede aislar sus objetivos de los de sus compañeros, haciendo que el apoyo entre compañeros sea más difícil de implementar (Smokowski y Kopasz, 2005). Sin embargo, una de las razones fundamentales para estos resultados puede ser la propia naturaleza de la estrategia. En realidad, apoyo social es la esencia del afrontamiento que combina el desahogo y la búsqueda de solución: por una parte permite a la víctima la descarga emocional; y por otra, búsqueda de ayuda en la resolución del problema. Esto hace que, aunque teóricamente es un constructo que funciona bien como dimensión dentro de la estructura del afrontamiento, su contenido no es tan claro como el de las otras dos estrategias. Es por ello que de cara a la interpretación de los datos, claramente da lugar a resultados inesperados porque tiene una doble función. Esto hace que con esta estrategia los resultados no sean tan contundentes como con evitación activa y afrontamiento activo. De hecho, la falta de estabilidad de este constructo se ha evidenciado en diversos estudios. En la revisión de Skinner et al. (2003) era un constructo que fallaba cuando establecía la organización de las categorías superiores en el afrontamiento. Este autor destacaba las dificultades que encontraba especialmente con las familias de afrontamiento que se refieren al enfoque constructivo emocional (regulación emocional, reestructuración cognitiva) y apoyo social; reclamando la necesidad de resolver la definición concreta del constructo para poder realizar correctos análisis de las funciones adaptativas de estas familias de orden superior (Skinner et al., 2003).

Más adelante, en su revisión de 2007, Skinner y Zimmer-Gembeck, resaltan la complejidad de esta estrategia y la dependencia que el apoyo social tiene de otros factores, exponiendo que la búsqueda de apoyo es una estrategia compleja y multidimensional. Estos autores defendían que entre los factores que afectan al desarrollo del apoyo social se encuentra la edad, la fuente de apoyo (por ejemplo, padres, compañeros, profesores), el dominio (por ejemplo, médico, académico), el

tipo de apoyo buscado (por ejemplo, por contacto, consuelo, orientación, ayuda instrumental) y medios de buscar apoyo (por ejemplo, expresiones de angustia, referencias sociales, búsqueda de proximidad, peticiones verbales). Como se observa, no parece ser una única estrategia, sino que difiere en su uso y, por lo tanto, tiene implicaciones y consecuencias diversas. En esta línea, Raskauskas y Huynh (2015) presentan una clasificación en la que el apoyo social se incluye dentro de las estrategias centradas en la solución del problema. Es decir, entienden las estrategias resolutivas como aquellas en las que se toman medidas para cambiar la situación estresante solos o en colaboración con otros. Dentro de esta se define la búsqueda de apoyo social como una estrategia en la que se acude a otros para que ayuden a alterar la situación o proporcionar apoyo para atenuar los efectos negativos. De esa forma, aunque se localice dentro de las estrategias resolutivas, siempre hay que resaltar posible efecto de atenuante sobre el impacto negativo que aporta su carácter emocional.

6.5. El papel mediador de las estrategias de afrontamiento sobre la implicación como víctima en bullying y/o cyberbullying y el impacto emocional.

Uno de los mayores determinantes en las consecuencias del acoso escolar son los aspectos emocionales que hemos definido en este estudio como inteligencia emocional. De igual forma, la inteligencia emocional es uno de los principales factores individuales clave en los que se sustenta la convivencia escolar, los cuales determinarán en gran medida la gestión de las relaciones y el estilo de afrontamiento de las situaciones de conflictividad y violencia escolar (Casas et al, 2015; Elipe et al., 2012; Gómez-Ortiz et al., 2017).

Como se planteaba en los objetivos, una de las pretensiones era poder comprobar si las estrategias de afrontamiento mediaban los efectos procedentes de la inteligencia emocional, la resiliencia y las habilidades metacognitivas hacia las consecuencias de la victimización (implicación e impacto emocional). En algunos estudios se ha demostrado que el impacto negativo del acoso sobre el bienestar puede ser mitigado por las estrategias de afrontamiento ya sea reduciendo el estrés inmediato o previniendo las secuencias de largo plazo (Machmutow et al., 2012, Perren et al., 2010; Šleglova y Cerna, 2011). Lodge y Frydenberg (2007) señalaban que el estudio de los efectos potencialmente moderadores de las estrategias de afrontamiento sobre las consecuencias y el ajuste emocional (como la depresión, la ansiedad y la baja autoestima) parece ser un área fructífera para la investigación en el área del ciberacoso. En este sentido, deben hacerse esfuerzos para ayudar a los estudiantes a lidiar y gestionar de la forma más adecuada posible las difíciles las consecuencias emocionales de ser intimidado (Smokowski y Kopasz, 2005) y para ello, se requiere el conocimiento y el uso de estrategias de afrontamiento eficaces (Egan y Todorov, 2009).

En nuestro estudio se ha encontrado que la inteligencia emocional afecta al impacto emocional activo y al deprimido estando mediado este efecto en el primer caso por la estrategia de evitación activa para el primero y apoyo social para el segundo. Coincidiendo con este estudio, Ziarko et al., (2014), en el contexto de las

enfermedades crónicas, también resaltan el papel mediador que desempeña la estrategia de apoyo social en la relación entre las estrategias de afrontamiento del estrés y el funcionamiento emocional. Los efectos directos ya demostraban que prestar mucha atención a los sentimientos y tener una buena reparación emocional, pueden llevar a los sujetos al empleo de la evitación activa; y que esta a su vez tenía un efecto positivo hacia el impacto emocional activo. De igual forma, darle una gran relevancia a los sentimientos predice el uso del apoyo social, que se asocia con presentar niveles más altos de impacto emocional deprimido.

En definitiva, los datos muestran que el impacto emocional cuando aparece mediado por la evitación activa, tanto desde la atención emocional como desde la reparación emocional, es positivo; mientras que la atención emocional tiene un efecto negativo hacia el impacto cuando está mediada por la estrategia de apoyo social asociándose con mayores niveles de impacto deprimido. Además, contrastando estos resultados con los obtenidos en el efecto directo de la atención emocional hacia el impacto deprimido, podemos percibir el valor mediador de las estrategias: el efecto directo era negativo, pero con el efecto mediador de la evitación activa, se obtiene un valor positivo. Estos hallazgos invitan a reflexionar sobre la relevancia de las estrategias de afrontamiento como variable que atenúa el impacto emocional que produce el nivel de atención emocional y reparación emocional en las víctimas de acoso. Por lo que personas que se centren mucho en los sentimientos y tengan una buena capacidad de recuperación emocional, tienden a usar más una estrategia de evitación para eludir las consecuencias negativas a nivel emocional que supone ser víctima de acoso. Este patrón de afrontamiento no conlleva la resolución del problema, pero sí cierta protección emocional, que asegura un impacto emocional activo, frente a la adversidad de la situación. Asimismo, esa atención emocional también puede llevar a la víctima a emplear la estrategia de apoyo social como desahogo cuando ya se encuentra en una situación extrema (como forma de expresión de sentimientos), pero no con un carácter resolutivo. Es en esta línea en la que creemos que se dirigen las asociaciones expuestas en relación a esta estrategia.

Por otra parte la victimización se asociaba con la atención emocional presentando efectos mediados también por la evitación activa. La implicación como

víctimas es otra consecuencia derivada de la situación de acoso y era explicada por la atención emocional tanto de forma directa, como indirectamente a través de la evitación activa. Esto quiere decir que, aquellas personas que prestan mucha atención a los sentimientos tienden a usar la estrategia de evitación activa y a estar más implicados como víctimas de acoso escolar. Datos similares a los obtenidos por Elipe et al. (2012) quienes afirman que los implicados en bullying (destacando las víctimas) presentan niveles más altos de atención a sus emociones que los que no están implicados. Como expone Gómez-Ortiz (2015) es por este motivo, por el que la excesiva atención emocional puede llegar a identificarse como un posible elemento de riesgo.

Finalmente, es conveniente mencionar la relación existente entre las dos consecuencias del acoso: la implicación y el impacto emocional. De esta forma, como cabría esperar, la implicación se relaciona de forma significativa con niveles más altos de impacto emocional deprimido y enfadado; no existiendo asociación con el impacto emocional activo.

CAPÍTULO 7.

Aportaciones, limitaciones, implicaciones educativas y futuras investigaciones

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza (Paulo Freire)

La educación es la vacuna contra la violencia (Edward James Olmos)

El objetivo fundamental de este estudio era aportar nuevos avances empíricos en la comprensión del afrontamiento del acoso escolar y el ciberacoso mediante el análisis de datos recogidos sobre adolescentes. De este modo, los resultados y conclusiones de este estudio a la vez que resuelven interrogantes que existían sobre esta dinámica, también crean nuevas preguntas a las que hay que seguir buscando respuesta en nuevas líneas de investigación.

Sin duda alguna, una de las principales aportaciones de este estudio es la presentación global de una panorámica sobre el proceso de afrontamiento que incluye múltiples variables, así como los efectos de las mismas de forma integrada. En otros estudios como el de Sánchez (2008) podíamos ver cómo se abordaban los mediadores emocionales y socio-cognitivos que subyacen en los problemas de acoso. También se han presentado diversos modelos que exponen de forma teórica las influencias de ciertas variables sociales, personales, emocionales y cognitivas en el afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986; Sullivan et al., 2005). De igual forma se han considerado investigaciones previas que han analizado, de forma aislada, algunas relaciones entre las variables de este estudio. No obstante, se ha alcanzado el pretencioso objetivo de integrar todas estas variables y sus efectos dentro de un mismo modelo de afrontamiento. En este caso, gracias a la realización de un análisis progresivo y minucioso, hemos obtenido información sobre los efectos de las distintas variables que interaccionan en el proceso de afrontamiento, para llegar a una visión de conjunto sobre el mismo en el modelo integrado final. Saber de qué forma afecta cada variable a este proceso nos va a permitir, sin duda alguna diseñar programas de intervención que ajusten las habilidades a desarrollar en los implicados a las que se han comprobado que tienen más poder en la determinación de las estrategias de afrontamiento; así como en las consecuencias de este fenómeno. Esto supondría una ayuda a las víctimas, a su correcto desarrollo socio-emocional y a alcanzar un mayor empoderamiento.

Los análisis estadísticos realizados en este estudio son, posiblemente, una de sus principales fortalezas y donde se ha focalizado gran parte del esfuerzo realizado en esta investigación. Diseñar y ajustar mediante modelos de ecuación estructural (FULL MODEL) todas las variables del estudio ha requerido una gran cantidad de tiempo, esfuerzo y estudio. Sobre todo, los modelos finales con efectos mediadores y bootstrapping, que han implicado varios días de análisis continuo hasta terminar de ajustar el modelo en MPLUS y han supuesto una dedicación exclusiva hasta conseguir los objetivos propuestos.

Otra aportación relevante tiene que ver con el diseño y validación de los instrumentos para evaluar las estrategias de afrontamiento y el de habilidades metacognitivas. Se han desarrollado dos instrumentos esenciales en este estudio que se adaptaban a las necesidades de evaluación de dichas variables. Estos instrumentos se podrán emplear en futuras investigaciones, donde las habilidades metacognitivas y estrategias de afrontamiento se conciben ya como subprocesos dentro del afrontamiento. El tipo de instrumento empleado permite recoger una gran cantidad de información y que la muestra sea muy amplia, por lo que es mucho más representativa. También aporta síntesis y brevedad a la recogida de datos y facilidad en cuanto a su implementación; aunque también es limitado en las opciones de respuesta que dan los sujetos ante las cuestiones que nos planteamos. Perren et al. (2012) afirman que debido a las deficiencias metodológicas, las reacciones de las víctimas no reflejan el contexto y las formas en que fueron victimizadas, siendo importante tener en cuenta cómo responden las víctimas a diferentes formas de intimidación y hasta qué punto la forma de acoso puede relacionarse con soluciones exitosas. Además, las técnicas de autoinforme presentan el inconveniente de incluir una cierta tendencia a la deseabilidad social, en especial, como en este caso, cuando se analizan comportamientos que claramente se desapruueban socialmente. En relación a la situación hipotética que se presenta en ambos instrumentos, hay que tener en cuenta que, para poder interpretar los resultados es necesario considerar la propia naturaleza de los mismos. Hemos partido de instrumentos cuya respuesta a una situación de bullying hipotética representaba un caso concreto de intimidación general, no específico de las distintas formas de acoso. Sin embargo, a la luz de los

resultados de este trabajo y otros que se encuentran en preparación (Nacimiento-Rodríguez, Mora-Merchán y Rosa-Pantoja, en preparación) se ha comprobado que el bullying y cyberbullying no son fenómenos homogéneos (Giménez, 2015). Es por ello que se destaca la urgencia de desarrollar instrumentos sensibles a las distintas formas de intimidación, donde la respuesta seleccionada ante cada tipo de bullying y cyberbullying (estrategias de afrontamiento) sea diferente.

Siguiendo con las limitaciones que posee esta investigación, quizás una de las más importantes, es que no se ha podido ajustar el modelo integrado con la variable de cibervictimización. El planteamiento de estudio era desarrollar modelos integrados de predicción de ambas tipologías de victimización (en bullying y en cyberbullying). Pero, debido probablemente a la naturaleza dicotómica de esta variable y el funcionamiento de la misma con el resto de variables implicadas, el ajuste del modelo se acercaba, pero no llegaba a ser adecuado.

En este momento, considerando las limitaciones del estudio, pero sobre todo, a raíz de las principales aportaciones del mismo existen relevantes contribuciones que los resultados y conclusiones obtenidas pueden dar al ámbito educativo. Un hecho relevante son los resultados obtenidos con la estrategia de apoyo social, que invitan a reflexionar sobre los lemas de muchas campañas contra el acoso escolar que presentan esta estrategia como la mejor forma de solucionar el problema. En ningún caso se pretende concebir esta estrategia como inadecuada, pero sí puede ser importante ser más concretos a la hora de definirla o potenciar su uso. Quizás el mensaje no debe ser “cuéntalo”, sino especificar a la persona a la que hay que acudir. En este sentido, en nuestro país hemos avanzado mucho en esta línea en los últimos tiempos. Sirva de ejemplo el teléfono contra el acoso escolar gratuito que tiene un servicio de atención de 24 horas en el que se puede denunciar una situación de acoso escolar rápidamente que pasó a estar operativo el 1 de noviembre de 2016. Pero es cierto que los hallazgos de este estudio nos transmiten la necesidad de ser más cautelosos con la afirmación, muy extendida en la población, de expresar la situación como la mejor forma de solucionar el problema, sin especificar el agente personal al que debe ser dirigida tal información.

Por otra parte, son también llamativos los resultados que se han encontrado con la inteligencia emocional. Muchos de los programas más relevantes en la lucha contra el acoso escolar y el ciberacoso se han centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional como una clave esencial tanto en la intervención, como a nivel preventivo: KIVA program (Salmivalli, Kärnä, y Poskiparta, 2010), Coping with school Bullying (Skrzypiec, Slee, Roussi-Vergou, y Andreou, 2013), SEL -Social and Emotional Learning Programs (CASEL, 2013), SEAL-Social and Emotional Aspects of Learning (Humphrey, Lendrum, y Wigelsworth, 2010), SEED- Social and Emotional Early Development DAPHNE III Programme (Mora-Merchán, Del Rey y Nacimiento-Rodríguez, 2015). No obstante, como sucedía en otros estudios (Elipe et al., 2012), hemos comprobado que niveles elevados de atención emocional, se relacionan con estrategias evitativas, una mayor implicación como víctima e impactos emocionales negativos (deprimido y enfadado). Es muy posible que se relacione con la presencia de rumiaciones en las víctimas que no hacen sino acentuar aún más la incapacidad para resolver el problema y aumentar el impacto emocional negativo. Esto sumado a la tendencia actual de fomentar el desarrollo socio-emocional sin establecer un control operativo de los elementos o dimensiones de la inteligencia emocional que se están trabajando, puede suponer que, sin ser conscientes, se esté reforzando el desarrollo de esta dimensión cuyo exceso es claramente negativo. Por lo que ser precavidos a la hora de desarrollar intervenciones educativas donde se concreten qué habilidades y competencias se están desarrollando en los chicos y chicas puede ser beneficioso para no caer en el error de estar reforzando competencias inadecuadas. De este modo, se pueden diseñar programas de intervención que se adapten a los resultados encontrados en este estudio y que permitan mejorar el afrontamiento de la víctima ante estas situaciones, haciéndole más capaz de enfrentarlas, dotándoles de las habilidades necesarias y rompiendo así el círculo del acoso. En relación a esto, Sánchez (2008) destaca la necesidad de que los programas consideren esta dinámica para poder romperla y desestructurar los patrones de interacción agresor-víctima.

Por todo ello, las líneas futuras de investigación deben ir orientadas a seguir profundizando en las relaciones que se establecen entre las variables de este estudio, incluyendo aspectos que maticen esas relaciones como puede ser el género, el rol o

incluso considerando nuevas variables que puedan ayudarnos a obtener si cabe una visión más precisa de cómo se producen estos fenómenos. De este modo, depurar modelos para conocer los efectos precisos que se mantienen en el mismo es una de las principales tareas. Si entendemos el análisis estadístico como una forma de representar la realidad, es lógico partir de la inclusión de todas las relaciones posibles entre las variables para obtener la “mejor fotografía” de esta realidad. No obstante, las relaciones más fuertes se ven afectadas por la presencia de aquellas que son más débiles; y estadísticamente es más acertado obtener un modelo que esté lo más depurado posible, para destacar los efectos principales. Es por ello que la depuración de los modelos que se presentan serán los objetivos de las próximas investigaciones que se presenten tras este primer estudio.

Continuando con las propuestas futuras de investigación, la inclusión en el acoso escolar de las habilidades metacognitivas como competencias que pueden entrenarse para empoderar a las víctimas y para desarrollar nuevas habilidades resolutivas en el bullying es ya un hecho. Está claro el valor situacional y contextual de este fenómeno, por lo que el desarrollo de habilidades que permitan al sujeto saber adaptarse y responder a los cambios que pueden producirse en el contexto concreto, aumentara la probabilidad de éxito en el afrontamiento. Asimismo, analizar también el componente del metaconocimiento individual para identificar si existen carencias que puedan estar generando un afrontamiento inadecuado puede ser muy interesante. De este modo, que un sujeto “no conozca” otras formas de enfrentar la tarea limita su respuesta, por lo que podríamos seguir avanzando en este campo si pudiésemos considerar estos aspectos en estudios futuros.

Estudios posteriores han de centrarse también en analizar la invarianza de este modelo en distintas poblaciones, comparando posibles diferencias de sexo o edad, así como replicar el modelo incluyendo solo sujetos que hayan sido víctimas para poder comprobar si las formas de afrontamiento o la influencia de los distintos componentes (personal, emocional y cognitivo) varían. De igual forma, sería interesante realizar un estudio longitudinal donde se contrastaran los resultados obtenidos en esta investigación con otros realizados en un momento posterior, lo que nos mostrarían la variación o el mantenimiento de estas relaciones a lo largo del desarrollo vital.

Finalmente, entender cómo se gestiona la interacción y de qué factores se nutren las distintas estrategias de afrontamiento nos va a permitir una mayor comprensión de la dinámica del acoso. Parece claro que, partiendo de los resultados obtenidos en esta investigación, es necesario seguir avanzando en esta línea, analizando la influencia que los factores incluidos en este estudio, u otros de igual relevancia, tienen sobre las variables presentadas.

CHAPTER 8.

Main conclusions

All truths are easy to understand once they are discovered; the point is to discover them. (Galileo Galilei)

Never consider the study as an obligation, but as an opportunity to penetrate into the beautiful and wonderful world of knowledge (Albert Einstein)

This section looks at the results and lays out the main conclusions, and contrasts them with previous studies. To facilitate their presentation, they follow the same order as in the methodology section. Thus, the discussion will revolve around the design and use of the two questionnaires developed in this study: one on coping strategies and the other on metacognitive skills. We shall concentrate further on the analysis to establish the relationships between the variables. In order to present the conclusions in greater detail, objective three has been divided into two different sections: the first (or point three) looks at how personal, cognitive and emotional variables affect the use of coping strategies, and the second (point four) analyses the use of coping strategies in involvement in problems of victimization and the emotional impact.

The following section discusses the mediating effects found and their relevance to this field of study. It also outlines the main contributions and limitations of this study and the possible reasons for this. Finally, it reflects on future lines of research created by this study, and the implications for education in terms of its intervention proposals.

8.1. Instruments for assessing coping strategies in situations of bullying and cyberbullying.

To tackle the first objective, we developed an instrument to identify and assess the coping strategies that are or would be used by adolescents in situations of bullying or cyberbullying. The proposal draws on the revision of Skinner et al. (2003) and a subsequent adaptation (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007); and on the studies of Perren et al. (2012) and Sticca et al. (2015), which defined coping from a more behavioural angle along the same lines as our instrument. It is true that not all the items refer to behavioural aspects, but only passing reference is made to cognitive questions, placing them on the same level and mixing the two types of processes (cognitive and behavioural).

Initially, we created six coping strategies, each with five items. However, during validation and following an evidence-based theoretical approach, the instrument was built around three coping strategies: social support, active avoidance and active coping. This final organisation of strategies ties in with work by Frydenberg (Chi & Frydenberg, 2009; Frydenberg, 2008) who mentioned three coping styles: problem solving, which includes strategies aimed at solving the problem; referring to others, in which people turn to others for help; and non-productive coping, grouping ways of coping based on avoiding the problem. In a later study, Perren et al. (2012) used four dimensions to define the different actions performed by students, parents or schools to combat these negative behaviours. These responses include technical solutions (e.g. blocking the contact), confronting the aggressor (e.g. constructive contact or reprisal), ignoring (e.g. doing nothing, avoiding behaviour or emotional regulation) and instrumental support (e.g. asking someone for help). If we understand that this classification stems from coping with cyberbullying, it is logical to find a new strategy which includes technological solutions; maintaining the three-dimensional structure with the other coping strategies. Likewise, the review performed by these authors (Perren et al., 2012) found that most of the studies outline how students deal with bullying and concluded that most reported coping strategies are general problem-solving strategies, looking for social support or trying to ignore/avoid the problem.

Along the same lines, following the proposals of Riebel et al. (2009), Raskauskas & Huynh (2015) mentioned as traditional coping strategies: look for social help (e.g. talk to school staff or a friend), confront the problem or take reprisals (e.g. threaten to hit the aggressors) and avoidance (e.g. did not know what to do or did not do anything) in response to cyberbullying.

However, this structure is not repeated as such in all instruments. For example, in the BRIEF COPE (Perczek et al., 2000), although it includes the three coping dimensions of active coping, active avoidance and use of social support, the nine remaining strategies have not been included in our instrument or have been combined with the previously mentioned ones. These authors distinguished between main blocks of coping strategies: avoiding coping strategies (self-distraction, denial, consumption of alcohol and drugs and separation of behaviour); with the remaining strategies oriented towards active coping. The same pattern emerges with other questionnaires used to study the use of coping strategies against cyberbullying such as the Coping with Cyberbullying Questionnaire (CWCBQ) by Sticca et al. (2015).

We need to bridge this gap with our instrument because it focused on the response to cyberbullying, a dimension based on technological solutions. The other six coping strategies (distal advice, assertiveness, deprivation/distress or self-reproach, active ignorance, reprisals, close support and technical coping) may fit our three coping profiles: social support (this would integrate the strategies of “distal advice” and “close support”), active avoidance (which would include the strategy of “assertiveness” and could also refer to “reprisals”, although not explicitly in our instrument).

The theoretical grounding of the structuring of coping in these three modalities is the result of progress in research in this area which, despite the detailed analysis of strategies which present variations between them, always ends up turning to more traditional and reductionist versions. In this sense, we should mention the adaptation by Skinner & Zimmer-Gembeck (2007) of the systematic review conducted by Skinner et al. (2003). It showed that although 12 coping strategies were frequently found in studies, 4 of these were the most common: look for support, escape, distraction and problem-solving. In our case, strategies two and three join in the “active avoidance” dimension. An example of this structure of coping appears in the data obtained in that study (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), where of the 44 studies analysed: look for

support appeared as a dimension in 32; problem-solving in 28; while distraction and escape were found in 25 and 27 studies respectively. This may indicate that, despite the attempt to subdivide forms of coping into more specific dimensions, there are three dominant coping profiles which respond well, with the use of this three-dimensional strategy being common.

For the above-mentioned reasons, the solidity of the constructs or dimensions selected in this study is clear.

- **Social support:** this strategy contains the items referring to the search for social support (from either friends, family members or professionals) with a twin objective: emotional discharge and search for problem-solving. The multi-dimensional nature of the strategy means that its study has different nuances to the other two. For that reason, it receives a more detailed analysis in the following sections when mention is made of its frequency.
- **Active avoidance:** integrates the two strategies which Skinner & Zimmer-Gembeck (2007) labelled “distraction” and “escape”. This coping dimension does not just refer to escape from the situation but also includes self-distraction. The latter makes it possible for the victim “not to think about the situation”, entertain him or herself and concentrate on other things to avoid thinking about it. Although they are clearly different behaviours, both refer to a behaviour in which the victim intentionally decides not to confront the situation and avoids it.
- **Active coping:** this refers to behaviours oriented towards the resolution of the problem and ending the bullying situation. The lack of specification in some of its items, means that this dimension includes any behaviour or decision oriented towards the resolution of the problem (whether this is positive or negative). In this sense, apart from item “6. I look for the person responsible and talk to him or her to make them change their behaviour” which indicates a specific behaviour, the other situations may include multiple options. They refer to the continuous and active search for a solution to the problem, but may include behaviours ranging from confronting the situation, negotiating or dealing with the aggressor, to

direct aggression against him or her or any other action resulting from an active attitude.

We would like to emphasise that we tried hard to keep a suitable and proportionate number of items in the three coping strategies. As the final instrument shows, we achieved said objective by presenting 4-5 items in each dimension. In turn, the data obtained are very positive in terms of the internal consistency and validity of the instrument. Hence, we can state that it is an instrument which has demonstrated that it works well and its structure is suited to the objective of this study. The findings obtained lead us to reflect on the three general profiles of bullying and understand that there may be subcategories, although three overall styles are defined whose properties give them their own entity. The study of these three forms of coping may help potential bullying victims to improve their skills and avoid becoming a victim by helping them to be more decisive. This lends an important practical element to this research.

There are two main reasons for developing this questionnaire: on the one hand, the need for specific instruments to assess coping with the two phenomena of bullying and cyberbullying; and on the other, the need for tools capable of synthesising the resulting data. In this sense, reviewing the studies which analyse the coping strategies used by bullying victims, we can outline three main forms of assessment. Some studies have taken generic questionnaires on coping strategies in stressful situations and adapted them to interpret situations of bullying or cyberbullying (Hunter & Boyle, 2004; Kristensen & Smith, 2003). Other attempts at analysing the coping strategies in these phenomena have opted to create questionnaires tailored to the purpose and the sample of the study in question, sometimes generating a wide range of responses (Naylor et al., 2001) which are not always easy to categorise. In many cases, they have chosen to ask assessed subjects directly how they would cope with the situation if they were victims, with either written or oral responses via interviews or focus group techniques (Giménez, 2015; Sánchez, 2008; Smith et al., 2008). There have also been some attempts to create instruments to identify the actions which cyberbullying victims use to cope with the situation as in the study by Riebel et al., (2009) or the instrument for assessing coping strategies for cyberbullying by Sticca et al (2015). As we mentioned above, another fundamental aspect is the brevity of the instrument

which permits swift, easy administration which is suited to the age group it has been designed for. This is an advantage making it easier for it to be included in a wider battery of tools for comparing coping strategy data with other variables.

In short, there are different ways of assessing the use of coping strategies in situations of bullying and cyberbullying, but we wanted to go one step further and create an instrument capable of analysing these strategies specifically, briefly and concisely.

8.2. The study of metacognition to understand coping

The perception of coping as a process integrating cognitive and behavioural sub processes already existed in 1978, when Pearlin and Schooler talked about specific coping responses which included behaviours, cognitions and perceptions of the people who get involved when they really struggle with problems in their lives. We find the same in the definition of Lazarus & Folkman (1986) who conceive coping as a process where cognitive and behavioural elements interact to generate a shared response. In this sense, Anderson (1995) states that metacognition includes questions related to human reasoning and is activated when it is confronted with complex problems. Likewise, high levels of metacognition have been linked to the ability to resolve problems, whereby someone who is successful in these tasks presents higher levels of metacognition. Harandi et al. (2013) have argued that being a successful person in problem solving plays an important role in a person's compatibility and social interaction and academic performance; and this is closely linked to the person's skills in coping, independence, self-discipline and success in task-making; as well as avoidance when confronting problems caused by the lack of social wellbeing.

That is why the creation of a metacognition scale was one of the premises of this study as it was considered fundamental for determining the extent to which the different metacognitive processes affected the selection of these coping strategies, understanding this as a previous and necessary step to the emission of the behaviour and with coping being a construct formed by different components: cognitive and behavioural. In our review of the literature we did not find many studies linking metacognitive or self-regulation skills to bullying or cyberbullying. And this field is reduced still further if we see metacognitive or self-regulation skills as part of victims' strategies for coping. In fact, along this last line of research we have not found any studies which fit our initial hypotheses, although we did find intervention proposals, such as that by Donohoe (2007), whose programme "The Bullying Prevention Pack", claims that a good metacognitive method has the ability to empower children and help them create a more harmonious school atmosphere, which makes it a good tool for combatting school bullying, based to a great extent on the metacognitive strategy of

self-regulation. Likewise, independently, references have been found between the variables of metacognition and coping ability, with a relationship of interdependence between the two (Harandi et al., 2013). These authors argued that metacognition, as a high-level mental process, may be associated to problem solving skills. Similarly, Lysaker, et al. (2011) found that deficits in metacognitive skills were related to difficulties with coping. It is also true that some prevention campaigns for bullying, but in particular for cyberbullying, have proposed slogans such as “think before you post” (Child Focus, 2010, Common Sense Media, 2015; Kidscape, 2016; Asegúrate, 2017), asking adolescents to reflect on the consequences before they act. According to Van Royen et al. (2017) the appearance of a reflexive message at just the right moment leads to a delay in the aggressor posting content and may halt his or her aggression. Similarly, it may be an effective strategy for countering different factors which facilitate cyberbullying, such as low levels of self-control and impulsiveness (Holt et al., 2011; Vazsonyi et al., 2012), with similar effects on bullying. When this is transferred to the victim, it can make personal self-regulation encourage the choice of suitable strategies and avoid impulsiveness and low self-control, which provokes subsequent repentance for the acts committed amongst aggressors (Ferwerda et al. 2013). This would make victims cope more rationally and not act while being in a “hot” state of high emotions, as Wang et al., (2011) refer to the emotional state of the most impulsive of responses.

The creation of the initial instrument stemmed from a situation of general bullying, where students were asked what they would do before, during and after acting. Findings suggest that the metacognitive strategies applied to problem solving can also be transferred to new problematic situations and that if subjects are taught when and how to apply these skills, they will be able to maintain them and resolve their own problems (Harandi et al., 2013). These same authors (Harandi et al., 2013) in a study on the effectiveness of metacognition in the results of problem-solving and the social skills of students at professional schools found that a significant increase in social skills and problem-solving occurred in the experimental groups when they were given specific training in metacognition. This means that metacognition has effects on social skills and the ability to be more or less resolving. This improvement had also been observed in previous studies by Slavin (1950) and Peterson (1996).

The premises of Donohoe's (2007) proposal also go in the line of the hypotheses of the creation of this instrument, which understands that making subjects conscious at all times of the process which is underway at the time of acting, as well as the consequences the action has and continuous reflection about it, increases their understanding and makes them more effective at resolving the problems. To do this, one needs to be able to analyse each sub-process minutely, therefore the sub-processes which make up self-regulation were identified. However, although we expected to be able to analyse the classic processes of self-regulation beforehand (planning) during the response (supervision) and after performing the behaviour (assessment), new dimensions were found which respond to more specific analyses. The items were designed on the basis of traditional batteries for assessing self-regulation processes used in academic problem-solving which have shown their efficacy and are mentioned in the corresponding section of the creation of the instrument. However, during the validation, controversy arose over its structure which was changed, because it adapted better to the proposals of Martín & Marchesi (1990) than to the pretensions of its own design. In fact, it is interesting to note the final structure of the construct, because its dimensions did not work independently but in a second order model where the general construct of metacognitive skills (which refers to the part of self-regulation) was maintained in the first order. This way, the final instrument responds to a new way of understanding metacognition which does not have much presence in the traditional literature: metacognition, or more specifically, social self-regulation. This form of self-regulation has similar processes to those used traditionally in problem-solving, but its social nature means that the dimensions of analysis are different to fit the requirements of a social interaction. As the results showed, the exploratory factorial analysis of this instrument generated different skills to those which make up self-regulation traditionally (planning, supervision and assessment), providing a new focus of analysis to the study of metacognition within a phenomenon as complex as that of school bullying. Along the same lines, we find other authors who do not stick exclusively to these three general dimensions of self-regulation, instead they refer to more specific processes which relate to them, but which are different. For example, Georgina, (2014), includes (apart from the traditional ones) the skill of predicting as one of the main skills in metacognition. Similarly, for

Martín & Marchesi (1990), metacognitive processes consist of skills for planning a process for problem-solving; for applying a strategy and control of its execution; assessment of the progress of the plan, including the prospect of errors and the possibility of modifying the course of the cognitive action according to the results of the assessment. These dimensions fit perfectly the skills which make up our instrument and which, in the end, consisted of five factors or metacognitive skills: general planning, step-by-step planning, prospect of errors, cognitive flexibility and general assessment.

This modification may be the result of several conditioning factors affecting the construct when it is inserted into a social situation and which we shall analyse below. Firstly, the social nature means that there is not just one single direction for solving or confronting a problem, instead cognitive flexibility is required to make the responses fit the changes arising in a social interaction. That does not mean that learning always has to have a unique response; but it does mean that when teaching-learning processes are analysed (reading, comprehension, problem-solving, solution of operations, etc.) it is easier to follow the traditional linearity of: planning, supervising and assessing if the result is as expected. It is much more difficult for this process to remain stable within a social interaction which is not only affected by planning or personal decisions. The responses of the person with whom one is interacting also play an important role in keeping to or changing the decisions made during planning. In fact, Skinner et al. (2003) states that the labels we use to refer to coping styles describe what is happening on the ground during each episode, highlighting its situational and temporary features. The same author defines coping strategies as variables which “span the conceptual space between individual instances of coping, which are the countless changing real-time responses people use in dealing with stressful transactions, and meaningfully link them to coping as an adaptive process, which mediates between stress and its long-term effects” (Skinner et al., 2003, p.248). This temporary and contextual nature is also present in studies on copying by Lazarus & Folkman (1986).

Hence, while the process of “read shovel” has one single form of resolution, confronting a person who is attacking a victim generates and requires a new metacognitive structure which includes new relevant aspects such as cognitive

flexibility, planned steps which are more controlled, including a forecast of possible errors (considering the responses of the other person) and the general assessment of the action performed, which invites one to follow the process again or make changes in the event of a similar future situation.

In fact, the consideration of aspects of cognitive flexibility and continuous adaptation to changing situations are essential in coping. In this sense, Skinner et al. (2003) points out that the criterion of flexibility may contribute to decisions about the best labels for defining categories of coping and that this has serious implications for improvements in this practice. Thus, coping is not just a behavioural process, it also makes up two levels of processing: cognitive and behavioural.

In short, the results obtained strengthen the theory and, although the structure is not purely habitual or traditional, it gives us information about how the processes of self-regulation work and the actual behaviour of victims when they confront a situation of bullying. This new perspective which moves away from traditional postures supports a change in the conception of self-regulation which enriches the study of coping, facilitating the comprehension of multiple aspects of the dynamics of school bullying.

8.3. Effect of emotional, personal and cognitive variables in the use of coping strategies in situations of bullying or cyberbullying.

We should bear in mind that these effects have been calculated in three different analyses and that due to the influence of the inclusion of other variables, in some cases they have been changed. The justification of these three analyses is that, at all times, the aim was to gain a precise understanding of the influence of each variable on its own and, subsequently, make an overall assessment of the network of variables which affect adolescents simultaneously when they confront these situations. Hence, firstly, we verified the effect of each variable independently on coping strategies (analysis 1). Secondly, we created full models with each independent variable (analysis 2). These models assessed the effect of emotional intelligence on coping strategies, and also the effects of both emotional intelligence and strategies on the consequences of victimization (involvement and emotional impact). This same analysis was repeated with the variables of resilience and metacognition. Finally, we generated an integral model with all the variables (analysis 3) which included direct and mediating effects. This sequence of analysis, which involves development on different levels (from the most basic level 1 to the much more complex level 3), has given us a much deeper and more precise understanding of the influence of the variables and how they may be interrelated.

To avoid reiteration and confusion in the discussion on conclusions, we have presented the results obtained in the final model (analysis 3) with each coping strategy and the predictions that existed previously in the other two (analyses 1 and 2) are mentioned to see how the variables have behaved in the different analyses. We understand that when previously existing relationships have disappeared, or new associations have been added, it is due to the influence there may be between the variables when they act together, highlighting those which best explain how the model works with others remaining in the background. We also reflect on the causes of these modifications. Another aspect which may influence the results is that we have presented the model with all the possible relationships, so that in subsequent work we

will be able to find out more about which relationships are more significant and where more important interactions occur. For the time being, the relationships remaining in this final model are those with more statistical weight after analysing the whole set of aspects related to coping: emotional, personal and cognitive variables; coping behaviours and their consequences (in terms of both involvement and emotional impact).

The direct effects on coping strategies allowed us to compare the predictive power of the different factors when they were included at the same time. This analysis has enabled us to discover which variables have more weight in the explanation of the selection of coping strategies and establish those which facilitate their use, and even, put together different coping profiles which was one of the fundamental objectives of this study.

The specific analysis of coping strategies revealed that the strategy of **social support** was explained by cognitive and emotional aspects. This implies that the existence of skills related to the execution of a general plan in which possible errors are foreseen, where there is a cognitive flexibility allowing the plan to be modified to fit changing circumstances, meant that this strategy was selected. There is a negative tendency in the use of planning by steps whereby the use of social support is not related to skills requiring meticulous planning of the behaviour to be carried out. It is logical to think that turning to someone is a strategy which is used when adolescents feel incapable of coping with a situation on their own. If we take into account the metacognitive dimensions related to this strategy we can perhaps outline the process to be followed by the victim: "I establish a prevention of errors and am aware that I cannot sort this situation out by myself (lack of control). Thus, as I have sufficient cognitive flexibility I adapt the strategy I am going to use to this situation and I think I need to ask for help". This type of response is based more on the overall goal (that is why there is general planning) than on detailed planning about how this help is to be requested (negative association with step-by-step planning).

At an emotional level, those people who concentrate more on their feelings and attribute importance to their emotional status are the ones who use this strategy. This is the case because in the final model the positive predictions of emotional repair and resilience which existed previously in analyses 1 and 2 have disappeared. This shows

that the ability to get oneself together and cope with adverse situations were also important for explaining this strategy. The conclusions about results obtained with resilience are mentioned below as the variable presents the same behaviour with both strategies (social support and active avoidance). Curiously, at a cognitive level, the negative tendency existing between the skill of being meticulous in planning by steps existed in analyses 1 and 3 but not in 2 when all the effects were evaluated with the metacognition variable.

On emotional intelligence, the data obtained in analyses 1 and 2 showed that social support was explained by attention and emotional repair, with only attention to feelings staying in the final integrated model, with this related to disadaptive coping based on rumination (Martínez et al., 2011; Montoya, 2014). It is common for victims to show high levels of emotional attention (Elipé et al., 2012) and this may lead to a situation of impotence/powerlessness, with the only solution being to ask for external social support. We know that the dynamics of bullying eliminates the victim's personal and emotional defences (Ortega & Mora-Merchán, 2008), which contrasts with the increase in the power of the aggressor, leading to a vicious circle which is hard to break (Avilés, 2002; Trautmann, 2008) leading to what has been called the dominance-submission scheme (Del Rey & Ortega, 2007). When a person has a high level of emotional concern, but does not feel capable of solving the problem, turning to someone else may be the only plausible option.

The **active avoidance** strategy was used as expected with the emotional factor standing out as predictor variable. Thus, those people who give priority to emotional wellbeing and avoiding disagreeable feelings are those who use this strategy. As mentioned earlier, they tend to have higher levels of emotional intelligence, with no relationship being found between this and the level of cognitive and personal variables in the integrated model. In other words, the use of active avoidance is explained solely by emotional parameters. It is logical to understand the importance of emotional factors in the use of this strategy which has been defined by many authors as that used in coping when the objective is not to solve the situation but manage it emotionally (Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984, 1991; Skinner & Zimmer-Gembeck; 2007). Victims are more likely to use this type of strategy when they think they do not have the power to change the situation.

In this strategy the lack of associations between the level of cognitive and personal variables obtained in analysis 3 contrasts with the data from previous analyses, where a positive prediction was found of higher levels of resilience with the use of this coping strategy, as happened with social support, in both analysis 1 and 2. This fact may be related to the effectiveness of the strategies. In other words, being able to overcome difficult situations makes one strong in the face of adversities and may be related to the use of different coping strategies because, as we already mentioned in this study, their effectiveness does not lie in their actual nature, but in how each is used in a specific situation. However, when the final model is put together with other variables which may provide a more extensive explanation of the use or influence more in the choice of the first two strategies (social support and active avoidance), resilience fades away, being important only in the use of active coping which will be discussed below. Similar results to those proposed in analyses 1 and 2 have been found in previous studies (Nacimiento-Rodríguez et al., 2016), where greater levels of resilience were associated to the use of the three coping strategies. This link between resilience and the choice of coping strategies has appeared in several studies; however, it is interesting to reflect on the possibility that resilience is related to the use of the three coping strategies. Baldry & Farrington (2005) stated that the choice of coping strategies to counter situations of victimization reflects the resilience of an individual. Likewise, in a longitudinal study Smith et al. (2004) discovered that “avoiding victims” differed from “non-victims” in their capacity for resilience in developing effective coping strategies. Some studies have pointed out that people are more inclined to use coping strategies focusing on the problem when they are more resilient (Shepherd, et al., 2010; Southwick et al., 2005). However, there are several possibilities for explaining the use of active avoidance. Firstly, this strategy is appropriate when the objective of the victim is to avoid emotional suffering. In fact, the use of active avoidance to reduce disturbing emotion is common among victims of intimidation (Hunter et al., 2004; Roth & Cohen, 1986). According to Maier & Watkins (2010), when stress is produced by problems or events which have no solution, are unavoidable or are immune to the subject’s actions, the only effective strategies are those aimed at regulating emotional excitement. Another explanation is that avoiding strategies could sometimes be interpreted as both centred on problems and centred

on emotions (Parris et al., 2012). Along the lines of these authors, avoiding strategies can be understood as a way of avoiding the negative emotional effects of being victimized (centred on emotion); but also as a strategy for stopping bullying through a lack of reaction (centred on the problem). This second explanation would modify the conception of the avoiding strategy that we have proposed up until this point.

In terms of the cognitive variable, a positive tendency only appears from cognitive flexibility in analysis 1. This may mean that when this variable is studied independently, being cognitively flexible and adapting to the situation may favour the use of this strategy at some point. However, we can see that, in contrast to findings in initial studies (Nacimiento-Rodríguez & Mora-Merchán, 2014), but in line with the most recent findings (Nacimiento-Rodríguez et al., 2017; Rosa-Pantoja et al., in press), in general, metacognitive skills are not associated to avoidance. These studies only found certain predictions relating planning to self-distraction strategies; but they did not find a significant prediction between possessing higher levels of metacognitive skills and active avoidance.

Finally, to develop **active coping** requires good levels of the three areas of analysis (personal, emotional and cognitive). The results showed that those who are more capable of understanding their own feelings, of establishing a general plan which they modify and adjust to fit the situation, and who confront adversity, are those who use this coping strategy. In the final model (analysis 3) many predictions disappeared which were present in analyses 1 and 2. Hence, in relation to the emotional setting, in analyses 1 and 2 we saw that the three dimensions were positively associated to the use of this strategy, which implies that paying attention to one's feelings and being capable of putting oneself back together emotionally are important aspects for the use of this coping strategy. The final model highlights clarity as the only explanatory emotional variable. In this case, it seems that it is more important to be clear about one's feelings than pay them too much attention. We should highlight the importance of differentiating between the different dimensions of the construct of "emotional intelligence" given that the effects on the coping strategies vary widely depending on the dimension we are referring to.

If we take into account the relationship existing between emotional repair and resilience, we understand that in the final model the effect of one of the two is always

discarded because at a theoretical level they are very similar. In this case, the actual definition of the variable as a strength and its active nature are better at explaining the use of active coping. These conclusions tie in with those found in other studies where the use of strategies directed at the resolution of the situation is associated to the person's resilience (Shepherd, et al., 2010; Southwick et al., 2005).

In relation to metacognitive skills, the only changes observed are that in the first analyses there was a negative tendency in the foreseeing of errors with the use of this strategy which is eliminated in analysis 3. This means that, when people foresee the errors which may occur and are perhaps aware of the serious implications that this situation may have, they prefer not to use this strategy of active resolution. This may be due to the fear those involved have of the consequences. However, as we have mentioned in the use of this strategy, the most important thing is to be able to plan generally and have good skills to adapt to the situation.

After the reflection on the modifications that have occurred in the relationships existing with the variables, we believe that the conclusions we reached in the last analysis are correct. It seems that the three areas of study are on the same level finally when an integrated study is proposed. This means that the three facets of development foster the use of this strategy, highlighting the values obtained in the betas of the metacognitive skills which underline the importance of this variable in this form of coping. Thus, comparing this with the data found in active avoidance, it seems that metacognitive skills constitute a profile of active coping, as it favours planning and control of the situation. These are aspects which provide security when actively confronting a situation of school bullying or cyberbullying. Previous studies into the relationship between metacognitive skills and the use of coping strategies have produced promising data which are similar to those we are presenting here. Nacimiento-Rodríguez et al. (2017) concluded, as did Crespo (2004) and Repetto & Carvallo (2014), that metacognitive skills were better predictors of the use of coping strategies oriented to activity and the solving of the problem following the classification of Frydenberg (2008), with no relation existing with those more avoiding strategies. That is because the subjects who present higher levels of metacognitive skills are capable of developing a process of self-regulation which allows them to select the coping strategies best-suited to resolving the conflict. We can interpret that the

lack of methods of cognitive control or self-regulation may be the reason for the selection of inappropriate strategies for resolving the situation, more oriented towards the acceptance or active avoidance of the problem (López del Pino et al., 2008; Sánchez et al., 2012).

These results tie in with that expressed by Lazarus & Folkman (1984), who stated that the cognitive process and the assessment that occurs during this are important keys for the choice of coping strategy that the subject will use (Rosa-Pantoja et al., in press).

Therefore, it is clear that the role of the three areas (personal, emotional and cognitive) is fundamental in the selection of coping strategies.

8.4. Consequences of the use of coping strategies in adolescents.

The use of coping strategies allows victims to reduce the negative emotional impact of victimization. When analysing the possibility of applying specific coping strategies to improve the well-being of victims and mitigate the negative impact they refer to, Perren et al. (2012) state, on the one hand, that the victims themselves may try to deal emotionally with the problem; and on the other, their family and friends offer them the necessary emotional and instrumental support. But when these authors (Perren et al. 2012) discuss effective strategies against cyberbullying they highlight three fundamental aspects to specify success in terms of: (a) reducing the risks of cyberbullying (prevention of cyberbullying); (b) combatting cyberbullying to stop this problem; and (c) revert its negative impact on victims.

The frequency of use of coping strategies of this study differs with that appearing in other studies, where social support is the main strategy used by victims. The use of social strategies has been supported in several studies in terms of frequency and effectiveness in bullying situations (Ackers, 2012; Livingstone et al., 2010; Schenk & Fremouw, 2012; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007; Smith & Talamelli, 2001). In many studies, the strategies most frequently used by the victims were those based on social support (Dehue et al., 2008; Kowalski et al., 2008; Mishna et al., 2009; Slonje & Smith, 2008; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007; Smith, Mahdavi, et al., 2008). In their review, Zimmer-Gembeck (2007) list (in descending order of frequency of use) the coping strategies which are used most: look for support (sometimes including search for information or search for help), escape (cognitive and/or behavioural), distraction (cognitive and/or behavioural), problem resolution and instrumental intervention; and accommodation. Similarly, in the review by Parris et al. (2012) social support was one of the strategies which students said they had used most often. This coincides with the study by Raskauskas & Hugh (2015), who state that the most useful traditional strategies for combatting cyberbullying were the search for social support and coping avoidance. Some authors relate the use of this strategy to greater probabilities of success (Kanetsuna et al., 2006). However, in our study we did not find a relationship

between this strategy and involvement in victimization and the results on emotional impact are clearly negative. In contrast to the main body of literature which defends persistent use of the strategy of social support, other studies did concur with our study in finding that social support is not the most widely used strategy (Campbell, 2007; Cowie, 2011, Dehue et al, 2008, Li, 2006, Parris et al., 2012, Slonje et al., 2013). We situate our work in this line, which places active coping as the most used strategy ($M=3.43$, $DT=.98$), followed by social support ($M=3.02$, $DT=1.05$) and to a lesser extent active avoidance ($M=2.73$, $DT=.98$). The study by Sánchez (2008) also highlights the use of active problem-solving and social support as the most common strategies, demystifying the idea that the victim is always passive. However, we must bear in mind that the proposed situations are hypothetical – not real events. Thus, as Sánchez (2008) states, adolescents are well aware of which strategies are best suited to resolving their involvement, but that does not necessarily mean that they would put them into practice in those situations.

Having reflected on the frequency of use of coping strategies, let us now turn to effects between variables. To do this, we performed similar analyses to those mentioned in the previous section. On the first level of analysis we assessed the direct effects of coping strategies on emotional impact and victimization independently. This was not exactly the same as in the previous section, because we did not verify the effects of each variable independently (emotional intelligence, resilience and metacognitive skills) on emotional impact because we considered that this effect was only important when the possible effects of coping strategies were also included. The second and third level (analysis 2 and 3) refer to those mentioned in the previous section, but keeping to the effects on the consequences of the use of coping strategies (emotional impact and involvement as a victim). Thus, following the logic of the previous section, in this one we are going to present the results obtained in analysis 3, which shows the model with all its variables. Likewise, we shall look at the changes that occurred and why.

As other studies have done, we found significant evidence of the relation between the use of specific coping strategies and some forms of emotional impact in the individual (Machmutow et al., 2012; Perren et al., 2010, Šleglova & Cerna, 2011).

Although one previous study failed to find predictions about active impact, it did find predictions about depressed and angry impact (Nacimiento-Rodríguez et al., 2016). However, in this study the use of coping strategies affects the three forms of emotional impact differently. Results indicate there are negative values in social support, and positive ones in active avoidance, and tendencies from active coping towards active impact in the three levels of analysis. In turn, the depressed form is only positively associated to social support and the angry form is also positively associated to active coping.

These results are constant over the three levels of analysis. The only variation which is observed is that in the first level of analysis, when the association between coping strategies and emotional impact is examined, there is a negative reduction from active coping to depressed impact, implying that the use of this strategy may avoid this emotional impact. This prediction is also manifested as a tendency in all the second level analyses with the three variables (emotional intelligence, resilience and metacognition), so it needs to be taken into consideration.

This way, taking into account both the power of coping strategies and the rest of the independent variables, we find that, firstly, it appears that an active emotional impact is related to the use of active avoidance strategies and tendencies from active coping, as well as negatively with the use of social support. The activity for coping with these situations, whether this is confronting them or avoiding them, makes the emotional consequence suitable. At a personal level, the results show tendencies which indicate that having good levels of resilience and being clear about one's feelings are associated to this impact. However, these results vary from those obtained in analysis 2, because in that analysis it was associated to the three dimensions of emotional intelligence (positively with clarity of thinking and putting oneself back together emotionally, and negatively with emotional attention). It is understandable that an active emotional state is achieved when someone is capable of analysing and being clear about their own feelings. However, concentrating on emotions and giving them too much importance may lead to concern about one's actual emotional state, thereby leading to a reduction in the active and positive emotional state. On a cognitive level, the structuring by steps of the actions to be taken is associated to this impact, while cognitive flexibility has negative effects, making the subject present less

of an active impact. In analysis 2 there were also tendencies from the clarifying of errors to this type of impact, so that controlling the situation and being able to foresee possible adverse consequences make it easier to reach a more active emotional state.

Secondly, the depressed emotional impact is only positively associated to the strategy of social support, so the use of this strategy involves this consequence. This same relation was found in previous studies based on linear regressions (Nacimiento-Rodríguez et al., 2016). If we consider analysis 1 with all the second level analyses, we see a negative prediction of active coping towards depressed impact which has disappeared in the integrated model. This means that it is a strategy that does not just generate an active impact, but also avoids depressed or negative emotions. The disappearance of this relation in the last analysis may be due to the potency of the effect produced by the inclusion of the remaining independent variables. In any event, it is an important prediction to take into account. The emotional profile is characterised by being centred on feelings, which may produce a certain amount of rumination and a tendency to fail to fully understand these feelings. In other words, paying attention to feelings is an important aspect, but they are not fully understood, which may produce a certain amount of frustration in the emotional setting. On a personal and cognitive level, these subjects tend to present low levels of resilience and lack the skills to plan their actions step-by-step so that they are probably less effective in their decisions, which explains greater depressed impact.

In analysis 2 we found certain differences compared to the final model. The impact of emotional intelligence was related to failings in emotional repair, but, as occurred in the previous section, the relation was eliminated because the effect of resilience was stronger. Metacognitive skills were also associated to greater general planning. This could be related to the effectiveness of the action to follow and to the paradox of associating high levels of general planning and low levels of step-by-step planning. In other words, proposing a general objective does not mean that it can be reached nor does it provide the means for doing so. Only if this objective is subdivided into small steps will it become more effective and therefore predict active impact and avoid depressed feelings. This ties in with the affirmations of Costa (1984) who stated that the best component of metacognition is to develop a plan of action and be able to

keep it in your mind all the time. This way, the long-term goal you want to achieve is not as important as not losing sight of the objective throughout the whole process.

Thirdly, angry emotional impact may arise due to the use of the active coping strategy and because of presenting an emotional profile heavily focused on how the person feels at all times, almost obsessively or with certain rumination. The relation existing between this strategy and angry impact, may depend on the anger and impetus of the person when deciding to actively confront the situation. We found this same relation in previous studies with a smaller sample and prediction analysis based on linear regressions (Nacimiento-Rodríguez et al., 2016) which highlighted the need for more research to clarify this relation, but one theory for the possible cause is that victims try to take on their aggressors, without having the skills to do so successfully, which generates an impact of anger as a consequence. The data obtained in analysis 2 expressed negative tendencies with emotional repair and step-by-step planning, which indicate that being able to recover emotionally and plan specifically the steps to be taken before responding, are negatively associated to this angry impact.

Taking an overview, step-by-step planning is not associated to active coping but general planning is. Following the above-mentioned reflections, it is possible that, despite keeping sight of the general objective (general planning) and adapting to the situation (cognitive flexibility), those subjects that use the active coping strategy are more impulsive and less meticulous in the execution of their plan. This leads them to acting without much premeditation and they therefore have an active and angry impact, as a result of their actions. They decide to actively confront the situation and if they manage to resolve it, they will have an active impact; however, if that is not the case, they will have an angry impact. If the latter occurs, the depressed option will disappear because this emotional impact is associated to less active situations.

The results have also shown how high resilience was associated to higher levels of active emotional impact and lower levels of depressed impact. This ties in with studies which argue that resilience gives victims the emotional strength needed to handle this adverse situation successfully (Christle et al., 2000; Schwartz et al., 2001). Similarly, Dredge et al., (2014) stated that the reason no negative impact is experienced in some cases of cyberbullying is probably due to resilience. This reinforces the message that resilience may have an important moderating effect on

the negative impact of victimization, as well as preventing and countering the consequences (Baldry & Farrington, 2005; Díaz et al., 2011).

Finally, the pattern of risk of being a victim is associated to the use of active avoidance as a coping strategy. Other studies have found (Lodge & Feldman, 2007, Machmutow et al., 2012; Šleglova & Cerna, 2011) in contrast to ours, that the use of active avoidance is linked to negative emotions (depressed). Vollink et al. (2013) discovered that victims of cyberbullying who used more avoiding strategies internalized their feelings and did not take measures to change the situation. The victims may have tried to resolve the situation, but in the end, when they felt unprotected, they assumed a more passive profile to cope with the problem (Kokkinos et al., 2013; Li, 2010; Vollink et al., 2013) and the bullying situation remained. At a personal and emotional level, they are defined by a lot of attention to their feelings with a tendency for rumination and low levels of resilience. The emotional results coincide with the study by Elipe et al., (2012), which showed that those involved in bullying, particularly victims, show greater levels of attention to their emotions. In fact, the effects and the influence that emotional intelligence has on victimization are well known and have been analysed in several studies (Garaigordobil & Oñederra, 2010), to the point of conceiving perceived emotional intelligence as a discriminating factor of actual involvement in school bullying (Gómez-Ortiz, 2015) and as a determinant especially in the style of coping with situations of conflict and school violence (Casas et al., 2015; Elipe et al., 2012; Gómez-Ortiz et al., 2017). However, some research results have shown that both victims of bullying and aggressors have low levels of emotional intelligence (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Montoya, 2014; Sánchez et al., 2012), and it is well known that victims have difficulties when it comes to emotional regulation (Sánchez et al., 2012). The study conducted by Montoya (2014) stated that both victims and the group consisting of aggressors and spectators have difficulties with emotional intelligence, something that is manifested in emotional coping (which includes self-acceptance, hypersensitivity and constant ruminations). For this author, deficits in emotional intelligence are not limited to difficulties in one area. Instead, they include many other processes which are important in the dynamics of bullying: perception, understanding and the handling of emotions. These are essential to be able to establish interpersonal relations which are appropriate for all participants in

school dynamics. This last question is shared by Fernández-Berrocal & Extremera (2004) who argued that emotional intelligence is important for interpersonal skills, allowing people to extrapolate their skills of perception, understanding and handling to the emotions of others.

In this sense, we believe that is particularly important to distinguish between the different dimensions of emotional intelligence. This differentiation has allowed us to gain a more specific understanding of the relations between this variable, coping and the consequences, and be able to determine the differences between the levels of the different dimensions and their effects.

In previous analyses (the first and second levels) victimization was also associated negatively to the active coping strategy, making it clear that a passive response increases the probability of being involved as a victim, while the responses of active coping diminish this probability. Another relation that appeared previously and that disappeared (as has happened possibly due to the greater effect of resilience) in the integrated model is a negative relation between involvement as a victim and emotional repair. In the cognitive setting, a tendency could also be seen for foreseeing errors in the course of a situation and a greater involvement as victim. This may be due to a lack of specific skills. In other words, although victims may foresee errors, they are not capable of confronting the situation because they do not have the skills to put them into practice.

The lack of a direct relation between metacognitive skills and victimization has been analysed in other studies with different instruments and samples consisting of adolescents (Nacimiento-Rodríguez et al., 2017) and adults (Rosa-Pantoja et al., in press). For that reason, the hypothesis that metacognitive skills are the cognitive component and coping strategies (as they are conceived traditionally) are the behavioural component take on special meaning in the light of the findings of that study.

We were not able to include cybervictimization in the integrated model because of its actual nature and the attempts to fit a different model to this variable were unsatisfactory. We believe that it is necessary to discuss the data obtained because they seem to underline the need to continue researching and adjusting statistical techniques to the nature of this variable. Only the first level of analysis was

reached in this case, where the predictions of coping strategies were verified on the different forms of cybervictimization. The data established relations with visual cybervictimization. These data point in the same direction as those obtained for bullying, as there was a positive association with active avoidance and a negative tendency with active coping. Thus, in both cases, victimization and cybervictimization were associated to a passive response; while being active in the solution of the situation reduced involvement.

All of this tells us that personal, emotional and cognitive aspects play an important role in the selection of the use of coping strategies, but they also have a direct effect on the consequences of school bullying.

The finding that the emotional impacts depressed and angry were positively associated to social support was not expected. Some previous studies (Davidson & Demaray, 2007; Dehue et al., 2008; Flouri & Buchanan, 2002; Holt & Espelage, 2007; Kochenderfer- Ladd & Skinner, 2002; Mishna et al., 2009; Price & Dalgleish, 2010; Segrin, 2003; Smith et al., 2008) had found the inverse relationship. This finding may be linked to what Davidson & Demaray (2007) suggested in relation to bullying victims, that social support may increase the negative impact of victimization. This could explain why some studies have found that only a small number of victims had decided to tell adults or peers about their experiences (Campbell, 2007; Cowie, 2011; Dehue et al., 2008; Li, 2006; Parris et al., 2012; Slonje et al., 2013). Another possible explanation is that youngsters, particularly adolescents, are more likely to reveal their concerns about intimidation and turn to peers for help instead of their parents or other adults (Campbell, 2007; Juvonen & Gross 2008). This means they continue to feel scared because they think their friend might not perceive it as such a serious situation (Campbell, 2005; Šleglova & Cerna, 2011; Smith et al., 2008). Furthermore, the use of social support may be associated to a negative hostile effect because the victims look for support when the situation is too insufficient. On the other hand, it should be recognised that social support is not always associated to a positive emotional impact. In fact, some interventions based on the creation of peer support systems in schools, while they do improve the involvement of the victim in new bullying situations, are relatively ineffective in helping students overcome negative emotions after being bullied. Furthermore, school bullying may isolate its targets from other peers making

inter-peer support more difficult to achieve (Smokowski & Kopasz, 2005). However, one of the fundamental reasons for these results may be the actual nature of the strategy. In reality, social support is the essence of coping which combines venting and searching for a solution: on the one hand it enables the victim to offload emotionally, and on the other, look for help to find a solution to the problem. This means that, although in theory it is a construct which works well as a dimension with the structure of coping, its content is as clear as that of the other two strategies. It is for that reason that for the interpretation of data, it clearly gives rise to unexpected results because it has a twin function. That means that with this strategy the results are not as conclusive as they are with active avoidance and active coping. In fact, the lack of stability of this construct has been demonstrated in several studies. In the review by Skinner et al. (2003) it was a construct which failed when it established the organization of the higher categories in coping. This author highlighted the difficulties found especially with the coping families that refer to the emotional constructive approach (emotional regulation, cognitive restructuring) and social support, underlining the need for a specific definition of the construct to make correct analyses of the adaptive functions of these higher order families (Skinner et al., 2003).

Subsequently, in their review in 2007, Skinner & Zimmer-Gembeck highlighted the complexity of this strategy and the dependence that social support has on other factors, stating that the search for support is a complex and multidimensional strategy. These authors argued that among the factors affecting the development of social support are: age, source of support (for example, parents, peers, teachers), domain (e.g., medical, academic), kind of support sought (e.g., contact, comfort, guidance, instrumental aid), and means of seeking support (e.g., expressions of distress, bids and appeals, social referencing, proximity-seeking, verbal requests).

As can be seen, it does not seem to be a unique strategy, instead its use may differ and therefore it has a wide range of implications and consequences. On these lines, Raskauskas & Huynh (2015) presented a classification in which social support was included within the strategies focused on solving the problem. In other words, they understand the resolving strategies as those in which measures are taken to change the stressful situation alone or in collaboration with others. Within this, the search for social support is defined as a strategy in which people go to others in the hope they

will help to alter the situation or provide support to mitigate the negative effects. Hence, although it is included within solving strategies, it is important to highlight the possible mitigating effect on the negative impact that comes from its emotional nature.

8.5. The mediating role of coping strategies on involvement as a victim in bullying and/or cyberbullying and emotional impact

One of the greatest determinants in the consequences of school bullying are emotional aspects which we have defined in this study as emotional intelligence. Similarly, emotional intelligence is one of the key individual factors on which school life is sustained and which will largely determine how relations are managed and the coping style adopted in situations of conflict and school violence (Casas et al., 2015; Elipe et al., 2012; Gómez-Ortiz et al., 2017).

As proposed in the objectives, one of the aims of this study was to gauge whether coping strategies mediated the effects of emotional intelligence, resilience and metacognitive skills towards the consequences of victimization (involvement and emotional impact). Some studies have shown that the negative impact of bullying on wellbeing may be mitigated by coping strategies either by reducing immediate stress or preventing long-term consequences (Machmutow et al., 2012, Perren et al., 2010, Šleglova & Cerna, 2011). Lodge & Frydenberg (2007) pointed out that the study of the potentially moderating effects of coping strategies on the consequences and emotional adjustment (such as depression, anxiety and low self-esteem) would appear to be a potentially productive area for future research in the field of cyberbullying. In this sense, efforts should be made to help students handle and manage in the best possible way the difficult emotional consequences of being intimidated (Smokowski y Kopasz, 2005) and to do so, they need to know about the most effective coping strategies and how to use them (Egan & Todor, 2009).

In our study we have found that emotional intelligence affects both active and depressed emotional impacts, with this effect mediated in the former by the strategy of active avoidance and social support for the latter. In line with this study, in the context of chronic illnesses Ziarko, et al. (2014) also highlight the mediating role that the strategy of social support plays in the relation between strategies of coping with stress and emotional functioning. The direct effects already showed that paying much attention to feelings and being able to recover emotionally, may make subjects use

active avoidance, and this in turn had a positive effect towards active emotional impact. Similarly, giving great importance to feelings predicts the use of social support, which is associated to presenting higher levels of depressed emotional impact.

In short, the data show that when the emotional impact is mediated by active avoidance, from both emotional attention and from emotional repair, it is positive. In contrast, emotional attention has a negative effect towards impact when it is mediated by the strategy of social support associating itself with higher levels of depressed impact. Furthermore, contrasting these results with those obtained in the direct effect of emotional attention towards depressed impact, we perceive the mediating value of the strategies: the direct effect was negative, but with the mediating effect of active avoidance, a positive value was obtained. These findings invite us to reflect on the relevance of coping strategies as a variable which mitigates the emotional impact produced by the level of emotional attention and emotional repair in bullying victims. This explains why people who concentrate a lot on feelings and have a good capacity for emotional recovery are more likely to use a strategy of avoidance to avoid the negative consequences at an emotional level as a bullying victim. This pattern of coping does not solve the problem, but it does provide some emotional protection, which ensures an active emotional impact, as opposed to the adversity of the situation. Similarly, this emotional attention may also lead victims to use the strategy of social support as a form of relief when they are in an extreme situation (as a way of expressing their feelings) but not as a solution. We believe that the associations presented in relation to this strategy follow these same lines.

In turn, victimization was associated to emotional attention presenting effects also mediated by active avoidance. Involvement as victims is another consequence arising from the situation of bullying and this was explained by emotional attention in a direct manner, and indirectly through active avoidance. This means that those people who pay a lot of attention to feelings tend to use the strategy of active avoidance and be more involved as victims of school bullying. These are similar data to those obtained by Elipe et al., (2012) who stated that those involved in bullying (particularly victims) presented higher levels of attention to their emotions than those not involved. It was for this reason that Gómez-Ortiz (2015) argued that excessive emotional attention may end up being identified as an element of risk.

Finally, we must mention the relation existing between the two consequences of bullying: involvement and emotional impact. Hence, as might be expected, involvement is related significantly to higher levels of depressed and angry emotional impact, with no association existing with active emotional impact.

CAPÍTULO 9.

Referencias bibliográficas

- Ackers, M. J. (2012). Cyberbullying: through the eyes of children and young people. *Educational Psychology in Practice*, 28(2), 141-157. doi: 10.1080/02667363.2012.665356
- Agatston, P.W., Kowalski, R. y Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyberbullying. *J Adolescent Health*, 41, S59-S60.
- Aguilera, A., y Mora, J. (1992). *Thought skills and social content problem resolution in 9 to 17 years. A methodology of investigation*. Trabajo presentado en Vth European Conference on Developmental Psychology. Sevilla, España.
- Akyol, Z. y Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190.
- Alandette, Y. y Hoyos, O. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*,(44), 1-25.
- Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España). Recuperada de rua.ua.es/dspace/bistream/10045/24847/1/Tesis_Albadalejo.pdf
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. y Nuñez, J.C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, 50(25), 89-97.
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., Dobarro González, A., Rodríguez Pérez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1).
- Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51(4), 355-365.
- Anderson, S., y Hunter, S. C. (2012). Cognitive appraisals, emotional reactions, and their associations with three forms of peer-victimization. *Psicothema*, 24(4), 621-627.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M. y Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 71-104.

- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., y Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & behavior*, 11(3), 253-261. doi: 10.1089/cpb.2007.0016
- Arseneault, L., Bowes, L., y Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40, 717-729. <http://dx.doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Avilés, J. (2002). Intimidación y maltrato entre el alumno. España: STEE- ELIAS.
- Avilés, J. M., y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) – Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Avilés, J.M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J.M. (2013a). Bullying y Cyberbullying: apuntes para un Proyecto Antibullying. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 4-15.
- Avilés, J.M. (2013b). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es>
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8(3), 263-284.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of moral thought and action. En J. Kurtines y C. Gewirtz (Eds.) *Handbook of moral behaviour and development, Vol. 1: Theory*. Nueva York. Lawrence Erlbaum associates, Publishers Hillsdale, N.J., 45-103.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Barlett, C., y Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive behavior*, 40(5), 474-488.
- Barón, S., Cascone, M. y Martínez, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, 50(3), 837-864.
- Baroncelli, A., y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait

- emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807–815.
- Bauman, S., Toomey, R., y Walker, J. (2013). Relations among bullying, cyberbullying and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341–350. doi:10.1016/j.adolescence.2012.12.001
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146. doi: 10.1080/00405841.2013.829727
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation*. Recuperado de <http://www.cyberbullying.ca>
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Palomino, L. Salgado, C., Uribe, C. y Zapata, L. (2012). *Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación*. Elaborado por Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela, Lima.
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 81-93.
- Benzmiller, H. (2013). The cyber-samaritans: Exploring criminal liability for the innocent bystanders of cyberbullying. *Northwestern University School of Law*, 107(2), 927-962.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Beran, T., y Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265–277.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in school*. Milton Keynes: Philadelphia Open University Press.
- Besley, B. (2009). *Cyberbullying*. Retrieved from <http://www.cyberbullying.org>
- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(1), 53–66. doi:10.1375/ajgc.18.1.53
- Bijttebier, P. y Vertommen, H. . (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 387–394 .

- Bissonnette, M. (1998). Optimism, hardiness, and resiliency: A review of the literature. *Prepared for the child and family partnership project*. Recuperado de: <http://www.reachinginreachingout.com/documents/optimism%20Hardiness%20and%20Resiliency.pdf>
- Björkqvist, K., Ekman, K. y Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian journal of Psychology*, 23(1), 307-313.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, M.J. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Blais, J.J., Craig, W.M., Pepler, D. y Connolly, J. (2007). Adolescents Online: The importance of Internet Activity Choices to Salient Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 522-536. doi: 10.1007/s10964-007-9262-7.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118619179>
- Bollmer, J. M., Harris, M. J. y Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 803-828.
- Bonanno, R. A., y 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. doi: 10.1007/s10964-013-9937-1.
- Borg, G. (1998). *Borg's perceived exertion and pain scales*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bottino, S.M., Bottino, C.M., Regina, C.G., Correia, A.V., y Ribeiro, W.S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: Systematic review. *Cuadernos de Saúde Pública*, 31(3), 463–475.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. y Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *The journal of child psychology and psychiatry*, 51(7), 809–817.

- Brennan, P. L. y Moos, R. H. (1991). Functioning, life context, and help-seeking among late-onset problem drinkers: comparisons with nonproblem and early-onset problem drinkers. *Addiction*, 86(9), 1139-1150.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., Del Rey, R., et al. (2012b). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ). University of Bologna.
- Brighi, et al. (2012a). European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). University of Bologna.
- Briñol, P., Gandarillas, B., Horcajo, J. y Becerra, A. (2010). Emoción y meta-cognición: implicaciones para el cambio de actitud. *Revista de Psicología Social*, 25(2), 157-183.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.) *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Brown, C. F., Demaray, M. K. y Secord, S. M. (2014). Cybervictimization in middle school and relations to social emotional outcomes. *Computers in Human Behavior*, 35, 12–21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.014>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Butovskaya, M., Timentschik, V. y Burkova, V. (2007). Aggression, conflict resolution, popularity, and attitude to school in Russian adolescents. *Aggressive Behavior*, 33(2), 170–183 .
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children España.
- Calmaestra, J., Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia: un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 93(64), 93-103.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian*

Journal of Guidance and Counselling, 15(1), 68–76. doi:10.1375/ajgc.15.1.68

- Campbell, M. A. (2007) Cyberbullying and young people: Treatment principles not simplistic advice. In *www.scientist-practitioner.com*, Paper of the week 23rd February 2007. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/14903/>
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D. y Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389-401. doi: 10.1080/13632752.2012.704316
- Caprara, G.V., Pastorelli, C. y Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale in età evolutiva. *Eta Evolutiva*, 51, 18-29.
- Carozzo, J. C. (2013). Del conflicto al acoso escolar. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones Reunidas* (pp. 145-164). Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British journal of educational psychology*, 85(3), 407-423.
- CASEL GUIDE. (2013). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition*. Recuperado de <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf> (12/02/2018).
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de psicología* 21(2), 363-392.
- Cassidy, W., Faucher, C. y Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575-612.
- Cassidy, W., Jackson, M. y Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School psychology international*, 30(4), 383-402.

- Castro-Barea, M. y Mora-Merchán, J. A. (2014) . *Análisis de las dimensiones de personalidad "BIG FIVE" y las estrategias de afrontamiento prevalentes ante el bullying y cyberbullying en adolescentes de educación secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.
- Cerdán, L.L. (2011). Bullying: Estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.
- Cerezo, F. (2002) El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1). Recuperado de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Cerezo Ramírez, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Chen, F. F., Sousa, K. H. y West, S. G. (2005). Teacher's corner: Testing measurement invariance of second-order factor models. *Structural equation modeling*, 12(3), 471-492.
- Chen, F. F., West, S. G. y Sousa, K. H. (2006). A comparison of bifactor and second-order models of quality of life. *Multivariate Behavioral Research*, 41(2), 189-225.
- Chi, C. W. y Frydenberg, E. (2009). Coping in the cyberworld: Program implementation and evaluation. A pilot project. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 19(2), 196–215. doi:10.1375/ajgc.19.2.196
- Christle, C. A., Jolivette, K. y Nelson, C. M. (2000). Youth aggression and violence: risk, resilience, and prevention. Council for Exceptional Children (ERIC EC Digest #E602). Recuperado de <http://www.cec.sped.org/>

- Ciarrochi, J., Heaven, P. y Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178.
- Cohen, J. y Cohen, P. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Collell-Caralt, J. y Escudé-Miquel, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(2), 9-14.
- Coloroso, B. (2002). *The bully, the bullied and the bystander*. Recuperado de www.kidsareworthit.com
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. y Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Connor, K. M. y Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29313-29424, Madrid, España, 29 de diciembre de 1978. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/>
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 79-90.
- Costa, A.L. (1984). *Mediating the metacognitive*. Educational leadership 42: 57- 62.
- Cowie, H. A. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive behavior*, 26(1), 85-97.
- Cowie, H. A. (2011). Coping with the emotional impact of bullying and cyberbullying: How research can inform practice. *International Journal of Emotional Education*, 3(2), 50-56.

- Crespo, N. (2004). La Metacognición: Las Diferentes Vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(44), 97–115.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith and Sweettenham. *Social development*, 8(1), 128-131.
- Cunningham, T., Hoy, K. y Shannon, C. (2015). Does childhood bullying lead to the development of psychotic symptoms? A meta-analysis and review of prospective studies. *Psychosis: Psychological, Social and Integrative Approaches*, 8(1), 48-59. <http://dx.doi.org/10.1080/17522439.2015.1053969>.
- Da Fonseca, M.M.V., García I. F. y Pérez, G. Q. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective*. Londres: David Fulton Publishers.
- Davidson, L.M. y Demaray, M.K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing–externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 383–405. Retrieved from <http://www.nasponline.org/publications/periodicals/spr/volume-36/volume-36-issue-3/social-support-as-a-moderator-between-victimization-and-internalizing-externalizing-distress-from-bullying>
- De la Caba Collado, M. Á. y Atxurra, R. L. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006* (nuevo estudio y actualización del informe 2000). Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Fernández, L. Hierro, H. Gutiérrez y E. Ochaita por encargo del Comité Español de

UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Informes y documentos: Informes monográficos. <http://www.defensordelpueblo.es/index.asp>.

- Dehue, F., Bolman, C. y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223. doi: 10.1089/cpb.2007.0008
- Del Barrio, C. (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, (3), 25-33.
- Del Barrio, V. y Roa, M. (2006). Factores de riesgo y protección en agresión infantil. *Acción Psicológica*, 4(2), 39-61.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Delgado, R. (2016). *MÓDULO 1: Mejora de la convivencia y prevención del acoso escolar*. Recuperado de: <https://prevencionacosoblog.blogspot.com.es>
- Díaz-Aguado M. J., Martínez Arias R. y Martín Babarro J. (2010) *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10(2), 81-100.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes. Tomo I*. Madrid: INJUVE.
- Díaz, O.J.M., Martínez, M. y Vásquez, V.L. (2011). Una educación resiliente para prevenir e intervenir la violencia escolar. *Itinerario Educativo*, 25(57), 121-155.
- DiBasilio, A. (2008). *Reducing Bullying in Middle School Students through the Use of Student-Leaders* (Tesis doctoral, Saint Xavier University and Pearson Achievement Solutions).
- Diden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., De Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., et al. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and

- developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146–151.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and child aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Donnon, T. y Hammond, W. (2007). Understanding the relationships between resiliency and bullying in adolescence: An assessment of youth resiliency from five urban junior high schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 449-472.
- Donohoe, P. (2007). The Bullying Prevention Pack: Steps to Dealing with Bullying in your School. *An Leabhbh Óg*, 233.
- Donoso, L. y Ortega, S. (2012). *Bullying: perfil del agresor y estrategias psicosociales de prevención*. (Tesis doctoral, Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca). Recuperada de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2295>
- Dooley, J.J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. y Spiel, C. (2010). Cyber-Victimisation: The association between help-seeking behaviours and self-reported emotional symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 194-209.
- Dredge, R., Gleeson, J. y de la Piedad Garcia, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective. *Computers in Human Behavior*, 36, 13-20. doi:10.1016/j.chb.2014.03.026
- Egan, L. A. y Todorov, N. (2009). Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: Theoretical and empirical discussion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(2), 198-222.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Ekman, K. (1977). *Skolemobbing*. Åbö: Åbö Akademi.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A. y Nacimiento-Rodríguez, L. (2017). Development and validation of an instrument to assess the impact of cyberbullying: the

Cybervictimization Emotional Impact Scale. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(8), 479-485.

Elipe, P., Mora-Merchán, J., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in psychology*, 6, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00486

Elipe, P., Mora-Merchán, J.A. y Ortega, R. (mayo, 2013). *Coping Strategies, Resilience and Cyberbullying in University Students*. Trabajo presentado en 16th European Conference on Developmental Psychology, University of Lausanne & The Institute of Psychology, Lausanne, Suiza.

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20(1), 169.

Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. Londres: Clays LTD. Citado por Jiménez Vázquez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. (Tesis doctoral, Universidad de Huelva). Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/62>

Eschenbeck, H. (2010). Coping with everyday stress situations of children and adolescents. *Journal of Health Psychology*, 2(2), 222-240.

Eslea, M. (2001). *School bullying: Severity, distress and coping*. Trabajo presentado en The British Psychological Society Centenary annual conference, SECC, Glasgow, UK.

Espinosa, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 221-238.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2),1-17.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 101-122.

- Fanti, K. A., Demetriou, A. G. y Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and justice: an annual review of research*, 17, 381-458. Chicago: University of Chicago Press.
- Fauman, M. A. (2008). Review of "Cyber bullying: Bullying in the digital age". *The American Journal of Psychiatry*, 165(6), 780-781. doi: 10.1176/appi.ajp.2008.08010152
- Félix-Mateo V., Soriano-Ferrer M., Godoy-Mesas C. y Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Fergus, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419. doi:10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357
- Fernández, P. y Extremera, N. (2004) Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y salud: Revista de psicología clínica y salud*, ISSN 1130-5274, 15(2), 117-137.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). Emotional Intelligence in the school context. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6-2(15). Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=15>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Ferwerda, B., Schedl, M. y Tkalcic, M. (mayo, 2014). *To post or not to post: The effects of persuasive cues and group targeting mechanisms on posting behavior*. Trabajo presentado en Conference, Stanford University.
- Finkelhor, D., Mitchell, K.J. y Wolak, J. (2000). Online victimization: a report on the nation's youth. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flora, D.B. y Curran, P.J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods, 9*(4), 466-491. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior, 28*(2), 126-133.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. y Target, M. (2002). Mentalization and affect regulation and the development of the self.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in Theory, Research and Practice*. London: Taylor & Francis Group.
- Fuentes, N. y Medina, J. L. V. (2012). Resiliencia y convivencia escolar en adolescentes mexicanos. *Journal of Psychology, 14*(2), 194-207. Recuperado de: http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/194
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2012). Resolución de conflictos cooperativa durante la adolescencia: relaciones con variables cognitivo-conductuales y predictores Cooperative conflict-solving during adolescence: Relationships with cognitivebehavioural and predictor variables. *Infancia y Aprendizaje, 35*(2), 151-165.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 311-318.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 243-256.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia. En Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003 (pp. 9-52). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62.
- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67.
- Garandeau, C., Lee, I. y Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123–1133.
- García, C.M.A. (2010). Bullying o sistema bullying (SB) como emergente del desajuste escolar Los factores de riesgo, de protección y la resiliencia. En D. Pasqualini y A. Llorens (Eds.), *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral*. Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires (624- 636).
- García, G., Joffre, V., Martínez, G. y Llanes, A. (2011). *Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80619286008>
- García, J. y Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3o EP a 3o ESO. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 239-251.
- García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta sanitaria: Organo oficial de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria*, 24(2), 103-108.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.
- Georgina, T. (2014). The metacognitive reflection ability to arrange the strategy of mathematical problem solving. In *Proceeding of International Conference On*

Research, Implementation And Education Of Mathematics And Sciences 2014.
Yogyakarta State University.

- Giménez Gualdo, A. M. (2015). *Cyberbullying: análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/46049>
- Gini, G. y Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Gini, G., Pozzoli, T., Lenzi, M. y Vieno, A. (2014). Bullying victimization at school and headache: A meta-analysis of observational studies. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 54(6), 976-986.
- Goldstein, J. L. (1973). Individual differences in response to stress. *American Journal of Community Psychology*, 1, 113-137.
- Goldstein, M. J. (1959). The relationship between coping and avoiding behavior and response to fear-arousing propaganda. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 247-252.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Ortiz, O. (2015). Parenting style risk and protective factor of the bullying phenomenon: Three studies in Andalusian teenagers (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperada de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13151/2015000001225.pdf;sequence=1>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. En Fernández-Berrocal, P., y Cabello, R. (2017). Competencias emocionales en educación Emotional skills in education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- González-Calatayud, V. (2016). *Prevalencia del ciberacoso en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y la percepción del profesorado*. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/399498>
- González, A. R. (1999). *Ecología aplicada: diseño y análisis estadístico*. U. Jorge Tadeo Lozano (Tesis doctoral, Universidad de Bogotá). Recuperada de

http://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/1990/pdf-ecologia_aplicada-pag-web-15.pdf?sequence=1

- Grading, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2011). Motives for bullying others in cyberspace. *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*, 263. Recuperada de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.2234&rep=rep1&type=pdf>
- Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Editorial Brujas.
- Haller, E., Child, D. y Walberg, H.J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis. *Educational researcher*, 17(9), 5–8.
- Hamm, M.P., Newton, A.S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., ... y Hartling. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people a scoping re- view of social media studies. *JAMA Pediatrics*, 169(8),770–777.
- Hampel, P., Manhal, S. y Hayer, T. (2009). Direct and relational bullying among children and adolescents: Coping and psychological adjustment. *School Psychology International*, 30(5), 474-490.
- Harandi, V., Sharbabaki, E. H., Deh, A. M. y Darehkordi, A. (2013). The Effect of Metacognitive Strategy Training on Social Skills and Problem-Solving Performance. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 3(4).
- Harcourt, S., Jasperse, M. y Green, V. A. (2014, June). “We were sad and we were angry”: A systematic review of parents’ perspectives on bullying. In *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 373-391. Springer US.
- Hawker, D. S. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97-132.
- Hay, C., Meldrum, R. y Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(2),130-147. doi:10.1177/1043986209359557

- HBSC (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. International report from the 2013/2014 survey.* Recuperado de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf (12/02/2018).
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Heinemann, P.P. (1969). Apartheid. *Literal Debatt*, 2,3-14.
- Helmsen, J., Koglin, U. y Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 87-101.
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, 4(2), 161-177.
- Hensler-McGinnis, N.F. (2008). *Cyberstalking Victimization: Impact and Coping Responses in a National University Sample.* (Tesis doctoral, University of Maryland).
- Hernández, R. M. y Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de investigación apuntes psicológicos*, 1(1), 30-40.
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of school violence*, 6(3), 89-112.
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. y Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against and escalating cycle of peer victimisation. *Developmental Psychology*, 35(1), 94–101. doi: 10.1037/0012-1649.35.1.94
- Hoff, D. L. y Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652-665.
- Holt, M. K. y Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984-994.
- Holt, M.K., Vivolo-Kantor, A.M., Polanin, J.R., Holland, K.M., DeGue, S., Matjasko, J.L.,

- et al. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2). <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2014-1864>.
- Holt, T. J., Bossler, A. M. y May, D. C. (2011). Low self-control, deviant peer associations, and juvenile cyberdeviance. *American Journal of Criminal Justice*, 7(3), 378-395. <http://dx.doi.org/10.1007/s12103-011-9117-3>.
- Houter, A. (2012). *Reactieve en Proactieve agressie: invloed van cognitieve factoren, persoonlijke aspecten en sociale factoren*. (Tesis no publicada). Leiden University.
- Hu L. y Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424-453.
- Hughes, C. y Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy?: Hard-to-manage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 227-245.
- Humphrey, N., Lendrum, A. y Wigelsworth, M. (2010). Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation.
- Hunter, S. C. y Boyle, J. M. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 83-107.
- Hunter, S.C. Mora-Merchán, J. y Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12.
- Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la dirección general de participación y equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso. *Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación y Equidad*. Andalucía, España, 11 de enero de 2017. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es>
- Ison, M. S. (2001). Training in social skills: An alternative technique for handling disruptive child behavior. *Psychological Reports*, 88(3), 903 -911.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257-268.

- Jiménez Vázquez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. (Tesis de doctorado, Universidad de Huelva). Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/62>
- Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2011) Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1),105-117.
- Josephson, W. L. y Pepler, D. (2012). Bullying: a stepping stone to dating aggression?. *International journal of adolescent medicine and health*, 24(1), 37-47.
- Justicia, F. (2001). La convivencia en los centros educativos. En J. A. Amezcua, F. Peñafiel, y D. González (Coords.), *El Psicopedagogo en el Desarrollo Comunitario. La Planificación de los Recursos Humanos* (pp. 131-143). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Juvonen, J. y Galván, A. (2008). Peer contagion in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. Prinstein y K. Dodge (Eds.), *Peer influence processes among youth*. Nueva York: Guilford Press.
- Juvonen, J. y Gross, E.F. (2008). Extending the school grounds? *Bullying* experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505
- Juvonen, J. y Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual review of psychology*, 65, 159-185.
- Juvonen, J., Espinoza, G. y Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 387-401). Springer US.
- Kagan, J. y Lang, C. (1978). *Psychology and Education. An Introduction*. New York: Harcourt, Brace y Jovanovich, Inc.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K. y Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32(6), 570-580.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. y Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25–36.
- Kenny, D. A. y McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of

- fit in structural equation modeling. *Structural equation modeling*, 10(3), 333-351.
- Kermarrec, G. y Michot, T. (2007). Developpement et validation d'une échelle de mesure des stratégies d'apprentissage spontanément utilisées par des adolescents en éducation physique et sportive. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 39(3), 235-245.
- Klomek, A. B., Sourander, A. y Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 930-941.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization?. *Developmental psychology*, 38(2), 267. doi:10.1037/00121649.38.2.267
- Kodžopeljić, J., Smederevac, S., Mitrović, D., Dinić, B. y Čolović, P. (2014). School bullying in adolescence and personality traits: A person-centered approach. *Journal of interpersonal violence*, 29(4), 736-757.
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescent. *Social Psychology Education*, 15(1), 41-58.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Dalara, E., Koufogazou, A. y Papatziki, A. (2013). Cyber bullying, personality and coping among pre-adolescents. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCPL)*, 3(4), 55-69. doi: 10.4018/ijcbpl.2013100104.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi: 10.1037/a0035618
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital world. Malden MA: Blackwell Publishing.*
- Kraft, E. M. y Wang, J. (2009). Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: A study on students' perspectives. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(2), 513-535.
- Kristensen, S.M. y Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*,

44(5), 479-488.

- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45-52.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. *Dynamics of stress: Physiological, psychological, and social perspectives*, 63-80.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Nueva York: Springer Publishing Company, Inc. Ed. Española (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, S. A.
- Lazarus, R.S. (2006) Emotions and interpersonal relationships: toward a person centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of personality*,74(1), 9-46.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Martínez Roca.
- Ley 14/2002, de 25 de Julio, de promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León.
- Ley 14/2007, de 3 de julio, de Investigación Biomédica.
- Li, Q. (2005). Cyberbullying in Schools: Nature and extent of Canadian adolescents. Trabajo presentado en The Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal.
- Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Li, C. (2010). Groundswell. Winning in a world transformed by social technologies. *Strategic Direction*, 26(8).
- Li, C. H. (2014). *The performance of MLR, USLMV, and WLSMV estimation in structural regression models with ordinal variables*.(Tesis doctoral, Michigan state University).
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools, A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2007a). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.

- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234.
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S. y 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.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K.(2010) *Risks and safety on the internet: the UK report. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9 16 year olds and their parents*. EU Kids Online Network, London, UK. Recuperado de www.eukidsonline.net.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network, London, UK.
- Lodge, J. y Feldman, S.S. (2007). Avoidant coping as a mediator between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 633-642. doi: 10.1348/026151007X185310
- Lodge, J. y Frydenberg, E. (2007). Cyberbullying in Australian Schools: Profiles of Adolescent Coping and Insights for School Practitioners. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24(1), 45-48.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K. y Downey, L.A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 207-211.
- López del Pino, C., Sánchez, A., Pérez, M. y Fernández, M. (2008). Impulsividad, Autoestima y Control cognitivo En la agresividad Del adolescente. *EduPsykhé. Revista De Psicología Y Educación*, 7(1), 81-99.
- López-Atxurra, R. y De la Caba-Collado, M. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59-68.

- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A. y López-Navarrete, G. E. (2008). Bullying": acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica de México*, 29(4), 210-214.
- Lorenz, K. (1963). Do animals undergo subjective experience. *Studies in animal and human behaviour*, 1, 323-352.
- Lorenz, K. (1968). *Vom Weltbild des Verhaltensforschers: drei Abhandlungen* (Vol.499). Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Lowenstein, L. F. (1978a). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147-149.
- Lowenstein, L. F. (1978b). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 316-318.
- Luthar, S. S. y Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience. In *Resilience and development: Positive life adaptations*. Plenum: New York, 129-160. doi:10.1007/0-306-47167-1_7
- Lysaker, P. H., Buck, K. D., Carcione, A., Procacci, M., Salvatore, G., Nicolò, G. y Dimaggio, G. (2011). Addressing metacognitive capacity for self reflection in the psychotherapy for schizophrenia: a conceptual model of the key tasks and processes. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 84(1), 58-69.
- Machackova, H. y Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 169–176.
- Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L. y Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(3) <http://dx.doi.org/10.5817/CP2013-3-5>
- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F. y Alsaker, F.D. (2012). Peer Victimization and Depressive Symptoms: Can Specific Coping Strategies Buffer the Negative Impact of Cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4),403-420. doi:10.1080/13632752.2012.704310
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Routledge.

- Maier, S. F. y Watkins, L. R. (2010). Role of the medial prefrontal cortex in coping and resilience. *Brain Research, 1355*, 52-60. doi:10.1016/j.brainres.2010.08.039.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Balla, J. R. y Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factors in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research, 33*(2), 181–222.
- Martín del Buey, F., Martín-Palacio, M.E., Camarero-Suárez, F. y Sáez-Navarro, C. (2017). *Procesos metacognitivos: Estrategias y técnicas*. Recuperado de http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/1PEI_ProcMetacognitivos_b.pdf
- Martín-Babarro, J., Ruíz-Espinosa, E. y Martínez-Arias, R. (2014). *Desajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar: Un análisis evolutivo desde la educación primaria hasta la secundaria*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, con la colaboración de la Fundación Atresmedia.
- Martín, E. y Marchesi, A. (1990). Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A. y Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción, 37*, 20-21.
- Martínez, R., Tubau, E., Guilera, L., Rabanaque, S. y Sánchez, E. (2008). Utilidad de distintas ayudas en la resolución de un problema de insight y su relación con las estrategias metacognitivas. *Anales de Psicología, 24*(1), 16-24.
- Masías, O. (2009). *Cyberbullying, un nuevo acoso educativo*. (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca). Recuperado de: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ajggBUU-141hVsJ:scholar.google.com/+ciberbullying&hl=es&as_sdt=0&as_ylo=2005&as_vis=
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School, 45*(4), 323-348.
- Maturano, C., Solivares, M. y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 20*(3), 415-425.

- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCullough, M. E. y Willoughby, L. B. (2009). Religion, selfregulation, and self-control: Associations, explanations, and implications. *Psychological Bulletin*, 135(1), 69–93. doi:10.1037/a0014213.
- McVie, S. (2014). The impact of bullying perpetration and victimization on later violence and psychological distress: a study of resilience among a Scottish youth cohort. *Journal of School Violence*, 13(1), 39–58. doi: 10.1080/15388220.2013.841586
- Melillo, A. y Suárez, N. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Menesini E., Nocentini A. y Calussi P. (2011) The measurement of cyberbullying: dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(5), 267–274.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisé, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ... y Naruskov, K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455-463.
- Menesini, E., y Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement. *Zeitschrift für Psychologie*, 217(4), 230–232.
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health and medicine*, 22(1), 240-253.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Miller, S.M. (1980). When is a little information a dangerous thing? Coping with stressful life-events by monitoring vs. blunting. En S. Levine y H. Ursin (Eds.), *Coping and Health* (pp. 145-169). Nueva York: Plenum Press.

- Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M. J. y MacFadden, R. (2009). *Interventions for children, youth and parents to prevent and reduce cyber abuse*. Oslo, Norway: Campbell Systematic Reviews. doi:10.1016/j.childyouth.2011.08.032
- Mishna, F., Saini, M. y Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Monks, C. P. y Coyne, I. (Eds.). (2011). *Bullying in different contexts*. Cambridge: University Press.
- Montoya, J. (2014). Inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento frente al bullying. *Entornos*, (27), 57-65.
- Mora-Merchán, J.A., Elipe, P. y Ortega, R. (2014). *Inventario de estrategias de afrontamiento ante el acoso*. Documento inédito, Universidad de Sevilla.
- Mora-Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. (Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla). Recuperado de: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/autores/461/>
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Coping Strategies: Mediators of Long-Term Effects in Victims of Bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-25.
- Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2007). Las nuevas formas de *bullying* y violencia escolar. En R. Ortega, J.A. Mora Merchán y T. Jäger (Eds.), *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet E-Book*. Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info/>
- Mora-Merchán, J. A., Del Rey, R. y Nacimiento-Rodríguez, L. (2015). *Social and Emotional Early Development (SEED). Proyecto Turning Obstacles into Opportunities. Early Interventions for Developing Children's Bully Proofing Abilities*. Programa DAPHNE III: Unión Europea.

- Mora-Merchán, J. A., Nacimiento-Rodríguez, L., Muñoz-Fernández, N. y Elipe, P. (2018). Validation of the inventory of Coping Strategies against Bullying and Cyberbullying. Manuscrito en preparación.
- Mora, J. (1991). *Enriquecimiento cognitivo: Evaluación del Programa "Comprender y Transformar"* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Mora, J. y Mora-Merchán, J. (1995). Matriz de conductas cognitivas enriquecidas. Universidad de Sevilla (documento no publicado).
- Morán, C., Landero, R. y González, T.M. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica*, 9(2), 543-552.
- Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka City University: Department of Sociology.
- Muñoz-DeMorales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 401-412.
- Muthén, B. O., Du Toit, S. H. C. y Spisic, D. (1997). Robust inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modeling with categorical and continuous outcomes. *Psychometrika*, 75(1), 40-45.
- Muthén, L. y Muthén, B. (2011). *Mplus Users Guide* (6th Ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (1998). *Mplus: The comprehensive modeling program for applied researchers; user's guide; [Version 1.0]*. Muthén & Muthén.
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (2012). *Mplus statistical modeling software: Release 7.0*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nacimiento-Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J.A. (2014). El uso de Estrategias de Afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de Bullying y Cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129. doi: 10.1989/ejep.v7i2.184
- Nacimiento-Rodríguez, L. y Rosa-Pantoja, I. (2012). Batería para la evaluación general de la metacognición-307. Trabajo inédito, Máster Universitario oficial en Psicología de la Educación: Avances en Intervención Psicoeducativa y Necesidades Educativas Especiales. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

- Nacimiento-Rodríguez, L., Mora-Merchán, J. A. y Rosa-Pantoja, I. (2018). Validación del Inventario de Habilidades Metacognitivas frente al Bullying (IHM). Manuscrito en preparación.
- Nacimiento-Rodríguez, L., Mora-Merchán, J.A. y Rosa-Pantoja, I. (2012). *Inventario de Habilidades Metacognitivas frente al Bullying (IHM)*. En Nacimiento-Rodríguez, L., Mora-Merchán, J.A. (2012). *Influencia de los procesos metacognitivos en la elección y el desarrollo de estrategias de afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying en alumnos de Secundaria* (trabajo Fin de Máster). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Nacimiento-Rodríguez, L., Mora-Merchán, J.A. y Rosa-Pantoja, I. (2018). Patrones de riesgo en el afrontamiento de distintas situaciones de bullying y cyberbullying. Manuscrito en preparación.
- Nacimiento-Rodríguez, L., Rosa-Pantoja, I. y Mora-Merchán, J. A. (2018). La evolución de la metacognición: análisis comparativo entre estudiantes de educación secundaria y universitarios. Manuscrito en preparación.
- Nacimiento-Rodríguez, L., Rosa-Pantoja, I. y Mora-Merchán, J. A. (2017). Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos*, 17(2), 135-158.
- Nacimiento-Rodríguez, L., Rosa-Pantoja, I. y Mora-Merchán, J.A. (2013). *Señales de alerta para docentes*. Universidad de Sevilla (documento no publicado).
- Nacimiento-Rodríguez, L., Hunter, S.C. L. y Mora-Merchán, J.A. (Junio, 2016). *Estrategias de afrontamiento ante el cyberbullying. Su impacto emocional*. Trabajo presentado en VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación. Alicante, España. Recuperado de <http://www.cipe2016.com/es/>
- Nacimiento-Rodríguez, L., Hunter, S.C. L. y Mora-Merchán, J.A. (2018). Effects of cybervictimization and resilience on coping strategies use and emotional impact. *Journal of Adolescence*. Manuscrito presentado para su publicación.
- Nakamoto, N. y Schwartz, D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221–242.
- Narváez, V. y Salazar, O. (2012). *Bullying, matoneo, intimidación o acoso escolar*. Carta de la salud-Fundación Valle del Lili, 200. Recuperado de www.valledellili.org.

- Naylor, P., Cowie, H. y Del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), 114-120.
- Newsom, J. T. (2015). *Longitudinal structural equation modeling: A comprehensive introduction*. Routledge.
- Nickerson, R. S. (1988). On Improving Thinking Through Instruction. *Review of research in education*, 15(1), 3-57.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(02), 129-142.
- Noret, N. y Rivers, I. (2006). *The prevalence of bullying by text message or email: Results of a four year study*. Trabajo presentado en British Psychological Society Annual Conference. Cardiff, April.
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J. y Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and quality of life outcomes*, 9(63). doi:10.1186/1477-7525-9-63
- O'Brien, N. y Moules, T. (2013). Not sticks and stones but tweets and texts: Findings from a national cyberbullying project. *Pastoral Care in Education: International Journal of Psychology in Education*, 31(1), 53–65. doi: 10.1080/02643944.2012.747553
- Ofcom (2013). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. Recuperado de https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0018/53514/research07oct2013.pdf (12/02/2018).
- Olafsen, R. N. y Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 57-65.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning orn skolmobbing*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1981). Bullying among school-boys. En Cantwell N. (Ed.) *Children and violence*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Olweus, D. (1985). 80.000 elever innblandet i mobbing. Norsk Skoleblad, 2, 1823.
- Olweus, D. (1986). *Mobbing – vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definitions and measurements. En Klein, M. (Ed): *Cross-national research in self reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Springer: Dordrecht.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford UK, and Cambridge, MA: Blackwell. (Traducción al castellano. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998).
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment. A critical Analysis and Some Important Issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.) *Peer harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 3-20). Nueva York, Londres: Guildford Press.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (3° Ed). Madrid, España: Morata.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: hechos y medidas de intervención*. Bergen: Publicaciones del Research Centre for Health Promotion.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. Some critical issues. En S. R. Jimmerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 9-34). New York: Routledge.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Ediciones IIEDI.
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Consejería de Educación- Histórico del*

BOJA número 132 de 07/07/2011. Andalucía, España, 20 de junio de 2011.

Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es>

- Orpinas, P., McNicholas, C. y Nahapetyan, L. (2014). Gender Differences in Trajectories of Relational Aggression Perpetration and Victimization from Middle to High School. *Aggressive Behavior*, 41(5), 401-412.
- Ortega R., Elipe P. y Monks C. (2012). The emotional responses of victims of cyberbullying: Worry and indifference. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series*; 9, 139-153.
- Ortega Ruiz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación. Madrid*, (304), 253-280.
- Ortega Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación. Madrid*, (313), 143-158.
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. (1998). La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. *Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. España*.
- Ortega, R. (1998a). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández (Ed.). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. (pp. 193-200). Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Ortega, R. (1998b). La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos. En R. Ortega y Otros (Eds). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp.11-24). Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1998c). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp.51-70). Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1998e). Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 37-51). Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2000). *A global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of*

Violence in European Compulsory School. Trabajo presentado en el 6th Meeting of TMR programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion. Cruz quebrada-Dafundo, Lisboa.

Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 29-48.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3),453-45.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchan, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.

Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). El Proyecto ConRed. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*,(3), 34-44.

Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En Ortega, R. (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp.33-53). Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 197–204. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.197

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F., y Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behaviour*, 38(5), 342-356. doi: 10.1002/ab.21440

Ortega, R., Monks, C. y Romera, E. M. (2013). Agresividad injustificada entre preescolares: Una revisión. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones Reunidas* (pp.11-32). Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.

- Ortega, R., Mora-Merchán, J. y Lera, M. J. (1999). Los problemas de convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. En J. L. Carbonell (Coord.), *Aprender a vivir juntos. Volumen II*. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Ortega, R., Mora-Merchan, J. y Jäger, T. (Eds). (2007). Acting against school bullying and violence. *The role of media, local authorities and the Internet*, E-Book]. Recuperado de <http://www.bullying-in-school.info>
- Ortega, R., Romera, E. y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació Psicològica*,(95), 4-14.
- Overbeek, G., Zeevalkink, H., Vermulst, A. y Scholte, R. H. (2010). Peer Victimization, Self-esteem, and Ego Resilience Types in Adolescents: A Prospective Analysis of Person-context Interactions. *Social Development*, 19(2), 270-284. doi: 10.1111/j.14679507.2008.00535.x
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2001). Violencia en las aulas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 13-17.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J. y Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 44(2), 284-306. doi:10.1177/0044118X11398881
- Pastas, A. (25 de enero de 2016). Ciberbullying: una nueva cara de la violencia en las redes sociales. Riesgos asociados al Internet [Mensaje en un Blog]. Recuperado de: <http://riesgosainteenet.blogspot.com.es>
- Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.013
- Patchin, J.W. e Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Paul, S., Smith, P. K. y Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33(5), 492-504. doi:10.1177/0143034312445243
- Pedersen, J.R. (1975). *Mobning blandt skoleelever*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Peláez-Fernández, M. A., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Incremental prediction and moderating role of the perceived emotional intelligence over

- aggressive behavior. *The Spanish journal of psychology*, 17(e15), 1-11, doi:10.1017/sjp.2014.17
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 259-280.
- Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I. y Fontaine, R. (2011). Métacognition et déficience intellectuelle chez l'enfant et l'adolescent: effet d'un entraînement sur la résolution de problèmes. *Enfance*, (2), 225-244. doi:10.4074/S0013754511002047
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L. y Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive behavior*, 32(4), 376-384.
- Perczek, R., Carver, C. S., Price, A.A. y Pozo-Kaderman, C. (2000): Coping, Mood, and Aspects of Personality in Spanish Translation and Evidence of Convergence With English Versions. *Journal of Personality Assessment* , 74(1), 63-87.
- Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x.
- Perren, S. y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195-209.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., McGucking, C., Smahel, D., Sevcikova, A., Tsatsou, P y Vollink, T. (2012). Talking cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses of students, parents and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-293.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 28-38. doi: 10.1186/1753-2000-4-28
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 28-38. doi: 10.1186/1753-2000-4-28

- Peterson, P.L. (1996). Teaching for higher order thinking in mathematics: the challenge for the next decade. In D.A. Grauw y T.J. Cooney (Eds.). *Perspectives on research on effective mathematics teaching*. National council of teachers of teachers of mathematics, Reston, VA, 2-26. 29.
- Pihlainen-Bednarik, K. y Keinonen, T. (2011). Sixth graders' understanding of their own learning: A case study in environmental education course. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(1), 59-78.
- Pikas, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning*. Stockholm: Prisma.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp.91-104). London: David Fulton Publishers.
- Pitarque, A. (2011). *Métodos y diseños de investigación*. Recuperado de <http://www.uv.es/pitarque/TRANSPARENCIAS.pdf>.
- Platero, R. (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. *LES Online*, 2(2), 35-51. Recuperado de <http://www.lespt.org/lesonline/index.php?journal=lo>
- Polo, M. I., León, B., Gómez, T., Palacios, V. y Fajardo, F. (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 41-49.
- Polo, M.I., León, B., Felipe, E., Fajardo, F. y Gómez, T. (2014). Perfiles de la dinámica *bullying*. Analysis of Socialization on Bullying Dynamics Profiles *Universitas psychologica*, 14(3), 1117-1128.
- Pouwelse, M., Bolman, C., Lodewijkx, H. y Spaa, M. (2011). Gender differences and social support: Mediators or moderators between peer victimization and depressive feelings? *Psychology in the Schools*, 48(8), 800-814.
- Price, M. y Dalglish, J. (2010). Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Quintana, A. y Ruiz, G. (2013). *Panorama de la investigación del bullying y cyberbullying en el Perú y el mundo*. En J. C. Carozzo (Comp.), *Bullying. Opiniones Reunidas* (pp. 165-188). Perú: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.

- Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de investigación en psicología*, 12(1), 153-171. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/3788/3048>
- Raskauskas, J. y Stoltz, A.D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic *Bullying* among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. doi:10.1037/00121649.43.3.564
- Raskauskas, J. y Huynh, A. (2015). The process of coping with cyberbullying: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 118-125. doi:10.1016/j.avb.2015.05.019
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Madrid, España: Autor.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., Boelen, P.A., Van der Schoot, M. y Telch, M.J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: a meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215–222.
- Repetto, E. (1994). *Prueba "OMECOL" (Estrategias Metacognitivas de Comprensión Lectora)*. UNED: Madrid.
- Repetto, E. y Carvallo, R. (2014). La orientación metacognitiva y el desarrollo de la autoestima: evaluación del " programa de estrategias metacognitivas para el desarrollo humano"- Metacognitive guidance and development of self-esteem: evaluation of the " program of human development. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(1), 17–40.
- Repetto, E., Beltrán, S. G., Manzano, N. y Téllez, J. A. (2001). Evaluation of the program 'understanding and learning in the classroom'. *RELIEVE - E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*, 7(2), 117-133. doi:10.7203/relieve.7.2.4445
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É. y Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological methods*, 17(3), 354-373.

- Riebel, J., Jager, R.S. y Fischer, U.C. (2009). Cyberbullying in Germany—An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298–314.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it. (Revised and Updated)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. E. N. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of adolescence*, 23(1), 57-68.
- Rigby, K. y Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441–455.
- Ríos, B. (2006). *Una experiencia en la enseñanza médica innovadora. El caso de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes).
- Rivers, I. y Noret, N. (2010). 'I h 8 u': Findings from a five-year study of text and e-mail bullying. *British Educational Research Journal*, 36(4), 543-671.
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior*, 20(5), 359-368.
- Robledo Ramón, P y Arias-Gundín, O. (2009) “Programa de prevención del bullying en las aulas de educación primaria” .Universidad de León, España
- Robledo, P. y Arias-Gundin, O. (marzo, 2009). Programa de prevención del bullying en las aulas de educación primaria. Trabajo presentado en X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c21.pdf>
- Rodríguez-Castañeda, M., Penagos, G., Reyes, Y., Rodríguez, M. y Gantiva, C. (2013). *Ansiedad, depresión y estrategias de afrontamiento en adolescentes víctimas de explotación sexual*. (Tesis doctoral, Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia). Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co>
- Roland, E. (1983). *Strategi mot mobbing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (1987). Lecturas mantenidas en la Council of Europe’s Conference on “Bullying at School”. Stavenger.

- Roland, E. (1989). Bullying: the Scandinavian research tradition. En D.P. Tattum y D.A. Lane (eds.): *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En Ortega, R. (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp.33-53). Madrid: Alianza Editorial.
- Roland, E. e Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27(6), 446-462.
- Rosa-Pantoja, I., Nacimiento-Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J. A. (2018). Procesos metacognitivos en la selección de conductas que emiten los universitarios en bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos*, 18(1), 35-52.
- Rossen, E., Kranzler, J. H. y Algina, J. (2008). Confirmatory factor analysis of the Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT). *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1258–1269. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.020>
- Roth, S. y Cohen, J. (1986) Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813-819. doi: 10.1037/0003-066X.41.7.813
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C. y Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. En L. Qing, D. Cross y P. Smith. (Eds.). *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp.57-72). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En S. Shimerson, S. Swearer y D. Espelage (Eds.), *The handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaykiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participants Roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Voeten, M. y Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y 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, and Health* (pp. 125- 154). Washington: American Psychological Association.
- Sanabria Carretero, M., Villanueva Gradín, C. y García Álvarez, M. (2007). Conductas de indisciplina, acoso y violencia en 1º y 2º de E.S.O. *Libro-revista AEOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (18), 189-200.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Primaria. *Electronic Journal os Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Sánchez, V. (2008). *Atribución de emociones y estrategias de afrontamiento en agresores y víctimas* (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28(1), 71-82.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51. Recuperado de www.psycothema.com
- Schenk, A. M. y Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11(1), 21-37.
- Schneider, B. H. (2000). *Friend and enemies. Peer relations in childhood*. Nueva York: Oxford University Press Inc.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G., Crippen, K. J. y Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Schwartz, D., Proctor, L. J. y Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). New York: Guilford.

- Segrin, C. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communication Research, 29*(3), 317–342. doi: 10.1111/j.1468-2958.2003.tb00842.x
- Seiffge-Krenke, I. y Klessinger, N. (2000). Long-Term Effects of Avoidant Coping on Adolescents' Depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(6), 617-630.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía.
- Serrate, R. (2007). *Bullying-Acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Shepherd, C., Reynolds, F.A. y Moran, J. (2010). They're battle scars, I wear them well: A phenomenological exploration of young women's experiences of building resilience following adversity in adolescence. *Journal of Youth Studies, 13*(3), 273-290.
- Singh, P. y Bussey, K. (2011). Peer victimisation and psychological maladjustment: The mediating role of coping self-efficacy. *Journal of Research on Adolescence, 21*(2), 420-433. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00680.x
- Skinner, E. A. y Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology, 58*, 119-144.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological bulletin, 129*(2), 216-269.
- Skrzypiec, G., Slee, P. T., Roussi-Vergou, C. y Andreou, E. (2013). Coping with school bullying: A cross national pilot intervention study. *Journal of Modern Greek Studies - Special Issue, 232-245*. Recuperado de <https://dspace2.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/26847/Coping%20with%20school.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R. y Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International, 32*(3), 288-311.
- Slavin, R.E. (1950). *Education Psychology: theory and practice, (6th Edn)*. Boston: Mass, London.

- Šleglova, V. y Cerna, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and Coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2), 23-46. Recuperado de <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=1>
- Slonje, R. (2011). *The nature of cyberbullying in Swedish schools: Processes, feelings of remorse by bullies, impact on victims and age-and gender differences* (Tesis doctoral, Goldsmiths, University of London).
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154. doi: 10.1111/j.14679450.2007.00611.x
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of ciberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. doi:10.1016/j.chb.2012.05.024
- Smith, P.K. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Trabajo presentado al Congreso Educación Palma de Mallorca.
- Smith, P. K. (1998). *The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups*. Comunicación presentada en el congreso anual de la British Psychological Society. London.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program—A response to Olweus (2012). *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
- Smith, P. K. y Talamelli, L. (2001). *How pupils cope with bullying: a longitudinal study of successful outcomes*. Comunicación presentada en BPS Centenary Annual Conference, Glasgow.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. DfES, London.
- Smith, P. K., Shu, S. y Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. En J. Juvonen y S. Graham

- (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332–352). New York: Guilford.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of Non victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims in School Bullying. *British Journal of Educational Psychology*, *74*(4), 565-581. Recuperado de <http://www.ukobservatory.com/downloadfiles/smith.pdf>
- Smith, P. K., Thompson, F. y Davidson, J. (2014). Cyber safety for adolescent girls: bullying, harassment, sexting, pornography, and solicitation. *Current opinion in obstetrics and gynecology*, *26*(5), 360-365.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Smokowski, P. R. y Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, *27*(2), 101-110.
- Sourander, A., Jensen, P., Ronning, J., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmaki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. y Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish “From a Boy to a Man” study. *Pediatrics*, *120*(2), 397-404.
- Southwick, S.M., Vythilingam, M. y Charney, D.S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, *1*, 255–291. doi:10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143948
- Spears, B., Slee, P., Owens, L. y Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, *217*(4), 189-196. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.189
- Spivack, G., Platt, J. J. y Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. Jossey-Bass.

- Sprague, J., Verona, E., Kalkhoff, W. y Kilmer, A. (2011). Moderators and Mediators in the Stress-Aggression Relationship: The Role of Executive Function and State Anger. *Emotion, 11*(1), 61-73.
- Stacey, E. (2009). Research into cyberbullying: Student perspectives on cybersafe learning Environments. *Informatics in Education—An International Journal, 8*(1), 115-130. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30020284>
- Stephenson, P. y Smith, D. (1989). Bullying in junior school. En D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45-58). Stoke-on-Trent, UK: Trentham.
- Sticca, F. y Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of youth and adolescence, 42*(5), 739-750.
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A., Perren, S., Palladino, B. E., Nocentini, A., ... y McGuckin, C. (2015) The Coping With Cyberbullying Questionnaire (CWCQBQ): The Development of a New Measure. *Societies, 5*(1). doi:10.3390/soc50x000x
- Straude-Müller, F., Hansen, B. y Voss, M. (2012). How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 260–274.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Grupo Planeta (GBS).
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior, 25*(2), 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development, 8*(1), 117-127.
- Tapia, J. A., López, N. C. y Sanz, M. D. M. M. (1992). Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión: La batería SURCO. En *Leer comprender y pensar: Nuevas estrategias y técnicas de evaluación* (pp. 11-59). Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Taub, J. y Pearrow, M. (2013). Resilience through violence and bullying prevention in schools. En *Handbook of resilience in children* (pp. 371-386). Springer, Boston: MA.

- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287.
- Topcu, C., Erdur-Baker, O. y Capa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyberpsychology & Behavior* 11(6), 643–8. doi: 10.1089/cpb.2007.0161
- Torres, C., Robles, J. M. y De Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento* (Investigación promovida por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género NIPO: 680-13-092-1). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Gobierno de España. Recuperado de <http://www.juventudcanaria.com>.
- Torres, J.V. y Acevedo, F.L. (2009). *Violencia Escolar (bullying): ¿Qué es y como intervenir?* Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN). Santiago, Chile. Trabajo de Conclusão de Curso. Universidad del Desarrollo.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o" bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Ttofi , M.M. Farrington, D. P. y Lösel, F. (2014). Interrupting the Continuity From School Bullying to Later Internalizing and Externalizing Problems: Findings From Cross National Comparative Studies, *Journal of School Violence*, 13(1), 1-4. doi:10.1080/15388220.2013.857346
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V. y Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation, 31(1), 8-54.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. y 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.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and metaanalysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73.

- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
- Uriarte, J. D. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Van Dam, D.S., Van der Ven, E., Velthorst, E., Selten, J.P., Morgan, C. y De Haan, L. (2012). Childhood bullying and the association with psychosis in non-clinical and clinical samples: a review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 42(12), 2463–2474.
- Van der Meer (1988). *De zondebok in de klas*. Den Bosch: Lens-reeks van het K.P.C.
- Van Geel, M., Vedder, P. y Tanilon, J. (2014). Bullying and weapon carrying: A metaanalysis. *JAMA Pediatrics*, 168(8), 714-720. doi:10.1001/jamapediatrics.2014.213
- Van Leeuwen, K., De Fruyt, F. y Mervielde, I. (2004). A longitudinal study of the utility of the resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types as predictors of children's and adolescents' problem behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 210-220.
- Van Royen, K., Poels, K., Vandebosch, H. y Adam, P. (2017). "Thinking before posting?" Reducing cyber harassment on social networking sites through a reflective message. *Computers in Human Behavior*, 66, 345-352.
- Varjas, K., Henrich, C. C. y Meyers, J. (2009). Urban middle school student's perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159–176.
- Vassallo, S., Edwards, B., Renda, J. y Olsson, C. A. (2014). Bullying in early adolescence and antisocial behavior and depression six years later: What are the protective factors? *Journal of school violence*, 13(1), 100-124. doi: 10.1080/15388220.2013.840643
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D. y Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 210-227.

- Vega, E. (2009). *Incidencia e impacto emocional en las víctimas del bullying tradicional*. Trabajo presentado en el I Congreso Científico de Investigadores en Formación. Córdoba: España.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 34-52). Londres: David Fulton Publishers.
- Vilariñoa, M., Amado, B. G. y Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23(1), 39-45. doi:10.5093/aj2013a7
- Vohs, K. D. y Ciarocco, N. J. (2004). Interpersonal functioning requires self-regulation. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 392–407). New York: Guilford.
- Völlink, T., Bolman, C. A., Dehue, F. y Jacobs, N. C. (2013). Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 7-24.
- Waisglass, N. (2017). The Lasting Effects of Cyber Bullying on Well-Being. (Tesis de pregrado, Brescia University College, London, Canada). Recuperado de: https://ir.lib.uwo.ca/brescia_psych_uht
- Wang, J., Nansel, T. R. y Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415–417. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.07.012
- Wang, Y., Norcie, G., Komanduri, S., Acquisti, A., Leon, P. y Cranor, L. (2011). *I regretted the minute I pressed share": A qualitative study of regrets on Facebook*. Trabajo presentado en Proceedings of the seventh symposium on usable privacy and security (SOUPS 2011). New York, NY, USA: ACM.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats. Effectively managing Internet use risks in schools*. Recuperado de https://www.occhd.org/system/files/1041/original/Cyberbullying_and_Cyberthreats.pdf?1281106034

- Willard, N. (2005). *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Recuperado de <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>
- Willard, N. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 64–65. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.08.013
- Williams, K. y Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(06), S14–S21.
- Wills, T. A., Pokhrel, P., Morehouse, E. y Fenster, B. (2011). Behavioral and emotional regulation and adolescent substance use problems: A test of moderation effects in a dual-process model. *Psychology of Addictive Behaviors, 25*(2), 279–292. doi:10.1037/a0022870.
- Wolak, J., Mitchell, K. y Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S51–S58.
- Yamasaki, K., y Uchida, K. (2006). Relation of positive affect with emotion-focused coping in Japanese undergraduates. *Psychological reports, 98*(3), 611-620.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *CyberPsychology & Behavior, 7*(2), 247-257.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, J. K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1308–1316. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Ybarra, M., Diener-West, M. y Leaf, P. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 42-50.
- Ybarra, M., Mitchell, K., Wolak, J. y Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics, 118*(4), 1169-1177.
- Young, A. y Fry, J. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 8*(2), 1-10.
- Yuan, K.H. y Bentler, P.M. (2000). Three likelihood-based methods for mean and covariance structure analysis with nonnormal missing data. En M.E. Sobel y M.P.

Becker (Eds.), *Sociological Methodology 2000* (pp. 165-200). Washington, D.C.: ASA.

- Zafirakis, E. (2015). Examining interpersonal conflict resolution among persistently antisocial youth—Is this a key mechanism implicated in the persistence of antisocial behaviour? *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(1), 112-129. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2013.779586>
- Zaldívar, F., Luciano, M.C., Berrocal, C. y Gómez, I. (2002). Evaluación en adolescentes de actuaciones violentas y sentimientos y pensamientos de intolerancia hacia otros. Análisis de un caso. *Análisis y modificación de conducta*. 28(122), 867-904.
- Ziarko, M., Sienski, M. y Mojs, E. (2014). Social Support as a Mediator in the Relation Between Coping Strategies and Emotional Functioning in Patients With Chronic Illness. *European Health Psychologist*, 16, 964-973. Retrieved from <http://www.ehps.net/ehp/index.php/contents/article/view/755/748>
- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.

CAPÍTULO 10.

Anexos

Anexo1. Instrumentos

DATOS PERSONALES											
<p>Estamos realizando un estudio sobre las diversas estrategias que se suelen utilizar para afrontar el cyberbullying y el bullying, así como los factores relacionados con las mismas y su impacto, con objeto de avanzar en la comprensión, prevención e intervención en estos fenómenos.</p> <p>Este cuestionario es completamente VOLUNTARIO y ANÓNIMO. Recuerda que tus respuestas servirán para aumentar el conocimiento que tenemos sobre estos fenómenos, por tanto te pedimos que, por favor, respondas con SINCERIDAD.</p> <p>Si decides participar en la investigación intenta, por favor, leer cuidadosamente el enunciado de cada cuestionario y asegurarte de no dejar respuestas en blanco ya que ello invalida, en cierta medida, el resto del cuestionario.</p>											
											<p>1. Código. ¿Qué cifras tendríamos que poner?</p> <p>2 cifra iniciales del primer apellido +2 cifra iniciales del segundo apellido + fecha de nacimiento (dd/mm/aa)+curso (Mira el ejemplo que aparece debajo).</p>
R	0	G	A	1	1	0	4	9	0	1	<p>Por ejemplo: un niño que se llame José Rodríguez García, nacido el 11/04/1990 que está en 1º.</p>
<p>2. Sexo <input type="checkbox"/> Chico <input type="checkbox"/> Chica</p>											
<p>3. Edad ____ años</p>											
<p>4. ¿Cuánto tiempo utilizas Internet? Entre semana ____ Horas/día Fin de semana ____ Horas/día</p>											
<p>5. ¿Cuántos amigos/as tienes agregados en tu red social (tuenti, facebook, twiter, etc.)? Aproximadamente _____ contactos</p>											

TMMS-24

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica, por favor, el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. RODEA con un CÍRCULO la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

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

10-ÍTEMS CD-RSC

Por favor, lee cada frase con detenimiento y RODEA con un CÍRCULO la respuesta que consideres que más se ajusta a ti.

1	2	3	4	5
En absoluto	Rara vez	A veces	A menudo	Casi siempre

	EA	RV	AV	AM	CS
1. Soy capaz de adaptarme cuando ocurren cambios	1	2	3	4	5
2. Puedo enfrentarme a cualquier cosa	1	2	3	4	5
3. Intento ver el lado divertido de las cosas cuando me enfrento con problemas	1	2	3	4	5
4. Enfrentarme a las dificultades puede hacerme más fuerte	1	2	3	4	5
5. Tengo tendencia a recuperarme pronto tras enfermedades, heridas u otras privaciones	1	2	3	4	5
6. Creo que puedo lograr mis objetivos, incluso si hay obstáculos	1	2	3	4	5
7. Bajo presión me centro y pienso claramente	1	2	3	4	5
8. No me desanimo fácilmente con el fracaso	1	2	3	4	5
9. Creo que soy una persona fuerte cuando me enfrento a los retos y dificultades de la vida	1	2	3	4	5
10. Soy capaz de manejar sentimientos desagradables y dolorosos como tristeza, temor y enfado	1	2	3	4	5

RSES

Este cuestionario tiene como objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma. Por favor, lee cada frase con detenimiento y RODEA con un CÍRCULO la respuesta que consideres más apropiada.

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. En general estoy satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
2. A veces pienso que no soy bueno en nada	1	2	3	4
3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades	1	2	3	4
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1	2	3	4
5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso	1	2	3	4
6. A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos, igual que la mayoría de la gente	1	2	3	4
8. Ojalá me respetara más a mí mismo	1	2	3	4
9. En definitiva tiendo a pensar que soy un fracasado	1	2	3	4
10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4

TECA-NA

A continuación hay un conjunto de frases. Para cada una de ellas indica en qué medida te describen o no señalando una de las siguientes opciones:

1	2	3	4	5
Estoy totalmente de acuerdo	Estoy algo de acuerdo	No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo	Estoy algo en desacuerdo	Estoy totalmente en desacuerdo

Por favor, contesta con sinceridad ya que no hay respuestas correctas o incorrectas.

	1	2	3	4	5
1 Si tengo que hacer un trabajo en grupo, me resulta difícil escuchar las opiniones de los otros					
2 Me doy cuenta fácilmente cuando un amigo está triste					
3 Si un compañero saca buenas notas me alegro por él					
4 Me cuesta saber cómo se sienten mis amigos					
5 Prefiero no escuchar los problemas de otros					
6 Cuando mis padres me castigan intento entender sus razones					
7 Me pone triste oír discutir a dos personas					
8 Cuando discuto con mis amigos, no pienso en sus razones					
9 Soy capaz de saber cómo se siente un amigo antes de que él me lo cuente					
10 Ayudo a mis amigos cuando tienen un problema					
11 Me cuesta escuchar a los otros cuando creo que tengo la razón					
12 Si ocurre algo malo en mi familia prefiero no saberlo para no pasarlo mal					
13 Cuando un amigo me cuenta un problema me cuesta entender cómo se siente					
14 Antes de proponer algo, tengo en cuenta a mis amigos					
15 Es difícil entender a un amigo cuando tiene un problema que yo nunca he tenido					
16 Cuando un amigo me cuenta un problema prefiero no hacer nada					
17 Cuando un compañero consigue algo, me alegro tanto por él como si lo consiguiese yo					
18 Me da pena cuando un amigo suspende un examen					
19 Me da igual cuando un amigo me cuenta un problema					
20 Cuando mi amigo contesta bien una pregunta en clase me alegro por él					
21 Me cuesta entender por qué algunos de mis compañeros se preocupan a veces					
22 En los cumpleaños me siento tan ilusionado como el que cumple años					
23 Cuando mis padres no me compran algo que pido entiendo por qué lo hacen					
24 Me da igual si mi amigo me cuenta que le va bien					
25 Me cuesta alegrarme por las cosas buenas de los otros					
26 Es difícil para mí entusiasarme por las cosas buenas que les ocurren a los demás					
27 Antes de criticar a un compañero me pongo en su lugar					
28 Evito llamar a un amigo si sé que tiene un problema					
29 Con ver la cara de mis padres sé lo que están sintiendo					
30 Prefiero que se haga lo que yo digo antes que lo que dice el resto					
31 Me da igual si mi amigo consigue un 10 en un examen					

EBIPQ.

En este apartado te preguntamos sobre tus posibles experiencias relacionadas con bullying en tu entorno (centro escolar, amigos, conocidos), como víctima y/o agresor. tus respuestas serán confidenciales.

¿Has vivido algunas de las siguientes situaciones en los últimos dos meses? (por favor, haz una cruz en la casilla de la respuesta más apropiada para ti)					
	No	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alguien me ha insultado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alguien le ha dicho a otras personas palabras malsonantes sobre mi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguien me ha amenazado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguien me ha robado o roto mis cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. He sido excluido o ignorado por otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Alguien ha difundido rumores sobre mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. He amenazado a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. He robado o estropeado algo de alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. He excluido o ignorado a alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. He difundido rumores sobre alguien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ECIPQ.

En este apartado te preguntamos sobre tus posibles experiencias relacionadas con cyberbullying en tu entorno (centro escolar, amigos, conocidos), como víctima y/o agresor. tus respuestas serán confidenciales.

¿Has vivido alguna de las siguientes situaciones en Internet o con el teléfono móvil en los últimos dos meses? <i>(Por favor, señala para cada ítem la respuesta que mejor te venga)</i>					
	No	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mí usando internet o SMS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o SMS.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal. (ejemplo: A través de email o red social)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí (a través de mensajería instantánea o cuentas en las redes sociales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí. (Facebook o MSN)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o por SMS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal. (email o red social)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella. (mensajería instantánea o cuenta en red social)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona. (Facebook o MSN)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. He colgado información personal de alguien en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. He difundido rumores sobre alguien en internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IEAAA continuación, aparecen una serie de estrategias que se utilizan para afrontar los episodios de acoso y maltrato. Por favor, lee cuidadosamente cada una de ellas y señala hasta qué punto las utilizarías o las has utilizado si te ha ocurrido alguna situación de este tipo. Rodea la respuesta con la que te sientas más identificado

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

	NA	AA	BA	MA	TA
1. Busco ayuda de un profesional (profesor/a, psicóloga/o,...)	1	2	3	4	5
2. Intento elaborar un plan y seguirlo	1	2	3	4	5
3. Me voy o apago el móvil o el ordenador para evitar problemas	1	2	3	4	5
4. Trato de ver lo positivo de la situación	1	2	3	4	5
5. Hago, activamente, lo que creo que tengo que hacer para solucionar el problema	1	2	3	4	5
6. Como sé que no puedo hacer nada para solucionar lo que me pasa, me resigno	1	2	3	4	5
7. Pido a un amigo/a que me ayude a enfrentar activamente el problema	1	2	3	4	5
8. Pienso diversas soluciones posibles al problema	1	2	3	4	5
9. Dejo de utilizar la vía por la que me llega el problema (teléfono móvil, red social...)	1	2	3	4	5
10. Trato de tener en cuenta otros puntos de vista sobre lo que está pasando	1	2	3	4	5
11. Busco a la persona responsable y hablo con ella para que cambie su comportamiento	1	2	3	4	5
12. Intento evadirme tomando alguna sustancia (alcohol, drogas, fármacos...)	1	2	3	4	5
13. Busco ayuda de un familiar	1	2	3	4	5
14. Analizo si algo de lo que he hecho ha provocado la situación	1	2	3	4	5
15. Intento hacer algo para no pensar en el problema: ver la tele, jugar, escuchar música, leer, hacer deporte...	1	2	3	4	5
16. Intento tomármelo con sentido del humor	1	2	3	4	5
17. Hago lo mismo que me están haciendo a mí	1	2	3	4	5
18. Duermo más de lo normal	1	2	3	4	5
19. Intento guardarme mis sentimientos para mí mismo/a	1	2	3	4	5
20. Intento pensar qué me funcionó en otras ocasiones para volverlo a hacer	1	2	3	4	5
21. Me concentro en mis cosas para intentar no pensar en el problema	1	2	3	4	5
22. Intento entender y perdonar a la otra persona para sentirme mejor	1	2	3	4	5
23. Sé que no debo quedarme quieto, que debo hacer algo para parar la situación	1	2	3	4	5
24. Le doy vueltas una y otra vez a cómo me siento	1	2	3	4	5
25. Le cuento a alguien cómo me siento	1	2	3	4	5
26. Pienso en alternativas por si mi plan no sale bien	1	2	3	4	5
27. Intento olvidar lo que me está pasando	1	2	3	4	5
28. Me digo a mí mismo que todo irá mejor	1	2	3	4	5
29. No paro hasta que resuelvo el problema	1	2	3	4	5
30. Intento acostumbrarme a la situación	1	2	3	4	5

EIECB

A continuación, aparecen una serie de emociones. Por favor, lee cada una con detenimiento y **RODEA** con un **CÍRCULO** hasta qué punto **HAS SENTIDO** o **CREES QUE SENTIRÍAS** cada una de ellas si **FUESES VÍCTIMA DE BULLYING O CYBERBULLYING**.

	Nada	Un poco	Moderada mente	Bastante	Mucho
1. Indiferente, no me afecta	1	2	3	4	5
2. Tenso/a, nervioso/a	1	2	3	4	5
3. Animado/a	1	2	3	4	5
4. Disgustado/a, molesto/a	1	2	3	4	5
5. Culpable	1	2	3	4	5
6. Enérgico/a, con vitalidad	1	2	3	4	5
7. Temeroso/a, con miedo	1	2	3	4	5
8. Enojado/a, enfadado/a	1	2	3	4	5
9. Satisfecho/a, orgulloso/a	1	2	3	4	5
10. Solo/a	1	2	3	4	5
11. Irritable, malhumorado/a	1	2	3	4	5
12. Dispuesto/a, despejado/a	1	2	3	4	5
13. Colérico, con rabia	1	2	3	4	5
14. Avergonzado/a	1	2	3	4	5
15. Indefenso/a, impotente	1	2	3	4	5
16. Decidido/a, atrevido/a	1	2	3	4	5
17. Deprimido/a, triste	1	2	3	4	5
18. Fastidiado	1	2	3	4	5
19. Activo/a, en alerta	1	2	3	4	5
20. Intranquilo/a, preocupado/a	1	2	3	4	5

HHMM

En este apartado te preguntamos sobre qué pensarías antes de actuar en la siguiente situación real de acoso escolar:

Imagina que llevas desde principio de curso sufriendo el acoso físico y verbal por parte de otro niño de tu misma clase. Durante todo este tiempo te ha dado empujones, “toques” en la cabeza, patadas, te ha insultado y siempre hace bromas pesadas sobre ti delante de todos para que se rían.

Imagina que ahora estás en el recreo y este compañero se acerca y te dice que se ha enterado de que has hablado mal de él y te reta a pelearse.

Contesta qué harías ante esta situación (por favor, haz una cruz en la casilla de la respuesta más apropiada para ti).

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Antes de responder pienso en cómo voy a resolver la situación.					
2. Me pregunto cuántas formas hay de resolverlo.					
3. Pienso en otras situaciones parecidas que he vivido, cómo he respondido, qué ha pasado, etc.					
4. De entre todas las formas de resolverlo, decido cuál es la mejor.					
5. Según la forma de resolver el problema que he elegido, pienso en un plan y los pasos que tengo que dar para hacerlo.					
6. Organizo los pasos que voy a seguir para responder.					
7. Antes de actuar, me pregunto qué resultados voy a obtener, es decir, qué va a pasar.					
8. Me pregunto qué puede salir mal o qué error puedo tener.					
9. Pienso en algo para evitar que me salga mal.					
10. Mantengo el objetivo que me he propuesto, es decir, me voy preguntando si sigo haciendo lo que quería hacer y los pasos que he dicho antes.					
11. Mantengo en el lugar fijado los pasos para hacer el problema (¿estoy haciendo el primer paso como primer paso, y el segundo en segundo lugar...?).					
12. No continúo con el siguiente paso hasta que no termino el primero.					
13. Sé cuándo pasar al siguiente paso.					
14. Cuando los voy haciendo, me pregunto si me está saliendo bien.					
15. Pienso en si he tenido algún error y si el error o la dificultad con la que me he encontrado es el que ya pensaba que iba a estar.					
16. Me acuerdo de lo que pensé al principio sobre cómo iba a solucionar un problema o error cuando este apareciera.					
17. Si el error o la dificultad con la que me he encontrado es el que ya pensaba que iba a estar, lo soluciono como había pensado antes.					
18. Si lo soluciono, reviso si está bien la forma de hacerlo y si no está bien, busco otras formas de resolverlo.					

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
19. Hago lo que he planificado y si no sale bien, busco otras formas de hacerlo.					
20. Cada vez que hago algo, voy pensando en lo que voy haciendo.					
21. Cuando actúo me pregunto cómo me ha salido.					
22. Me pregunto si me ha salido lo que me tenía que salir, es decir, lo que había pensado.					
23. Busco las causas de por qué me ha salido así.					
24. En caso de haberme propuesto seguir pasos, pienso si he seguido todos los que me había propuesto.					
25. Me pregunto si me ha servido hacerlo en la forma como lo planteé.					
26. Me pregunto qué cosas cambiaría y por qué.					
27. Me pregunto si los errores que he tenido son los que pensaba que iba a tener y si ha habido otros más.					
28. Cuando me doy cuenta, me pregunto qué podría hacer para mejorar si me sucede esto otra vez.					
29. Me pregunto si la forma de solucionar los problemas que han surgido ha sido buena o no.					
30. Cuando me doy cuenta, me pregunto qué podría hacer para actuar ante estos problemas y mejorar si me sucede esto otra vez.					

Anexo 2. Carta de consentimiento de los Centros.



Sr/a. Director/a:

Tengo el gusto de dirigirme a Vd. para hacerle partícipe de la tesis doctoral que estoy elaborando sobre variables predictoras y estrategias de afrontamiento ante el acoso escolar (bullying y cyberbullying).

Trabajo en el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Sevilla, y pertenezco al grupo de investigación LAECovi (Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia).

Por ello, solicito su permiso para proceder a la recogida de información mediante el uso de cuestionarios anónimos cumplimentados por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, salvaguardando los principios de confidencialidad de los datos obtenidos y el de responsabilidad de las consecuencias de la actuación.

En esta recogida de datos, el alumnado solo tendrá que responder a unos cuestionarios que nos darán información sobre aspectos personales como la autoestima, empatía, inteligencia emocional y otros constructos que hoy en día se están planteando como posibles aspectos que determinan la participación en cyberbullying o bullying y que, por tanto, podrían ayudarnos a prevenir estos fenómenos. Para cumplimentarlas necesitaremos dos sesiones de 45-50 minutos aproximadamente (se podrían realizar en días diferentes). En este caso, yo permanecería en el aula toda la sesión para dar indicaciones al alumnado y solventar dudas durante la cumplimentación.

Del análisis y los resultados obtenidos a partir de mi estudio se daría cumplida cuenta a la dirección del centro, entendiendo que este tipo de medidas pueden y deben recogerse en las propuestas de mejora de la calidad de los centros que son tan necesarias hoy en día y pueden formar parte de proyectos o propuestas que se planteen.

De igual forma, le ofrezco la posibilidad de tratar cualquier asunto relacionado con la convivencia en el centro que quieran compartir con nuestro grupo y facilitarles materiales o información sobre esta temática.

Valoro mucho y agradezco de antemano el tiempo que se dedique a esta propuesta y espero sinceramente que esta sea una buena oportunidad para establecer una colaboración positiva y fructífera que redunde en beneficio todos y mejore la convivencia en los centros educativos.

Un cordial saludo,
Lydia Nacimiento Rodríguez.

Sevilla, ade..... de 2014

