

Acoso escolar y ciberacoso en educación primaria: prevalencia e intervención psicoeducativa

Tesis Doctoral

Marta Estévez Cordero

Directora: Dra. Rosario del Rey Alamillo



Acoso escolar y ciberacoso en educación
primaria: prevalencia e intervención
psicoeducativa

Tesis Doctoral

Marta Estévez Cordero

Directora: Dra. Rosario del Rey Alamillo

Universidad de Sevilla



Sevilla, 2021

A quienes dedican su labor en paliar los efectos adversos del acoso escolar y el ciberacoso en los centros educativos. A Teresa, que me inspiró como maestra y fue mi escudo en el campo de batalla. A mis padres, que son el espejo en el que me miro día tras día y un fiel reflejo de que la constancia y la perseverancia aportan sus frutos. A Lucía, que aporta luz hasta en los momentos de total oscuridad.

AGRADECIMIENTOS

Han sido algunos años de ardua tarea y noches sin descanso, acompañados de periodos de bajón, de estrés y ansiedad, pero también de algunos momentos alegres y de optimismo, aunque a veces estos fueran los menos. La presente Tesis Doctoral forma parte de una etapa de mi vida que termina para dar comienzo a otra que me deparará un nuevo devenir y retos. Este ciclo, no exento de dificultades, también ha estado marcado por personas que han formado parte del camino y del proceso de elaboración de este trabajo, sin cuya aportación este no sería lo que es hoy.

Quiero agradecer a mi padre y mi madre la educación que me han dado, por los esfuerzos que han hecho para que *ese arbolito*, desde chiquitito, creciera recto. Agradezco también toda su dedicación y empeño en mi formación académica, por brindarme apoyo incondicionalmente, por esos años de academia, los refuerzos de verano, los congresos a los que asistí, mi estancia en Irlanda, el tiempo que han estado conmigo, en resumidas cuentas, todos los sacrificios que hicieron por mí. Quiero agradecerles también por motivarme a seguir cada vez más alto, darme aliento cuando lo he necesitado, por guiarme y aconsejarme en cada una de mis decisiones, aunque luego yo tomara las opciones menos comprensibles. A mi padre, por las horas que me has dedicado, por todo ese trabajo invisible, esos momentos de desahogo, que no pasan inadvertidos para mí y por esa forma tan inusual de animarme y pensar en lo que está por venir. A mi madre, por ser una *Coach* de primera, por saber cómo alentarme a seguir cuando estaba decaída, en tiempos difíciles y en momentos de confinamiento, por pensar siempre en mí, estar continuamente al último suspiro por mi causa y por ofrecerme todo. Gracias por ser tan *influencer* con tus actos, soy tu principal *follower*. No existen suficientes palabras de agradecimiento para expresar vuestro encomiable esfuerzo y describir todo lo que habéis hecho por mí y me habéis aportado. Estas pocas líneas no hacen justicia a todo. Gracias por vuestra inconmensurable paciencia. Gracias a vosotros por enseñarme lo bonito que es vivir. Esta Tesis Doctoral también es vuestra.

A mi hermana Lucía, agradezco que siempre hayas sido un pilar fundamental en mi vida, eres hermana y amiga a la vez y has estado conmigo cuando más te he necesitado. Sin duda eres lo mejor que me ha pasado y una ayuda inestimable en algunos momentos críticos o decisivos para mí, aunque muchas veces no lo diga. Agradezco enormemente tus consejos y tu paciencia para leer y releer algunas líneas de este trabajo. Gracias por compartir conmigo infinitas experiencias, porque aún quedan muchas, y aprender tan bien

los valores que nos han enseñado a ambas. Gracias por tu comprensión y ánimos cuando más hacían falta, por sacarme más de una sonrisa y ayudarme a afrontar esta tesis con optimismo. Este trabajo no sería igual sin tu presencia diaria.

Agradezco a mi directora de tesis, Rosario del Rey, todo el apoyo y guía que me ha brindado a lo largo de este proceso. Agradezco todas las aportaciones y cada una de tus críticas constructivas, que han contribuido a que yo alcance un mayor grado de profesionalidad y también sea una mejor persona. Sin esos consejos no lo habría logrado. Gracias por tus enseñanzas y tu forma de ser. Eres un gran referente.

Deseo agradecer también a los miembros del equipo de investigación IASED, por su participación y por haberme dado la oportunidad de colaborar e involucrarme en algunos trabajos y proyectos. Gracias por la confianza que me han dado y esas palabras de aliento que me han dedicado en este arduo camino que es la Tesis Doctoral. Esas experiencias también forman parte de este trabajo.

Deseo expresar un agradecimiento especial a la Dra. Patricia Mannix-McNamara, por sus enseñanzas y consejos durante mi estancia en Irlanda, que no ha podido ser mejor. Gracias por las correcciones, las palabras y el tiempo dedicado, lo llevaré siempre conmigo. Doy gracias también a todo el equipo de Irlanda, a Keith, Jason, Teresa, Roy, Ann y Eimear, por acogerme entre vosotros, por enseñarme y hacerme sentir que estaba en casa, por la cultura que me habéis transmitido, siempre formará parte de mí.

Al profesorado que he tenido y que, de una forma u otra, ha influido sobre mí y contribuido en mi forma de ser. En especial quiero agradecer a quienes han sido un mayor referente para mí, profesional y personalmente; a Conchita, gracias por ser la primera y fomentar el placer por leer; a Madre Rosario M^a, gracias por ser una directora y tutora ejemplar; a Teresa, gracias por tu cercanía y bondad, por ser una fuente de inspiración en la adolescencia y por dejar tu huella; a Manuel y Ángel, gracias por vuestras palabras de aliento y vuestro buen hacer, me animasteis a ser inconformista y seguir avanzando, a soñar a lo grande; a Tere Ruiz, gracias por la alegría con la que siempre venías a clase y por hacer que tus clases siempre fueran entretenidas y amenas; a David, gracias por guiar mis primeros pasos en la informática; a Julia, gracias por tu sonrisa y por la serenidad que siempre has transmitido; a la hermana M^a del Mar, gracias por estar siempre disponible y dedicar unos minutos, aun cuando no los había y por ayudarme a comprender conceptos abstractos con hortalizas; a Adolfo Bolea, gracias por confiar en mí y enseñarme grandes lecciones del pasado; a Manolina, gracias por enseñarme la filosofía, necesaria para el día

a día; a Paco, gracias por esas palabras tan sevillanas que inducían a la prevención, por decir siempre que “camarón que se duerme, se lo lleva la corriente”; a los profesores y profesoras de la facultad de Ciencias de la Educación, porque todos ellos me han ayudado a formarme y forjarme como docente.

A mis amigos y amigas de diferentes partes del mundo, esa gran familia internacional que, aun en la distancia, sigue en contacto, ha aportado alegría y ánimos en estos años y ha vivido la misma aventura en Irlanda. A mis amigos y amigas de Sevilla, agradezco que hayáis intentado comprender mis ausencias, las salidas a las que no asistí, los cumpleaños que me perdí y las reuniones a las que no fui. Habrá ocasiones en las que se puedan retomar esos buenos momentos. Doy gracias especialmente a Ari, por mostrar interés, preguntar y dar ánimos en la última fase de esta etapa.

Finalmente, pero no por ello menos importante, quiero agradecer la colaboración de los centros educativos y a los niños y niñas participantes que han hecho posible esta Tesis Doctoral, sin cuya intervención este trabajo no habría salido adelante.

ÍNDICE GENERAL

EXTENDED ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO 1: ACOSO ESCOLAR	27
1.1. El acoso escolar: Conceptualización del fenómeno	31
1.1.1. <i>Rasgos distintivos del acoso escolar</i>	34
1.1.2. <i>Formas en las que se manifiestan las conductas de acoso escolar</i>	42
1.1.3. <i>Los protagonistas en el acoso escolar</i>	45
1.2. Prevalencia del acoso escolar	49
1.2.1. <i>El protagonismo del autoinforme en la evaluación del acoso escolar</i>	50
1.2.2. <i>Acoso escolar a nivel internacional: Análisis de la prevalencia</i>	58
1.2.3. <i>Prevalencia del acoso escolar en España</i>	60
1.2.4. <i>Andalucía: Datos de la prevalencia de acoso escolar</i>	67
1.2.5. <i>El acoso escolar en función del género y la edad</i>	71
1.3. Factores asociados al acoso escolar	75
1.3.1. <i>Factores asociados a la víctima</i>	77
1.3.2. <i>Factores asociados al agresor</i>	83
1.3.3. <i>Factores asociados a las víctimas agresoras</i>	89
1.4. Consecuencias del acoso escolar	98
1.4.1. <i>Efectos y consecuencias del acoso escolar en víctimas</i>	99
1.4.2. <i>Impacto del acoso escolar en los agresores</i>	102
1.4.3. <i>Consecuencias del acoso escolar en el doble rol</i>	105
1.4.4. <i>Efectos del acoso escolar en los espectadores y testigos</i>	107
CAPÍTULO 2: CIBERACOSO	109
2.1. El ciberacoso: Una forma de acoso escolar a través de las pantallas	113
2.1.1. <i>Aspectos asociados al concepto de ciberacoso</i>	115
2.1.2. <i>Formas y manifestaciones del ciberacoso</i>	123
2.1.3. <i>Roles del ciberacoso</i>	126
2.2. Prevalencia del ciberacoso entre menores	129
2.2.1. <i>Métodos e instrumentos para evaluar el ciberacoso</i>	130
2.2.2. <i>Prevalencia del ciberacoso en el contexto internacional</i>	135
2.2.3. <i>Prevalencia del ciberacoso en España</i>	141
2.2.4. <i>Estudio del ciberacoso en la comunidad autónoma de Andalucía</i>	147
2.2.5. <i>El género y la edad en el ciberacoso</i>	150

2.3. Potencialidad y riesgos del ciberacoso	154
2.3.1. <i>Factores de riesgo relacionados con la cibervíctima</i>	<i>156</i>
2.3.2. <i>Conductas de riesgo en la red: el rol de los ciberagresores.....</i>	<i>159</i>
2.3.3. <i>Riesgos asociados al rol de las cibervíctimas agresoras.....</i>	<i>162</i>
2.4. Consecuencias del ciberacoso en la vida de los niños y niñas	170
2.4.1. <i>Efectos derivados de la implicación como cibervíctima</i>	<i>171</i>
2.4.2. <i>Consecuencias para el ciberagresor</i>	<i>173</i>
2.4.3. <i>Consecuencias asociadas a otros roles de implicación en ciberacoso..</i>	<i>174</i>
CAPÍTULO 3: PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y EL CIBERACOSO	177
3.1. Visión histórica de los cambios legislativos sobre acoso escolar y al ciberacoso	180
3.1.1. <i>Normativa educativa y jurídica en el contexto internacional</i>	<i>181</i>
3.1.2. <i>Medidas legales y educativas en España</i>	<i>182</i>
3.1.3. <i>Legislación educativa y jurídica en Andalucía</i>	<i>189</i>
3.2. Investigación basada en la evidencia: De la teoría a la práctica	194
3.3. La prevención y la intervención en el ámbito internacional.....	197
3.4. Intervención en el territorio nacional	208
3.4.1. <i>Estudios y programas educativos contra el acoso escolar.....</i>	<i>211</i>
3.4.2. <i>Intervenciones e iniciativas contra el ciberacoso</i>	<i>215</i>
3.5. Asegúrate: Un programa para prevenir el acoso escolar y el ciberacoso en Educación Primaria.....	218
CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	225
4.1. Objetivos generales y específicos	227
4.2. Estudio 1	229
4.2.1. <i>Participantes del Estudio 1</i>	<i>229</i>
4.2.2. <i>Instrumentos empleados en el Estudio 1</i>	<i>234</i>
4.2.3. <i>Procedimiento del Estudio 1</i>	<i>235</i>
4.2.4. <i>Codificación y estrategia de análisis de datos del Estudio 1</i>	<i>236</i>
4.3. Estudio 2	238
4.3.1. <i>Estrategia de búsqueda y criterios de inclusión y exclusión.....</i>	<i>238</i>
4.3.2. <i>Selección de estudios</i>	<i>240</i>
4.3.3. <i>Codificación y estrategia de análisis de datos del Estudio 2.....</i>	<i>243</i>
4.4. Estudio 3	248
4.4.1. <i>Participantes del Estudio 3</i>	<i>248</i>
4.4.2. <i>Instrumentos empleados en el Estudio 3</i>	<i>250</i>
4.4.3. <i>Procedimiento del Estudio 3</i>	<i>250</i>

4.4.4.	<i>Codificación y estrategia de análisis de datos del Estudio 3</i>	251
CAPÍTULO 5: RESULTADOS		253
5.1. Resultados del Estudio 1		255
5.1.1.	<i>Prevalencia y presencia del acoso escolar y el ciberacoso en primaria</i>	255
5.1.2.	<i>Prevalencia y presencia del acoso escolar y el ciberacoso según el género</i>	261
5.1.3.	<i>Prevalencia y presencia del acoso escolar y el ciberacoso según el curso</i>	265
5.1.4.	<i>Prevalencia y presencia del ciberacoso según el uso de redes sociales</i>	269
5.2. Resultados del Estudio 2		277
5.2.1.	<i>Intervenciones sobre acoso escolar y el ciberacoso en primaria</i>	277
5.2.2.	<i>Elementos metodológicos de las intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso en educación primaria</i>	280
5.2.3.	<i>Diseño metodológico y resultados de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso</i>	285
5.3. Resultados del Estudio 3		288
5.3.1.	<i>Impacto del programa Asegúrate en acoso escolar y ciberacoso en Primaria</i>	288
5.3.2.	<i>Impacto del programa Asegúrate en la prevalencia y presencia de acoso escolar y ciberacoso según el género</i>	298
5.3.3.	<i>Impacto del programa Asegúrate en la prevalencia y presencia de acoso escolar y ciberacoso según el curso</i>	309
5.3.4.	<i>Impacto del programa Asegúrate en la prevalencia y presencia del ciberacoso según el uso de las redes sociales</i>	320
CHAPTER 6: DISCUSSION AND GENERAL CONCLUSIONS		341
6.1. Bullying and cyberbullying in primary education		343
6.1.1.	<i>Prevalence and presence of bullying and cyberbullying in primary education</i>	343
6.1.2.	<i>Prevalence and presence of bullying and cyberbullying by gender</i>	345
6.1.3.	<i>Prevalence and presence of bullying and cyberbullying by grade</i>	347
6.1.4.	<i>Cyberbullying prevalence and presence by use of social networks</i>	348
6.2. Interventions against bullying and cyberbullying in primary education		351
6.2.1.	<i>Characteristics of anti-bullying and cyberbullying interventions among primary school children</i>	352
6.2.2.	<i>Methodological elements of interventions against bullying and cyberbullying in primary education</i>	353
6.2.3.	<i>Methodological design and outcomes of anti-bullying and cyberbullying interventions</i>	356
6.3. Impact of the Asegúrate programme on primary education		357

6.3.1.	<i>Impact of the Asegúrate programme on bullying and cyberbullying</i>	358
6.3.2.	<i>Impact of the Asegúrate programme on the prevalence and presence of bullying and cyberbullying by gender.....</i>	360
6.3.3.	<i>Impact of the Asegúrate programme on the prevalence and presence of bullying and cyberbullying by grade.....</i>	361
6.3.4.	<i>Impact of the Asegúrate programme on the prevalence and presence of cyberbullying by use of social networks.....</i>	363
6.4.	General conclusions of the present Doctoral Thesis	366
6.5.	Limitations of the study and future lines of research.....	368
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	371
	APÉNDICE	507

ÍNDICE DE FIGURAS E ILUSTRACIONES

Figura 1. Elementos identificativos del acoso escolar.....	41
Figura 2. Esquema de los roles de implicación en la dinámica de acoso escolar.....	49
Figura 3. Línea argumental y características del ciberacoso	121
Figura 4. Distribución de participantes en función del género.....	229
Figura 5. Frecuencia de participantes por curso	230
Figura 6. Porcentaje de estudiantes participantes por titularidad de centro educativo.	230
Figura 7. Distribución de participantes que usan redes sociales en función del género	231
Figura 8. Diseño del Estudio 1	236
Figura 9. Revisión del proceso de selección de los artículos	242
Figura 10. Distribución de estudiantes que usan redes sociales según el grupo de participación	249
Figura 11. Diseño del Estudio 3	251
Figura 12. Prevalencia de acoso escolar en educación primaria	256
Figura 13. Prevalencia de ciberacoso en educación primaria.....	258
Figura 14. Prevalencia de ciberacoso entre estudiantes que usan redes sociales	269
Figura 15. Intervenciones sobre acoso escolar y el ciberacoso en primaria.....	277

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de los instrumentos empleados para evaluar el acoso escolar.....	56
Tabla 2. Estudios sobre la prevalencia de acoso escolar en el territorio nacional.....	64
Tabla 3. Estudios sobre la prevalencia de acoso escolar en el territorio andaluz.....	69
Tabla 4. Resumen de las causas de riesgo y de protección del acoso escolar.....	92
Tabla 5. Similitudes y diferencias entre el acoso escolar y el ciberacoso.....	122
Tabla 6. Resumen de los instrumentos empleados para la evaluación del ciberacoso.	133
Tabla 7. Estudios sobre la prevalencia de ciberacoso en el territorio nacional.....	144
Tabla 8. Estudios sobre la prevalencia de ciberacoso en Andalucía.....	149
Tabla 9. Resumen de las causas de riesgo y de protección del ciberacoso.....	165
Tabla 10. Resumen de la legislación judicial sobre convivencia escolar, acoso escolar y ciberacoso.....	184
Tabla 11. Resumen de la normativa educativa sobre la convivencia escolar, acoso escolar y ciberacoso.....	191
Tabla 12. Características de las redes sociales más usadas entre estudiantes de primaria.....	233
Tabla 13. Criterios de inclusión y exclusión.....	239
Tabla 14. Listado de términos de exclusión en Rayyan y ejemplos de exclusión en título y resumen.....	241
Tabla 15. Componentes metodológicos de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso.....	246
Tabla 16. Características demográficas de la muestra.....	249
Tabla 17. Presencia del acoso escolar según la forma.....	257
Tabla 18. Presencia del ciberacoso según la forma.....	259
Tabla 19. Prevalencia del acoso escolar según el género.....	261
Tabla 20. Presencia de la agresión y victimización de acoso escolar según el género	261
Tabla 21. Presencia de las formas de acoso escolar según el género.....	262
Tabla 22. Prevalencia del ciberacoso según el género.....	263
Tabla 23. Presencia de la ciberagresión y la cibervictimización según el género.....	263
Tabla 24. Presencia de las formas de ciberacoso según el género.....	264
Tabla 25. Prevalencia de acoso escolar según el curso.....	265
Tabla 26. Presencia de la agresión y victimización de acoso escolar según el curso...	265
Tabla 27. Presencia de las formas de acoso escolar según el curso.....	266
Tabla 28. Prevalencia de ciberacoso según el curso.....	266

Tabla 29. Presencia de la ciberagresión y la cibervictimización según el curso	267
Tabla 30. Presencia de las formas de ciberacoso según el curso.....	268
Tabla 31. Presencia del ciberacoso según la forma entre estudiantes que usan redes sociales	271
Tabla 32. Prevalencia del ciberacoso según el género entre estudiantes con redes sociales	273
Tabla 33. Presencia de la ciberagresión y la cibervictimización según el género entre estudiantes con redes sociales.....	273
Tabla 34. Presencia de las formas de ciberacoso según el género entre estudiantes con redes sociales	274
Tabla 35. Prevalencia de ciberacoso según el curso entre estudiantes con redes sociales	275
Tabla 36. Presencia de la ciberagresión y la cibervictimización según el curso entre estudiantes con redes sociales.....	275
Tabla 37. Presencia de las formas de ciberacoso según el curso entre estudiantes con redes sociales	276
Tabla 38. Frecuencia de evaluación de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso	278
Tabla 39. Edad de los participantes en las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso en primaria.....	279
Tabla 40. Áreas de acción incluidos en los programas contra el acoso escolar y el ciberacoso	280
Tabla 41. Lista de componentes metodológicos hallados en las intervenciones contra el acoso escolar y ciberacoso.....	283
Tabla 42. Diferencias en la prevalencia de acoso escolar entre los grupos de participantes.....	289
Tabla 43. Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar	289
Tabla 44. Diferencias en la presencia de la agresión y victimización de acoso escolar entre los grupos de participantes	290
Tabla 45. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar.....	290
Tabla 46. Diferencias en la presencia de las formas de acoso escolar entre los grupos de participantes.....	291
Tabla 47. Impacto del programa en las formas de acoso escolar	292
Tabla 48. Diferencias en la prevalencia de ciberacoso entre los grupos de participantes	293
Tabla 49. Impacto del programa Asegúrate en la prevalencia de ciberacoso.....	293
Tabla 50. Diferencias en la presencia de la ciberagresión y cibervictimización entre los grupos de participantes	294
Tabla 51. Impacto del programa Asegúrate en la presencia de ciberacoso.....	294

Tabla 52. Diferencias en la presencia de las formas de ciberacoso entre los grupos de participantes.....	295
Tabla 53. Impacto del programa en las formas de ciberacoso.....	296
Tabla 54. Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar en las chicas	298
Tabla 55. Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar en los chicos.....	299
Tabla 56. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar entre las chicas	299
Tabla 57. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar entre los chicos	300
Tabla 58. Impacto del programa en las formas de acoso escolar entre las chicas.....	301
Tabla 59. Impacto del programa en las formas de acoso escolar entre los chicos	302
Tabla 60. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en las chicas.....	303
Tabla 61. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en los chicos	304
Tabla 62. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso entre las chicas.....	304
Tabla 63. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso entre los chicos	305
Tabla 64. Impacto del programa en las formas de ciberacoso entre las chicas	306
Tabla 65. Impacto del programa en las formas de ciberacoso entre los chicos.....	308
Tabla 66. Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar en 5° de primaria	310
Tabla 67. Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar en 6° de primaria	310
Tabla 68. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar en 5° de primaria ..	311
Tabla 69. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar en 6° de primaria ..	311
Tabla 70. Impacto del programa en las formas de acoso escolar en 5° de primaria.....	312
Tabla 71. Impacto del programa en las formas de acoso escolar en 6° de primaria.....	313
Tabla 72. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en 5° de primaria ...	314
Tabla 73. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en 6° de primaria ...	315
Tabla 74. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en 5° de primaria.....	315
Tabla 75. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en 6° de primaria.....	316
Tabla 76. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en 5° de primaria	317
Tabla 77. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en 6° de primaria	318
Tabla 78. Diferencias en la prevalencia de ciberacoso entre grupos de participantes con redes sociales	320
Tabla 79. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso entre estudiantes con redes sociales	321
Tabla 80. Diferencias en la presencia de la ciberagresión y cibervictimización entre grupos de participantes con redes sociales	321
Tabla 81. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso entre estudiantes con redes sociales	322

Tabla 82. Diferencias en la presencia de las formas de ciberacoso entre grupos de participantes con redes sociales	323
Tabla 83. Impacto del programa en las formas de ciberacoso entre estudiantes con redes sociales	324
Tabla 84. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en las chicas entre estudiantes con redes sociales.....	326
Tabla 85. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en los chicos entre estudiantes con redes sociales.....	326
Tabla 86. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en las chicas con redes sociales	327
Tabla 87. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en los chicos con redes sociales	328
Tabla 88. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en las chicas que usan redes sociales	329
Tabla 89. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en los chicos que usan redes sociales	331
Tabla 90. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en 5° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales	333
Tabla 91. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en 6° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales	333
Tabla 92. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en 5° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales	334
Tabla 93. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en 6° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales	335
Tabla 94. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en 5° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales	336
Tabla 95. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en 6° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales	338
Tabla 96. Programas contra el acoso escolar y el ciberacoso evaluados en educación primaria.....	509
Tabla 97. Características de los programas contra el acoso y el ciberacoso	537

EXTENDED ABSTRACT

"Is fada an bóthar nach mbíonn casadh ann"

It's a long road that has no turning

Irish Proverb

EXTENDED ABSTRACT

Bullying and cyberbullying are two kind of violence which appear on the school context. Bullying is an aggressive behaviour and abuse carried out repeatedly and systematically over time by one or more persons, the purpose of which is to harm, injure or instil fear in a particular individual or group that is less powerful and therefore cannot easily defend itself (Olweus, 1999), in a group context (Brighi & Genta, 2010; Smith, Pepler, et al., 2004), in which relational dynamics appear such as the law of silence and the relationship of dominance and submission (Del Rey & Ortega, 2007; Ortega, 2005, 2010). Cyberbullying occurs among peers on virtual environments. There is no single definition, however, cyberbullying is a complex phenomenon of social violence that occurs in digital environments, through peer-to-peer interaction in which there is aggressive behaviour with intent to harm and an imbalance of power between the aggressor and the victim (Smith et al., 2012). It also has some specific characteristics, due to the context in which it develops, such as the anonymity, the breadth of the audience, the accessibility or the difficulty to disconnect (Kowalski et al., 2008; Slonje et al., 2013; Slonje & Smith, 2008).

Bullying can manifest itself in different ways, depending on the degree of visibility of the behaviour and the type of expression or behaviour, comprising physical, verbal, social or relational and psychological (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Gladden et al., 2014; Olweus, 2013; Rettew & Pawlowski, 2016), which more than a form could be developed simultaneously (Jara et al., 2017; Juvonen & Graham, 2014). Cyberbullying distinguishes between typologies, based on the degree of visibility of the behaviour, as direct or indirect forms (Vandebosch & Van Cleemput, 2009), and the route through which the cyberaggression occurs (Ortega et al., 2009; Smith et al., 2006), on Internet, via mobile phone or social networks.

Students' behaviour and the way they deal with bullying episodes may favour the development of a certain pattern of behaviour that identifies them in one of the different roles of bullying involvement, in which some students become directly involved as bullies, victims or in the dual role of bully-victim (Zych et al., 2017), while other children are involved indirectly (Salmivalli et al., 1996), either because their behaviour invites acts of bullying aggression to continue and be sustained over time, as a reinforcer of the bully, helper of the bully or bystander, or, on the contrary, they carry out actions that try to stop such situations as a defender of the victim (Olweus, 2001). Previous research on bullying

and its similarity to cyberbullying has led to studies on cyberbullying classifying roles of involvement such as cybervictims, cyberbullies, cyberbullies-victim and bystanders or witnesses of cyberbullying (Pfetsch, 2016; Schultze-Krumbholz et al., 2018; Slonje et al., 2012).

Data on bullying prevalence among primary school students in Spain show 20.3% of victims, 6% of bullies and 23.9% of bully-victims (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018b). Bullying occurs between the ages of 10 and 12 years, and continues into secondary school, when bullying prevalence begins to gradually decrease (Hymel & Swearer, 2015). Direct behaviours, whether verbal or physical (Defensor del Pueblo, 1999), predominate more in this population than indirect behaviours, whether verbal or relational (García-Moya et al., 2014), which are more frequent among older students (León del Barco et al., 2011). Studies on cyberbullying prevalence in Spain have shown that 17-19% of primary school students are involved, 10.5% as cybervictims, 1.6% as cyberbullies and 7.4% as cyberbully-victims (Romera et al., 2017). Cyberbullying is most likely to occur between the ages of 13 and 15 (Pabian & Vandebosch, 2016), however, it can appear at earlier ages, during the primary education stage (Delgado & Escortell, 2018; DePaolis & Williford, 2015) and during the transition to secondary education (Garmendia et al., 2016).

Studies on bullying and cyberbullying have shown that these phenomena are associated with a number of risk factors for the children involved as victims, bullies or bully-victims (Baldry et al., 2016). These can be individual, family, school and social risk factors (Baldry et al., 2015), such as the lack of affection, the exposure to violent behaviours, the poor academic performance, the low school adjustment, popularity and rejection by others (Zych, Farrington, et al., 2020). Despite the differences that may exist between bullying and cyberbullying, many of the risk factors that appear in bullying are related to cyberbullying. Other more specific are the involvement in bullying, the lack of parental supervision, sharing information that belongs to the private sphere, low perception of the dangers of internet use, the time that children use technological media and the skills developed from the use of these tools (Smith, 2014).

Bullying and cyberbullying have very detrimental effects and consequences among primary school children and adolescents that affect their quality of life, well-being, development (Estévez et al., 2018; Vaillancourt et al., 2017) and health of all students involved (Bradshaw et al., 2017; Salmivalli, 2010), whether it is perpetrated, experienced

or witnessed (Song & Oh, 2017; Ttofi, Farrington, & Losel, 2011). Depending on the time of exposure, these can have short- or long-term consequences, students can develop serious problems for their psychological adjustment (Horner et al., 2015), such as anxiety or depression (Fahy et al., 2016), and in the most extreme, suicidal ideation (Katsaras et al., 2018), consequences that become worse and more harmful in cyberbullying, due to the characteristics of this phenomenon (Kowalski et al., 2008).

Growing concerns about bullying and cyberbullying, the rapid increase in children's use of technology and the risks and effects this entails, have challenged families and teachers and have guided the development of educational plans and policies to address them (Deschamps & McNutt, 2016). The first normative measure against violence and protection for children was the Declaration of the Rights of the Child, adopted by the member countries of the United Nations on 20 November 1959. More recent measures on the importance of protecting minors against bullying and cyberbullying have been taken in numerous countries (El Asam & Samara, 2016; Gillespie, 2006; Martin & Rice, 2012), some materialised in legal (Butler, 2018; Cerezo Ramírez & Rubio Hernández, 2017; Marzano, 2019; Muñoz Ruiz, 2016) and educational (Hall, 2017; Macaulay et al., 2018) that have addressed the protection of minors from any type of violence, coexistence, bullying and cyberbullying (Fierro Evans & Carbajal Padilla, 2019; Ortega-Ruiz et al., 2009; Viana-Orta, 2014). In Spain, the first educational measures refer to coexistence, protected by the Spanish Constitution of 1978, and laws such as the Organic Law 2/2006 on Education (LOE) and 8/2013 for the Improvement of Educational Quality (LOMCE) have made the most relevant advances in the field of school bullying and cyberbullying and have regulated the plans for prevention and action against these phenomena.

Numerous works have put all their efforts into combating these phenomena of violence from the educational environment and have tried to offer an empirical response in their fight against them (Rigby & Johnson, 2016; Thompson & Smith, 2011), which have been reflected in practices and initiatives against bullying and cyberbullying implemented in the educational context (Della Cioppa et al., 2015). Early interventions such as the Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, 1991) and the Sheffield Project (Smith & Sharp, 1994) were influenced by the studies on bullying developed in Scandinavian countries, becoming references for the development of later interventions such as the KiVa programme (Salmivalli et al., 2010a, 2010b), Media Heroes (Schultze-

Krumbholz et al., 2012) or Tabby programme (Athanasziades et al., 2015). In Spain, some of the most relevant anti-bullying interventions are the CIP programme (Cerezo et al., 2011), the ConRed programme (Del Rey, Casas, et al., 2012; Ortega Ruiz et al., 2013) and the Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014a).

Many of these anti-bullying and cyberbullying interventions have been shown to be effective among school-aged students (Gaffney, Farrington, et al., 2019), particularly at the secondary school stage (Chaux et al., 2016; Cross et al., 2016; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Ortega Ruiz et al., 2012; Palladino et al., 2016). However, there is still a need to test the efficacy of interventions in younger populations or with primary school students (Gaffney, Farrington, et al., 2019; Ortega-Barón et al., 2019).

Asegúrate is an evidence-based psychoeducational innovation proposal designed for the prevention and intervention against bullying, cyberbullying and other risks in online environments in Andalusia. This is a programme that aims to help teachers in their work to promote cyber coexistence and prevent cyber violence, encouraging the thought before action on virtual social networks. The program is based on the analysis of everyday situations.

Objectives

This work has three general objectives:

- 1) To find out the level of bullying and cyberbullying among students in primary education.
- 2) To find out the interventions on bullying and cyberbullying that are being carried out in primary education.
- 3) To evaluate the impact of the *Asegúrate* programme on bullying and cyberbullying in primary school students.

Presentation of the research

Study 1

Participants

A total of 894 5th and 6th primary school students between the ages of 9 and 13 participated ($M=10.94$, $DT=0.71$), located in the provinces of Cordoba, Huelva, and Seville. Of these children, 48.9% were girls and 51.1% were boys, 39.3% were 5th primary school students and 60.7% were 6th primary school students. Of the total number of participants, 689 students used social networks, 51.8% of them girls and 48.2% boys.

The most frequent social networks in this population are WhatsApp, Instagram, Snapchat, Hangouts, Musical.ly (now Tik Tok), Facebook, YouTube, Twitter, Edmodo, Skype and Clash Royale.

Instruments

The Spanish version of European Bullying Intervention Project Questionnaire, EBIPQ (Brighi, Ortega, et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016) was used, composed of 14 items in two dimensions, one of victimisation and the other of aggression, which contemplate the types of physical, verbal and social or relational bullying, whose response options were based on a Likert-type scale. The questionnaire had a high internal consistency in the present study, $\alpha_{total} = .79$, $\alpha_{victimization} = .77$, $\alpha_{aggression} = .75$.

The Spanish version of ECIPQ (Brighi, Ortega, et al., 2012; Del Rey et al., 2015; Del Rey, Casas, et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016) was used. It contains two 11-item dimensions, focusing on cyberbullying, cybervictimisation and cyberaggression behaviours. Each item was rated on a 5-point Likert scale. The questionnaire had a high internal consistency in the present study, $\alpha_{total} = .80$, $\alpha_{cibervictimization} = .77$, $\alpha_{ciberaggression} = .64$.

Additionally, personal information related to the age, gender and grade of the participating students was collected, as well as whether they had and made use of WhatsApp or other social networks and instant text messaging, specifying which other existing social networks they used.

Procedure

Schools were contacted and meetings were held with teachers and school management, where schools were invited to participate in a study on the prevalence of bullying and cyberbullying in the third cycle of primary school. Results were collected between February and March 2017. Data collection included the recording of a nick code made up of letters and numbers in a chain, based on standardised instructions given at the beginning of the questionnaire, for the comparison of each student's answers between two different points in time and the subsequent conduct of a longitudinal study. A trained assistant or research staff member was present in the classroom with the teachers at the time of data collection and assured the students that the information collected was voluntary and would be treated anonymously and confidentially at both times.

Coding and data analysis strategy

The participants' data obtained through the questionnaires were transferred into a database created with IBM SPSS Statistics version 25. Frequency analyses and descriptive statistical analyses of victimisation, aggression, cybervictimisation, cyberaggression and the most common forms of bullying and cyberbullying were carried out. These analyses were also conducted to find out the prevalence and presence of cyberbullying among students using social networks. Cross-table analyses, Pearson's chi-square tests (χ^2), mean comparison analysis, Levene's test for equality of variances and Student's *t*-test for independent samples were also performed to analyse the prevalence, presence and forms of bullying and cyberbullying according to gender and grade.

Study 2

A systematic review of prevention and intervention programmes against bullying and cyberbullying in primary education was carried out using the PRISMA methodology (Moher et al., 2009; Urrútia & Bonfill, 2010) in 9 database, where terms such as *bullying*, *harassment*, *cyberbullying*, *cyber bullying*, *online bullying*, *electronic bullying*, *cyberharassment*, *cyber harassment*, *online harassment*, *intervention*, *prevention*, *program*, *primary*, *elementary*, *school*, *student* y *child* were used, as a search engine in the title, abstract and keywords. This was carried out in March and May 2020. Inclusion and exclusion criteria were specified and a total of 95 articles were selected.

We analysed the number of studies evaluating bullying, cyberbullying or both, the number of interventions or programmes implemented in primary school and the number of times these had been evaluated in this population, the origin or provenance of each study, the age of the participants, the instruments used for the evaluation, the methodological elements included in each intervention, the methodological design of the evaluation of each intervention and the results of these programme evaluations.

Four main areas of action were identified among the methodological elements of interventions against bullying and cyberbullying: the family, the teachers, the school and the pupils; and 29 methodological components were identified concerning the areas of action, the type of activities and the design of the interventions (see Table 15).

Study 3

The participants in Study 3 were the same students who participated in Study 1, but with two time slots for the longitudinal study. These students were divided into two groups. The quasi-experimental group consisted of a total of 466 students, 50% of whom were girls, 33.7% of the students were in the 5th primary school and 57% of the students reported using social networks. The quasi-control group consisted of 428 students, 47.7% of whom were girls, 45.3% of whom were in 5th primary school and 43% of whom used social networks (see Table 16).

Procedure

The second data collection took place approximately three months after the first, between May and June of the same academic year (2016/2017). A two-group quasi-experimental study design was carried out, quasi-experimental and quasi-control, as each school chose the participation group.

Training and awareness-raising sessions were implemented for teachers and families who participated in the intervention. The schools participating in the control group received the training sessions, the programme and the resources at the end of the research. All schools received an individualised report with their own data and results as part of their contribution.

Coding and data analysis strategy

Cross-table analysis, Pearson's chi-square or proportion tests (χ^2), Levene's test for equality of variances, Student's *t*-test for independent samples, frequency analysis, percentage change in the quasi-experimental and control groups between pretest and posttest, and analysis of variance for repeated measures (*ANOVA*) were carried out.

All analyses adopted a 95% confidence level and a significance level of $p \leq .05$. Corrected typed residuals equal to or greater than 1.96 were taken into account. Effect sizes were examined in tests of contrasts of means analysis, based on the differences between the means of the unequally sampled groups within a two-group design with pre- and post-measures, *dppc2*, according to Morris (2008).

Main results

Prevalence, presence and forms of bullying and cyberbullying in primary schools

The results show 33.8% bullying among primary school students, with 23.6% victims, 3.5% bullies and 6.7% bully-victims. Bullying victimisation is more present than aggression among primary school students. Verbal forms such as insults are more frequent in this population, followed by social or relational forms such as exclusion.

The prevalence of cyberbullying in primary school reaches 9.5%, with 6.6% being cybervictims, 1.3% cyberbullies and 1.6% cyberbully-victims. Cybervictimisation is more prevalent than cyberaggression. The most common forms of cybervictimisation and cyberaggression are insults, abusive words and exclusion through social networks and chats.

Prevalence, presence and forms of bullying and cyberbullying by gender

The results show that the bullying prevalence was higher among boys than among girls ($\chi^2(3, N=894) = 31.42, p < .001$). The results of the present study show that boys had higher levels of bullying victimisation ($t(894) = 3.74, p < .001$) and aggression ($t(894) = 5.09, p < .001$) compared to girls (see Table 19 and Table 20). Boys also showed more bullying victimisation and aggression behaviours than girls in physical forms, such

as hitting or kicking ($p < .001$) or damage to belongings ($p = .002$), verbal forms, such as insults ($p < .001$) and threats ($p = .002$), and relational forms, based on exclusion ($p = .047$).

Cyberbullying prevalence found in this study was slightly higher among boys (10.7%) than among girls (8.2%), but no differences were identified among boys and girls ($\chi^2 (3, N=894) = 3.14, p = .370$). The results show that there are no differences in cybervictimisation ($t(894) = 0.28, p = .778$) and cyberaggression ($t(894) = 1.64, p = .101$) according to gender. The results show that boys are more involved than girls in forms of cyberaggression related to hacking into an email account to steal personal information ($p = .036$) and impersonating someone's identity ($p = .016$).

Prevalence, presence and forms of bullying and cyberbullying by grade

The results show that bullying prevalence is slightly higher among 6th primary school students, but no differences are found ($\chi^2 (3, N=894) = 1.57, p = .667$). The results show that there are no differences in victimisation ($t(894) = 0.80, p = .422$) and aggression ($t(894) = 0.06, p = .951$). The results on bullying victimisation show that 6th primary students are more involved than 5th primary students in the verbal form, related to swear words ($p = .015$), and in physical and relational aggression forms such as stealing or damaging belongings ($p = .007$) and spreading rumours ($p = .025$).

The results show that there are no differences on the cyberbullying prevalence ($\chi^2 (3, N=894) = 0.71, p = .870$) according to the grade, being slightly higher among 6th primary school students. The results show that there are no differences in cybervictimisation ($t(894) = 0.49, p = .623$) and cyberaggression ($t(894) = 0.42, p = .678$). The results on cybervictimisation show that 6th primary students are more involved than 5th primary students in behaviours related to insults on Internet ($p = .032$), swear words ($p = .035$), threats ($p = .035$) and spreading rumours on Internet ($p = .008$). These students are also more involved than 5th primary students in cyberaggression behaviours related to insults on the Internet ($p = .026$) and swear words on Internet ($p = .003$).

Prevalence, presence, and forms of cyberbullying by use of social networks

The results show 11.3% of cyberbullying among students using social networks, with 7.8% being cybervictims, 1.6% cyberbullies and 1.9% cyberbully-victims. The

results indicate a higher presence of cybervictimisation ($M=0.10$, $SD=0.30$) than cyberaggression ($M=0.03$, $SD=0.18$). The most common forms of cybervictimisation and cyberaggression are insults, exclusion through social networks and chats, and abusive words through social media or Internet.

Cyberbullying prevalence found in this study was slightly higher among boys (13.5%) than among girls (9.3%), without differences identified among boys and girls ($\chi^2(3, N=689) = 3.97$, $p=.264$). The results show that cybervictimisation is more present among boys ($t(689)=1.97$, $p=.049$) than girls, but no differences were found in cyberaggression ($t(689)=0.59$, $p=.551$). The results show that boys are more involved than girls in forms of cybervictimisation such as threats on Internet or social networks ($p=.049$) and cyberaggression forms related to hacking into an email account to steal personal information ($p=.010$).

The results show that cyberbullying prevalence is slightly higher among 5th primary school students, without differences identified by grade ($\chi^2(3, N=689) = 1.50$, $p=.683$). The results show that there are no differences in cybervictimisation ($t(689)=0.50$, $p=.618$) and cyberaggression ($t(689)=0.42$, $p=.678$). The results show that 5th primary students are more involved than 6th primary students in cyberaggression behaviours related to threats ($p=.033$), while 6th primary students are more involved in behaviours related to swear words ($p=.031$).

Interventions on bullying and cyber-bullying in primary education

The results show a total of 95 studies assessing bullying and cyberbullying in primary education, with 78.95% on bullying, 15.79% on cyberbullying and 5.26% on bullying and cyberbullying (see Table 96 in appendix).

A total of 68 anti-bullying and cyberbullying programmes were evaluated with primary school students, because 82.35% of the interventions have been evaluated only once, 10.29% have two evaluations, 2.94% have three evaluations, 1.47% have four evaluations, 1.47% have five evaluations and 1.47% have ten evaluations.

These interventions have been carried out in the USA (29.47%), Finland (9.47%), Canada (6.32%), Australia (6.32%), Norway (5.26%), England (4.21%), Spain (4.21%), Turkey (4.21%), Austria (3.16%), Greece (3.16%), UK (2.11%), Ireland (2.11%), Ireland (2.11%), Cyprus (2.11%), Germany (2.11%), Belgium (2.11%), Italy (2.11%),

Netherlands (2.11%), Israel (2.11%), Romania (1.05%), Wales (1.05%), Brazil (1.05%), Chile (1.05%), Colombia (1.05%), China (1.05%), Japan (1.05%) and Singapore (1.05%).

The results of the present study showed that these programmes have been implemented among students aged 5 to 17 years, although most of them focused on young people aged 9 to 12 years.

Methodological elements of interventions against bullying and cyberbullying in primary education

The results showed that 69.12% included information concerning the teachers' area, 67.65% included information concerning the school, 58.82% included information and data concerning the family and 22.06% included information concerning the students themselves (see Table 40).

The results (see Table 41) show that 48.53% of the interventions include information for **families**, 38.24% of them include meetings, workshops or training sessions for families in their design and only 22.06% of the interventions include guidelines for families. According to the **teachers'** area, a 57.35% of the interventions include training sessions or meetings for teachers, a 41.18% have materials and resources for teachers, such as manuals, activity guides or a teacher's book, and a 41.18% of anti-bullying and cyberbullying interventions have been implemented by teachers. The results show that among the elements related to the **school context**, 54.41% include the concept of comprehensive school policy, 36.76% include specific content for change or incorporation of modifications in classroom or school rules, and 35.29% include meetings or training sessions with members of the teaching staff and the educational community. The results show that 19.12% incorporate material and resources for **students**, such as student handbooks or activity booklets, 7.35% include work with peers, such as mentoring, and 5.88% include complementary training for students mentoring other students in the school.

In terms of **methodology**, 57.35% of the interventions included cooperative activities, 47.06% included discussions aimed at promoting critical thinking, 35.29% included digital content, the use of websites, videos or songs, and 32.35% included stories and examples of bullying or cyberbullying. 29.41% include role-play activities, 23.53% include definitions and concepts on bullying and cyberbullying, 19.12% include

individual exercises, 16.18% include individualised meetings with students, 14.71% have readings and stories for students, 13.24% include the use of the Internet or digital educational games in the classroom and 10.29% refer to social network content and its use by children. 4.41% of the interventions include puppets and 2.94% include a guided visit to an exhibition or a field trip. The results on the **design** of the interventions indicate that 54.41% have a duration of more than two months, 45.59% are based on evidence-based interventions and practices, 26.47% have their own measurement instruments or evaluation criteria and 17.67% favour the adaptation of the content to different educational contexts and situations.

Methodological design and results of interventions against bullying and cyberbullying

The results show that 89.71% of the interventions use self-report **instruments**, 4.41% use interviews, 4.41% use peer nomination instruments and 1.47% use semi-structured focus groups. The results show that 28.42% use the *Olweus Bully/Victim Questionnaire* and 11.48% use self-reports specifically designed for programme evaluation, such as the *Tabby Improved checklist*. 4.21% of instruments use the *Peer Victimization Scale*, 3.16% use the *Colorado School Climate Survey* and 2.11% use instruments such as the *School Experiences Questionnaire*, *Cyberbullying in WhatsApp classmates' group questionnaire* or *Colorado Trust's Bullying Prevention Initiative Student Survey*. Other prominent instruments are the *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire – ECIPQ*, the *CUBE* questionnaire and the *Peer Interactions in Primary School questionnaire – PIPS*.

According to the interventions **design**, 31.58% of the interventions have a randomised controlled trial design (RCT), 22.11% have an experimental intervention design and 18.95% use a quasi-experimental design. 8.42% of the interventions have a study design with no control group or a cohort study design, 3.16% have a three-group, two-group non-equivalent or mixed quantitative and qualitative data design, and 1.05% of the programmes had a two-group non-randomised design.

Regarding the **results** of the implementation of these interventions, 18.95% reduced victimisation, 15.79% reduced victimisation and bullying aggression, 10.53% reduced the bullying prevalence and 9.47% reduced bullying aggression. Other

interventions reduced the forms of physical aggression (2.11%), social or relational aggression (1.05%) and verbal aggression (1.05%). In cyberbullying, 6.32% showed a reduction in cybervictimisation and cyberaggression, 5.26% reduced cyberbullying indirectly through improved safety and responsible use of Internet and social networks, 2.11% reduced cybervictimisation or the cyberbullying prevalence.

According to **gender**, 1.05% showed that girls had a greater reduction in the level of bullying victimisation than boys and 1.05% indicated that boys had a better effect on cybervictimisation and cyberaggression than girls. By **grade**, 4.21% showed that interventions worked well across all grades, while 1.05% showed that bullying victimisation was reduced to a greater extent among students in grades 3-5 than among students in grades 2 and below.

Impact of the *Asegúrate* programme in Primary Education

The results show that bullying prevalence is slightly higher among the quasi-experimental group than in the control group of participants, but no differences were found among groups ($\chi^2 (3, N=894) = 7.58, p=.056$). The results show that students involved as bullies decrease in the quasi-experimental group (48.78%) and remain at 2.8% in the control group.

The results indicate that the quasi-experimental group had higher means on victimization ($t(894)=2.01, p=.045$) and bullying aggression ($t(894)=2.37, p=.018$) than the control group, however, the results show that there are no significant differences in victimization ($F_{(1, 894)}=0.02, p=.886, d_{ppc2}=.010$) and bullying aggression ($F_{(1, 894)}= 2.03, p=.155, d_{ppc2}=.094$).

The results show that students in the quasi-experimental group are more involved than participants in the control group in physical, verbal and relational forms of victimisation, such as stealing or damage to belongings ($p<.001$), swearing ($p=.036$), threats ($p<.001$) and spreading rumours ($p<.001$), and physical and verbal aggression forms, such as hitting or kicking ($p=.046$) and threats ($p<.001$). The results show that the programme reduces forms of victimisation such as rumour spreading ($F_{(1, 874)} = 5.78, p=.016, d_{ppc2}=.184$).

Regarding cyberbullying, the results show that the prevalence is higher in the quasi-experimental group ($\chi^2 (3, N=894) = 18.62, p<.001$) than in the control (see Table

48). Analyses show that the quasi-experimental group reduces cybervictims and cyberbullies (44.33% cybervictims and 35.29% cyberbullies), which increase in the control group (12.12% cybervictims and 55.56% cyberbullies).

The results show that the quasi-experimental group has higher means in cybervictimization than the control group ($t(894)=4.26, p<.001$). The results show that cybervictimization is reduced in the quasi-experimental group, while the control group maintains ($F_{(1, 894)}=6.70, p=.010, d_{ppc2}=.181$). In contrast, cyberaggression is halved in the quasi-experimental group and maintained in the control group ($F_{(1, 894)}=0.89, p=.345, d_{ppc2}=.076$).

The results show that students in the quasi-experimental group are more involved than students in the control group in forms of verbal and relational cybervictimisation and cyberaggression, such as name-calling, swearing and social exclusion. The results show that the programme reduces forms of cybervictimisation, such as exclusion from a social network ($F_{(1, 866)}=11.64, p=.001, d_{ppc2}=.233$), and cyberaggression, such as retouching someone's photos or videos that were posted on Internet ($F_{(1, 864)}=8.12, p=.004, d_{ppc2}=.249$).

Impact of the Asegúrate programme on the prevalence and presence of bullying and cyberbullying by gender

The results show that the bullying prevalence among girls decreases in the quasi-experimental group (34.62%). Among boys, those involved as bullies decreased in the quasi-experimental group (53.57%) while boys in control group remained at 4.5%. Among girls, victimization ($F_{(1, 437)}=0.04, p=.835, d_{ppc2}=.021$) and aggression ($F_{(1, 437)}=0.20, p=.655, d_{ppc2}=.051$) are reduced. In boys, the results show that victimisation ($F_{(1, 457)} < 0.01, p=.971, d_{ppc2}=.004$) and aggression ($F_{(1, 457)}=2.23, p=.136, d_{ppc2}=.129$) are also reduced. According the forms, the programme reduces forms of victimisation such as the rumour spreading among girls ($F_{(1, 428)}=4.12, p=.043, d_{ppc2}=.214$) and swear words among boys ($F_{(1, 443)}=4.24, p=.040, d_{ppc2}=.084$).

In cyberbullying, the programme reduces cybervictims and cyberbullies roles among girls. The programme also reduces the prevalence of cybervictims and cyberbullies among boys. The results show that the programme does not have effect on cybervictimisation ($F_{(1, 437)}=1.16, p=.283, d_{ppc2}=.114$) or cyberaggression among girls

($F_{(1, 437)} = 0.14, p = .704, d_{ppc2} = .041$). However, the programme reduces cybervictimisation among boys ($F_{(1, 457)} = 6.32, p = .012, d_{ppc2} = .235$), but not the cyberaggression ($F_{(1, 457)} = 2.32, p = .128, d_{ppc2} = .178$). The results of the programme show that girls reduce cybervictimisation behaviours as the exclusion ($F_{(1, 422)} = 6.77, p = .010, d_{ppc2} = .291$), whereas the boys reduce cybervictimisation behaviours as the exclusion ($F_{(1, 444)} = 5.14, p = .024, d_{ppc2} = .234$) and cyberaggression forms as the retouching someone's photos or videos that were posted on Internet ($F_{(1, 443)} = 6.79, p = .009, d_{ppc2} = .298$).

Impact of the Asegúrate programme on the prevalence and presence of bullying and cyberbullying by grade

The programme contributes to reduce the role of bullies among 5th primary students. Among 6th primary students, the programme also reduces bullying aggressors. The results show that the programme does not have effect on victimisation ($F_{(1, 351)} = 0.09, p = .759, d_{ppc2} = .035$) or aggression among 5th primary students ($F_{(1, 351)} = 1.10, p = .294, d_{ppc2} = .118$), nor victimisation ($F_{(1, 543)} = 0.01, p = .911, d_{ppc2} = .010$) and aggression among 6th primary school students ($F_{(1, 543)} = 0.86, p = .355, d_{ppc2} = .076$). According the forms, the programme reduces forms of victimisation such as threats ($F_{(1, 537)} = 5.99, p = .015, d_{ppc2} = .224$) and rumour spreading ($F_{(1, 531)} = 4.65, p = .032, d_{ppc2} = .217$) among 6th primary school students.

In cyberbullying, the programme reduces cybervictims and cyberbullies roles among 5th primary school students. The programme reduces the prevalence of cybervictims among 6th primary school students. The results show that the programme reduces cybervictimisation among 5th primary school students ($F_{(1, 351)} = 5.52, p = .019, d_{ppc2} = .255$), but not the cyberaggression in this population ($F_{(1, 351)} = 2.61, p = .107, d_{ppc2} = .193$), in cybervictimisation among 6th primary school students ($F_{(1, 543)} = 3.01, p = .083, d_{ppc2} = .160$) or cyberaggression ($F_{(1, 543)} < 0.01, p = .950, d_{ppc2} = .006$). The results of the programme show that 5th primary school students reduce cyberaggression forms as retouching someone's photos or videos that were posted on Internet ($F_{(1, 327)} = 7.95, p = .005, d_{ppc2} = .395$), whereas 6th primary school students reduce cybervictimisation forms as the exclusion ($F_{(1, 538)} = 16.43, p < .001, d_{ppc2} = .394$).

Impact of the Asegúrate programme on the prevalence and presence of cyberbullying by use of social networks

The results show that cyberbullying prevalence is higher among the quasi-experimental group ($\chi^2 (3, N=689) = 13.64, p=.003$) than in the control group of participants (see Table 78). The programme reduces cybervictims and cyberbullies.

The results show that the quasi-experimental group has higher means in cybervictimization than the control group ($t(689)=3.82, p<.001$), but not in cyberaggression ($t(689)=0.97, p=.333$). The results show that cybervictimization is reduced in the quasi-experimental group ($F_{(1, 689)} = 6.27, p=.012, d_{ppc2} = .196$).

The results show that students in the quasi-experimental group are more involved than students in the control group in forms of verbal cybervictimisation and cyberaggression, such as swearing. The results show that the programme reduces forms of cybervictimisation as the exclusion ($F_{(1, 673)} = 9.43, p=.002, d_{ppc2} = .254$) and cyberaggression forms as retouching someone's photos or videos that were posted on the Internet ($F_{(1, 689)}=9.28, p=.002, d_{ppc2}=.259$).

The programme reduces cybervictims roles among girls, and cybervictims and cyberbullies among boys. The results show that the programme does not have effect on cybervictimisation ($F_{(1, 357)} = 2.38, p =.124, d_{ppc2}=.174$) or cyberaggression among girls ($F_{(1, 357)}=0.60, p=.440, d_{ppc2}=.094$). However, the programme reduces cybervictimisation among boys ($F_{(1, 332)}=3.90, p=.049, d_{ppc2}=.217$), but not the cyberaggression ($F_{(1, 332)}=1.83, p=.177, d_{ppc2} =.19$). The results of the programme show that girls reduce cybervictimisation behaviours as the exclusion ($F_{(1, 345)}=6.75, p=.010, d_{ppc2} =.322$), whereas the boys reduce cyberaggression behaviours as the retouching someone's photos or videos that were posted on the Internet ($F_{(1, 325)}=8.57, p=.004, d_{ppc2}=.424$).

Asegúrate programme reduces cybervictims and cyberbullies roles among 5th primary students. The programme reduces the prevalence of cybervictims among 6th primary students. The results show that the programme reduces cybervictimisation among 5th primary students ($F_{(1, 228)}=5.99, p=.015, d_{ppc2}=.321$), but not the cyberaggression in this population ($F_{(1, 228)}=0.96, p=.328, d_{ppc2}=.15$), in cybervictimisation among 6th primary students ($F_{(1, 461)}=2.06, p=.151, d_{ppc2}=.14$) or cyberaggression ($F_{(1, 461)}<0.01, p=.984, d_{ppc2}=.002$). The results of the programme show that 5th primary students reduce cyberaggression forms as retouching someone's photos or videos that were posted on the

Internet ($F_{(1, 212)} = 8.44, p = .004, d_{ppc2} = .54$), whereas 6th primary students reduce cybervictimisation forms related to the exclusion ($F_{(1, 459)} = 14.17, p < .001, d_{ppc2} = .403$) and cyberaggression forms as the posting of compromising videos or photographs of someone on the Internet ($F_{(1, 458)} = 4.17, p = .042, d_{ppc2} = .236$).

Conclusions

Approximately 1 in 3 primary school students is involved in bullying and 1 in 10 is involved in cyberbullying. These findings emphasise primary school children are involved in bullying and cyberbullying and both are already present in this population (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018b; Sastre et al., 2016), with verbal forms being the most frequent forms of victimisation, aggression, cybervictimization and cyberaggression (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018b, 2018a).

Bullying is more prevalent among boys than among girls, differences that can be related to the fact that boys tend to be more involved in bullying (Fink et al., 2018; Smith et al., 2019) and cyberbullying (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018a) than girls, through physical, verbal, and social behaviours, such as hitting or kicking, name-calling and social exclusion (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018a; Casper & Card, 2017), hacking into an account to get personal information from someone and to impersonate someone. Many of bullying and cyberbullying behaviours take place in the later years of primary school, such as using abusive words (Connell et al., 2014), sending and receiving insults, swear words, threats and spreading rumours (Delgado & Escortell, 2018). Social networks are online environments where cyberbullying behaviours also take place (Rodríguez-Enríquez et al., 2019) among primary school children (Colás-Bravo et al., 2013), so cyberbullying that happens in this context is also comparable to cyberbullying occurring on the Internet and instant messaging (De-Moor et al., 2008).

These findings also highlight that there are a great variety of interventions against bullying and cyberbullying for primary school students all over the world (Amnistía Internacional, 2019), which have demonstrated the importance to tackle them at early ages to prevent the negative short- and long-term consequences (Arseneault, 2018). Some elements included in anti-bullying and cyberbullying programmes contribute to the effectiveness of interventions (Gaffney, Farrington, et al., 2019; Ttofi & Farrington,

2011). However, there is still a need to identify the most relevant for reducing and preventing bullying and cyberbullying among primary school children.

Early and based evidence interventions as *Asegúrate* have been effective to reduce bullying and cyberbullying in primary school, when children become more aware of these phenomena and act to prevent the involvement (Gaffney, Farrington, et al., 2019; Rohatgi et al., 2016; Tanrikulu, 2018). Anti-bullying and cyberbullying interventions have also shown gender and grade differences, differences that it may be related to the roles that boys and girls take in bullying and cyberbullying (DePaolis & Williford, 2015), the early participation in these phenomena and youth behaviours (Yeager et al., 2015), which must be taken into account for implementing and designing programmes against bullying and cyberbullying.

Inclusion of content on the use of social networks in these interventions is also relevant (Nocentini et al., 2015), when they become a key element in the development of prevention and intervention strategies and have shown to be effective among the young people. Therefore, implementing interventions in primary education in school context contributes to reduce and prevent the involvement in bullying and cyberbullying, reduce risk behaviours and increase new strategies to cope with them.

INTRODUCCIÓN

*"Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias"*

Konstantino Kavafis

INTRODUCCIÓN

El uso cada vez más temprano de las redes sociales y los contextos en línea (Aslan, 2016), la falta de información sobre los riesgos en estos entornos y el mal uso de estos confieren a los niños y niñas de primaria una mayor vulnerabilidad de ser partícipes en conductas de agresión y victimización en la red (Muller et al., 2017; Navarro et al., 2013; Polo del Río et al., 2014). Aunque se trata de un fenómeno más reciente, este posee un potencial que lo convierte en más dañino y peligroso para los menores, debido al entorno en línea en el que se sucede y las características propias del mismo.

El acoso escolar y el ciberacoso son un serio problema de salud pública que han cobrado especial importancia en la sociedad en las últimas décadas (Zych et al., 2015b), en particular para los menores que lo padecen y lo presencian (Hymel y Swearer, 2015). Estos fenómenos atentan contra los derechos básicos y fundamentales de los menores en edad escolar, pues, lejos de ser un “juego de niños” o una “chiquillada”, tienen gran protagonismo en el contexto escolar en todos los países del mundo (Amnistía Internacional, 2019).

La inclusión de las TIC en el currículo educativo y la gravedad del acoso escolar y el ciberacoso dentro del ámbito educativo han favorecido que los docentes hayan tomado mayor conciencia de la necesidad de abordar estos fenómenos en el contexto educativo (Monks et al., 2016) y promover un uso y seguro responsable de los entornos en línea (Pérez-Escoda et al., 2016). Esto ha supuesto que los centros educativos inicien y tomen medidas que frenen el impacto negativo del acoso escolar y el ciberacoso y prevengan la implicación de los menores en estos (Arseneault, 2018).

Desde el punto de vista histórico, los programas e intervenciones psicoeducativas contra el acoso escolar y el ciberacoso han estado basadas en la evidencia (Nickerson, 2019). Estas primeras propuestas sirvieron como referente para el diseño y desarrollo de otras prácticas e intervenciones posteriores que han ayudado a reducir y prevenir la implicación en estos fenómenos. La formación de estos profesionales de la educación ha sido un elemento fundamental para el éxito de la aplicación de los programas dirigidos a menores de la escuela primaria, porque fomenta la sensibilización ante estos fenómenos, promueven la detección de los comportamientos de riesgo, favorecen el pensamiento crítico entre los menores y el desarrollo de estrategias que hagan frente a estos fenómenos en este contexto (Fernández-Montalvo, Peñalva, et al., 2017).

Las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso han mostrado ser eficaces entre estudiantes en edad escolar (Gaffney, Farrington, et al., 2019), en particular en la etapa de educación secundaria y en el periodo en el que niños y niñas experimentan la transición entre la etapa primaria y la secundaria (Chaux et al., 2016; Cross et al., 2016; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015; Ortega Ruiz et al., 2012; Palladino et al., 2016). En cambio, poco se conoce actualmente sobre la eficacia de los programas de prevención e intervención en población más joven o solo con estudiantes de educación primaria y los elementos o contenidos que se incluyen en estas propuestas (Gaffney, Farrington, et al., 2019; Ortega-Barón et al., 2019). Algunos estudios han hallado que estos menores muestran una gran disposición al cambio y el rechazo hacia las conductas de acoso y ciberacoso (Cross, Monks, et al., 2011; Williford et al., 2013; Yeager et al., 2015). Sin embargo, aún existe la necesidad de realizar estudios sobre estos fenómenos con estudiantes de primaria, la implementación y evaluación de programas en estas edades (Tanrikulu, 2018) y la revisión de los componentes de estas prácticas (Gaffney, Ttofi, et al., 2019). Este trabajo ahonda en esa necesidad y contribuye al avance de la investigación sobre las evaluaciones de intervenciones psicoeducativas y el impacto que tienen en estudiantes de primaria. Este estudio parte de la revisión de programas y estrategias contra el acoso escolar y el ciberacoso evaluados en esta etapa, la identificación de los componentes y la evaluación de una propuesta de innovación diseñada como un recurso para la mejora de la convivencia en el contexto físico y en los entornos en línea.

El presente estudio tiene como objetivos principales conocer los niveles de acoso escolar y ciberacoso entre estudiantes de primaria, conocer las intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso que se están implementando en esta población y evaluar el impacto del programa *Asegúrate* en estos fenómenos. Este trabajo pretende dar respuesta y avanzar en el conocimiento sobre el acoso escolar y el ciberacoso entre estudiantes de primaria, la identificación de programas evaluados en esta población y la eficacia de una propuesta contra el acoso escolar y el ciberacoso, en aras de una mayor prevención de estos fenómenos y el desarrollo de actitudes y conductas que favorezcan la convivencia en contextos cara a cara y en entornos en línea.

La presente Tesis Doctoral se estructura en seis capítulos que conforman el marco teórico de la investigación, el desarrollo del estudio empírico y las conclusiones, además de las referencias bibliográficas citadas en el texto y un apéndice:

El **primer capítulo** aborda una aproximación histórica y conceptual al problema del acoso escolar, identificando las dificultades iniciales respecto a su definición, nomenclatura y características. Se recoge información sobre las formas en las que se manifiestan las conductas de acoso escolar y los principales protagonistas que intervienen directa o indirectamente en este fenómeno. Posteriormente, se identifica la incidencia de este fenómeno, ofreciendo datos sobre la situación actual del acoso escolar entre estudiantes de primaria y adolescentes, los factores asociados a este y las consecuencias derivadas de la implicación en acoso escolar.

En el **segundo capítulo** se muestra una definición de concepto de ciberacoso y los aspectos claves asociados a este fenómeno, analizando los elementos que lo diferencian del acoso escolar. Este capítulo contiene los tipos y formas asociados al ciberacoso, la presentación de instrumentos empleados para la evaluación de este fenómeno y su prevalencia de en el contexto internacional y nacional. Por último, se identifican los factores que pueden dar pistas sobre una mayor implicación de los menores en alguno de los roles de ciberacoso, de aquellas circunstancias que previenen a los estudiantes de estar involucrados y del impacto a corto y largo plazo que tiene el desarrollo de actitudes de victimización y de agresión en entornos en línea.

El **tercer capítulo** parte del análisis de los aspectos normativos y legales contra el acoso escolar y el ciberacoso, presentando una visión histórica desde la normativa general internacional hasta las leyes educativas y preceptos legales vigentes en España, los planteamientos que han mostrado ser eficaces en la práctica educativa y las prácticas y estrategias enfocadas en la reducción y la prevención de estos fenómenos dentro del contexto escolar. Este capítulo finaliza con el desarrollo de una propuesta de intervención psicoeducativa basada en la evidencia diseñada para prevenir el acoso escolar y el ciberacoso desde el contexto educativo a partir de la implicación activa de los docentes y la utilización de los recursos propios de cada centro escolar.

El **cuarto capítulo** recopila los objetivos generales y específicos del presente trabajo y presenta la metodología de la investigación, dividida en tres estudios diferenciados. El Estudio 1 es un estudio empírico sobre el estado del acoso escolar y el ciberacoso en educación primaria en el que se detallan los participantes, los instrumentos, el procedimiento empleado y la codificación y estrategia de análisis de datos. El Estudio 2 es una revisión sistemática sobre intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso en primaria en la que se muestran la estrategia de búsqueda, los criterios de inclusión y

exclusión, la selección de los estudios y la codificación y estrategia de análisis de datos. El Estudio 3 es un estudio longitudinal sobre el impacto de una intervención contra el acoso escolar y el ciberacoso que presenta los mismos apartados de metodología que el Estudio 1.

En el **quinto capítulo** se recogen los resultados de la presente Tesis Doctoral, dividida en tres estudios: la prevalencia y presencia del acoso escolar y el ciberacoso entre estudiantes de educación primaria, según el género, el curso y el uso de redes sociales; la identificación de programas contra el acoso escolar y el ciberacoso desarrollados con estudiantes de primaria y la evaluación del programa *Asegúrate* en acoso escolar y ciberacoso. El Estudio 1 identifica el estado del acoso escolar y el ciberacoso entre estudiantes de primaria en función del género, el curso y el uso de redes sociales de estos menores. El Estudio 2 consta de una revisión de estudios sobre programas de prevención e intervención de acoso escolar o ciberacoso entre estudiantes de tercer ciclo de primaria, así como las características y elementos que contienen estas estrategias y prácticas educativas. El Estudio 3 recopila los resultados de la evaluación e impacto del programa *Asegúrate* entre los estudiantes de primaria.

El **sexto capítulo** de la presente Tesis Doctoral desarrolla la discusión de los resultados obtenidos en este trabajo, que se contrasta con los hallazgos de trabajos e investigaciones precedentes, y presenta por estudios las aportaciones a la comunidad científica. En primer lugar, se discuten los hallazgos del primer objetivo general, basados en la prevalencia, presencia y formas del acoso escolar y el ciberacoso entre estudiantes de primaria y el análisis de las diferencias según el género el curso y el uso de redes sociales. Referente al segundo objetivo general, se identifican las intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso desarrollados con estudiantes de primaria, en las que se describe la procedencia de estas, la edad de los participantes, las áreas, elementos y componentes metodológicos que se incluyen en estas intervenciones y el impacto que tienen en esta población, analizando los instrumentos el diseño metodológico y los resultados de estas intervenciones y programas. Las aportaciones basadas en el tercer objetivo general enfatizan el impacto del programa *Asegúrate* en la prevalencia, presencia y formas del acoso escolar y el ciberacoso en primaria, identificando el impacto de esta intervención según el género, el curso y el uso de las redes sociales por parte de estos menores. Posteriormente, se señalan las conclusiones extraídas de la presente Tesis Doctoral y se enumeran las limitaciones que han aparecido durante el desarrollo de esta.

CAPÍTULO 1: ACOSO ESCOLAR

“Tú no te metas”, “Son bromas, cosas de niños”... Suprimiendo el mito

CAPÍTULO 1: ACOSO ESCOLAR

La violencia ha sido entendida como cualquier acción de abuso de poder que lesiona la integridad y daña el desarrollo físico, social o psicológico de la persona que lo padece. La Organización Mundial de la Salud lo ha reconocido como un problema cuyas consecuencias pueden llegar a ser de extrema gravedad para las personas y para la sociedad (OMS, 2002). La violencia es un comportamiento ominoso de eminente carácter social que incide en el clima y en el entorno, deteriora el bienestar de la comunidad, la cohesión, la identidad colectiva, la calidad de las relaciones interpersonales y la gestión de la resolución de conflictos (Hernández, 2008; Medina Rivilla y Cacheiro González, 2010; Ortega Ruiz et al., 2001; Zych et al., 2015b). Esta cuestión adquiere mayor relevancia cuando acontece en el contexto escolar, entorno en el que se presupone que la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 (UNICEF, 1990), establece que los centros educativos deben velar y proteger los derechos de los menores de estar y de recibir educación en un lugar que favorezca su seguridad, integridad y su desarrollo personal, entre ellos, el desarrollo social, afectivo y relacional de los niños y niñas.

La violencia escolar ha sido uno de los fenómenos de violencia más estudiados en los últimos años debido a la creciente preocupación de la sociedad y el malestar que provoca este hecho en las familias y los docentes (CIS, 2002; Hernández y Saravia, 2016; Nieto Campos et al., 2017). La violencia escolar es una conducta indeseable con resultados negativos para los estudiantes y la comunidad educativa, entendida como las situaciones o comportamientos graves de conflictividad que tienen lugar dentro de los centros educativos (Ruiz Benítez et al., 2016). Según Gerler (2013), la violencia escolar hace referencia a aquellas conductas agresivas o de violencia que aparecen en el entorno educativo, interfieren en la comunidad educativa, provocan el deterioro de la convivencia del entorno y promueven el establecimiento de un clima escolar tenso (Fernández, 2005; Iglesias, 2000), ya sea porque los comportamientos atenten contra los objetos, el mobiliario, la propiedad o las propias personas, debido a la falta de motivación, desinterés, la falta de implicación de alguno de sus miembros, la falta de civismo, la indisciplina y los comportamientos disruptivos.

Estas cuestiones que interfieren en el desarrollo de las relaciones interpersonales se identifican como una alteración y un disturbio de la convivencia que tienen su base en la calidad de las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad educativa.

En ocasiones, el deterioro de las relaciones interpersonales provoca que aparezcan conductas de agresión dentro del contexto escolar, entre las que se encuentran las conductas de intimidación que reportan mayor gravedad y severidad (Del Rey et al., 2004; Langford et al., 2015).

Uno de los tipos de violencia escolar más destacados es el acoso escolar o maltrato entre iguales. El acoso escolar es un tipo de violencia basado en una conducta de agresión y maltrato entre menores, considerado como un fenómeno complejo y serio (Cassidy et al., 2013; Timmons-Mitchell et al., 2016), que emerge en la etapa de educación primaria y se extiende en etapas posteriores en el contexto educativo (Bowes et al., 2010; Saarento et al., 2013), en el que intervienen diversos factores, ya sean culturales, sociales, personales e incluso ambientales (Maunder y Crafter, 2018). Algunos autores han indicado que los comportamientos de acoso escolar pueden ser parte de un proceso de adaptación evolutivo (Volk et al., 2012, 2016), vinculados a cambios biológicos, individuales, cognitivos, contextuales y sociales presentes en las diversas etapas del desarrollo entre los niños y las niñas (Postigo Zegarra et al., 2009). Algunos cambios en la conducta tienen lugar entre la etapa de educación primaria y la transición a la adolescencia (Espelage et al., 2015; Pellegrini y Bartini, 2000; Pellegrini y Long, 2002), como las conductas morales o el criterio de la moralidad, que se desarrolla durante la etapa de educación primaria y que, en edades tempranas, aún no está consolidado (Loza y Frisancho, 2010; Martín Babarro et al., 2014; Nylund et al., 2007).

Los primeros trabajos sobre acoso escolar estuvieron influenciados por el suicidio de jóvenes víctimas de la violencia escolar en Noruega, que fueron un motivo de alerta y de preocupación para la sociedad e impulsó la necesidad de disponer de medidas legales y educativas para proponer programas para su intervención y prevención (Olweus, 1973, 1978, 1999; Smith et al., 1999). Desde entonces, el acoso escolar comenzó a ser objeto de estudio en los países escandinavos por parte de la comunidad científica y educativa a principios de la década de los setenta, para tratar de conocer un fenómeno desconocido y hasta el momento invisible, pero no inexistente (Giachero, 2017; Salmivalli y Peets, 2018).

Posteriormente, otros países como Finlandia (Lagerspetz et al., 1982), Japón (Morita, 1985), Estados Unidos (Perry et al., 1988), Reino Unido (Whitney y Smith, 1993), Australia (Rigby y Slee, 1991) y Canadá (Pepler et al., 1993) iniciaron líneas de investigación en este campo, y, en la década de los noventa, se generalizaron estudios

sistemáticos en otros países europeos (Navarrete-Galiano Rodríguez, 2009), entre ellos, España (Ortega, 1992; Viera et al., 1989).

Hasta nuestra actualidad, se han hecho grandes esfuerzos por aportar avances que permitieran entender qué es el acoso escolar, su prevalencia y los factores que intervienen, para conocer las claves más eficaces que pudiesen ser incluidas en el diseño de programas psicoeducativos para su intervención y prevención y paliar, así, sus efectos y consecuencias en la población estudiantil (Menesini y Salmivalli, 2017; Smith et al., 2019).

En este capítulo se presenta una síntesis de los hallazgos del acoso escolar. En primer lugar, se presenta su origen, delimitación conceptual y nomenclatura. En este capítulo se incluyen las formas en que se manifiesta el acoso escolar y los roles de cada uno de los participantes. Se presenta una revisión de los instrumentos que se han empleado para identificar la prevalencia de este fenómeno en el ámbito internacional y nacional. Se presentan también los factores de riesgo y de protección, así como las consecuencias y repercusiones de este fenómeno en los estudiantes implicados.

1.1.El acoso escolar: Conceptualización del fenómeno

Desde que se comenzara a investigar el acoso escolar a partir de los años 70, se ha tratado de identificar y delimitar a este fenómeno de violencia que aparece en el contexto escolar en diversas culturas y lugares del mundo (Olweus, 1987). Durante este tiempo, la necesidad de encontrar términos específicos que los diferenciasen de otros conceptos de agresión o violencia en el entorno escolar ha matizado su aproximación conceptual, marcada con limitaciones propias de la terminología y de las características que se emplearon para describirlo y definirlo (Migliaccio y Raskauskas, 2015; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

En primera instancia, el acoso escolar apareció por primera vez en 1969 cuando el médico psiquiatra Peter Paul Heinemann observó en Suecia un comportamiento, en el que un grupo de alumnos perseguía a otro estudiante en el patio de recreo, mientras paseaba junto a un colegio de su ciudad (Heinemann, 1969, 1972). Este hecho fue publicado en un periódico y en un libro. Inicialmente, tuvo como objetivo llamar la atención de la opinión pública sobre un tipo de comportamiento que estaba ocurriendo y

que debía rechazarse, lo que generó un debate sobre un problema social en los medios de comunicación y en la comunidad sueca (Heinemann, 1972, 1973). En los años posteriores, el psicólogo Dan Olweus fue el pionero en publicar sus primeros trabajos sobre acoso escolar, en los que constató la presencia de este fenómeno entre estudiantes suecos y concluyó que aproximadamente el 5% eran víctimas graves y otro 5% eran agresores (Olweus, 1973, 1978). Con posterioridad a estos estudios, el psicólogo Anatol Pikas analizó la prevención del acoso escolar en 1974, a través de un proyecto de intervención en el que se realizaron seminarios y grupos de discusión con estudiantes de 10 a 15 años, que mostró su eficacia en algunos estudios siguientes (Pikas, 1975, 1989).

Este fenómeno fue denominado *mobbing*, partiendo de la raíz de la palabra inglesa *mob* y procedente del término en sueco *mobbning*, que delimitó Heinemann para el ámbito educativo y cuyo significado expresaba una agresión hacia un compañero (Heinemann, 1972; Lagerspetz et al., 1982). Este, a su vez, fue tomado y adaptado del término que empleó el etólogo Konrad Lorenz, en cuyo libro *On aggression*, describía el *mobbing* como un tipo de agresión basada en el hostigamiento o acoso de un grupo hacia otro miembro (Lorenz, 1965, 1968), que según Larsson (2008), hacía referencia a la discriminación racial. Posteriormente, Olweus (1973) concluyó que ese no era el término más apropiado para describir los comportamientos de acoso que ocurrían dentro del contexto escolar porque algunas conductas o aspectos del fenómeno quizás podían ser pasados por alto, por lo que acuñó el término *bullying*, procedente de la palabra inglesa *bull* o *bully* (Voors, 2005), interpretada en castellano como *matón* o *agresor*, cuya definición incluía los ataques sistemáticos de un individuo hacia otro más débil (Olweus, 1978, 1993, 1999).

Tratando de concentrar los diversos matices que cada nomenclatura aporta al concepto de acoso escolar, en los entornos anglosajones se han empleado otras etiquetas con las que definir y delimitar este fenómeno, como *teasing*, *harassment*, *victimization* o *peer rejection* (Smith et al., 2002). Esta identificación y conceptualización del acoso escolar a partir del uso de diferentes palabras no quedó exenta de las dificultades asociadas a la semántica y las características propias del concepto.

En otros países, dada la carencia de la existencia de un término específico con el que designar a este fenómeno, surgieron otros vocablos que sirvieron para aproximarse y denominar al *bullying* o acoso escolar y definir este concepto de forma diferente, atendiendo a las características idiomáticas y culturales de los mismos. En su tesis,

Calmaestra (2011) expone que algunos de los términos que se hallan en países europeos son *brutaliser* en Francia, *bullismo*, *prepotenza* o *violenza* en Italia, *schikanieren*, *einshuchten* o *mobben* en Alemania, *pallikaros* en Grecia, *treiteren* en Holanda y *vandalismo* en Portugal y se conoce como *zorbalik* en Turquía, *ijime* en Japón y *wang-ta* en Corea.

Estas dificultades también han estado presentes en España, donde se carecía de un vocablo específico que definiera al fenómeno. El *bullying* se empleó como etiqueta para designar al acoso escolar en los primeros estudios e investigaciones, terminología inglesa que parece comúnmente aceptada en el contexto internacional para referirse a este fenómeno (Ortega Ruiz, 2010). Al ser un concepto sin una palabra específica propia, se identificó y se tradujo como *actitudes de maltrato*, *meterse con alguien*, *violencia*, *intimidación*, *rechazo*, *abuso* y *egoísmo* (Ortega Ruiz et al., 2007; Smith et al., 2002). Estudios de Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (Ortega Ruiz et al., 2001) indicaron que el término *maltrato entre iguales* o *acoso entre iguales* era más adecuado para la traducción del término anglosajón.

Sin embargo, estos no han sido los únicos términos atribuibles al *bullying* en España, que han dado lugar a una serie de nomenclaturas más variadas como *maltrato escolar*, *maltrato entre iguales*, *violencia entre iguales*, *victimización*, *abuso de poder entre escolares*, *hostigamiento*, *intimidación entre iguales* o *acoso escolar* (Avilés Martínez, 2006; Díaz-Aguado, 2006; Ortega, 1998; Ortega Ruiz et al., 2001).

No obstante, con independencia de la palabra y el término empleado para delimitar el acoso escolar, este se ha llegado a entender como la acción de hostigar y molestar a otra persona dentro del contexto educativo. La Real Academia Española (2014) entiende por *acoso* cualquier acción o conducta que indique “perseguir, sin darle tregua ni reposo, a un animal o persona”. Una segunda acepción del término es “importunar, apremiar de forma insistente a alguien con molestias o requerimientos”. Esta evolución de las etiquetas y nomenclaturas del acoso escolar también han ido acompañadas de los avances en la descripción y definición del concepto y sus características.

En síntesis, el concepto de acoso escolar se ha visto afectado por las diferentes nomenclaturas y definiciones desde su inicio y en los primeros años de estudio. El acoso escolar ha sido identificado como un problema en el ámbito escolar y ha sido objeto de debate en distintas regiones de todo el mundo, a pesar de las diferencias culturales sobre

los términos de acoso escolar existentes entre países. La diversidad de términos empleados y comúnmente aceptados para la identificación de este fenómeno de violencia ha supuesto un gran reto en cuanto al entendimiento sobre el propio concepto, su delimitación y características. Sin embargo, la identificación de este fenómeno y los matices que aporta cada etiqueta han favorecido la realización de avances en el conocimiento sobre qué es y qué no es este fenómeno en cuestión.

1.1.1. Rasgos distintivos del acoso escolar

Desde comienzos de los años setenta hasta nuestra actualidad, las investigaciones y estudios han ayudado a identificar y a clarificar la naturaleza de este fenómeno de violencia entre escolares único (Smith et al., 2004; Volk et al., 2017). La primera delimitación sobre acoso escolar, reconocida y aceptada fue la que aportó el investigador Dan Olweus, que concluyó que “un estudiante está siendo acosado o victimizado cuando él o ella está expuesto, repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. Es una acción negativa cuando alguien intencionalmente causa, o trata de causar, daño o molestias a otro” (Olweus, 1999, p. 10).

Esta ha sido la definición más empleada, aunque han sido muchas las definiciones que han tratado de delimitar y concretar el acoso escolar y su idiosincrasia, incorporando diversos e importantes matices (Migliaccio y Raskauskas, 2015). Algunos autores lo delimitaron como la relación cotidiana entre varias personas en la que se ejerce un abuso sistemático del poder (Smith y Brain, 2000). Otros como Ortega (2000a) señalaron que el acoso escolar es un comportamiento inmoral e injustificado que se da en un contexto interpersonal, añadiendo que se trata de una conducta injusta y éticamente reprobable (Ortega, 2010).

A pesar de que no existe un acuerdo unánime sobre la definición de acoso escolar en los estudios e investigaciones, estas definiciones han contribuido a identificar y clarificar qué es el acoso escolar y las características propias de este fenómeno de índole social, que difiere de otras conductas agresivas entre iguales que acontecen en el entorno educativo. Las definiciones aportadas sobre el acoso escolar han mostrado que este es un fenómeno único y diferente con características específicas y criterios propios. La comunidad científica internacional parece haber llegado a un consenso sobre algunos de

los elementos que conforman y delimitan al acoso escolar (Barón Vioque et al., 2013; Smith, 2016), criterios que ya estaban establecidos de manera clara en la definición aportada por Olweus: a) conducta agresiva con intencionalidad, b) reiterada y persistente en el tiempo, y con c) desequilibrio de poder (Bisquerra, 2014; Smith y Sharp, 1994).

El acoso escolar parte de un comportamiento o **conducta agresiva con carácter intencional** (Smith, 2016), diferente de otros comportamientos de agresión que se puedan suceder en el contexto escolar como el juego rudo (Volk et al., 2014). El acoso escolar es entendido como un acto de agresión o de violencia de una persona hacia otra, en el que la primera tiene la intención inequívoca o es consciente de que su conducta daña, hiere y perjudica a la víctima (Del Rey y Ortega Ruiz, 2007; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015; Ortega, 1994). Se trata de una **acción injustificada e inmoral** (Ortega, 1998a, 2005, 2010), que no parte de una conducta agresiva accidental ni responde a una motivación o provocación anterior que justifique el acto de agresión hacia la víctima, sino que es una acción consciente y quien la ejerce sabe que causa dolor o es indeseada por la víctima (Besag, 1989; Farrington, 1993; Olweus, 1999a; Smith y Brain, 2000). En las primeras investigaciones, se discutió este criterio y se consideró que quien agredía podía llegar a no ser consciente del daño que causaba (Ortega y Mora-Merchán, 2000). En la actualidad, existe la conciencia de daño y que el acoso escolar es un comportamiento agresivo y deliberado (Smith, 2016). Estudios recientes basados en la teoría sociológica y evolutiva han enfatizado que la conducta agresiva del comportamiento de acoso escolar puede tener una **finalidad** concreta para el agresor, ya que quien agrede obtiene un estímulo o un beneficio dentro del grupo de iguales que le lleva a continuar y repetir la conducta (Van der Ploeg et al., 2020), finalidad que es reconocida e identificada entre estudiantes de primaria (González Moreno et al., 2017). Algunos autores que han investigado esta cuestión consideran que la finalidad de los actos de acoso escolar puede deberse al carácter instrumental, estar motivada por el deseo de sentirse aceptado en un grupo, la mejora del estatus o la adquisición de poder dentro del grupo, entendido como el control que el agresor o agresora tiene de su ambiente y su entorno, legitimándolo por tener mayor autoridad, o empleando medidas coercitivas que impliquen la consecución de favores (Caravita y Cillessen, 2012; Fluck, 2017; Houghton et al., 2012; Volk et al., 2014).

La conducta violenta o de agresión es **repetida y persistente en el tiempo** (Barri Vitero, 2010; Besag, 1989). Se considera que existe acoso escolar cuando tiene un

carácter repetitivo, lo que implica que la víctima experimenta múltiples o reiteradas agresiones por parte de quien le acosa y que dicho comportamiento agresivo aparece o se sucede con una frecuencia concreta durante un periodo de tiempo específico, referido a la periodicidad a la que la víctima está expuesta de forma sostenida a esta conducta (Olweus, 1987; Volk et al., 2014), que en ocasiones estabiliza la situación de victimización y prolonga su duración durante varios años (Beltrán-Catalán et al., 2015; Kuykendall, 2012; Pérez de Viñaspre et al., 2018; Sharp y Smith, 2002). Algunos estudios han señalado que las conductas de acoso escolar puedan tener una frecuencia mínima de alguna vez al mes, siendo aceptado como punto de corte que dicho comportamiento se repita mensualmente, dado que este periodo de tiempo favorece la clasificación y distinción de los estudiantes que son víctimas de aquellos que no lo son porque presentan niveles de desajuste psicosocial más elevados (Solberg y Olweus, 2003). En términos generales, los autores han identificado que los episodios de acoso escolar y conductas abusivas pueden llegar a tener una regularidad ocasional o puntual cuando estos ocurren entre una o dos veces al mes, o derivar en hechos más reiterados y con una mayor severidad cuando estos persisten más de una vez a la semana (Del Rey et al., 2015). Otros estudios defienden que los comportamientos abusivos y de acoso escolar pueden llegar a ser un único acto de acoso escolar si se percibe o existe una posibilidad de que la agresión se repita (Gladden et al., 2014; Guerin y Hennessy, 2002), aunque una conducta agresiva que se da como un hecho puntual o aislado no se podría considerar acoso escolar propiamente.

El acoso escolar está marcado por el **desequilibrio y la asimetría de poder** entre el agresor y la víctima, que se manifiesta cuando la víctima tiene dificultades para responder, defenderse por sí misma y cambiar la situación de inferioridad en la que se encuentra respecto al agresor o agresora, que ejerce cierto control y poder (Björkqvist et al., 1982; Card y Hodges, 2008; Olweus, 2013). El desequilibrio de poder es un factor que distingue el acoso escolar de otros fenómenos de violencia o actos de agresión que ocurran en el contexto escolar (Rodkin et al., 2015), que, en ocasiones puede ser una cuestión clara, real y observada por los miembros implicados o percibida como tal por estos (Gladden et al., 2014). Según Olweus (1993b, 1993a), los comportamientos agresivos o de violencia que acontecen entre dos estudiantes que poseen la misma fuerza o poder no pueden ser considerados como comportamientos de acoso escolar y se excluyen, porque existe un equilibrio entre las fuerzas de iguales y dichas relaciones interpersonales mantienen el carácter horizontal de la interacción. Para que exista un

desequilibrio de poder, la situación debe derivar en una relación asimétrica y unidireccional entre las partes, de agresor a víctima, en la que esta última tenga dificultades para reaccionar, buscar o pedir ayuda (Morese et al., 2018). Las desigualdades entre el agresor y la víctima pueden deberse a cuestiones físicas, sociales o psicológicas, y sirven para empoderar o dotar de mayor poder o superioridad al agresor y para victimizar aún más a la víctima (Nelson et al., 2019; Olweus, 1999). Responde a motivos físicos cuando el agresor tiene más edad, una mayor fortaleza física o corpulencia que la víctima o esta es físicamente más débil que el agresor. Son sociales cuando el agresor goza de prestigio dentro del grupo de iguales o la posición social de este es superior a la de la víctima, el estatus de la víctima es inferior o de rechazo por parte de los demás o el número de personas implicadas como agresor y seguidores es superior a la víctima. Son psicológicas cuando el agresor tiene un mayor control emocional y situacional que la víctima, una mayor autoestima o confianza que esta (Avilés Martínez, 2006; Orjuela López et al., 2013).

La persistencia de la acción agresiva contribuye a que se origine el proceso de intimidación y de victimización, cuando una escalada de violencia establecida a lo largo del tiempo va consolidando la dinámica de maltrato donde se ven envueltos directamente el agresor y la víctima, que progresivamente van instaurando unos patrones de conducta agresiva y un comportamiento de subordinación y victimización (Juvonen, 2011). Este proceso se desarrolla a través de unas fases o etapas que, aunque no se han podido precisar con exactitud y concreción, han tomado como referencia los sucesos relevantes que acontecen desde que aparece el primer acto de agresión hasta el desenlace de los episodios de acoso escolar (Ybarra et al., 2014), pasando por el empoderamiento del agresor o grupo de agresores, la estigmatización dentro del grupo de iguales, el debilitamiento progresivo de su red de apoyo y el deterioro de la fortaleza de la víctima, sus habilidades y capacidades, que va generando la expectativa de ser blanco de futuros ataques y desarrollando un patrón de conducta basada en el dominio del agresor y la sumisión de la víctima (Ortega, 1998a; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Postigo et al., 2013), que, en los casos más graves, deriva en el suicidio (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015; Sevillano González et al., 2016).

Según Ortega (1998b), el proceso de victimización de acoso escolar comienza con un primer acto de agresión deliberado, intencional e injustificado sobre la víctima, en el que la selección de la víctima por parte del agresor no necesariamente está motivada por

poseer diferencias dentro del grupo de iguales (Olweus, 2013). Esta, al no prever ni esperar un ataque sorpresivo, puede llegar a reaccionar con lentitud y sentir confusión e incertidumbre por lo ocurrido. Estas reacciones, acompañadas por la aparente fragilidad o vulnerabilidad de la víctima, su actitud pasiva y la impunidad del acto, convierten este hecho en el detonante para que el agresor perpetúe el acoso escolar contra la víctima, lo que produce un cambio en la relación entre el agresor y la víctima, que deja de ser paritaria cuando las estrategias de afrontamiento y defensa de la víctima no sirven para frenar la situación.

La víctima empieza a manifestar su estigmatización (Huggins, 2016) cuando el agresor, centrado en alguna característica física, de personalidad o del comportamiento de la víctima como objetivo de sus ataques, continúa atacando intencionadamente a la víctima, poniendo a prueba sus propios límites y los de esta (Bibou-Nakou et al., 2012). Estas diferencias adquieren relevancia para la víctima y se instauran en la identidad social de esta (Thornberg et al., 2013). La víctima, señalada y estigmatizada por el agresor y por el grupo de iguales debido a las etiquetas, es rechazada por los demás y se granjea una reputación negativa dentro del grupo de iguales, que conlleva a una pérdida de sentimiento de pertenencia, a una distorsión de la realidad y la atribución de responsabilidades (Phelan y Link, 1999). El agresor tiende a culpabilizar a la víctima y usa las diferencias de esta para justificar la agresión y el desapego moral (Bandura, 1999; Díaz-Aguado, 2006), infundiendo temor, no solo en la víctima, sino dentro del grupo de iguales, ejerciendo una presión social en el grupo y en los espectadores que, en la mayoría de las ocasiones, no intervienen en defensa de la víctima, pero secundan al agresor (Hamarus y Kaikkonen, 2008).

Ante el aislamiento social y el deterioro de su imagen, la víctima acepta la normalidad de la situación de acoso escolar de la que se avergüenza, comenzando a sentir el daño moral y psicológico latente y ver mermadas aún más sus posibilidades de defensa como consecuencia de un estatus que no puede cambiar (Merten, 1996). Al adquirir el ataque una dimensión más social y comunitaria, los efectos psicológicos en la víctima son mayores (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015), que empieza a sufrir las consecuencias y manifestaciones de daño a través de una sintomatología psicológica, como estrés o ansiedad; y somática, como dolores de cabeza o de estómago, para evitar asistir a clase o al centro educativo (Sevillano González et al., 2016).

Finalmente, la víctima sufre un deterioro de sus habilidades y estrategias de afrontamiento y siente la impotencia de no poder defenderse ni contar con el apoyo de alguien que le ayude, lo que le lleva a una situación de aislamiento y de soledad. En estas circunstancias, la víctima siente una insatisfacción general de su vida y acaba asumiendo su papel como víctima, que conlleva al fin del proceso de victimización y de acoso escolar cuando parte de la actuación que la víctima lleva a cabo para acabar de forma definitiva con la situación, ya sea a través del enfrentamiento con el agresor, sin temer o pensar en las consecuencias que se puedan derivar de este hecho, o bien, a través de la vía autolesiva, en la que la víctima se infringe a sí misma daño como cortes, golpes o incluso el suicidio (Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015).

Al margen del carácter intencional, la repetición y el desequilibrio de poder, las aportaciones posteriores han enriquecido el concepto de acoso escolar con nuevos matices para una delimitación más precisa y una mejor comprensión (Rigby, 2007). Entre ellas, el acoso escolar ha incorporado el carácter social y grupal (Brighi y Genta, 2010; Smith, Pepler, et al., 2004), a través de la consolidación de dinámicas relacionales como la ley del silencio y la relación de dominio y sumisión (Del Rey y Ortega, 2007; Ortega, 2000a, 2002, 2005, 2010).

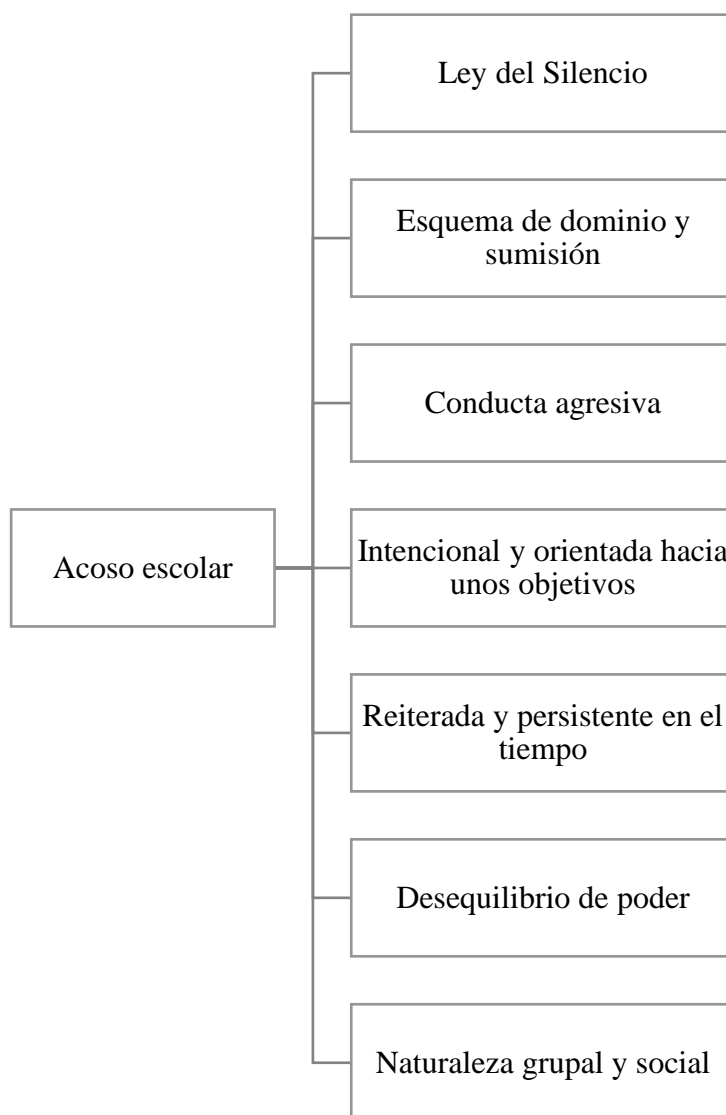
El acoso escolar es un **fenómeno de naturaleza psicosocial y grupal** en el que otros estudiantes están presentes como testigos o espectadores, que pueden tomar partido y la decisión de intervenir en la dinámica para detener la agresión o, por el contrario, reforzar la conducta del agresor y contribuir a que el fenómeno se prolongue en el tiempo (Saarento y Salmivalli, 2015; Salmivalli y Isaacs, 2005; Spadafora et al., 2020). Con su actitud y partiendo de la motivación individual de los espectadores, el grupo de iguales contribuye a generar un clima que favorece y alimenta dinámicas relacionales insanas que aparecen en todos los episodios de acoso escolar, como son la dinámica de dominio y sumisión y la ley del silencio (Ortega, 2002, 2008, 2010).

El **esquema de dominio y sumisión** destaca como característica el empoderamiento de quien agrede, que goza del dominio social (Goodboy et al., 2016) y de la impunidad de sus actos, frente al agravamiento de la situación de la víctima, que se vuelve más vulnerable e indefensa ante los ataques de acoso escolar por parte del agresor (Ortega y Mora-Merchán, 2008). Es una dinámica en la que el agresor va creando un hábito de control de la conducta de la víctima, mientras que esta, tiene mayores sentimientos de impotencia y aumenta su fragilidad (Díaz-Aguado Jalón et al., 2013). Los

implicados directamente, agresor y víctima, entran a formar parte de una dinámica donde cada uno asume el rol de dominador y de dominado, que está reforzado por el comportamiento de los iguales en el entorno (Forsberg y Thornberg, 2016; Ortega, 2010).

La **ley del silencio** está basada en la conducta pasiva o evitativa por parte del grupo de iguales cuando son espectadores o testigos de acoso escolar. A pesar de que se trata de una actitud negligente y queda fuera de toda ética, es un comportamiento aceptado dentro del grupo. Ante una situación de acoso escolar, el grupo de iguales no interviene y, en ocasiones, oculta cuándo se produce un episodio de acoso escolar. Con esta actitud, el grupo de iguales se convierte en copartícipe y permite que la conducta incívica e inmoral continúe y se mantenga. Contribuye a generar cierta confianza en el agresor y un sentimiento de **impunidad** de sus actos (Armero Pedreira et al., 2011; Ortega Ruiz y Mora-Merchán, 2008). La aparente pasividad e inactividad de los iguales se debe a diversos factores, como el miedo a convertirse en víctimas, la inseguridad, el desconcierto ante un ataque, la evasión ante el conflicto o incluso hasta por desconocimiento. Por su parte, las razones que lleva a una víctima a no denunciar o delatar a su agresor pueden ser muy diversas y complejas. Los estudios han encontrado que las principales razones son el temor a una represalia con mayor dureza, que puedan ser considerados como *chivatos* y provocar un mayor rechazo del grupo de iguales, el sentimiento de culpabilidad sobre lo que les ocurre, el claro deseo de no querer preocupar a su familia, la creencia de que el profesorado no ve lo que ocurre, que no puede hacer nada, que no hará nada o que pueda perjudicar aún más a la víctima; y la creencia de que el agresor puede terminar por perder el interés o llegar a caer bien al agresor (Sullivan et al., 2003).

Figura 1. Elementos identificativos del acoso escolar



En síntesis, los avances sobre el acoso escolar han permitido conocer e identificar la naturaleza de este fenómeno, que posee unas características propias. El acoso escolar es un comportamiento agresivo, de carácter intencional y es inmoral. La conducta agresiva es reiterada y se prolonga en el tiempo, rompiendo la igualdad y el equilibrio en las relaciones interpersonales de los menores. Es entendido como una forma particular de agresión entre iguales, que se puede dar en el contexto escolar e implica una relación asimétrica y de desequilibrio de poder, real o percibido, entre el agresor y la víctima, determinando una relación de dominio y de sumisión entre las personas implicadas. La actitud pasiva o evitativa por parte de los espectadores o testigos contribuye a mantener la Ley del Silencio y refuerza el comportamiento de quien agrede.

1.1.2. Formas en las que se manifiestan las conductas de acoso escolar

El acoso escolar se puede manifestar de distintas formas, en función del grado de visibilidad de la conducta, que posee un carácter abierto o encubierto de la acción, y el tipo de expresión o comportamiento, que en la mayoría de las ocasiones no son excluyentes entre sí (Jara et al., 2017; Juvonen y Graham, 2014).

Los comportamientos de acoso escolar han sido clasificados como directos o indirectos (Olweus, 1998, 1999). El acoso escolar directo es aquel en el que los actos de agresión son abiertos y manifiestos (Bradshaw et al., 2015). Los comportamientos tienen una forma más directa y son visibles para el resto de las personas porque se producen cara a cara cuando el agresor se enfrenta directamente a la víctima, a partir de conducta de agresión física, golpes, robo de pertenencias, amenazas, insultos, palabras malsonantes, motes, burlas y críticas (Bauman y Del Rio, 2006; Gladden et al., 2014). El acoso escolar indirecto es más sutil, tiene un carácter más encubierto y oculto, que se centra en marginar, aislar o excluir a la víctima (Bradshaw et al., 2015). La agresión llama menos la atención y pasa más desapercibido para el resto de las personas como la difusión de rumores, los comentarios negativos, la exclusión, los chantajes y la manipulación (Olweus, 1998; Powell y Ladd, 2010; Wang et al., 2009).

El acoso escolar también puede ser de carácter abierto o encubierto que hace referencia a quien ejerce o perpetra la acción, si implica de forma directa al agresor o agresora o a terceras personas que le secundan. En el caso del acoso escolar directo y abierto, el agresor es quien lleva a cabo la acción directamente contra la víctima, mientras que el acoso escolar indirecto o encubierto involucra a terceras personas, pues el agresor o agresora no realiza la acción directamente, sino que influye en el grupo o motiva a otros para que sean estos quienes ejerzan el acto de agresión o continúen el hostigamiento (Slee y Skrzypiec, 2016).

En función del tipo de expresión o acción, diversos estudios coinciden en clasificar el acoso escolar en cuatro formas, comprendiendo el carácter físico, verbal, social o relacional y psicológico (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Gladden et al., 2014; Olweus, 2013; Rettew y Pawlowski, 2016). En los primeros años de estudio, las investigaciones sobre acoso escolar distinguieron entre las formas físicas y verbales de los comportamientos (Olweus, 1978). Con posterioridad, a finales de los años ochenta y principios de los noventa, hubo un importante cambio, dado que algunos trabajos

concluyeron que las formas de acoso escolar estaban limitadas a identificar solo una parte de las conductas de este fenómeno y reconocieron la importancia de la forma de acoso relacional y social, más indirectas, que hasta entonces no se habían considerado (Björkqvist et al., 1992; Crick y Grotpeter, 1996; Smith, 2013).

Se considera acoso escolar físico todos aquellos ataques que buscan atentar, agredir y vulnerar la integridad física de la persona. En la mayoría de los casos, los ataques son visibles y se perciben con facilidad, pues las conductas incluyen los golpes, patadas, empujones, codazos, zancadillas, bofetadas, mordiscos, pellizcos y puntapiés, tras los que pueden quedar secuelas físicas en forma de marcas, rasguños, arañazos, moratones o hematomas en el cuerpo. En otros, los ataques pueden ser más encubiertos e indirectos como escupir a la víctima, rodearla y fastidiarla, perseguirla, encerrarla en un espacio determinado y esperarla a la salida de la clase o del centro escolar (Hernández y Saravia, 2016).

El acoso escolar físico también contempla otro tipo de actuaciones que incluye el empleo o uso de objetos para atentar contra la víctima y la propiedad o posesiones de esta, como pueden ser lanzar objetos, pegar con ellos, romper o estropear las pertenencias de la víctima, esconderlas y quitar o robar dichas posesiones (Caballo et al., 2011; Jáuregui, 2014; Sullivan et al., 2003).

El acoso escolar verbal es aquel en el que el agresor o agresora utiliza las palabras como medio para acosar y agredir a otro. Algunos comportamientos tienen un carácter más directo, como las amenazas, intimidaciones, insultos e improperios, gritos, motes, burlas, críticas, humillaciones, vejaciones y menosprecio públicamente, que pasa por intentar resaltar alguna característica individual de la víctima como negativa. Sin embargo, otras conductas son más indirectas e implican la utilización de notas o cartas para que la víctima lea lo escrito, que generalmente suele ser un insulto, una burla, y en los casos más severos, incluso amenazas (Slonje y Smith, 2008). Algunos autores han tratado de diferenciar entre las conductas de comunicación verbal y no verbal, que han identificado como acoso escolar gestual, basado en las actitudes de desprecio o rechazo, expresiones faciales, miradas, gestos reprobatorios, muecas, imitaciones y posturas corporales que el agresor o agresora lleva a cabo para intimidar a la víctima o provocarla (Piñuel y Oñate, 2006; Viscardi, 2011).

El acoso escolar relacional o social se caracteriza por comportamientos agresivos en los que el agresor utiliza las relaciones sociales para agredir a la víctima y deteriorar sus lazos de amistad y estatus social dentro del grupo de iguales (Crick y Grotpeter, 1996; Galen y Underwood, 1997). Las conductas más directas están orientadas a marginar, desestabilizar, excluir y aislar a la víctima públicamente, como humillar a la víctima para desvalorizarla frente al grupo, impedir y boicotear su participación, mientras que los comportamientos más indirectos son aquellos que parten de conductas como ignorar, ningunear, difundir falsos rumores, comentarios o hacer llamadas telefónicas anónimas (Santoyo Castillo y Frías, 2014).

A pesar de que existe un componente psicológico presente en todos y cada uno de los tipos y formas de acoso escolar (Garaigordobil Landazabal y Martínez-Valderrey, 2014; Garaigordobil et al., 2015), el acoso escolar psicológico tiene por objetivo mermar y minar la autoestima del alumno o alumna y permitir que la víctima sea aún más vulnerable (Farrington, 1993). Se trata de una forma de acoso escolar que los estudiantes de primaria reconocen e identifican (Guerin y Hennessy, 2002). Este fomenta inseguridad, miedo, inhibición, un mayor sentimiento de indefensión, recelo de las personas que le rodean y provoca un deterioro del rendimiento y de las competencias emocionales (Avilés Martínez, 2006; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007). De entre las principales actitudes más directas destacan el chantaje emocional, la coacción y el bloqueo o estigmatización, mientras que otras más indirectas son la manipulación y la desvalorización (Piñuel y Oñate, 2006).

Algunos estudios han incorporado a esta clasificación el tipo de acoso escolar que se denomina mixto (Collell y Escudé, 2002, 2008), y que se caracteriza por el desarrollo simultáneo de dos o más expresiones de acoso escolar, ya sea física, verbal, social o psicológica (Björkqvist et al., 1992; Österman et al., 1994).

Por otra parte, cuando el agresor o agresora parte de determinados rasgos o características personales de la víctima para acosar y hostigar a esta, pueden originarse tipos de acoso escolar concretos que parten de conductas de agresión y de pensamientos y creencias específicas de quien agrede (Smith, 2016a; Wandera et al., 2017), como la pertenencia a grupos minoritarios de etnia o raza o acoso racista (Llorent et al., 2016; Russell et al., 2012), la orientación sexual o acoso homofóbico (Elipe et al., 2018; Rettew y Pawlowski, 2016) y acoso por necesidades específicas de apoyo educativo (Chatzitheochari et al., 2016).

Por tanto, las conductas de agresión y de victimización de acoso escolar toman múltiples formas y tipos, ya sean de carácter físico como los golpes o patadas, verbal como insultos y burlas, social como exclusión o difusión de rumores y psicológico como los chantajes. Con independencia de que algunos de estos comportamientos sean sutiles o tengan un carácter menos encubierto, los niños y niñas de primaria y mayores llegan a ser victimizados de manera sistemática por sus iguales, con conductas que presentan distinto grado de visibilidad para los niños y niñas que no están involucrados directamente, pero que llegan a presenciar dicho comportamiento.

1.1.3. Los protagonistas en el acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno esencialmente social y grupal, que aparece en contextos donde se producen interacciones sociales entre los menores (Lagerspetz et al., 1982; Salmivalli, 2010). Por ello, como tipo de violencia que es, ninguna persona permanece impasible ante un ataque de acoso escolar, pues, todas están involucradas en mayor o menor medida y ocupan un papel dentro del grupo de iguales (Collell y Escudé, 2014; Paul, 2014; Twemlow et al., 2010).

Históricamente, se ha tratado de conocer de forma pormenorizada y detallada cuáles son los roles de implicación en el acoso escolar, aunque la identificación de estos roles de implicación ha variado y ha atravesado diferentes etapas a lo largo del tiempo, pasando de ser una interacción diádica entre dos estudiantes o grupos implicados a un fenómeno grupal en el que intervienen diferentes perfiles de implicación (Schäfer et al., 2005). En la actualidad se han reconocido e identificado los perfiles de agresor, víctima, agresor victimizado (Zych et al., 2017) y espectadores o testigos (Antoniadou et al., 2019; Hawkins et al., 2001; Salmivalli, 2010).

Los primeros estudios y trabajos sobre acoso escolar destacaron dos perfiles de implicación, diferenciados en función del papel que cada uno asumía. Por un lado, quienes realizan la acción y agreden, los agresores, y por otro, quienes sufren la agresión, las víctimas (Olweus, 1973, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Con posterioridad, se reveló que no todos los agresores y víctimas presentaban las mismas características dado que había diferencias entre los patrones conductuales de los menores implicados. Entre los agresores, se distinguieron a los agresores pasivos

(Olweus, 1999) y agresores ansiosos (Pearce, 1997), mientras que otros estudios distinguieron entre tres tipos, el agresor activo, que tiene relación directa con la víctima, el agresor pasivo que no agrede directamente, pero es partícipe de la agresión hacia otro compañero o compañera, y el agresor social-indirecto, que induce al grupo a perpetrar un acto de agresión (Olweus, 2006). Collell y Escudé (2006) distinguieron entre dos tipos de agresores en función de la intencionalidad que estos presentaban. Identificaron a los agresores proactivos como aquellos que usan la agresión como un instrumento para conseguir algo y a los agresores reactivos como aquellos que llevan a cabo un comportamiento de agresión como un acto de venganza, una respuesta inmediata e impulsiva a una provocación previa o la percepción de una amenaza anterior.

Entre las víctimas, se encontraron diferentes perfiles en función de las características que presentaban y la actitud con la que afrontaban la situación y los episodios de acoso escolar. Algunas investigaciones identificaron a las víctimas clásicas o pasivas (Hanish y Guerra, 2004), que son aquellas que muestran comportamientos de sumisión o retraimiento y no responden al ataque, y a las víctimas proactivas, provocadoras o agresivas como aquellas que muestran una actitud rebelde, que provoca tensión e irritación en el grupo y presenta un patrón conductual semejante al del agresor reactivo con tendencia a la agresividad (Olweus, 1993c, 1998; Pikas, 1989; Schwartz, 2000; Serrano, 2013). Collell y Escudé (2006) identificaron además a las víctimas inespecíficas, como aquellas que presentan grandes diferencias dentro del grupo de iguales al que pertenecen, ya sean por características físicas, psicológicas o conductuales, motivo por el que suelen ser vistas como extrañas y atípicas (Avilés Martínez, 2006; Hernández y Saravia, 2016).

Entre la diversidad de estos perfiles de implicación, los estudios han realizado avances en la comprensión del acoso escolar y han señalado la existencia de otro grupo de implicación diferente al de la víctima o del agresor, tratándose de un grupo mixto o de doble rol, caracterizado por la implicación de los estudiantes en el perfil de agresor y en el de víctima al mismo tiempo (Hill et al., 2017; Schwartz et al., 2001; Thomas et al., 2018). Estos chicos y chicas comparten características de ambos roles, ya que participan en conductas de agresión y victimización simultáneamente (Boulton y Underwood, 1992; Hernández Prados y Solano Fernández, 2007; Olweus, 1993a; Schwarz et al., 1997). Este rol de implicación ha demostrado ser el más complejo, dada la dinámica de agresión y victimización en la que los menores están implicados y la dificultad que esta dualidad

entraña en la intervención (Olweus, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000, 2008; Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2010; Yang y Salmivalli, 2015).

Como se ha hecho referencia, el acoso escolar es un fenómeno de carácter social que ocurre en presencia de otros, por lo que este adquiere una dimensión más participativa y grupal que no solo involucra a unos pocos estudiantes, sino a quienes lo presencian, los testigos o espectadores (Cohen et al., 2006; O'Connell et al., 1999). La identificación y diferenciación entre los distintos perfiles de la figura de testigos y observadores fue el mayor hito en los primeros años de la investigación científica sobre el acoso escolar (Salmivalli et al., 1996). Este hecho ha llegado a ser clave para entender la necesidad de la presencia de los otros y ha contribuido en la comprensión del comportamiento del grupo de testigos o estudiantes no implicados, que llegan a ser determinantes en la dinámica de acoso escolar y en la contribución de su mantenimiento o su cese (Bacchini et al., 2009; Carozzo, 2015; Magendzo, 2004; Ortega y Mora-Merchán, 1996, 1997, 2000a; Sutton y Smith, 1999).

Salmivalli y otros autores, (1996) mostraron que dentro del grupo de testigos y observadores, cada estudiante tendía a asumir y adoptar un papel diferente, ya fuera defendiendo a la víctima, reforzando al agresor o adoptando una posición neutral ante la agresión (Olweus, 2001; Pöyhönen et al., 2012; Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1996). En dicho estudio, los autores distinguieron, además de la víctima y agresor, cuatro tipos de implicados entre los espectadores que aparecen en la Figura 2 (véase la página 49): el reforzador del agresor, el ayudante del agresor, el defensor de la víctima y el testigo ajeno (Olweus, 2001).

Entre los distintos perfiles de testigos, algunos estudiantes tienden a mostrar actitudes de apoyo hacia el agresor (Reyzábal y Sanz García, 2014), como es el caso de los *reforzadores*, que animan o secundan al agresor, pero lo hacen de una forma pasiva, mientras que los *asistentes* colaboran con el agresor y refuerzan su conducta de forma activa. En otras situaciones, los estudiantes son meros testigos del acoso escolar y adoptan posiciones neutrales y evitativas (Alcántar Nieblas et al., 2018). Los *testigos pasivos* son espectadores que observan las conductas de acoso escolar, pero tienden a no tomar partido de forma directa por ninguna persona en concreto, negando la ayuda o auxilio a la víctima y reforzando a quien agrede (Campbell et al., 2020). En ocasiones, este comportamiento evasivo ante el acoso escolar puede deberse al miedo de convertirse en objetivo por parte del agresor y sus secuaces. Sin embargo, este comportamiento favorece que la agresión

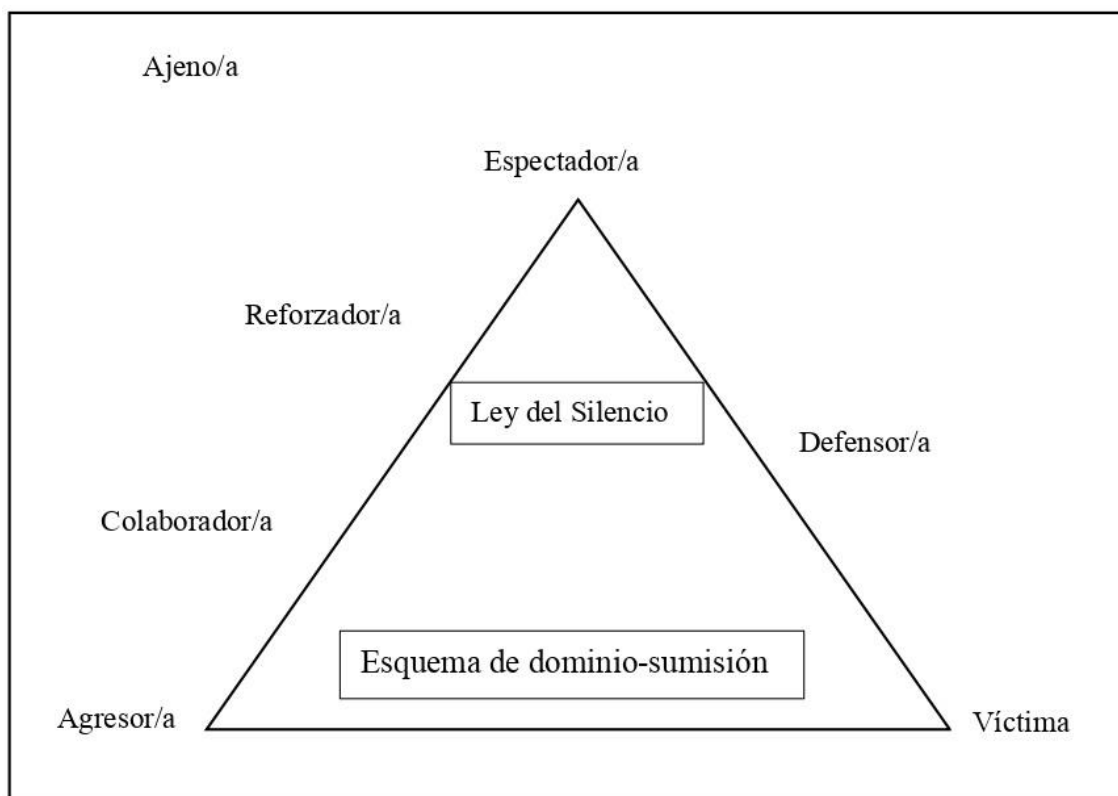
continúe cuando no se denuncia la situación ante los docentes o las familias. Los *testigos ajenos* son aquellos que no llegan a ser conscientes o no perciben los episodios de acoso escolar entre el grupo de iguales (Reyzábal y Sanz García, 2014; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996). Existen también roles de implicación en los que las personas tienden a mostrar actitudes prosociales y de defensa hacia la víctima (Machackova y Pfetsch, 2016). Es el caso de los *posibles defensores*, en el que los niños y niñas involucrados en este perfil reprueban abiertamente la actitud del agresor, pero no llevan a cabo ninguna conducta para evitar la situación, mientras que los *defensores* actúan abiertamente a favor de la víctima y llevan a cabo comportamientos de auxilio hacia la misma, intentando reducir o acabar con las agresiones (Díaz-Aguado Jalón et al., 2013; Yun, 2020).

Los estudios señalan que los roles de implicación en acoso escolar pueden permanecer estables a lo largo del tiempo (Zych, Ttofi, et al., 2020), desde la etapa de primaria hasta la adolescencia y etapas posteriores como consecuencia de la continuidad de los patrones y estilos de interacción entre los iguales (Schäfer et al., 2005). Los menores implicados en acoso escolar suelen tener un mayor dinamismo, por lo que la estabilidad y mantenimiento de un mismo rol de implicación en esta etapa educativa es baja (Monks et al., 2003; Salmivalli et al., 1998). No obstante, este hecho cambia en las edades más próximas a la adolescencia, dado que la mayoría de los niños y niñas de 11 años que se encuentran en alguno de los roles de implicación mantiene el mismo rol de implicación a los 13 años (Zych, Ttofi, et al., 2020). Sin embargo, entre estudiantes de secundaria y adolescentes, los roles de implicación presentan una mayor estabilidad (Chu et al., 2018; Zych, Ttofi, et al., 2020).

En síntesis, la conducta de los niños y las niñas y su forma de afrontar los episodios de acoso escolar puede favorecer el desarrollo de un determinado patrón de comportamiento que los identifique en alguno de los distintos roles de implicación del acoso escolar, en el que algunos estudiantes llegan a verse envueltos de forma directa, como agresores, víctimas o en el doble rol de víctimas agresoras, mientras que otros menores se ven involucrados de forma indirecta, ya sea porque su comportamiento invite a que los actos de agresión de acoso escolar continúen y se mantengan en el tiempo, o, por el contrario, lleve a cabo actuaciones que traten de detener tales situaciones. La dinámica de implicación en acoso escolar y la fluctuación de los roles entre los menores corrobora la clara necesidad de implementar programas e intervenciones en el ámbito

educativo que involucren a todo el alumnado y tengan en cuenta las características y peculiaridades de cada etapa educativa (Figura 2).

Figura 2. Esquema de los roles de implicación en la dinámica de acoso escolar



Fuente: Ortega (2002)

1.2.Prevalencia del acoso escolar

Los estudios iniciales sobre prevalencia de acoso escolar han revelado que este fenómeno de violencia afecta al alumnado de todos los países y regiones del mundo. Está presente en las aulas de todos los centros escolares y tiene gran repercusión en los estudiantes, ya que de forma directa o indirecta afecta a todos y todas. A pesar de que el acoso escolar es un fenómeno conocido (Zych et al., 2015), no siempre ha sido posible obtener un resultado claro sobre la prevalencia de este fenómeno entre los menores (Casper et al., 2015), dadas las dificultades que entrañan algunas de las características específicas de acoso escolar para su delimitación (Atik, 2011; Green et al., 2017; Thornberg, 2015), como es la repetición de los actos y la reiteración en el tiempo (Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Vaillancourt et al., 2008).

En su definición, el acoso escolar no incluye un criterio específico de temporalización y de frecuencia unánimes, que ha quedado a la arbitrariedad de los investigadores. Es por ello, que el periodo de referencia sobre lo que se considera acoso escolar varía entre los estudios e investigaciones, encontrando que algunos utilizan de referencia los últimos dos o tres meses (Del Rey et al., 2015) y otros desde un curso escolar hasta un año (Crothers y Levinson, 2004). Los estudios académicos también han variado entre el criterio de frecuencia para las conductas ocasionales o severas, siendo en algunos casos entre una o dos veces hasta más de una vez a la semana (Solberg y Olweus, 2003). Algunos han tratado incluso de discernir los actos de acoso escolar de aquellos que revisten mayor gravedad y severidad. Esta dificultad ha quedado patente en la metodología de los estudios y en la selección y empleo de los instrumentos para medirlo, que ha favorecido la variabilidad de la prevalencia en los resultados y las conclusiones de estos (Greif y Furlong, 2006; Modecki et al., 2014).

1.2.1. El protagonismo del autoinforme en la evaluación del acoso escolar

La comunidad científica ha usado diversos métodos e instrumentos para identificar la prevalencia de acoso escolar. Desde que se identificó por primera vez, el acoso escolar ha sido evaluado a través de herramientas como el autoinforme, el heteroinforme, la observación directa o indirecta, técnicas sociométricas o sociogramas, encuestas, grupos de discusión, entrevistas y técnicas narrativas o proyectivas basadas en el uso de dibujos e imágenes (Abuín, 2007; Huitsing y Monks, 2018). Una de las más empleadas es el autoinforme, especialmente cuestionarios y escalas, elaborados específicamente para medir el acoso escolar y conocer su prevalencia (Furlong et al., 2010). Estos presentan grandes ventajas por la obtención rápida de la información por parte de un gran número de estudiantes, así como el relativo bajo coste que presentan (Crothers y Levinson, 2004). No obstante, existen algunas dificultades en cuanto al uso de los instrumentos, dado que no todos ellos han sido evaluados y probado su eficacia (Felix et al., 2011). Entre los instrumentos diseñados para medir el acoso escolar que cuentan con una evaluación de sus propiedades psicométricas destacan:

- *Multidimensional Peer-Victimization Scale (MPVS)* (Mynard y Joseph, 2000)

Este instrumento ha sido empleado para estudiantes de primaria y adolescentes de entre 9 y 17 años. Evalúa la dimensión de victimización a través de 16 ítems diseñados para distinguir entre los comportamientos de cuatro subescalas de acoso escolar físico, verbal, social y daño a la propiedad. Establece como frecuencia que los episodios ocurran más de una vez durante el último curso escolar (Eastman et al., 2018). El instrumento fue evaluado en una muestra de 812 estudiantes de 11 a 16 años que se encontraban en un centro de educación secundaria de Essex, en Inglaterra. Cuenta con una buena consistencia interna y validez convergente, con un Alfa de Cronbach superior a 0,73 en las cuatro subescalas del autoinforme.

- *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Brighi, Ortega, et al., 2012)

Este cuestionario, dirigido a estudiantes de secundaria, evalúa las dimensiones de agresión y victimización de acoso escolar. Contiene 14 ítems diseñados para distinguir los tipos y formas de acoso escolar, físico, social y relacional. El EBIPQ establece como punto de corte que los episodios ocurran entre una o dos veces al mes durante los últimos dos meses. Este instrumento ha sido evaluado y validado en una muestra de 792 estudiantes de secundaria de entre 12 a 19 años. Se ha utilizado en diferentes países europeos y cuenta con varias versiones traducidas a diversos idiomas. Este instrumento ha obtenido buenos resultados de ajuste y propiedades psicométricas a partir del análisis factorial confirmatorio (Ortega-Ruiz et al., 2016), aunque se han realizado estudios con población de educación primaria que también han obtenido buenos niveles de consistencia interna, evaluados a través del Omega de McDonald que presentan una puntuación total de $\Omega=0,89$ (Romera et al., 2017).

En el plano nacional, los autoinformes más destacados son:

- *Cuestionario de Violencia Escolar* en su versión 3 para primaria (CUVE³-EP) y para secundaria (CUVE³-ESO) (Álvarez García et al., 2013)

Este instrumento ha sido diseñado para estudiantes de primaria y secundaria, basándose en las versiones anteriores del cuestionario, la versión revisada, CUVE-R (Álvarez-García et al., 2011) y la primera versión, CUVE (Álvarez et al., 2006). Presenta una estructura de siete factores en primaria (Violencia de profesorado hacia alumnado,

Violencia física directa entre estudiantes, Violencia física indirecta por parte del alumnado, Violencia verbal de alumnado hacia alumnado, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia por exclusión social y Violencia por interrupción en el aula), que consta de 34 ítems, mientras que en la versión para secundaria presenta una estructura con ocho factores, añadiendo la dimensión *Violencia a través de las TIC*, contenidos en 44 ítems. A pesar de que no concreta el periodo de reiteración específico, identifica que las conductas puedan tener una frecuencia de algunas veces, casi siempre o siempre. Este instrumento ha sido validado en una muestra de 1041 estudiantes de educación primaria de entre 10 y 13 años, y en 2597 estudiantes de educación secundaria de entre 12 y 19 años, que se encontraban en centros educativos de Asturias. Ambos instrumentos contaban con fiabilidad y validez y presentaban una consistencia interna con buenos resultados en las propiedades psicométricas entre los factores de primaria ($\alpha= 0,61- 0,81$) y de secundaria ($\alpha= 0,71- 0,87$) (Álvarez García et al., 2013).

- *Cuestionario de Victimización Escolar* (Cava et al., 2007)

El instrumento ha sido diseñado para estudiantes de primaria y secundaria de entre 11 a 16 años. Evalúa únicamente la dimensión de victimización. Contiene 20 ítems diseñados para distinguir entre las formas de victimización física, verbal y social. Establece como intervalo que la situación se repita en el último curso escolar, aunque no define un punto de corte concreto para delimitar los episodios de acoso escolar. Está basado en la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y en el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996). Este instrumento fue evaluado en una muestra de 1319 estudiantes de educación secundaria y del último curso de educación primaria que se encontraban en centros educativos de las provincias de Castellón, Valencia y Alicante. Presenta fiabilidad y una consistencia interna buena en las tres subescalas de victimización, con un Alfa de Cronbach superior a 0,70 en los tres factores del instrumento.

- *Escala de Victimización de Acoso Escolar* (Arce Fernández et al., 2014)

Está diseñado para estudiantes adolescentes de entre 12 y 17 años para evaluar la dimensión de victimización de acoso escolar. Compuesto por 26 ítems, este instrumento distingue entre las formas de victimización física, relacional, social o de exclusión y psicológica. La escala establece como punto de corte que los episodios ocurran entre dos o tres veces al mes, en el intervalo que oscila entre un mes a más de un año. Este

instrumento ha sido evaluado en una muestra de 308 estudiantes de secundaria, presenta una buena fiabilidad tanto en su conjunto como en cada uno de los factores, cuya Alfa de Cronbach es superior a 0,83 en los factores y muestra validez convergente, discriminante, de criterio y de constructo.

- *Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-III)* (Caballo et al., 2012)

Ha sido diseñado para estudiantes de primaria y secundaria, con edades comprendidas entre los 9 y los 15 años. Evalúa cinco factores compuestos por comportamientos intimidatorios (acosador), victimización recibida (acosado), observador activo en defensa del acosado, observador pasivo y acoso escolar extremo o ciberacoso, distribuidos en 36 ítems. El cuestionario CMIE-III establece como intervalo que la situación se repita desde el inicio del curso escolar, aunque no delimita una frecuencia concreta. Este instrumento ha sido evaluado en una muestra de 1067 estudiantes de primaria y secundaria que se encontraban en centros educativos de Andalucía. Cuenta con una evaluación basada en el análisis factorial exploratorio y en sus propiedades psicométricas, cuya consistencia interna muestra una puntuación total de 0,81 en el Alfa de Cronbach.

- *Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO)* (Fernández-Baena et al., 2011)

Este instrumento está dirigido a estudiantes de educación secundaria de 13 a 15 años, basándose en el *California School Climate and Safety Survey (CSCSS)* (Rosenblatt y Furlong, 1997). Está compuesto por dos factores, experiencia personal de sufrir violencia y violencia observada en el centro, medidos a través de 14 ítems, teniendo cada factor 8 y 6 ítems respectivamente. Este instrumento delimita que la conducta pueda suceder ocasionalmente o de una forma más reiterada (casi siempre), aunque no establece una frecuencia e intervalo concretos. Este instrumento ha sido evaluado con 954 estudiantes de secundaria de centros educativos de la provincia de Málaga. Se analizó la validez del instrumento a partir de un análisis de factorial exploratorio, un análisis de los ítems y la viabilidad del cuestionario, partiendo de los resultados sobre su consistencia interna cuyo Alfa de Cronbach en ambas dimensiones era superior a 0,73 y del análisis de test-retest.

Por otra parte, otros instrumentos que también han tenido como objetivo principal la estimación de la prevalencia de acoso escolar, han estado basados en diferentes técnicas de recogida de información de carácter cualitativo, como las entrevistas a menores o las técnicas narrativas basadas en el uso de viñetas e imágenes.

- *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying, SCAN-bullying* (del Barrio et al., 2003)

Está diseñado para estudiantes de primaria y secundaria para conocer los procesos cognitivos, las atribuciones mentales, los sentimientos, las emociones y las estrategias de afrontamiento de los niños y niñas frente a las situaciones de acoso escolar. Se trata de un instrumento basado en la narración de una historia con viñetas secuenciales sobre situaciones de acoso escolar, que va acompañado de un guion de entrevista semiestructurada. Este instrumento está compuesto por 15 tarjetas gráficas, 10 de ellas con representaciones de episodios de acoso escolar verbal, físico o relacional y las 5 viñetas restantes conforman las láminas finales en las que se proponen cinco alternativas diferentes para el fin de la historia principal (Almeida y Caurcel, 2005).

- *Test Bull-S* (Cerezo, 2000, 2012)

Se trata de un cuestionario de aplicación colectiva diseñado para estudiantes de primaria y secundaria con formato de aplicación de nominación entre iguales. Está diseñado para medir la agresividad entre iguales dentro del contexto escolar, recopilando información desde dos vertientes, la perspectiva del alumnado y la perspectiva del profesorado. Está compuesto por un total de 15 ítems que recopilan información sobre la estructura interna del grupo de iguales, la dinámica de acoso escolar y los aspectos situacionales de este fenómeno (Cerezo Ramírez, 2014).

- *Instrumento para la evaluación del bullying (INSEBULL)* (Avilés Martínez y Elices, 2007)

Se trata de un instrumento diseñado para estudiantes de secundaria y para el profesorado. Está basado en un heteroinforme que obtiene información desde tres ángulos: cómo se produce el acoso escolar, quiénes participan y de qué manera opera, cuya triangulación de datos mide conductas de agresión y victimización en las dimensiones psicológicas, afectivo- emocionales y sociales.

La diversidad de instrumentos y los criterios establecidos en cada uno para delimitar el acoso escolar ha dado lugar a que haya una gran variabilidad en los datos sobre prevalencia de acoso escolar. Por ello, el empleo de instrumentos válidos y fiables se hace necesario cuando se trata de un fenómeno de violencia como el acoso escolar. Sin embargo, se ha demostrado que muchos estos instrumentos empleados para medir el acoso escolar y su prevalencia no cuentan con evaluaciones sobre su validez y fiabilidad y presentan una falta de consistencia psicométrica (Hamburger et al., 2011).

En resumen, existen numerosos instrumentos para evaluar el acoso escolar en España y el resto de los países, sin embargo, pocos de ellos presentan índices de su fiabilidad y validez con población joven (Tabla 1), en especial para estudiantes de educación primaria.

Tabla 1. Resumen de los instrumentos empleados para evaluar el acoso escolar

Instrumento	Nº de ítems	Dimensión	Validez o propiedades psicométricas	Población
<i>Multidimensional Peer-Victimization Scale</i> (Mynard y Joseph, 2000)	16 ítems	Victimización física, verbal, social y de daño a la propiedad	Análisis factorial exploratorio Consistencia interna en las cuatro dimensiones ($\alpha_{\text{física}}= 0,85$; $\alpha_{\text{verbal}}= 0,75$; $\alpha_{\text{social}}= 0,77$, y $\alpha_{\text{ataques a la propiedad}}= 0,73$) Convergencia	9-17 años
<i>European Bullying Intervention Project Questionnaire</i> (Brighi, Ortega, et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016; Romera et al., 2017)	14 ítems	Agresión y victimización, que hacen referencia a golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores.	Consistencia interna en primaria: agresión ($\Omega=0,86$), victimización ($\Omega=0,86$) y cuestionario total ($\Omega=0,89$)	12-19 años
<i>Cuestionario de Violencia Escolar</i> en su versión 3 para primaria (CUVE ³ -EP) y para secundaria (CUVE ³ -ESO) (Álvarez García et al., 2013)	34 ítems - EP 44 ítems - ESO	<ul style="list-style-type: none"> - Violencia de profesorado hacia alumnado - Violencia física directa entre estudiantes - Violencia física indirecta por parte del alumnado, - Violencia verbal de alumnado hacia alumnado - Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado - Violencia por exclusión social - Violencia por disrupción en el aula - Violencia a través de las TIC (No se encuentra en primaria) 	Consistencia interna en primaria $\alpha= 0,91$ y en secundaria $\alpha= 0,94$	Primaria: 10-13 años Secundaria: 12-19 años

<i>Cuestionario de Victimización Escolar</i> (Cava et al., 2007)	20 ítems	Victimización física, verbal y relacional	Consistencia interna en las tres subescalas ($\alpha_{\text{relacional}} = 0,92$; $\alpha_{\text{física}} = 0,71$ y $\alpha_{\text{verbal}} = 0,89$)	11-16 años
<i>Escala de Victimización de Acoso Escolar</i> (Arce Fernández et al., 2014)	26 ítems	Acoso psicológico, exclusión, acoso físico y acoso relacional	Consistencia interna en los cuatro factores, siendo el $\alpha_{\text{total}} = 0,95$ y entre un $\alpha = 0,84 - 0,90$ en los cuatro factores	12-17 años
<i>Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar</i> (CMIE-III) (Caballo et al., 2012)	36 ítems	Cinco dimensiones: - Comportamientos intimidatorios (acosador) - Victimización recibida (acosado) - Observador activo en defensa del acosado - Acoso extremo/ Ciberacoso - Observador pasivo	Consistencia interna $\alpha_{\text{total}} = 0,81$; $\alpha_{\text{Comportamientos intimidatorios (acosador)}} = 0,90$; $\alpha_{\text{Victimización recibida (acosado)}} = 0,87$; $\alpha_{\text{Observador activo en defensa del acosado}} = 0,78$; $\alpha_{\text{Acoso extremo/Ciberacoso}} = 0,62$ y $\alpha_{\text{Observador pasivo}} = 0,61$.	9-15 años
<i>Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana</i> (CUVECO) (Fernández-Baena et al., 2011)	14 ítems	Experiencia personal de sufrir violencia y violencia observada en el centro	Consistencia interna de las dimensiones $\alpha_{\text{experiencia personal de sufrir violencia}} = 0,85$ y $\alpha_{\text{violencia observada en el centro}} = .74$	13-15 años

1.2.2. Acoso escolar a nivel internacional: Análisis de la prevalencia

Los estudios sobre acoso escolar han contribuido a conocer la prevalencia de este fenómeno. La mayoría de estos trabajos sobre la prevalencia de acoso escolar se han conducido en América, Europa, Asia y Australia (Smith et al., 2016; Zych et al., 2015). Los datos de prevalencia aportados por las distintas investigaciones han sido muy dispares, según los métodos e instrumentos empleados (García-García et al., 2017), el periodo de tiempo usado como criterio, que abarca desde un curso escolar completo hasta los últimos dos meses, y la frecuencia con la que la conducta se repite, que puede ser desde una o dos veces hasta varias veces por semana (Zych et al., 2017).

Los primeros estudios sobre acoso escolar tuvieron lugar en Noruega. Los resultados encontraron que uno de cada siete estudiantes de primaria y secundaria estaba involucrado en acoso escolar (Olweus, 1978). Concretamente, en estas primeras investigaciones, Olweus halló un 15% estudiantes implicados de forma ocasional, siendo un 9% como víctimas, 7% como agresores y 1,6% como agresores victimizados (Olweus, 1993a). Alrededor de un 5% del alumnado estaba involucrado con una frecuencia igual o superior a una vez a la semana, siendo un 3% víctimas y un 2% agresores (Olweus, 1998).

En Inglaterra, los estudios siguieron la línea de investigación anterior y emplearon el cuestionario de Olweus (1985) adaptado al inglés para la muestra de estudiantes de primaria y secundaria, con edades comprendidas entre los 7 y los 16 años. Los resultados de este estudio hallaron un 10% de víctimas ocasionales y un 4% con una frecuencia mayor, una vez a la semana. En agresión, los resultados mostraron una implicación del 6% de agresores ocasionales y un 1% cuya conducta se reiteraba una vez a la semana (Whitney y Smith, 1993).

En Italia, los estudios sobre prevalencia de acoso escolar se iniciaron en 1996, partiendo de una adaptación del cuestionario de Olweus (1993b) y del diseño de los trabajos anteriores de Whitney y Smith (1993). Estos trabajos iniciales en Italia mostraron elevados niveles de implicación entre estudiantes de primaria y secundaria con edades comprendidas entre 8 y 14 años. Entre estudiantes de primaria, el estudio halló un 45,9% de víctimas ocasionales y severas en la provincia de Florencia y un 37,8% en la provincia de Cosenza. En secundaria, los resultados mostraron un 29,6% de víctimas ocasionales y severas en Florencia y un 27,4% en Cosenza (Genta et al., 1996).

Más recientemente, los estudios HBSC disponibles hasta la fecha (Currie et al., 2004, 2008, 2012; Inchley et al., 2016), han concluido que existe una gran variabilidad en la prevalencia de acoso escolar entre los países europeos y del norte de América. Este hecho puede deberse al instrumento empleado para los estudios, que ha variado a lo largo de los años. En 2002, se emplearon preguntas del Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1987), mientras que en los años posteriores el estudio se llevó a cabo con la versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996). En 2014, el estudio fue similar al anterior, pero incorporó preguntas relativas a las conductas de victimización y de agresión de ciberacoso.

Los informes han recogido que la prevalencia de acoso escolar se ha reducido en las últimas décadas, ya sea ocasional o en un periodo que indique una mayor frecuencia (Chester et al., 2015). En el informe de UNICEF (Adamson, 2013), con datos recogidos con preguntas sobre victimización de acoso escolar procedentes del estudio HBSC 2010, la victimización ha pasado del 15% al 13% a los 11 años, del 14% al 12% a los 13 años y del 10% al 8% a los 15 años. La agresión también experimentó un descenso del 9% al 7% a los 11 años, del 12% al 9% a los 13 años y del 12% al 9% a los 15 años.

Los informes PISA más recientes han recogido información sobre la prevalencia de acoso escolar a nivel internacional, utilizando como instrumento un cuestionario elaborado para el estudio con seis preguntas relativas a las formas de intimidación y acoso escolar en que se manifiestan las conductas. El último estudio señala que la prevalencia en victimización de acoso escolar ha aumentado desde el informe anterior en 2015. La media de países de la OCDE obtiene una tasa del 23% del alumnado implicado como víctima de acoso escolar varias veces al mes durante el último año escolar, siendo Letonia, Bulgaria y Rumanía los países con una mayor prevalencia, mientras que la proporción es menor en Portugal, Países Bajos y Corea (OCDE, 2019).

Otros estudios, que han recabado información a partir de estudios como el GSHS y el HBSC, que se complementan con los datos obtenidos del PIRLS y el informe PISA, indican una mayor prevalencia de acoso escolar (UNESCO, 2019; UNICEF, 2019). Estos informan que alrededor de un tercio del alumnado (32%) ha sido víctima de acoso escolar durante el último mes, hallando diferencias entre regiones, que variaban entre el 22% al 49%. En América Central, Europa y el Caribe se reportaba una menor prevalencia de victimización de acoso escolar, mientras que en África subsahariana y Oriente medio la prevalencia alcanzaba los mayores porcentajes.

Entre adolescentes, la prevalencia de acoso escolar ha oscilado entre un 3% y un 36% en estudios internacionales (Hill et al., 2017; Modecki et al., 2014). En cambio, entre estudiantes de primaria, la prevalencia de acoso escolar alcanza el 48% (Romera et al., 2017), siendo entre un 7% y un 33% para las víctimas (Blaya y Fartoukh, 2016; Cerezo et al., 2015a), entre un 4% a un 20% para los agresores (García-Fernández et al., 2016; Navarro et al., 2015) y entre un 1.3% a un 25% para las víctimas agresoras (Cerezo et al., 2015a; Shin et al., 2016).

En síntesis, el acoso escolar está presente entre los estudiantes de primaria y adolescentes de todas las culturas y continentes. Los estudios sobre la prevalencia de este fenómeno han mostrado resultados muy dispares, con una gran variabilidad entre estos y entre países. Los primeros datos sobre la prevalencia de acoso escolar en Noruega y posteriormente en Inglaterra mostraron que aproximadamente un 15% del alumnado estaba involucrado como víctima o como agresor de acoso escolar. Sin embargo, estudios posteriores han señalado que la prevalencia tiene un rango muy amplio que en ocasiones llega a superar el 30% del alumnado de los estudiantes de primaria y de secundaria.

1.2.3. Prevalencia del acoso escolar en España

Los primeros estudios sobre acoso escolar con muestras españolas fueron a principios de la década de los noventa para tratar de conocer la prevalencia de este fenómeno en la población infantil y juvenil, así como los cambios de la prevalencia a lo largo de los años (Tabla 2). El primer trabajo, realizado en la comunidad de Madrid, empleó un cuestionario de opción múltiple y halló un 17,2% del alumnado de educación secundaria implicado como víctima, siendo un 3,1% más reiterado durante el último trimestre, y un 17,3% como agresor, siendo un 4,7% la prevalencia más severa (Fernández y Quevedo, 1991). Otras investigaciones iniciales sobre acoso escolar realizadas en Murcia encontraron como resultados que un 5,4% del alumnado, con edades comprendidas entre 10 y 15 años, estaba implicado como víctima y un 11,4% como agresor (Cerezo y Esteban, 1992). En Sevilla, con la traducción del cuestionario (Olweus, 1989), algunos estudios hallaron un 26% de víctimas y un 22% agresores en una muestra de estudiantes entre 11 y 14 años, mientras que entre estudiantes de 14 a 16 años un 5% era víctima y un 10% agresor (Ortega, 1994b, 1992). Estudios posteriores hallaron que la prevalencia de víctimas oscilaba entre el 5,6% al 8,8% (Ortega, 1998a). En Baleares y

Cataluña, se realizó un estudio usando como instrumento un cuestionario con preguntas sobre las formas de las conductas de acoso escolar. Esta investigación halló que la prevalencia de acoso escolar entre estudiantes de primaria y secundaria alcanzaba un 4,5% de víctimas y un 2,4% de estudiantes agresores (Orte et al., 1999).

Dados los numerosos estudios sobre acoso escolar publicados en esta primera década en las diferentes comunidades autónomas y la disparidad de los resultados obtenidos, el Defensor del Pueblo (2007; 1999) realizó diversas investigaciones para conocer la prevalencia de este fenómeno a nivel estatal. El primer informe del Defensor del Pueblo halló que un 7,2% de estudiantes de secundaria víctimas recibían motes ofensivos por parte de otros, un 4,7% era insultado y un 3,8% recibía comentarios negativos o hablaban mal de ellos. Entre los agresores, el estudio encontró que un 5,1% de estudiantes ponía motes ofensivos a otros, un 4,7% insultaba y un 3,6% ignoraba o excluía a otros. Este contenía un cuestionario con preguntas referentes al punto de vista del espectador, las relaciones sociales, las experiencias y trato del estudiante como víctima, la frecuencia, las características y acciones del agresor, el lugar en el que ocurre cada tipo de acoso escolar y las personas a quienes se comunica la situación. El segundo informe presentaba un cuestionario para el alumnado similar al del anterior estudio, pero se incorporaron preguntas relativas al ciberacoso y se replantearon algunas categorías de preguntas. Los resultados mostraron que un 5,2% de las víctimas recibía motes ofensivos, un 4,2% recibían comentarios negativos o hablaban mal de ellos y un 3,9% era insultado, mientras que un 3,7% de los agresores hablaban mal de alguien, un 3,5% ignoraban a un compañero o compañera y un 3,4% ponía motes ofensivos a otros. Los resultados de ambos trabajos indicaron que se encontraron diferencias en la prevalencia de acoso escolar en función de las conductas que se daban entre la población estudiantil española.

Posteriormente, el informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2007) empleó como instrumento el test Acoso y Violencia Escolar (AVE) y estimó una prevalencia de acoso escolar de un 23,3% entre estudiantes de 7 a 17 años, siendo los comportamientos más frecuentes el empleo de motes, la exclusión y los insultos.

Los diferentes estudios HBSC (Currie et al., 2004, 2008, 2012; Inchley et al., 2016, 2020) han arrojado información sobre la prevalencia de acoso escolar en España, encontrando que se ha reducido en los últimos años, en victimización del 24% en 2002 al 12,2% en 2018, y en agresión ha descendido de un 31,1% en 2002 a un 12,2% en 2018 (Moreno, et al., 2019).

En los últimos diez años, los datos sobre prevalencia continúan siendo muy heterogéneos. El informe de UNICEF publicado por Adamson (2013) concluyó que un 15% del alumnado, de 11, 13 y 15 años, era víctima durante los últimos dos meses. En la misma fecha, otra investigación, que empleó el test Bull-S, encontró una prevalencia del 19,5% del alumnado entre 11 a 18 años, siendo un 10,2% víctimas, 8,8% agresores y 0,5% agresores victimizados (Cerezo y Méndez, 2013). Una tercera publicación encontró un 3,8% de víctimas y 2,4% de agresores entre el alumnado de secundaria (Díaz-Aguado Jalón et al., 2013), usando dos preguntas generales sobre acoso escolar una serie de conductas experimentadas como víctima o como agresor (Solberg y Olweus, 2003).

En la edición de 2015, el informe PISA incorporó a su batería de preguntas una serie de cuestiones relacionadas con la intimidación desde la perspectiva de la víctima, el acoso escolar y su tipología física, verbal, relacional o material. Los resultados mostraron un 14% de víctimas de secundaria a través de conductas de exclusión, amenazas, daño de pertenencias y propiedades, golpes o difusión de rumores. El informe PISA 2018 de la edición posterior empleó las mismas preguntas sobre acoso escolar y halló un 17% de estudiantes de 15 años víctimas de acoso escolar.

Otras investigaciones posteriores sobre la prevalencia de acoso escolar (Cerezo et al., 2015a), realizadas con el test Bull-S en el mismo año, hallaron un 16,2% de implicación del alumnado entre 9 a 18 años, siendo un 6,8% víctimas, un 8,1% agresores y un 1,3% agresores victimizados. El estudio Save the Children (Sastre et al., 2016) tenía una muestra de estudiantes de secundaria y utilizó el cuestionario EBIPQ como instrumento. Los resultados de prevalencia que se recogen en el informe hallaron un 14,7% de estudiantes implicados. Un 9,3% del alumnado llega a estar involucrado como víctima en los dos últimos meses, un 8,1% de forma ocasional y un 1,2% de forma severa, mientras que un 5,4% como agresor, siendo un 4,8% ocasional y un 0,6% de forma severa.

La mayoría de los estudios se han centrado en adolescentes y estudiantes de la etapa secundaria, aunque los estudios indican que la prevalencia de acoso escolar entre estudiantes de primaria en España es mayor que entre estudiantes de secundaria (León del Barco et al., 2011), alcanzando en ocasiones hasta un 53,1% de implicación, frente a un 46,9% de implicación del alumnado de secundaria (Medina Cascales y Reverte Prieto, 2019). Los datos más recientes de acoso escolar entre estudiantes de primaria en España han hallado un 20,3% de víctimas, un 6% de agresores y un 23,9% de víctimas agresoras (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018b).

Los estudios han concluido que entre las formas de acoso escolar más predominantes se encuentran aquellas de carácter verbal (Sastre et al., 2016), que parten de conductas basadas en los insultos, los moteos, las burlas o las amenazas, seguido de los comportamientos físicos como golpes, patadas o deterioro de pertenencias, así como de conductas relacionales, la difusión de rumores o la exclusión social (Wang et al., 2009).

En primaria, los comportamientos de acoso escolar que aparecen suelen ser directos, ya sea en su forma verbal o física (Defensor del Pueblo, 1999), mientras que entre el alumnado de secundaria son más frecuentes las conductas indirectas de tipo verbal o relacional (León del Barco et al., 2011), como la difusión de rumores (10,5%), las bromas y los moteos (9,5%) (García-Moya et al., 2014).

En resumen, los datos sobre la prevalencia de acoso escolar en España han sido inconsistentes entre los estudios. Los primeros estudios sobre acoso escolar en nuestro país mostraron resultados muy variables, con datos que han ido desde el 6,2% hasta el 53,1% de los estudiantes. Los estudios han concluido que los estudiantes de primaria se encuentran más implicados en comportamientos de acoso escolar que los estudiantes de secundaria. Pocos de estos trabajos se han centrado exclusivamente en la etapa de educación primaria, habiéndose enfocado la mayoría de ellos en el último curso de esta etapa y durante la educación secundaria. Se necesitan más investigaciones que den a conocer la prevalencia de acoso escolar durante la etapa de primaria y que ofrezcan resultados concluyentes sobre la prevalencia de este fenómeno en edades tempranas.

Tabla 2. Estudios sobre la prevalencia de acoso escolar en el territorio nacional

Estudio	Participantes	Instrumento	Criterio	Prevalencia- Resultados
Defensor del Pueblo (1999)	Estudiantes de ESO (12-18 años)	Cuestionario diseñado para el estudio, con preguntas sobre los tipos de acoso escolar	Ocurre en muchos casos	<p>Víctima:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me ponen mote ofensivo 7,2% - Me insultan 4,7% - Hablan mal de mí 3,8% <p>Agresor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pongo mote ofensivo 5,1% - Insulto 4,7% - Ignoro 3,6%
HBSC 2002 (Currie et al., 2004)	Estudiantes de 11, 13 y 15 años	Cuestionario HBSC. Dos preguntas relativas al acoso escolar recogidas en el Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1987)	<p>Ocasional: Una vez durante los últimos dos meses</p> <p>Frecuente: Dos o tres veces durante los últimos dos meses</p>	<p>Víctima ocasional:</p> <ul style="list-style-type: none"> 28,1% chicos, 25,7% chicas de 11 años 28,2% chicos, 25,3% chicas de 13 años 25,7% chicos, 23% chicas de 15 años <p>Víctima frecuente:</p> <ul style="list-style-type: none"> 9,9% chicos, 8,2% chicas de 11 años 10,8% chicos, 7,5% chicas de 13 años 9,4% chicos, 6,6% chicas de 15 años <p>Agresor ocasional:</p> <ul style="list-style-type: none"> 31,7% chicos, 21,9% chicas de 11 años 37,9% chicos, 26,4% chicas de 13 años 43,9% chicos, 29,4% chicas de 15 años <p>Agresor frecuente:</p> <ul style="list-style-type: none"> 7,6% chicos, 3,9% chicas de 11 años 12,1% chicos, 5,4% chicas de 13 años 17,6% chicos, 6,4% chicas de 15 años
Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Serrano y Iborra, 2005)	Estudiantes de ESO (12-16 años)	Cuestionario de 32 preguntas diseñado para el estudio y estructurado para conocer la percepción desde el punto de vista de la víctima, del agresor y de los espectadores	Sin especificar	<p>14,5% víctima</p> <p>7,6% agresor</p>

Defensor del Pueblo (2007)	Estudiantes de ESO (12-18 años)	Cuestionario diseñado para el estudio, similar al anterior estudio, pero incorporando preguntas referentes al ciberacoso	Ocurre en muchos casos	Víctima: - Me ponen motes ofensivos 5,2% - Hablan mal de mí 4,2% - Me insultan 3,9% Agresor: - Hablo mal de alguien 3,7% - Ignoro 3,5% - Pongo motes ofensivos 3,4%
HBSC 2006 (Moreno et al., 2008b)	Estudiantes de 11 a 18 años	Cuestionario HBSC. Dos preguntas relativas al acoso escolar recogidas de la versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996)	Entre una o dos veces en los últimos dos meses	12,4% víctima 20% agresor
Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2007)	Estudiantes de 7 a 17 años.	Cuestionario Acoso y Violencia Escolar (AVE)	Sin especificar	23,3% acoso escolar 5,8% acoso escolar muy intenso
HBSC 2010 (Moreno et al., 2012)	Estudiantes de 11, 13 y 15 años	Cuestionario HBSC. Se emplearon dos preguntas de acoso escolar de la versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996)	Dos veces en los últimos dos meses	13,3% Víctima 20,2% Agresor
Adamson (2013)	11, 13 y 15 años	Preguntas sobre victimización de acoso escolar procedentes del estudio HBSC 2010	Una vez al mes en los últimos dos meses	15% víctima
Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, 2008 (Díaz-Aguado et al., 2010)	Estudiantes de ESO (12-18 años)	Cuestionario diseñado para el estudio. Dos preguntas sobre acoso escolar (Solberg y Olweus, 2003) y conductas experimentadas como víctima o como agresor	A menudo y muchas veces en los últimos dos meses	3,8% víctima 2,4% agresor
Informe PISA 2015 (OCDE, 2017)	Estudiantes de 15 años	Cuestiones relacionadas con la intimidación y el acoso escolar y su tipología (física, verbal, relacional o material)	En el último año	14% víctima

HBSC 2014 (Moreno et al., 2016)	Estudiantes de 11, 13 y 15 años	Cuestionario HBSC. Preguntas referentes al acoso escolar recogidas de la versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) con la inclusión de preguntas relativas al ciberacoso	Dos o tres veces al mes durante los últimos dos meses	15,6% víctima 17,8% agresor
Cerezo et al, (Cerezo et al., 2015a)	Estudiantes de 9 a 18 años	Test Bull-S	Sin especificar	16,2% del alumnado: 6,8% víctima 8,1% agresor 1,3% agresor victimizado
Sastre et al, (2016)	Estudiantes de ESO (12-16 años)	Versión Española del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)	Ocasional “una o dos veces” severa entre “una o dos veces al mes” hasta “más de una vez a la semana” durante los últimos dos meses	14,7% del alumnado: 9,3% víctimas, 8,1% ocasional y 1,2% severa 5,4% agresor, 4,8% ocasional y 0,6% severa
Informe PISA 2018 (OCDE, 2019)	Estudiantes de 15 a 16 años	Cuestiones relacionadas con la intimidación y el acoso escolar y su tipología (física, verbal, relacional o material)	Varias veces al mes durante el último año	17% víctima
HBSC 2018 (Moreno et al., 2019)	Estudiantes de 11 a 18 años	Cuestionario HBSC. Preguntas sobre el acoso escolar recogidas de la versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) con la inclusión de preguntas relativas al ciberacoso	Una o dos veces en los últimos dos meses	12,2% víctima 12,2% agresor

1.2.4. Andalucía: Datos de la prevalencia de acoso escolar

Las primeras investigaciones en Andalucía se iniciaron a comienzos de la década de los noventa en Sevilla, siendo Ortega la principal referente que halló un 26% de víctimas y un 22% de agresores entre estudiantes de 11 a 14 años, observando que la prevalencia se reducía entre estudiantes de 14 a 16 años, con un 5% de víctimas y un 10% de agresores (Ortega, 1994b, 1992a).

A nivel autonómico, los estudios de Ortega indicaron como resultado que entre el 25% y el 30% del alumnado de primer ciclo de secundaria era víctima de acoso escolar, siendo un 17% en el segundo ciclo. En cuanto a la prevalencia de agresión, entre el 24% y el 30% del alumnado de secundaria era agresor de forma ocasional, siendo entre un 1% y 2% de forma más severa y asidua (Ortega y Del Rey, 2003). Estos resultados fueron obtenidos a través del instrumento para recogida de la información, el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995).

En los diferentes estudios HBSC (Moreno et al., 2008a, 2013, 2016) la prevalencia de víctimas en Andalucía, de entre 11 a 17 años, ha oscilado entre el 12,2% en 2006, al 12% en 2010 y al 15,7% en 2014, encontrándose una tendencia a reducir la prevalencia a lo largo de los años. La prevalencia de agresores también se ha reducido de un 19,7% en 2006, a un 18,9% en 2010 y a un 17,2% en 2014.

Aunque otros estudios han concluido que la prevalencia de acoso escolar en Andalucía ha descendido a lo largo de los años, el porcentaje sigue siendo alto, hallando un 11% de víctimas de forma ocasional, siendo un 1,2% las de forma más grave y reiterada, mientras que la prevalencia de agresores ocasionales era del 5,7%, siendo un 0,5% la prevalencia de agresores de forma más extrema (Sastre et al., 2016).

Investigaciones longitudinales más recientes de Romera y otros autores (2017) han empleado el EBIPQ en su versión española para estudiantes de primaria y secundaria. Los resultados de sus estudios revelan que la prevalencia de acoso escolar entre estudiantes de primaria es de 48,9%, siendo un 30,6% víctimas, un 2,6% agresores y un 15,7% los agresores victimizados. Estos niveles de prevalencia en primaria tienden a mantenerse estables, aunque con un ligero descenso en el rol de víctima y de agresor victimizado. La prevalencia en educación secundaria es de un 41,9%, siendo un 17,9% víctimas, un 6,7% agresores y un 17,6% agresores victimizados. El rol de víctima tiende

a aumentar, mientras que los roles de agresor y agresor victimizado disminuyen ligeramente. Este estudio también ha revelado que las formas y conductas más frecuentes de agresión y victimización entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía son muy similares a las encontradas en los estudios nacionales.

En síntesis, la prevalencia de acoso escolar de los menores en Andalucía muestra una gran variabilidad entre los diferentes estudios, fruto en parte, de las metodologías de cada estudio, del instrumento empleado para medir el acoso escolar y de los criterios establecidos para delimitar el acoso escolar. Los resultados de los estudios han concluido que la prevalencia de acoso escolar entre estudiantes de primaria es mayor que la prevalencia de acoso escolar entre adolescentes en Andalucía, llegando a alcanzar un 49% en primaria frente al 45% que alcanza en educación secundaria (véase la Tabla 3).

Tabla 3. Estudios sobre la prevalencia de acoso escolar en el territorio andaluz

Estudio	Participantes	Instrumento	Criterio	Prevalencia- Resultados
Proyecto ANDAVE (Ortega y Del Rey, 2003)	alumnado de secundaria (12-16 años)	Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995)	Sin especificar	Víctima: 25% - 30 % en primer ciclo 17% en segundo ciclo. Agresor: 24% - 30% agresor ocasional, 1% - 2% de forma más severa
Consejo Escolar de Andalucía, (2006)	Estudiantes de primaria y secundaria (12-16 años)	Cuestionario diseñado para el estudio con preguntas basadas en los tipos y conductas de acoso escolar	Sin especificar	Intimidar con amenazas: 27% sucede a veces 13% con frecuencia Agredir verbalmente: motes, insultos: 31,1% a veces 43,6% muchas veces o siempre Agredir físicamente: pegar, pelearse: 27% a veces 7,2% siempre Aislar, ignorar, rechazar, no dejar participar o difundir rumores: 13% con frecuencia Discriminar por género, cultura, etc.: 16,8% a veces 9% muchas veces o siempre Estropear o dañar el material de otros o instalaciones del centro: 33,7% a veces 20,4% muchas veces o siempre
HBSC 2006 (Moreno et al., 2008a)	11-18 años	Cuestionario HBSC, con dos preguntas de acoso escolar recogidas de la versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996)	Entre una o dos veces en los últimos dos meses	15,4% víctima 19,7% agresor

HBSC 2010 (Moreno et al., 2013)	11-18 años	Cuestionario HBSC. Dos preguntas relativas al acoso escolar incluidas en la versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996)	Entre una o dos veces en los últimos dos meses	12% víctima 18,9% agresor
HBSC 2014 (Moreno et al., 2016)	11-18 años	Cuestionario Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Preguntas referentes al acoso escolar recogidas de la versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) con la inclusión de preguntas relativas al ciberacoso	Entre una o dos veces en los últimos dos meses	15,7% víctima 17,2% agresor
Sastre et al, (2016)	Estudiantes de ESO (12-16 años)	European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)	Ocasional “una o dos veces” severa entre “una o dos veces al mes” hasta “más de una vez a la semana” durante los últimos dos meses	11% víctima ocasional 1,2% víctima más grave 5,7% agresor ocasional 0,5% agresor más grave

Romera et al, (2017)	Estudiantes de primaria y secundaria (11-18 años)	European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)	Una vez al mes durante los últimos dos meses	<p>48,9% primaria en T1: 30,6% víctimas 2,6% agresores 15,7% agresores victimizados</p> <p>45,4% Primaria en T2: 28,8% víctimas 2,6% agresores 14% agresores victimizados</p> <p>41,9% secundaria en T1: 17,9% víctimas 6,7% agresores 17,6% agresores victimizados</p> <p>44,8% en secundaria en T2: 23,3% víctimas 5% agresores 16,5% agresores victimizados</p>
----------------------	---	--	--	--

1.2.5. El acoso escolar en función del género y la edad

Los estudios sobre acoso escolar han constatado una gran variabilidad en la prevalencia de acoso escolar, hallando inconsistencias en cuanto a la edad y al género de las personas implicadas. A lo largo de los años de estudio, se ha vislumbrado que los episodios y formas en las que aparece el acoso escolar difiere en cuanto al género y la edad de los menores (Smith et al., 2019).

Basándonos en los primeros resultados obtenidos por Olweus, los chicos tienden a estar más implicados en acoso escolar que las chicas durante la etapa primaria y en etapas posteriores (Fink et al., 2018; Miranda et al., 2019; Pečjak y Pirc, 2017), en agresión y en victimización, ya sea en los roles de agresor o de agresor victimizado (Cook et al., 2010; Moreno et al., 2019; Smith, 2016; Veldkamp et al., 2019; Zych et al., 2017) y víctima (Alcantara et al., 2017; Kollerová y Smolík, 2016; Suárez-García et al., 2020; Zych, Farrington, et al., 2020). No obstante, las diferencias de implicación en el rol de víctima entre chicos y chicas son menores (Casper y Card, 2017), encontrando matices en la forma de agresión en función del género, dado que, en general, los chicos tienden a ser agredidos de forma directa y física por otros chicos (Casper y Card, 2017; Ruiz Benítez et al., 2016), mientras que las chicas, comúnmente tienden a ser victimizadas por

formas más sutiles e indirectas, verbales y relacionales (Cerezo y Esteban, 1992; Wolke et al., 2009), ya sea por parte de otras chicas como por chicos (Boulton y Underwood, 1992; Lucas Molina et al., 2011).

En cambio, estudios realizados en los últimos años concluyen que los chicos tienen una mayor implicación que las chicas en agresión, 6,3% de los chicos frente a un 3,5% de las chicas (Sastre et al., 2016), en los roles como agresor, 3,3% de chicos frente al 2% de chicas en la etapa primaria, el 5,3% de chicos frente al 2,4% de chicas en primer ciclo de secundaria y el 6,2% de chicos frente al 2,4% de chicas en segundo ciclo de secundaria, y como agresor victimizado, 22,5% de chicos frente al 18,9% de chicas en la etapa primaria, el 19,2% de chicos frente al 8,9% de chicas en primer ciclo de secundaria y el 21,1% de chicos frente al 13,5% de chicas en segundo ciclo de secundaria. Por su parte, las chicas tienden a estar más implicadas que los chicos en el rol de víctima, 10,6% de las chicas en comparación con un 8% de los chicos (Sastre et al., 2016). Otro estudio señala una mayor implicación de las chicas como víctimas, siendo el 31,5% de chicas frente al 29,3% de chicos en la etapa primaria, el 25,5% de chicas frente al 16,8% de chicos en primer ciclo de secundaria y el 31,6% de chicas frente al 25,8% de chicos en segundo ciclo de secundaria (Romera et al., 2017). En cualquier caso, todo el alumnado, tanto chicos como chicas, son susceptibles de estar implicados y afectados en el acoso escolar.

Las formas también parecen ser diferentes entre los chicos y las chicas (Barri Vitero, 2010). A pesar de que no existe un patrón de conductas y actitudes de acoso escolar atribuibles a cada género, parece que hay un factor de género que influye en los comportamientos de los chicos y las chicas (Rettew y Pawlowski, 2016), que relaciona a los chicos con conductas agresivas físicas y directas como golpes o patadas, en mayor medida que a las chicas, un 5,9% de los chicos frente al 2,8% de las chicas (Casper y Card, 2017; García-Moya et al., 2014; Sánchez y Ortega, 2010), mientras que las chicas parecen tener un comportamiento agresivo más indirecto y sutil, de carácter verbal, social y relacional, como los insultos, la exclusión, la manipulación, la difusión de falsos rumores (Jansen et al., 2012; Wandera et al., 2017) o los insultos a través de terceras personas (Romera et al., 2017).

El género no solo se relaciona con las conductas negativas y de acoso escolar, sino que influye además en los comportamientos que los chicos y chicas llevan a cabo como observadores o testigos, cuando estos no están involucrados directamente en los episodios

de acoso escolar. Algunos estudios indican que las chicas realizan más conductas proactivas y de defensa hacia la víctima (Gini y Pozzoli, 2006; Smith, 2016), mostrando mayor empatía, mientras que los chicos adoptan comportamientos que refuerzan en mayor medida al agresor (Ang y Goh, 2010; Salmivalli et al., 1996).

En cuanto a la edad, los resultados de los estudios sobre acoso escolar han mostrado que esta es una variable demográfica relacionada directamente con la prevalencia de acoso escolar (Mynard y Joseph, 2000). En particular, la edad incide en la prevalencia de víctimas, que suelen estar más presentes en la etapa de educación primaria (Han et al., 2017) y tener menos edad (Romera et al., 2017), así como en las formas en la que los menores agreden o son victimizados por los demás.

Estudios realizados en los últimos años han hallado que la prevalencia de acoso escolar ha variado entre las edades de los participantes y tiene una mayor incidencia en la educación primaria, entre los 10 y los 12 años, y continúa en la etapa de educación secundaria, entre los 13 y los 15 años, edad en la que la victimización de acoso escolar se reduce (Nasaescu et al., 2020) y la prevalencia de este fenómeno comienza a descender gradualmente (Hymel y Swearer, 2015), hasta los 16 años (Inchley et al., 2016; Sánchez y Ortega, 2010; Sanz García y Molano Margallo, 2014; Sastre et al., 2016). Concretamente, el estudio HBSC concluyó que, a los 11 y los 13 años, la prevalencia de victimización era de un 11%, encontrando que era mayor entre chicos que entre chicas (entre un 10% a un 11% en chicas frente a un 11% a un 12% en chicos). En estudiantes de 15 años, la victimización descendió, situándose en un 8%, igual para chicos y para chicas. En cambio, el estudio concluyó que la prevalencia de agresión en acoso escolar aumentaba con los años, pasando de un 6% a los 11 años a un 7% a los 13 años y a los 15 años, siendo mayor entre chicos que entre chicas (4-5% en chicas frente a un 7-9% entre chicos) (Inchley et al., 2020).

Existe un debate sobre la edad en la que comienzan a aparecer las conductas de acoso escolar entre los menores. Algunos estudios han mostrado que en edades tempranas, durante la etapa infantil o preescolar, aparecen comportamientos agresivos (Barri Vitero, 2010; Huitsing y Monks, 2018; Ortega y Monks, 2005; Ovejero, Smith, et al., 2013). Sin embargo, estos no pueden considerarse como comportamientos de acoso escolar dado que los estudios iniciales han determinado que existe una dificultad añadida a la identificación de este fenómeno antes de los 7 u 8 años. Anterior a esa edad, los menores no diferencian con claridad entre los comportamientos de acoso escolar y otras

conductas de agresión que se suceden en el contexto escolar, ya que aún no están configurados y delimitados los papeles de implicación de los menores (Monks y Smith, 2006). Por tanto, no se podría hablar de conductas de acoso escolar en menores de dicha edad. Sin embargo, estudios recientes han concluido que los menores de educación infantil y primer ciclo de primaria pueden identificar fehacientemente las conductas prototípicas de acoso escolar (Romera et al., 2015), si bien, los niños y niñas pertenecientes a la etapa de educación infantil, en ocasiones aún pueden no llegar a identificar el acoso escolar y determinar que estos son comportamientos de agresiones puntuales (González Moreno et al., 2017).

Aunque el acoso escolar puede aparecer en primaria y al inicio de la adolescencia, la mayoría de los estudios se han centrado en la etapa de educación secundaria. Las conductas de agresión y victimización aparecen con mayor frecuencia en la etapa primaria y durante la preadolescencia (Díaz-Aguado Jalón et al., 2013; Medina Cascales y Reverte Prieto, 2019; Romera, Ortega-Ruiz, Rodríguez-Barbero, et al., 2019), motivo por el que muchos estudios se han centrado en estas edades (Beran y Li, 2007; Hicks et al., 2018; Machimbarrena y Garaigordobil, 2018b; Mischel y Kitsantas, 2020).

Las formas de agresión y de victimización de acoso escolar también muestran diferencias en función de la edad del alumnado, dado que, durante la educación primaria, las formas de agresión y victimización más frecuentes suelen ser conductas directas, mientras que en etapas posteriores y durante la educación secundaria, los comportamientos se van matizando, llegando a ser cada vez más sutiles, indirectos e invisibles (Yeager et al., 2015).

Las conductas de acoso escolar físico, ya sean directas o encubiertas, aparecen con mayor frecuencia entre estudiantes de primaria, comenzando a declinar a partir de los 10 u 11 años (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Garaigordobil, 2017). El acoso escolar verbal es uno de los tipos más frecuentes y que mayores repercusiones y efectos tiene para los niños y jóvenes (Baldry et al., 2017). Estudios han encontrado que los menores comienzan a usar esta modalidad de acoso escolar durante la etapa primaria y se convierte en la forma más empleada de acoso escolar en los últimos años de esta etapa y durante la secundaria (Connell et al., 2014; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; ISEI-IVEI, 2017). Los comportamientos de agresión de tipo relacional o social, como las amenazas o los chantajes, también aparecen en los últimos años de la etapa de primaria,

aunque tienden a aumentar durante los años posteriores y durante la adolescencia (Connell et al., 2014; Demirbağ et al., 2017; Salmivalli y Kaukiainen, 2004).

En síntesis, chicos y chicas se ven involucrados en el acoso escolar de diferente manera, en función de los roles de implicación, en el que tiende a haber mayor número de chicos involucrados como agresores y un mayor número de chicas, pero también de chicos, que asumen el papel de víctimas. La edad también es una variable relacionada con la prevalencia de acoso escolar. Estudiantes de primaria y secundaria con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años tienden a estar más involucrados en comportamientos de agresión y de victimización de acoso escolar. Las intervenciones y las propuestas contra el acoso escolar dirigidas al contexto escolar deben tener en cuenta estas variables y considerarlas en el diseño de los programas e intervenciones y en la metodología de trabajo, con el fin de que estas sean eficaces para toda la población.

1.3. Factores asociados al acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno de violencia muy extendido entre la población de estudiantes de primaria y adolescentes. Su carácter multifactorial ha favorecido que los estudios sobre acoso escolar hayan tratado de conocer los factores asociados a la implicación de los menores en este fenómeno, identificando variables asociadas a una mayor vulnerabilidad y propensión de estar involucrados en esta dinámica perversa. Los estudios también han tratado de conocer las variables que actúan como una barrera, atenúan las consecuencias y reducen las posibilidades de implicación de los menores en este fenómeno para incluirlos en los programas e intervenciones contra el acoso escolar (Zych et al., 2017). Las investigaciones sobre acoso escolar han tratado de prevenir los primeros e incorporar los segundos en los planes y actuaciones contra el acoso escolar para reducir los potenciales efectos negativos de este en los menores (Arseneault et al., 2010; Barker, Boivin, et al., 2008).

Estos factores pueden tener una génesis personal, familiar y social (Espelage y De La Rue, 2012; Llorent et al., 2016), asociados a trastornos de la conducta, el contexto familiar y las relaciones interpersonales (Romera et al., 2011). La implicación de los niños y las niñas en este fenómeno no depende tanto de los factores de riesgo o de protección con los que cuentan en su entorno, sino de la interacción de las personas en el

contexto, que va cambiando e influencia a los menores, confiriéndoles mayores o menores probabilidades de llegar a estar implicados en el acoso escolar (Migliaccio y Raskauskas, 2015; Thornberg, 2015).

Los factores de riesgo asociados al acoso escolar se definen como las características o variables que predicen el comportamiento violento o la vulnerabilidad de un individuo e incrementa la posibilidad de que un niño o niña llegue a ser víctima o agresor de acoso escolar. En cambio, los factores de protección son las variables que influyen en la reducción de estas posibilidades de implicación y atenúan las situaciones de acoso escolar. Estos factores de riesgo y de protección se relacionan de diferente modo en los niños y niñas y varían en función del contexto y la situación, actuando en ocasiones como predictores del problema o como mecanismos de defensa contra el acoso escolar (Espelage, 2014; Moses y Williford, 2017). Contar con algunos factores o conductas de riesgo no implica que los menores lleguen a estar involucrados en alguno de los roles de acoso escolar, como víctima, agresor o víctima agresora (Consejería de Educación Juventud y Deporte, 2017). Sin embargo, conocer las variables de riesgo arroja una luz sobre aquellos comportamientos que pueden ayudar a determinar y predecir la implicación de algunos chicos y chicas en esta dinámica de agresión entre iguales (Farrington y Ttofi, 2011).

Los estudios han hallado que algunos factores actúan como riesgo en el plano individual, familiar y social para todos los implicados en acoso escolar, ya sean agresores, víctimas o víctimas agresoras. Entre estos se encuentran tener un bajo autocontrol (Verlinden et al., 2014), presentar o presenciar conductas de violencia y conflictos entre hermanos y hermanas (Hoetger et al., 2015; Le et al., 2017; Tanrikulu y Campbell, 2015; Tippett y Wolke, 2015) y el uso de sustancias y estupefacientes (Merrill y Hanson, 2016; Sangalang et al., 2016; Zych, Farrington, et al., 2020).

Por el contrario, otros factores actúan como protección de todos los menores y previenen el acoso escolar, como recibir apoyo por parte de la familia (Duong y Bradshaw, 2014; Zych, Farrington, et al., 2020), tener supervisión (Perren et al., 2012; Rajendran et al., 2016; Zych, Farrington, et al., 2020; Zych et al., 2019), la existencia de un buen clima escolar (Yang et al., 2018) y buen vínculo afectivo con los iguales o los compañeros y compañeras de clase (Zych, Farrington, et al., 2020). Sin embargo, otras conductas y comportamientos están asociados a cada rol de implicación, que se describen a continuación.

En síntesis, los niños y niñas de primaria y adolescentes no tienen los mismos factores de riesgo ni de protección frente al acoso escolar a nivel personal, familiar o social. La actuación de los factores como riesgo o como protección depende de la interacción de los menores en el entorno y del contexto. Existe una serie de factores comunes a todos los roles de estudiantes implicados que confiere a estos menores una mayor predisposición para asumir y verse envueltos como víctima, como agresor o como víctima agresora, aunque estos también cuentan con elementos comunes que los protegen de la agresión y la victimización de acoso escolar. Sin embargo, todos los grupos de menores involucrados en acoso escolar cuentan con factores de riesgo y de protección asociados a cada rol.

1.3.1. Factores asociados a la víctima

Cualquier niño o niña puede llegar a ser víctima de acoso escolar dado que las razones por las que los menores pueden llegar a verse implicados son muchas y muy variadas. Aunque todas las víctimas de acoso escolar no presentan un único perfil de implicación, como ya se indicó en el apartado sobre los roles de implicación de este fenómeno, todas ellas presentan un conjunto de factores que les confiere una mayor vulnerabilidad y son susceptibles de continuar siendo implicadas en acoso escolar.

Entre los **factores asociados al individuo**, se han encontrado factores que engloban características que diferencian o que tienen una mayor probabilidad de que la víctima sea percibida como diferente dentro del grupo de iguales (Cañas-Pardo, 2017), ya sea por características físicas de los menores, tener una orientación sexual diferente o pertenecer a minorías étnicas (Goldbach et al., 2018; Orjuela López et al., 2013). Los estudios señalan que el género no es un factor de riesgo para la implicación como víctima de acoso escolar (Arseneault et al., 2010; Wang et al., 2014). En cambio, los estudios han hallado que, en primaria, los niños y niñas víctimas tienen menos edad que el agresor (Pečjak y Pirc, 2017; Seo et al., 2017; Wandera et al., 2017), por lo que tienen una apariencia más débil e indefensa, tienen una menor corpulencia, fuerza o habilidades motoras (Jansen et al., 2011).

También se han identificado otros **factores individuales**, entre los que destacan que las víctimas muestren un carácter retraído e introvertido, se muestren tímidos,

callados, nerviosos, huidizos y temerosos (Kollerová y Smolík, 2016), por lo que tienden a intentar pasar desapercibidos y a aislarse (Woods et al., 2009). Los estudios han mostrado que estos niños y niñas muestran un nivel elevado de ansiedad, sentimientos de culpabilidad hacia sí mismos y dificultades en la autorregulación emocional y conductual (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Presentan niveles altos de inseguridad, baja autoestima (Ameli et al., 2017; García Fernández et al., 2015; Seo et al., 2017) y baja autoeficacia (Eden et al., 2016; Mendoza González, 2014). Muestran dificultades para hablar de sí mismas, tienen un autoconcepto negativo (Simón Saiz et al., 2019), escasa confianza (Brighi et al., 2012) y bajos niveles de resistencia a la frustración (Moses y Williford, 2017).

Por otra parte, los estudios han mostrado que existen otros factores relacionados con una menor implicación de los menores de primaria y etapas posteriores a ser víctimas de acoso escolar. Estos niños y niñas que muestran una menor predisposición a estar implicados en este rol tienen un carácter extrovertido, abierto, muestran un alto nivel de simpatía hacia los demás y tienen empatía (Zych et al., 2019). Son menores que se manifiestan satisfechos con la vida, tienen una opinión positiva sobre su bienestar (Alcantara et al., 2017), ya sea bienestar físico o psicológico (Simón Saiz et al., 2019), muestran una alta autoconfianza, alta autoestima (Lázaro-Visa et al., 2019) y un autoconcepto positivo (Chen et al., 2017; Fisher et al., 2016; Simón Saiz et al., 2019; Tsaousis, 2016).

Entre los **factores del ámbito familiar** se encuentran los relacionados con las características familiares. Los estudios han mostrado que los hijos e hijas de familias monoparentales tienen un mayor riesgo de estas implicados como víctima (Jansen et al., 2012; Stalmach et al., 2014; Wandera et al., 2017). Los niños y niñas que proceden de una familia cuyos progenitores son jóvenes, tienen bajo nivel educativo y nivel socioeconómico (Jansen et al., 2012; Seo et al., 2017; Suárez-García et al., 2020; Tippett y Wolke, 2015), o bien, presentan niveles de estrés parental son más propensos a estar involucrados como víctima de acoso escolar (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017). Algunos estudios también han hallado factores de riesgo en cuanto a las prácticas y los estilos educativos parentales. Los estudios han mostrado que los hijos e hijas de familias con un estilo sobreprotector o autoritario (Cerezo et al., 2018; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Martínez et al., 2019) presentan un mayor riesgo de ser víctima de acoso escolar. Las conductas disciplinarias y las actitudes de sobreprotección de los

menores pueden derivar en que estos presenten menos habilidades para la resolución de conflictos por sí mismos (Cerezo et al., 2015a; Fujikawa et al., 2018). Los estudios han mostrado que distintos tipos de apego son factores de riesgo para los menores implicados como víctimas. Entre estos destacan el apego ansioso-ambivalente (Magaz et al., 2011), los estilos de apego parental en los que las familias muestran poco afecto (Seo et al., 2017; Suárez-García et al., 2020), tienen una falta de supervisión (Rhee et al., 2017), un exceso de control del menor (Li et al., 2019) o la imposición de restricciones (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017), una escasa comunicación con los menores (Nocentini et al., 2019), una carencia de apoyo en las iniciativas (Alcantara et al., 2017; Brendgen et al., 2016; Li et al., 2019) y un desinterés o falta de implicación y participación en las actividades que los hijos e hijas realizan en el contexto educativo (Leadbeater et al., 2015). Estas características dotan a los menores de un mayor nivel de inseguridad y de dependencia hacia los progenitores (Mendoza González, 2014; Sánchez, 2009). Otro factor de riesgo para los niños y niñas víctimas de acoso escolar está relacionado con las situaciones de violencia en el ámbito doméstico y la crianza en un ambiente conflictivo, ya sea por la presencia de conflictos entre los progenitores en el ámbito familiar, discusiones en presencia de los menores (Ameli et al., 2017; Wandera et al., 2017), situaciones de abuso sexual o uso de drogas (Nocentini et al., 2019), agresión psicológica parental (Gómez-Ortiz et al., 2016) o por violencia de género (Piñero-Ruiz et al., 2012; Prodócimo et al., 2014; Wolke y Samara, 2004). La experiencia de estas situaciones en el contexto familiar puede propiciar que los niños y niñas que están expuestos a la violencia en el seno familiar desarrollen o inicien un proceso de victimización extrapolable otros contextos como el educativo (Bowes et al., 2013; Suárez-García et al., 2020). Algunos estudios también han hallado factores de riesgo en relación con las creencias y actitudes de la familia hacia el acoso escolar. Estos han mostrado que los hijos e hijas de las familias que minimizan los problemas de acoso escolar, tienen escaso conocimiento sobre este fenómeno y sobre cómo afrontar o intervenir el acoso escolar desde el ámbito familiar pueden tener una mayor propensión a ser víctimas o continuar siendo victimizados (Nocentini et al., 2019).

Por el contrario, los estilos educativos parentales también pueden ser un factor protector contra el acoso escolar de los menores. Los estudios han mostrado que el estilo educativo democrático (Martínez et al., 2019), caracterizado por la implicación familiar (Duong y Bradshaw, 2014), una buena relación y comunicación entre los menores y su familia (Simón Saiz et al., 2019), el equilibrio entre el control y el afecto (Perren et al.,

2012; Rajendran et al., 2016; Zych et al., 2019), el apoyo parental y social (Li et al., 2019) y la estabilidad emocional (Foster y Brooks-Gunn, 2013) constituyen prácticas y conductas que protegen a los niños y a las niñas de primaria y adolescentes de verse involucrados como víctimas de acoso escolar. Este estilo educativo favorecería una mayor seguridad en los menores y que estos tuvieran mayor competencia personal (Nocentini et al., 2019).

Los estudios sobre factores de riesgo también han hallado **factores del ámbito social y escolar**. Algunos estudios han hallado factores de riesgo en cuanto al entorno social y comunitario de los menores, ya sea por la pertenencia a entornos con bajo nivel socioeconómico, ambientes deprimidos o inseguros (Foster y Brooks-Gunn, 2013; Jansen et al., 2012), las actitudes y creencias que favorecen la violencia en la sociedad (Cañas-Pardo, 2017), el desarrollo de patrones de victimización en otro contexto (Serdiouk et al., 2015), el consumo elevado de televisión y otros medios digitales o la exposición a contenidos violentos (Watt et al., 2015). En cuanto al ámbito educativo, los estudios han mostrado que la estructura y configuración del centro educativo está relacionada con una mayor implicación de los menores como víctimas de acoso escolar, como el deterioro del centro escolar o del mobiliario y la existencia de un elevado número de estudiantes por cada clase, dado que esto favorece la proliferación de problemas y conflictos en el aula (Vázquez, 2015). Otro factor de riesgo para los niños y niñas víctimas de acoso escolar está relacionado con el sistema disciplinario, como la ausencia o falta de transmisión de valores, la carencia de un sistema punitivo y de sanciones a las conductas o episodios de violencia y la normalización de la violencia. Esto se refleja en las relaciones entre los miembros de la comunidad, la inseguridad en el ámbito educativo (Gage et al., 2014) y la percepción de un clima escolar negativo (Wang et al., 2013; Wang et al., 2014). Los estudios también han hallado que algunas dinámicas y prácticas educativas constituyen un factor de riesgo para el alumnado, como el bajo rendimiento académico (Cillessen y Lansu, 2015; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017; Suárez-García et al., 2020), un inadecuado o bajo ajuste escolar (García Fernández et al., 2015) y el absentismo escolar (Goldbach et al., 2018; Zych, Farrington, et al., 2020). Los estudios han mostrado que las malas relaciones entre iguales de los niños y niñas están relacionadas con un mayor riesgo de ser llegar a ser víctima de acoso escolar (Leadbeater et al., 2015). Entre estas destacan que los menores presenten una conducta social y comportamientos inadecuados con los demás, debido a la carencia de habilidades sociales, la falta de habilidades asertivas o inadecuadas estrategias de afrontamiento ante los problemas o situaciones de conflicto

(Alcantara et al., 2017; Han et al., 2017; Kollerová y Smolík, 2016; Lereya, Winsper, et al., 2013). Estos menores, ya sean de primaria o de etapas posteriores, tienden a ser percibidos negativamente por los demás, presentan un alto grado de rechazo o son ignorados por el resto del grupo (Kollerová y Smolík, 2016; Sainio et al., 2012), presentan una baja popularidad, tienen una baja integración en el grupo y carecen de apoyo social (Andrews et al., 2016). Otro factor de riesgo para los menores involucrados como víctimas de acoso escolar está relacionado con las amistades de los niños y las niñas, ya sea por que tengan dificultad para hacer amigos, tengan pocas amistades (Alcantara et al., 2017) o los amigos y amigas sean percibidos como víctimas (Echols y Graham, 2016). Estas pueden derivar en que los menores tiendan a aislarse o a estar solos y presenten una escasa participación en actividades grupales (Serrano y Iborra, 2005), que les confiere una mayor predisposición para estar involucrados en el rol de víctima en este fenómeno. Los estudios también han mostrado que el profesorado y sus actitudes pueden llegar a ser un factor de riesgo para los estudiantes víctimas del acoso escolar. Estos estudios han hallado que el escaso conocimiento docente sobre las relaciones interpersonales del alumnado y las dinámicas relacionales entre ellos (Bouchard y Smith, 2017), las escasas habilidades para afrontar la situación, el desconocimiento sobre cómo actuar y la minimización de las conductas de acoso escolar en el aula (Sokol et al., 2016) constituyen un riesgo para las víctimas de acoso escolar. Estas actitudes y comportamientos por parte del profesorado fomentan otros riesgos como la escasa comunicación entre los menores y el profesorado (Mendoza González, 2014) y la reducción de la búsqueda de apoyo de los menores en la figura docente de referencia (Bouchard y Smith, 2017; Sokol et al., 2016).

Por otra parte, algunos estudios han mostrado que existen factores de protección relacionados con el entorno comunitario. Los menores que viven en zonas con ambientes tranquilos, libres de violencia y que favorecen valores prosociales están relacionados con factores de protección del acoso escolar (Cañas-Pardo, 2017). Los estudios también han hallado que las dinámicas y prácticas educativas en el entorno escolar son factores protectores de los menores víctimas de acoso escolar (Simón Saiz et al., 2019). Los centros educativos que muestran una mayor cohesión grupal entre los miembros del personal educativo (Wang et al., 2013), tienen actuaciones y planes de prevención de la convivencia y del acoso escolar (Cava et al., 2010; Orjuela López et al., 2013; Shetgiri, 2013) y son percibidos por tener un buen clima escolar y de convivencia en el entorno educativo (Leadbeater et al., 2015; Zych et al., 2019) fomentan una mayor seguridad en

el entorno que protege a los menores contra el riesgo de ser víctimas de acoso escolar. Esto se refleja en que los menores también presentan un alto rendimiento y logro académico (Moore et al., 2017). Igualmente, los menores que comparten aula con hermanos o hermanas clase (Veldkamp et al., 2017) también presentan un menor riesgo de llegar a ser víctimas de acoso escolar. Otro factor de protección contra el acoso escolar es la buena relación entre iguales (Simón Saiz et al., 2019), como la disposición de una buena red de apoyo en el grupo de iguales (Veldkamp et al., 2017) y las actitudes de defensa y de protección hacia las víctimas por parte de los compañeros y compañeras de clase (Saarento et al., 2013). Estos menores cuentan con una mayor popularidad o estatus entre el grupo de iguales (Barcaccia et al., 2018), tienen habilidades prosociales (Casper y Card, 2017; Sugimura et al., 2017), son resilientes, asertivos, usan buenas estrategias de afrontamiento y participan en juegos y equipos deportivos (Merrill y Hanson, 2016). Los estudios también han hallado que el alumnado que posee amistades dentro de la misma clase son un factor de protección contra el acoso escolar (Barcaccia et al., 2018), excepto en el caso en que estas amistades estén involucradas como víctimas (Echols y Graham, 2016). En cuanto a los factores de protección relacionados con el profesorado, los docentes promueven iniciativas o tienen actitudes contra la violencia (Serdiouk et al., 2015). Esto favorece que el alumnado mantenga una buena relación y comunicación con los docentes y figuras de referencia en el contexto escolar (Lawson et al., 2013) y perciban un mayor bienestar como fruto del apoyo por parte del profesorado (Kokkinos et al., 2016; Thornberg et al., 2018).

En síntesis, los factores de riesgo y de protección asociados a la víctima son muy variados, ya que estos aparecen en diferentes contextos y situaciones. Algunos están más relacionados con la personalidad y las características individuales de cada niño o niña. Otros, sin embargo, afectan al contexto familiar en cuanto a la estructura, las prácticas y estilos parentales, el vínculo de apego, las conductas de violencia en el ámbito doméstico y las creencias sobre el acoso escolar por parte de los progenitores. Existen también factores de riesgo y de protección que aparecen en el entorno social y comunitario y en el contexto escolar, ya sea en cuanto a su estructura, en el sistema disciplinario que se aplica en el centro, las prácticas en el aula, las relaciones con los iguales, las relaciones de amistades del alumnado y las actitudes y creencias del profesorado. Contar con un mayor o menor número de factores de riesgo no significa que niños y niñas vayan a desarrollar conductas de victimización de acoso escolar, dado que estos dependen de las situaciones

y del contexto, así como de la influencia tanto de los factores de riesgo como de los factores de protección del acoso escolar.

1.3.2. Factores asociados al agresor

Existen diversos factores de riesgo relacionados con la figura del agresor, con independencia del perfil y tipo de agresor en el que los menores se encuentren involucrados. Existen factores de riesgo asociados a características individuales, factores de personalidad, relacionados con la familia, con el entorno comunitario y con el contexto escolar.

Entre los **factores asociados al individuo**, los estudios han hallado factores relacionados con el físico y la edad, que confieren a los menores una mayor probabilidad de llegar a ser agresor o agresora de acoso escolar. Entre estos destaca la posesión de una mayor fuerza o corpulencia física que la víctima y tener mayor edad que esta (Zych et al., 2016). Al ser mayores que la víctima, los agresores pueden tener una apariencia más intimidatoria ante las víctimas, más débiles e indefensas.

Los estudios sobre factores de riesgo han mostrado otros **factores individuales**. Los agresores tienden a presentar un temperamento tendente a la agresividad (Sugimura et al., 2017; Van Noorden et al., 2016), bajo nivel de tolerancia a la frustración (Rodríguez López, 2006), son impulsivos (Tzani-Pepelasi et al., 2018; Velotti et al., 2016), tienen un carácter egocéntrico, narcisista y dominante (Reijntjes et al., 2016), presentan rasgos sádicos (Trémolière y Djeriouat, 2016; Van Geel et al., 2017) y conductas desafiantes o disruptivas, que son predictoras de la implicación como agresores de acoso escolar (Diaz Ozuna, 2012). Los menores que tienen este tipo de comportamiento suelen tener una escasa habilidad para resolver los conflictos de manera adecuada y muestran baja empatía (Van Noorden et al., 2016). Los estudios han hallado que los menores muestran sentimientos de rabia o furia (Hein et al., 2015; Tanrikulu y Campbell, 2015), presentan déficit de atención, hiperactividad, trastornos de la conducta y personalidad antisocial (Analitis et al., 2009; Horton, 2011; Leiner et al., 2014; Shetgiri, 2013). Algunos estudios han mostrado que chicos y chicas presentan riesgos asociados a la moralidad. Estos menores muestran una falta de valores morales, una carencia de remordimiento y un alto desapego moral (Caravita et al., 2012; Gini et al., 2014; Perren,

Gutzwiller-Helfenfinger, et al., 2012; Romera et al., 2019; Wang et al., 2017; Zych, Farrington, et al., 2020). Otros factores de riesgo asociados al agresor son los elevados niveles de ansiedad, baja autoestima y el padecimiento de trastorno de estrés postraumático (Barrett et al., 2014).

En cambio, existen otros factores que protegen a estos chicos y chicas frente al acoso escolar. Los niños que son más amables y abiertos (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015), tienen un mejor control de la impulsividad y la ira, mayor tolerancia a la frustración, mayor disposición a sentir culpa (Barón et al., 2018), mayor autoestima (Chen et al., 2017; Tsaousis, 2016), nivel de empatía (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; Zych et al., 2019) y un mayor desarrollo de la autonomía para dar opinión o tomar decisiones (Baldry y Farrington, 2005) tienen un menor riesgo de llegar a estar involucrados como agresor o agresora de acoso escolar.

Entre los **factores del ámbito familiar** se encuentran los relacionados con las características familiares. Los estudios han mostrado que es un factor de riesgo que los menores no vivan directamente con sus progenitores (Le et al., 2017). Los niños y niñas cuyas familias presentan un estatus socioeconómico bajo (Vázquez, 2015), tienen una alta inestabilidad laboral (Stenbacka et al., 2012), o bien, presentan problemas psicopatológicos como depresión, comportamientos antisociales (Morcillo et al., 2015) o problemas de salud mental (Nocentini et al., 2019; Shetgiri et al., 2014) son más propensos a estar involucrados como agresores de acoso escolar. Estas familias también se caracterizan por tener una baja cohesión familiar (Smith, 2014), hecho que influye negativamente en los menores y que genera problemas en la conducta y el comportamiento de los niños y niñas (Vázquez, 2015). Algunos estudios también han hallado factores de riesgo en cuanto a las prácticas y los estilos educativos parentales. Los estudios han mostrado que las familias de los niños y niñas implicados como agresores ponen en práctica estilos autoritarios (Foshee et al., 2016; Georgiou et al., 2013; Luk et al., 2016), negligentes (Nocentini et al., 2019), permisivos (Aguilar Cárceles, 2012; Baldry y Farrington, 2000; Estévez López et al., 2007; Gómez-Ortiz et al., 2014; Shetgiri et al., 2012) o sobreprotectores (Mohebbi et al., 2016). Los estudios han mostrado que, en cuanto al apego, los agresores de acoso escolar tienen un pobre vínculo de apego (Cho et al., 2017). Entre estos destacan el apego evitativo, aunque otros estudios señalan que es necesario investigar más sobre los estilos de apego entre los agresores de acoso escolar (Magaz et al., 2011). Entre las características que suponen un riesgo para los menores

destacan el uso de estrategias disciplinarias severas (Morcillo et al., 2015) y el uso de un sistema punitivo basado en los gritos o el castigo físico (Hong et al., 2017; Zych, Farrington, et al., 2020). La exposición continuada de una disciplina basada en el uso del castigo físico o la violencia fomenta que los menores normalicen conductas inapropiadas o de violencia que extrapolen a otros contextos (Fujikawa et al., 2018). Por el contrario, una disciplina inconsistente, excesiva permisividad (Alizadeh Maralani et al., 2019), una mayor tolerancia a las conductas agresivas de los menores, la permisividad en cuanto al alto consumo de televisión o programas violentos (Elledge et al., 2013; H. Huang et al., 2013; Vázquez, 2015), la ausencia de normas o límites claros y precisos y la falta de supervisión y control parental (Lösel y Farrington, 2012; Mann et al., 2015) también son factores de riesgo para los menores implicados como agresores de acoso escolar. La carencia de supervisión y la permisividad pueden generar que los menores no lleguen a ser amonestados o reprendidos ante comportamientos violentos o agresivos, fomentando de este modo el uso de la agresión (Nocentini et al., 2019). Estas características fomentan una mayor inseguridad entre los menores y mantienen una escasa o mala comunicación con sus progenitores (Li et al., 2019; Mendoza González, 2014; Olweus, 2006; Williams y Kennedy, 2012). Otro factor de riesgo para los niños y niñas agresores de acoso escolar está relacionado con las situaciones de violencia en el ámbito doméstico y la crianza en un ambiente conflictivo, ya sea por experiencia parental previa a la violencia o por conductas de violencia en el ámbito familiar. Los niños y niñas con mayor riesgo de ser acosadores proceden de familias que han podido tener antecedentes de comportamientos hostiles (de Vries et al., 2018) o han llegado a ser acosadores durante su infancia o su adolescencia (Farrington, 1993). Estos niños y niñas han podido presenciar conductas violentas o conflictivas presenciadas en el seno familiar (Hemphill et al., 2011; Le et al., 2017; Nocentini et al., 2019), en la que los menores están expuestos a conductas de abuso (Auslander et al., 2016; Fujikawa et al., 2016; Nocentini et al., 2019), el consumo de alcohol o drogas por parte de los progenitores (Nocentini et al., 2019), la violencia entre los progenitores (De Oliveira et al., 2016; Le et al., 2017) o violencia doméstica (Foshee et al., 2016) y fomentan el aprendizaje de patrones de conducta basados en la violencia (Benítez y Justicia, 2006; Davis et al., 2020; Rigby, 2012). Algunos estudios también han hallado factores de riesgo en relación con las creencias y actitudes de la familia hacia el acoso escolar. Estos han mostrado como riesgo que las familias carezcan de conocimientos sobre el acoso escolar, estén poco involucrados en las tareas y actividades

que los menores hacen en el contexto escolar (Nocentini et al., 2019) y no dispongan de estrategias para afrontar el acoso escolar (Offrey y Rinaldi, 2017).

En cambio, las familias que tienen un estilo educativo parental democrático favorecen la reducción de comportamientos agresivos o disruptivos (Martínez et al., 2019), actuando como un factor protector contra el acoso escolar. Igualmente, los estudios han hallado que las familias que muestran un vínculo de apego seguro (Murphy et al., 2017) mitigan la implicación de los menores como acosadores (Berdondini y Smith, 1996; Bowes et al., 2010). Estas características y prácticas parentales también fomentan una buena comunicación y relación con los menores (Morcillo et al., 2015), que sienten las muestras de apoyo parental y mantienen buenos lazos afectivos con la familia (Nocentini et al., 2019). Las familias que muestran esta serie de actitudes y prácticas suelen presentar un ambiente familiar positivo (Guo, 2016), están cohesionadas y establecen un buen clima de confianza (Nocentini et al., 2019). La participación e implicación de la familia en las tareas y actividades escolares de los menores también es un factor protector contra la implicación de los menores como agresores de acoso escolar (Nocentini et al., 2019).

Los estudios sobre factores de riesgo también han hallado **factores del ámbito comunitario y escolar**. Algunos estudios han hallado factores de riesgo en cuanto al entorno social y comunitario de los menores, ya sea por la pertenencia a una zona empobrecida, con ambiente inseguro (Holt et al., 2014), un bajo nivel cultural (Morcillo et al., 2015) o una mayor percepción de las estructuras sociales jerárquicas dentro del grupo de iguales (Garandea, Lee, et al., 2014; Lugones Botell y Ramírez Bermúdez, 2017; Menesini y Salmivalli, 2017). Los estudios han mostrado que algunas conductas de los menores en el contexto escolar constituyen un factor de riesgo para el alumnado. Estos suelen presentar necesidades educativas específicas (Fink et al., 2018) que pueden acrecentar un bajo rendimiento académico (Morcillo et al., 2015), las conductas absentistas (Zych, Farrington, et al., 2020) y un pobre ajuste social (Morcillo et al., 2015). Este tipo de conductas favorecen los comportamientos de violencia en el entorno escolar y fomentan el desarrollo de una percepción negativa del entorno escolar, que también constituye un factor de riesgo para los menores. Entre estos destacan el mantenimiento de una actitud negativa hacia el contexto escolar o las tareas (Zych, Farrington, et al., 2020), la percepción de un ambiente escolar negativo (Fink et al., 2018; Morcillo et al., 2015) y la carencia de sentimiento de pertenencia (Hong y Espelage, 2012). Los estudios

han mostrado que las malas relaciones entre iguales de los niños y niñas están relacionadas con un mayor riesgo de llegar a ser agresor de acoso escolar (Zych, Farrington, et al., 2020). Las malas relaciones con los demás fomentan que estos menores sean rechazados por los compañeros y compañeras y lleguen a ser excluidos entre el grupo de iguales (Kiriakidis y Kavoura, 2010). No obstante, estos menores suelen mantener un alto estatus social dentro del grupo (Reijntjes et al., 2016), tienden a hacerse respetar por los demás a través del miedo (Castillo-Pulido, 2011) y son populares (Kollerová et al., 2015; Pouwels et al., 2016; Reijntjes et al., 2016). Otro factor de riesgo para los menores involucrados como agresores de acoso escolar está relacionado con las amistades de los niños y las niñas. Los estudios han hallado que los menores pueden tener amistades o grupos que fomentan la violencia (Morcillo et al., 2015). Este hecho puede derivar en que los menores normalicen y aprendan patrones de comportamientos basados en la violencia (Huang et al., 2013). Los estudios también han mostrado que una mala relación con el profesorado puede llegar a ser un factor de riesgo para los estudiantes agresores del acoso escolar. Estos estudios han hallado que una relación pobre o conflictiva entre el alumnado y el profesorado puede ser un riesgo para que los menores se involucren como agresores de acoso escolar (Bouchard y Smith, 2017), así como las actitudes negativas hacia el profesorado (Zych, Farrington, et al., 2020).

Por el contrario, algunos estudios han hallado que existen factores de protección relacionados con el entorno comunitario. Los menores que viven en zonas con ambientes tranquilos, libres de violencia y que favorecen valores prosociales están relacionados con factores de protección del acoso escolar (Cañas-Pardo, 2017; Zych, Farrington, et al., 2019). Los estudios también han mostrado que algunas dinámicas y prácticas educativas en el centro son factores protectores de los menores agresores de acoso escolar, como la cohesión grupal del profesorado (Wang et al., 2013) y el establecimiento de normas y reglas claras que sean identificadas por los menores (Miranda et al., 2019). Estos menores perciben mayor seguridad en el entorno educativo y perciben el clima escolar positivo (Guo, 2016; Kowalski et al., 2014; Miranda et al., 2019), que influye en el rendimiento académico (Kowalski et al., 2014) y los protege contra el riesgo de ser agresores. Otro factor de protección contra el acoso escolar es la buena relación entre iguales, como el uso de estrategias de afrontamiento basadas en el diálogo y la comunicación, la puesta en práctica de competencias sociales como la prosocialidad y la resolución de conflictos con los iguales (Musalem y Castro, 2015; Zych, Farrington, et al., 2019). Los menores que muestran más empatía y tienen un alto estatus social (Cook et al., 2010) tienen menores

posibilidades de estar involucrados en acoso escolar. Los estudios también han hallado que el alumnado que posee amistades dentro de la misma clase son un factor de protección contra el acoso escolar. Estos menores reciben apoyo social de los demás (Heerde y Hemphill, 2018), hecho que influye positivamente en los menores y fomenta la creación de vínculos positivos y de pertenencia a un grupo (Guo, 2016). En cuanto a los factores de protección relacionados con el profesorado, es un factor de protección contra la implicación como agresor de acoso escolar que los docentes conozcan y tengan formación sobre el acoso escolar, promuevan estrategias y actividades encaminadas en la detección, intervención y prevención de este fenómeno y velen por el bienestar del alumnado (Wang et al., 2013). Esto favorece la reducción de comportamientos disruptivos y violentos en el aula (Bouchard y Smith, 2017) y una mayor percepción de apoyo (Miranda et al., 2019) y desarrollen una serie de conductas que les previenen de estar implicados como agresores de acoso escolar.

En resumen, la implicación de menores involucrados como agresores de acoso escolar no está exento de factores de riesgo y de protección a nivel individual, familiar y social. En cuanto al individuo y su personalidad, los riesgos se relacionan con aquellos aspectos que confieren superioridad sobre la víctima, ya sea por la corpulencia, la agresividad, o por la falta de valores morales. A nivel familiar, los riesgos se relacionan con la crianza en ambientes deprimidos, la falta de recursos, los estilos parentales sobreprotector, autoritario, negligente o permisivo, un vínculo de apego inseguro, experiencias basadas en el uso de la violencia y la falta de implicación familiar en el contexto escolar y sobre el fenómeno en cuestión. Existen también factores de riesgo que aparecen en el entorno social y en el contexto escolar, como la dificultad para seguir las normas del centro escolar, que afectan al clima escolar, la percepción negativa del entorno educativo, el deterioro de las relaciones con los iguales y la mala calidad en la relación con el profesorado. En cambio, los factores de protección que se relacionan con estos aspectos atenúan y minimizan los riesgos. Profesionales de la educación y docentes deben conocer los riesgos y los factores de protección que influyen en todos los contextos de desarrollo de los menores, con el fin de promover estrategias que detecten la implicación en este fenómeno y se desarrollen medidas de prevención e intervención para el alumnado más vulnerable.

1.3.3. Factores asociados a las víctimas agresoras

Los chicos y chicas implicados en el doble rol son un grupo muy diverso que comparten algunos factores de riesgo y de protección asociados a las víctimas y a los agresores. No obstante, la implicación en este doble rol de victimización y agresión de acoso escolar lleva consigo más factores de riesgo que los asociados solo a los implicados como víctimas o como agresores (Kennedy, 2018).

Los estudios sobre factores de riesgo han mostrado **factores individuales** (Sourander et al., 2016), como la agresividad en edades tempranas o durante la etapa preescolar (Jansen et al., 2011), el déficit de atención o hiperactividad (Zych, Farrington, et al., 2020). Estos estudios han hallado que los menores que presentan problemas internalizantes, depresión o angustia tienen una mayor probabilidad de estar involucrado en el doble rol (Le et al., 2017). Los estudios también han mostrado que chicos y chicas presentan riesgos asociados a la moralidad, como la neutralización o desapego moral entre los menores que son víctimas agresoras (Zych, Farrington, et al., 2020).

En cambio, los estudios han mostrado que los menores con un alto autoconcepto (Zych, Farrington, et al., 2019), alta empatía (Zych et al., 2017), que presentan una mayor competencia social y buena resolución de problemas y conflictos (Cook et al., 2010) son factores que mitigan los riesgos de la implicación en acoso escolar y protegen a los menores de llegar a estar involucrados en el doble rol.

Entre los **factores del ámbito familiar** se encuentran los relacionados con las características familiares. Los estudios han mostrado que los menores procedentes de familias divorciadas (Zych, Farrington, et al., 2020) o familias en las que los niños y niñas de primaria y secundaria no viven con sus progenitores (Le et al., 2017) tienen un mayor riesgo de llegar a estar involucrados como víctimas agresoras de acoso escolar. Algunos estudios también han hallado factores de riesgo en cuanto a las prácticas y estilos educativos parentales, como el uso del castigo físico (Zych, Farrington, et al., 2020). Estos estudios han mostrado que las familias pueden hacer uso de estrategias disciplinarias basadas en la violencia o que esta esté presente en el ámbito doméstico en el que los menores son o puedan ser testigos de episodios de violencia y conflictos en el seno familiar (Le et al., 2017). La experiencia de estas prácticas disciplinarias en el contexto familiar puede propiciar que los niños y niñas sean más vulnerables a la

victimización de acoso escolar, pero al mismo tiempo, normalicen el uso de la conducta agresiva y extrapolen en uso de la violencia en otros contextos de su desarrollo.

Por el contrario, los estudios han mostrado que existen factores a nivel familiar que minimizan la implicación de las víctimas agresoras, como el alto nivel socioeconómico (Tippett y Wolke, 2014). Algunos estudios también han hallado factores de protección en cuanto a las prácticas y estilos educativos parentales. Estos estudios han mostrado que las familias que mantienen una buena comunicación con los menores, se involucran con los hijos e hijas y muestran afecto y apoyo a estos (Lereya, Samara, et al., 2013; Zych, Farrington, et al., 2020) contribuyen a reducir la implicación de los menores en el doble rol. Estas características favorecen que los menores perciban un ambiente familiar positivo (Cook et al., 2010; Zych, Farrington, et al., 2019).

Los estudios sobre factores de riesgo también han hallado **factores del ámbito comunitario y escolar**. Algunos estudios han hallado factores de riesgo en cuanto al ámbito educativo, ya sea por la mala calidad en las relaciones entre iguales, que algunos estudios han mostrado que son un factor de riesgo para la implicación de acoso escolar en el doble rol (O' Brennan et al., 2009). Estas dificultades en las relaciones entre iguales provocan el rechazo social (Juvonen et al., 2003). Otro factor de riesgo para los menores involucrados como víctimas agresoras está relacionado con las amistades de los niños y las niñas, debido a que los estudios han hallado que estos menores tienden a tener pocos amigos (Smokowski y Kopasz, 2005). Los estudios también han mostrado que el profesorado y sus actitudes pueden llegar a ser un factor de riesgo para los estudiantes que están involucrados en el doble rol del acoso escolar. Estos estudios han mostrado que la pasividad docente y la percepción de un bajo apoyo escolar por parte de los menores aumentan el riesgo de que estos lleguen a estar implicados como víctimas agresoras (Le et al., 2017). Estas actitudes y comportamientos aumentan con la falta de formación docente y de conocimiento sobre el acoso escolar, que fomentan otros riesgos como la percepción de inseguridad en el centro escolar, menor comunicación y reducción de la búsqueda de apoyo de las figuras de referencia (Bouchard y Smith, 2017; Sokol et al., 2016; Zych, Farrington, et al., 2020).

En cambio, los estudios han hallado factores de protección en el ámbito comunitario y escolar. Algunos estudios han mostrado que existen factores asociados al ámbito educativo, como las dinámicas y prácticas educativas que se imparten en el centro escolar, que favorecen la percepción positiva del centro escolar, un buen ajuste escolar

(Zych et al., 2017; Zych, Farrington, et al., 2020) o un clima de convivencia positivo en el centro educativo (Cook et al., 2010; Zych, Farrington, et al., 2019). Otros estudios han mostrado que existen factores de protección relacionados con el sistema disciplinario, como la existencia de normas claras y el control de su cumplimiento por parte del centro (Cook et al., 2010; Zych et al., 2017). Esto favorece que los menores muestren un mayor éxito académico, que reduce la posibilidad de implicación de estos menores en el doble rol (Cook et al., 2010; Zych et al., 2017). Los estudios también han hallado que la buena relación entre los menores reduce el riesgo de implicación en el doble rol, como la percepción de popularidad o alto estatus en el grupo de iguales (Zych, Farrington, et al., 2019), la influencia positiva entre otros menores (Cook et al., 2010) y la participación en actividades con otros menores (Zych, Farrington, et al., 2020).

En resumen, como se muestra en la Tabla 4, la implicación de los menores en el acoso escolar se debe a cuestiones multifactoriales, dado que las causas de este fenómeno son muy diversas y variadas para todos los roles de implicación. Todos estos factores son antecedentes del acoso escolar, pero ninguno de ellos determina exclusivamente la aparición de este fenómeno ni la implicación de los niños y niñas de primaria o adolescentes. El reconocimiento e identificación de estos factores de riesgo y de protección suponen un avance en tanto en cuanto se consideren para el diseño de medidas de actuación y se incluyan en los planes e intervenciones educativas.

Tabla 4. Resumen de las causas de riesgo y de protección del acoso escolar

Factores y causas de riesgo			
	Víctima	Agresor	Víctima agresora
Asociados al individuo	Individuales	Individuales	Individuales
	<ul style="list-style-type: none"> - Género (chicos) - Edad (menor que agresor) - Menor fuerza física - Bajo autocontrol - Introversión - Timidez - Problemas internalizantes - Problemas externalizantes - Conductas de aislamiento - Ansiedad - Inseguridad - Baja autoestima - Baja autoeficacia - Autoconcepto negativo - Dificultad para hablar de sí mismos - Baja tolerancia a la frustración 	<ul style="list-style-type: none"> - Género (chicos) - Edad (mayor que víctima) - Mayor fuerza física - Bajo autocontrol - Agresividad - Temperamento hostil - Problemas internalizantes - Problemas externalizantes - Disruptividad - Ansiedad - Baja empatía - Baja autoestima - Trastorno de estrés postraumático - Conductas desafiantes - Sadismo - Desapego moral - Impulsividad - Carácter egocéntrico - Déficit de atención - Hiperactividad - Personalidad antisocial - Trastorno de la conducta - Baja tolerancia a la frustración 	<ul style="list-style-type: none"> - Género (chicos) - Bajo autocontrol - Agresividad - Problemas internalizantes - Problemas externalizantes - Depresión - Angustia - Desapego moral - Déficit de atención - Hiperactividad

Asociados a la familia	Características familiares	Características familiares	Características familiares
	<ul style="list-style-type: none"> - Familias monoparentales - Progenitores jóvenes - Bajo nivel educativo - Bajo nivel socioeconómico - Estrés parental 	<ul style="list-style-type: none"> - Menores que no conviven con sus progenitores - Inestabilidad laboral - Bajo nivel socioeconómico - Problemas psicopatológicos - Depresión - Problemas de salud mental 	<ul style="list-style-type: none"> - Menores que no conviven con sus progenitores - Divorcio
	<p>Violencia en la familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conflictos entre progenitores - Presencia de discusiones (menores testigos) - Agresión psicológica parental - Violencia de género - Conflictos entre hermanos/as 	<p>Violencia en la familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia o antecedentes familiares de violencia - Conflictos en la familia - Conductas de abuso - Violencia interparental - Conflictos entre hermanos/as - Violencia de género 	<p>Violencia en la familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presencia de discusiones (menores testigos) - Conflictos entre hermanos/as
	<p>Estilo educativo parental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estilo sobreprotector - Estilo autoritario - Poco afecto - Falta de supervisión - Exceso de control - Escasa comunicación - Carencia de apoyo 	<p>Estilo educativo parental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estilo autoritario - Estilo negligente - Estilo permisivo - Tolerancia a la agresividad 	<p>Estilo educativo parental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema punitivo (castigo físico)

-
- Falta de implicación en otros contextos (escolar)
 - Disciplina inconsistente
 - Sistema punitivo (castigo físico)
 - Ausencia de normas
 - Falta de supervisión
 - Falta de control parental
 - Alto consumo de televisión
 - Escasa comunicación
 - Pobre cohesión familiar
 - Pobre vínculo de apego
-

Asociados al ámbito social

Relación con el entorno

- Uso de estupefacientes
- Pertenencia a ambientes deprimidos o empobrecidos
- Exceso de televisión en etapas anteriores

Relación con el centro escolar

- Absentismo escolar
- Bajo rendimiento académico
- Bajo ajuste escolar
- Opinión negativa del clima social
- Inseguridad en la escuela

Relación con el entorno

- Uso de estupefacientes
- Pertenencia a ambientes deprimidos o empobrecidos

Relación con el centro escolar

- Percepción de estructuras sociales jerárquicas
- Pobre ajuste social
- Ambiente escolar negativo
- Actitud negativa hacia el contexto escolar
- Necesidades educativas específicas
- Bajo rendimiento académico

Relación con el entorno

- Uso de estupefacientes

Relación con los iguales

- Bajo apoyo escolar

Relación con el profesorado

- Pasividad docente
-

	Relación con los iguales		Relación con los iguales	
	<ul style="list-style-type: none"> - Relación social con los iguales empobrecida - Carencia de habilidades asertivas - Carencia de habilidades sociales - Escasas estrategias de afrontamiento - Carencia de apoyo social - Baja popularidad - Dificultades para hacer amigos - Escasa participación en grupos - Baja integración - Son rechazados 		<ul style="list-style-type: none"> - Son rechazados - Alto estatus social - Respeto a través del miedo 	
	Relación con el profesorado			
	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa comunicación con el profesorado 			
Factores y causas de protección				
	Víctima		Agresor	
Asociados al individuo	Individuales	Individuales	Víctima agresora	
	<ul style="list-style-type: none"> - Extroversión - Simpatía - Satisfacción por la vida - Empatía - Alta autoconfianza - Alta autoestima - Autoconcepto positivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Amabilidad - Control de la impulsividad - Control de la ira - Empatía - Tolerancia a la frustración - Alta autoestima - Culpabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Alta competencia social - Buena resolución de problemas y conflictos 	

Asociados a la familia	Estilo educativo parental <ul style="list-style-type: none"> - Estilo indulgente - Apoyo - Implicación familiar - Comunicación filioparental - Control - Supervisión parental - Afectividad - Estabilidad emocional 	Estilo educativo parental <ul style="list-style-type: none"> - Ambiente familiar positivo - Apoyo - Buena comunicación - Cohesión familiar - Clima de confianza - Supervisión parental - Afectividad - Vínculo de apego seguro 	Características familiares <ul style="list-style-type: none"> - Alto nivel socioeconómico Estilo educativo parental <ul style="list-style-type: none"> - Ambiente familiar positivo - Buena comunicación - Implicación parental - Apoyo - Supervisión parental
Asociados al ámbito social	Relación con el centro escolar <ul style="list-style-type: none"> - Buena percepción del clima escolar - Buen rendimiento académico - Tener un hermano/a en clase Relación con los iguales <ul style="list-style-type: none"> - Vínculo afectivo positivo con los iguales - Tener amistades - Popularidad - Habilidades prosociales 	Relación con el centro escolar <ul style="list-style-type: none"> - Clima escolar positivo - Reglas y normas claras - Buen rendimiento académico Relación con los iguales <ul style="list-style-type: none"> - Vínculo afectivo positivo con los iguales - Alto estatus social - Buena red de apoyo - Diálogo - Buena comunicación - Habilidades sociales 	Relación con el centro escolar <ul style="list-style-type: none"> - Éxito académico - Reglas y normas claras - Buen ajuste escolar - Clima de convivencia positivo Relación con los iguales <ul style="list-style-type: none"> - Vínculo afectivo positivo con los iguales - Alto estatus social - Actividades grupales

-
- Uso de estrategias de afrontamiento asertivas
 - Participación en grupos
 - Buena red de apoyo
 - Resiliencia

Relación con el profesorado

- Buena relación y comunicación con el profesorado
-

1.4. Consecuencias del acoso escolar

Una de las razones por la que se confiere el acoso escolar como un asunto de gravedad es debido a las consecuencias y repercusiones que este fenómeno de violencia social tiene para todos los menores implicados directa o indirectamente. El acoso escolar tiene efectos relevantes en todos los contextos y entornos de desarrollo de los niños y las niñas, con consecuencias muy perjudiciales y graves desde que ocurre el primer episodio de agresión, convirtiéndose en un problema que afecta a la salud de los menores y provocando lesiones, en muchos casos, invisibles para los demás (Bradshaw et al., 2017; Horton, 2011b; Salmivalli, 2010; Waasdorp et al., 2017). Los episodios de acoso escolar dejan huellas y tienen consecuencias muy negativas en las personas que estén implicadas directamente ya sea por ejercerlo o por sufrirlo, y en aquellas que lo han presenciado y han sido testigos de este fenómeno (Song y Oh, 2017; Ttofi, Farrington, y Losel, 2011).

Según el tiempo y el momento en que los niños y niñas hayan estado expuestos al acoso escolar, los efectos pueden tener repercusiones en la vida diaria de los menores que pueden mantenerse durante un periodo de tiempo prolongado, incluso después del cese de la agresión, y llegar a cronificarse (Krusell et al., 2019; Wolke y Lereya, 2015). En algunos casos, las consecuencias pueden manifestarse a corto plazo (Ttofi et al., 2011), aunque este fenómeno también acarrea consecuencias a largo plazo (de la Plaza Olivares y González Ordi, 2019). La implicación en acoso escolar, por corta o larga que llegue a ser (Gómez-Ortiz et al., 2017), tiene efectos en la salud física, mental, en el bienestar y el desarrollo de los niños y niñas (Moore et al., 2017; Olweus, 1999). En los casos más extremos, el acoso escolar tiene efectos y consecuencias incluso en la etapa adulta (Sigurdson et al., 2015), perdurando toda la vida y provocando unas secuelas irreparables e irreversibles (Copeland et al., 2013; García Sanmartín, 2019; Krusell et al., 2019; McDougall y Vaillancourt, 2015; Ortega, 2010).

Existen efectos a nivel individual, asociados a **consecuencias psicológicas y de personalidad**, como el desarrollo de problemas psicoemocionales (Krivtsova et al., 2016), problemas internalizantes (Brendgen et al., 2016; Zych, Farrington, et al., 2020) y externalizantes de la conducta (Chan y Wong, 2019; Martínez Fuertes, 2015; McDougall y Vaillancourt, 2015; Suárez-García et al., 2020), depresión o síntomas depresivos, estrés postraumático (Patterson, 2016), bajo nivel de satisfacción con la vida (Sumter et al., 2015) y en los casos más severos y extremos pueden desembocar en ideas, pensamientos o conductas suicidas (Holt et al., 2015).

Los estudios sobre consecuencias del acoso escolar también han hallado repercusiones del ámbito social y escolar. Estos estudios han mostrado que las consecuencias del acoso escolar se manifiestan en dificultades de adaptación en la etapa adulta, comportamientos adictivos (Kretschmer et al., 2018) y uso o tenencia de armas (Valdebenito et al., 2017). Sin embargo, la implicación de los menores en alguno de los roles de acoso escolar ya sea en el rol de víctima, agresor, víctima agresora o espectador, trae consigo otras consecuencias y efectos diferentes para todos ellos.

En síntesis, el acoso escolar tiene consecuencias para todos los estudiantes, ya se encuentren involucrados como víctimas, agresores o víctimas agresoras o sean espectadores y testigos de la agresión de acoso escolar. Según el tiempo de exposición, el rol de implicación y el momento en que los menores hayan estado expuestos al acoso escolar, estos pueden tener consecuencias a corto plazo, que se producen durante el tiempo en el que ocurren las conductas agresivas, o a largo plazo, cuando los efectos de la agresión son más devastadores, se mantienen y perduran incluso después del fin de los episodios de acoso escolar, hasta la edad adulta, dejando secuelas que llegan a ser permanentes.

1.4.1. Efectos y consecuencias del acoso escolar en víctimas

La víctima es, con diferencia, quien sufre más gravemente los efectos adversos y negativos del acoso escolar, ya sea a nivel personal o físico, psicológico, emocional, social y escolar (Naveed et al., 2019; Ybarra et al., 2014). Entre los **efectos asociados al individuo**, los estudios han hallado factores demográficos, relacionados con el género. Estos estudios han mostrado que las chicas presentan efectos y consecuencias diferentes a los chicos, llegando a desarrollar más problemas internalizantes y externalizantes entre estas (Ledwell y King, 2015) y más comportamientos de rechazo entre los chicos (Sentse et al., 2015). Otros estudios han mostrado que existen consecuencias en cuanto a la función y nivel estructural del cerebro en los chicos, que muestran mayores niveles de cortisol (du Plessis et al., 2019).

Los estudios también han identificado consecuencias a nivel físico. Estos estudios han hallado que las víctimas sufren un deterioro grave de la salud (Rigby, 2002) y presentan conductas psicósomáticas, como dolores de cabeza (Sigurdson et al., 2014),

mareos (Moore et al., 2017), insomnio, alteraciones en la alimentación (Zych et al., 2015a) y alteraciones en el sueño como pesadillas o terrores nocturnos (Donoghue y Meltzer, 2018). Los estudios sobre las consecuencias asociadas a las víctimas también han mostrado que estos menores presentan cambios a nivel emocional y en el estado anímico (Polo del Río et al., 2013). Los estudios han hallado sentimientos de insatisfacción, infelicidad, problemas y dificultades emocionales, irritabilidad (Polo Del Río et al., 2014), depresión (Moore et al., 2017; Sourander et al., 2016), tristeza, ansiedad, miedo (Randa et al., 2019; Takizawa et al., 2014), terror, furia, ira y angustia (Fisher et al., 2012; Ovejero et al., 2013; Sánchez et al., 2012). El repertorio variado de emociones negativas de los menores víctimas conduce a que estos presenten una visión negativa de la vida y de descontento (Chai et al., 2020). Estos menores se ven afectados y presentan cambios a nivel psicológico y de personalidad, pues manifiestan alteraciones de la conducta, muestran un mayor grado de introversión (Polo del Río et al., 2013), problemas internalizantes y externalizantes (Moore et al., 2017; Schoeler et al., 2018; Stapinski et al., 2014), manifestaciones neuróticas y estrés postraumático (Litman et al., 2015). Estos estudios han hallado que las víctimas presentan dificultades en la formación de la identidad personal y problemas de ajuste social (Rodríguez-Hidalgo et al., 2014), desequilibrio en el desarrollo (Collell y Escudé, 2006; Gini y Pozzoli, 2013), experiencias psicóticas (Boden et al., 2016), traumas y problemas psicológicos (Calvete et al., 2018). Otras consecuencias para los menores involucrados como víctimas están relacionadas con un detrimento del autoconcepto, la pérdida de la autoestima (Zych et al., 2015) y la confianza en sí mismos (Sevillano González et al., 2016). Los estudios han hallado que estos menores desarrollan sentimientos de culpabilidad e impotencia, dado que estos niños y niñas se llegan a sentir vulnerables y susceptibles de recibir otros ataques (García Coto, 2010). En los casos más severos, los efectos del acoso escolar en las víctimas implican la realización de autolesiones y las conductas suicidas (Kelly et al., 2015; Klomek et al., 2010; Koyanagi et al., 2019; Lereya, Winsper, et al., 2013; Van Geel et al., 2014). Los estudios han mostrado que algunas de estas consecuencias perduran más allá de la etapa escolar, extendiéndose hasta la adolescencia e incluso la adultez (Hoffman et al., 2017), como las somatizaciones (Vanderbilt y Augustyn, 2010).

Los estudios han mostrado que estos menores tienen **consecuencias y repercusiones en la familia**, siendo una de las más graves la persistencia de los síntomas de victimización en etapas posteriores. Esto afecta e influye en el desarrollo y el bienestar de estos niños y niñas, pudiendo llegar a condicionar incluso en la edad adulta,

perpetuando el historial de victimización y llegando a ser víctima de la violencia de género en la etapa adulta (Sastre et al., 2016).

Los estudios sobre las consecuencias de acoso escolar en las víctimas también han hallado **efectos en el ámbito social y escolar**. Algunos estudios han hallado efectos en el entorno social y comunitario de los menores, ya sea por el abuso de alcohol, tabaco, drogas (Moore et al., 2017; Sigurdson et al., 2014; Valdebenito et al., 2015) o tenencia de armas (Randa et al., 2019). En la etapa adulta, las consecuencias más a largo plazo afectan al ámbito laboral, dado que las víctimas pueden verse implicadas en *mobbing* o acoso laboral (Craig y Harel, 2004; Hinduja y Patchin, 2008; Mendoza González, 2014; Wolke y Lereya, 2015). En cuanto al ámbito educativo, los estudios han mostrado que algunas consecuencias tienen relación con las conductas de los menores en el contexto escolar. Algunos estudios han mostrado que, como consecuencia de la victimización en acoso escolar, los menores presentan reacciones y patrones de la conducta inadecuados (Calvete et al., 2018), reaccionan con rebeldía o se muestran hostiles y agresivos (UNICEF, 2017). Estos comportamientos disruptivos tienden a ser penalizados en el entorno escolar, lo que contribuye en el deterioro del ajuste escolar de estos menores (Vaillancourt et al., 2013) y la percepción de un clima escolar inseguro, hostil o amenazante (Polo del Río et al., 2013). La experiencia negativa de los menores víctimas de acoso escolar tiene repercusiones directas en el aprendizaje de estos niños y niñas, que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje (Schoeler et al., 2018), pérdida de interés por aprender (Polo del Río et al., 2013) o dificultades para integrarse en el entorno escolar y educativo (León et al., 2012), que contribuyen en el deterioro del rendimiento académico (Takizawa et al., 2014) y fomentan el absentismo escolar, el abandono prematuro de los estudios y el fracaso escolar (Garaigordobil, 2015; Nakamoto y Schwartz, 2010; Zych et al., 2015). Los estudios han mostrado que existen consecuencias en las relaciones entre iguales de los niños y niñas. Estos estudios han hallado que las víctimas sufren un detrimento de su capacidad comunicativa (Wolke y Lereya, 2015), tienen dificultades y problemas de integración, muestran un empobrecimiento de las relaciones sociales (Brighi et al., 2012), presentan un deterioro de sus habilidades sociales, una falta de conductas asertivas, sufren de aislamiento y son objeto de exclusión social y de soledad (Rodríguez-Hidalgo et al., 2014; Zych et al., 2015). Como consecuencia del acoso escolar, las víctimas presentan problemas para hacer o mantener amistades con otros menores (Wolke y Lereya, 2015). Otros estudios también han mostrado que las víctimas desarrollan conductas evitativas, estrategias de resolución de conflictos basados en el empleo de la violencia y el desarrollo

de conductas abusivas o agresivas con los demás en la etapa adulta (Sevillano González et al., 2016; Walters y Espelage, 2018).

En síntesis, las víctimas de acoso escolar tienen graves consecuencias y repercusiones en todos los ámbitos de su vida cotidiana. Existen consecuencias a corto plazo que aparecen en la etapa escolar, cuando los menores experimentan los episodios de agresión de acoso escolar, como son las somatizaciones. No obstante, las víctimas de acoso escolar también experimentan efectos a largo plazo, que perduran en el tiempo y pueden llegar a afectar a la etapa adulta, como los patrones de victimización que se repliquen en el ámbito laboral. En los casos más leves las consecuencias pueden ser pasajeras y tener poco efectos negativos en los menores, sin embargo, en los más severos, las consecuencias del acoso escolar en los menores víctimas de este fenómeno pueden llegar a tener efectos irreversibles en la vida de estos niños y niñas, entre las que se encuentran las autolesiones y el suicidio.

1.4.2. Impacto del acoso escolar en los agresores

El alumnado que agrede a otros también tiene efectos muy negativos que pueden mantenerse y generalizarse en el tiempo (Musalem y Castro, 2015). Estas consecuencias y repercusiones en estos menores derivan de las conductas de agresión que llevan a cabo con los demás, llegando a manifestar un aumento de problemas y dificultades en diferentes ámbitos que pueden perdurar hasta la etapa adulta (Cerezo, 2004).

Los estudios han hallado que los agresores de acoso escolar tienen **efectos asociados al individuo**. Estos estudios han mostrado consecuencias asociadas al género de estos menores, entre las que se encuentran que los chicos desarrollan más síntomas y conductas de depresión que las chicas (Wolke y Lereya, 2015), mientras que las chicas tienden a ser madres jóvenes y tener hijos a edades inferiores a los 20 años (Lehti et al., 2011). Otros estudios sobre los efectos del acoso escolar en los agresores han hallado que estos menores presentan efectos a nivel emocional, como depresión o, en los casos de mayor gravedad, estos niños y niñas presentan ideación suicida (Arroyave Sierra, 2012; Ttofi et al., 2011). Entre las consecuencias a nivel psicológico y de personalidad, los estudios han mostrado efectos como estrés postraumático, síntomas y conductas psicopatológicas (Garaigordobil, 2015; Melero, 1993; Serrano y Iborra, 2005). Otros

estudios han hallado efectos asociados a la conducta agresiva y la moralidad de los agresores, dado que estos menores desarrollan una personalidad antisocial (Kumpulainen y Räsänen, 2000; Wolke y Lereya, 2015), presentan un mayor egocentrismo, carencia socioemocional, derivada del detrimento de su desarrollo o comprensión moral, insensibilidad o falta de empatía (Vázquez, 2015). La conducta agresiva de estos menores puede originar el aumento de la crueldad, la asunción de un comportamiento y creencias basadas en la conducta violenta, actitudes negativas y la normalización de la agresión (Avilés, 2013; Ortega, 2000b).

Entre los **efectos y consecuencias asociadas al ámbito familiar** se encuentran los relacionados con situaciones de violencia en el ámbito doméstico, como el desarrollo de conductas sexistas, de episodios de violencia de género (Cullingford y Morrison, 1997; Díaz-Aguado, 2006; Ovejero, Yubero, et al., 2013; Vanderbilt y Augustyn, 2010; Vázquez, 2015) o la implicación en violencia hacia la pareja durante la adolescencia (Foshee et al., 2014).

Los estudios sobre consecuencias del acoso escolar en agresores también han hallado **efectos en el ámbito social y escolar**. Algunos estudios han hallado repercusiones en cuanto al entorno social y comunitario de los menores, ya sea por el desarrollo o práctica de conductas de agresión durante la educación primaria y la adolescencia, que derivan en un mayor riesgo de conductas antisociales como conductas delictivas o actos vandálicos (Davis et al., 2020; Estévez et al., 2019). Estos estudios han mostrado que, como consecuencia de las conductas de agresión, los menores pueden ser delinquentes juveniles o transgresores, que pueden ser partícipes en juegos de azar, estén involucrados en el tráfico o abuso de drogas (Ttofi et al., 2016; Valdebenito et al., 2015), en el consumo de alcohol y estupefacientes (Farrington et al., 2012; Mendoza González, 2014; Ttofi et al., 2011b). Los estudios también han hallado que los agresores tienen consecuencias a largo plazo en el ámbito laboral, donde pueden presentar conductas violentas o de acoso laboral, que dificulten el mantenimiento del trabajo y la estabilidad económica (Takizawa et al., 2014; Wolke et al., 2013). En cuanto al ámbito educativo, los estudios han mostrado que los menores tienen consecuencias relacionadas con el sistema disciplinario escolar. Estos estudios han hallado que los niños y niñas presentan dificultad para cumplir las normas (Vázquez, 2015), lo que deriva en otras consecuencias como la apertura de expediente disciplinario, la amonestación o expulsión del centro educativo por motivo de su conducta. Estas consecuencias tienen efectos directos en los

propios menores, que desarrollan actitudes de rechazo hacia el entorno escolar, tienen un pobre ajuste escolar (Wolke y Lereya, 2015), un bajo rendimiento y éxito académico (Sigurdson et al., 2014; Takizawa et al., 2014), ser absentistas o llegar a abandonar prematuramente los estudios (Cerezo, 1998; Muñoz y De Los Fayos Ruiz, 2009; Vázquez, 2015). Los estudios también han mostrado que existen repercusiones negativas para estos menores asociadas a las relaciones entre iguales. Estos estudios han hallado que los menores aprenden conductas basadas en el patrón de modelo de dominio-sumisión, presentan un estilo violento de interacción (Smith y Thompson, 2017) y conductas antisociales basadas en el uso de la violencia como único medio para la resolución de conflictos o la consecución de aquello que quiere (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Mendoza González, 2014; Ttofi et al., 2012). Los estudios han mostrado que estas consecuencias derivan en un deterioro de las habilidades sociales y dificultades para hacer y mantener amistades (Takizawa et al., 2014; Wolke et al., 2013). Los estudios también han hallado que, como consecuencia a largo plazo, estos menores pueden tener dificultades para relacionarse, el mantenimiento de relaciones sociales y el establecimiento de vínculos sociales futuros (Vanderbilt y Augustyn, 2010; Vázquez, 2015).

En resumen, la implicación de los menores como agresores afecta a los niños y a las niñas en diferentes contextos y ámbitos de su desarrollo. La continuidad de las conductas agresivas puede tener graves consecuencias y efectos en estos estudiantes, que se habitúan a mostrar un comportamiento agresivo con los demás, que con el tiempo y a largo plazo, puede derivar en la normalización de estas como un medio para obtener un beneficio de los demás. Los estudios han mostrado que la reiteración de la conducta agresiva tiene efectos muy perjudiciales en la moralidad de estos menores, que perjudica el desarrollo de la empatía y las conductas prosociales. Estos niños y niñas agresores ven afectadas sus relaciones sociales, deteriorados los vínculos afectivos y las amistades, dado que los demás muestran conductas de rechazo y evitación hacia estos menores como consecuencia de su comportamiento.

1.4.3. *Consecuencias del acoso escolar en el doble rol*

La mayoría de los estudios se han centrado en las consecuencias de los agresores y de las víctimas tanto a corto como a largo plazo, aunque algunos estudios han aportado datos sobre los efectos que el acoso escolar tiene en los menores que están involucrados en el doble rol. Los estudios han hallado que las consecuencias de la implicación de estos niños y niñas son mayores y más serias que aquellos estudiantes implicados solo como víctimas o como agresores, dado que estos menores se ven envueltos en los procesos de agresión y de victimización al mismo tiempo (Marcos et al., 2020; Zwierzyńska et al., 2013).

Estos estudios han mostrado que existen **consecuencias asociadas al individuo**, que se vinculan al deterioro de la salud y al estado físico de los menores, como los problemas psicosomáticos (Sigurdson et al., 2014; Smith, 2013). Algunos estudios han hallado que las consecuencias más graves para las víctimas agresoras son las conductas autolesivas (Bannink et al., 2014) o el suicidio (Cook et al., 2010; Holt et al., 2015). A nivel emocional, los estudios han mostrado que las víctimas agresoras tienen consecuencias que afectan a un aumento de la apatía, sentimientos de tristeza, depresión (Stapinski et al., 2014) y culpa (Hutchinson, 2012), como consecuencia de la conducta pasiva o inactiva de estos menores. Estos estudios también han hallado que estos menores presentan un desajuste emocional, sentimientos de indefensión (Cerezo et al., 2015), irritabilidad, furia, conductas desafiantes y antisociales (Musalem y Castro, 2015; Wolke y Lereya, 2015). Entre los efectos a nivel psicológico y de personalidad, los estudios han hallado que estos menores pueden desarrollar conductas de hiperactividad (Kelly et al., 2015), manifiestan problemas internalizantes (Zwierzyńska et al., 2013), trastornos psicopatológicos, bajo bienestar psicológico, alto grado de estrés y ansiedad, trastornos psicóticos (Wolke et al., 2014) y desajustes psicosociales (Wolke et al., 2013). Estos estudios también han mostrado que los menores presentan dificultades en el desarrollo de la identidad y la personalidad, muestran una baja autoestima (Arroyave Sierra, 2012) y un bajo autocontrol (Musalem y Castro, 2015).

Algunos estudios también han hallado **efectos asociados a la familia**, ya sea porque estos menores desarrollen una menor capacidad para la interacción y la comunicación con otros miembros de la familia a corto plazo, o bien, vean mermados la calidad de los vínculos emocionales y las relaciones laborales a largo plazo (Sourander et al., 2007; Varhama y Björkqvist, 2005). Algunos estudios han mostrado que los

menores implicados como víctimas agresoras llegan a tener mayores posibilidades de llegar a ser progenitores a edades tempranas, inferiores a los 22 años (Lehti et al., 2011, 2012).

Los estudios sobre las consecuencias de la implicación en el doble rol también presentan **efectos asociados al ámbito social y escolar**. Algunos estudios han hallado consecuencias relacionadas con el entorno social y comunitario de los menores, ya sea por el desarrollo de comportamientos antisociales (Bender y Lösel, 2011), conductas delincuentes (Barker, Arseneault, et al., 2008; Copeland et al., 2013), actividades delictivas, actos violentos, consumo de tabaco, alcohol o drogas (Kelly et al., 2015; Weiss et al., 2011) y tenencia de armas (Van Geel et al., 2014; Zych et al., 2015). En cuanto al ámbito educativo, los estudios han mostrado que existen consecuencias asociadas al sistema disciplinario, como la apertura de expediente o expulsión de estos menores que presentan un desajuste conductual. Estas consecuencias derivan en que el alumnado presente más dificultades en el proceso de aprendizaje y para concentrarse, tengan un menor rendimiento y logro académico (Glew et al., 2005), que les conduce a un mayor desajuste escolar, al absentismo e incluso al abandono prematuro de los estudios o fracaso escolar (Garaigordobil, 2015; Ovejero et al., 2013; Sigurdson et al., 2014; Vaillancourt et al., 2013).

Los estudios han mostrado que los menores involucrados en el doble rol tienen graves consecuencias en las relaciones con sus iguales. Estos estudios han hallado que, a largo plazo y durante la etapa adulta, estos niños y niñas desarrollan dificultades para relacionarse, tener o mantener amistades (Takizawa et al., 2014; Wolke et al., 2013), presentan una falta o pérdida de la empatía, un desajuste social, conductas de insolidaridad y aislamiento (Georgiou y Stavrinides, 2008).

En síntesis, los menores involucrados en el doble rol sufren consecuencias más graves y severas que aquellos estudiantes involucrados solamente como víctimas o como agresores de acoso escolar, dado que los implicados en el doble rol tienen mayores carencias y secuelas emocionales, psicológicas y sociales. Los efectos de la participación en la victimización y la agresión afectan al desarrollo de estos menores en diferentes ámbitos de su vida cotidiana tanto a corto como a largo plazo. Los estudios han hecho un gran esfuerzo por identificar las consecuencias del acoso escolar en estos menores e implementar programas y recursos encaminados a minimizar y reducir los efectos de este fenómeno de violencia en los menores involucrados.

1.4.4. *Efectos del acoso escolar en los espectadores y testigos*

Aunque estos menores no están implicados directamente, la presencia de los episodios de violencia del acoso escolar también tiene consecuencias negativas en los niños y niñas involucrados como espectadores y testigos. Estos menores desarrollan efectos que influyen en la calidad de vida y en su propio desarrollo, dado que las actitudes que adoptan ante un caso de agresión y de victimización los puede conducir a desarrollar los mismos efectos que se dan en el agresor y en la víctima, aunque con efectos más moderados (Cerezo, 2004). En los casos más severos y extremos, los episodios de acoso escolar producen una escalada de efectos negativos a lo largo del tiempo (Hutchinson, 2012; Rivers et al., 2009).

Los estudios han hallado que los espectadores y testigos de acoso escolar tienen **consecuencias asociadas al individuo**. Estos estudios han mostrado efectos como la reducción de la calidad de vida (Garaigordobil y Oñederra, 2010), abuso de sustancias y problemas de salud mental (Rivers et al., 2009) como las quejas somáticas (Callaghan et al., 2019). Algunos estudios que mostraron estos efectos en los testigos observaron también las consecuencias a nivel emocional que los menores manifestaban ante una conducta pasiva o evitativa de ayuda a la víctima. Estos estudios hallaron que los menores implicados en el doble rol tenían más posibilidades de desarrollar dificultades en la regulación emocional (Camodeca y Nava, 2020; Werth et al., 2015), culpabilidad (Hutchinson, 2012), impotencia, apatía, sentimientos de indefensión, sensación de malestar, angustia, inquietud o miedo, como consecuencia de presenciar la agresión y el sufrimiento de la víctima (Fernández y Ruiz, 2009; Mendoza González, 2014). Estos estudios también han hallado que los testigos de acoso escolar desarrollan efectos a nivel psicológico y de personalidad (Callaghan et al., 2019). Los hallazgos de estos estudios han mostrado que testigos y espectadores presentan un estado psicológico que favorece el desarrollo de problemas internalizantes (Lambe et al., 2017; Wu et al., 2016), estrés postraumático, ansiedad, depresión (Midgett y Dumas, 2019) e ideación suicida (Midgett et al., 2020), en especial entre aquellos testigos del acoso escolar que muestran conductas de evitación y no ayudan a la víctima (Rivers y Noret, 2013). Sin embargo, también han mostrado que la exposición repetida al acoso escolar puede fomentar la disonancia cognitiva, la incapacidad de reacción y la desensibilización (Thornberg y Jungert, 2013a). Otros estudios han hallado efectos asociados a la moralidad de los espectadores que refuerzan las posturas individualistas y egoístas de estos menores

(Garaigordobil y Oñederra, 2010), como el desapego moral (Bjärehed et al., 2020; Gini et al., 2020; Obermann, 2011; Thornberg y Jungert, 2013b) y el deterioro o la pérdida de valores democráticos de igualdad, tolerancia y paz (Carozzo, 2015b; Ortega, 2000b).

Los estudios sobre consecuencias del acoso escolar en observadores y testigos también han hallado **efectos en el ámbito social y escolar**, como la adquisición de un modelo de organización basado en el dominio y la sumisión, la valoración de la agresividad y la violencia como forma de éxito social, la normalización de las conductas agresivas y de violencia en el entorno, la naturalización de la discriminación y la confusión de las formas de relación positiva. Los niños y niñas de primaria y de etapas superiores pueden tener efectos en su desarrollo, a través de la muestra de conductas de aislamiento (Hutchinson, 2012), la asunción de actitudes pasivas ante la injusticia y la desigualdad, la disminución de la empatía y de la solidaridad (Fernández, 2005), una desvalorización de las personas y de su sufrimiento y el refuerzo de comportamientos inadecuados como la pasividad y la inacción, que pueden estar vinculados a un posible temor a las repercusiones que pueda tomar el agresor o a la posibilidad de convertirse en una futura víctima (Diaz Ozuna, 2012). Otros estudios han mostrado que las conductas de agresión tienen consecuencias en los menores que las presencian, que reduce su rendimiento escolar, tienen dificultades para concentrarse en la tarea, presentan comportamientos disruptivos y un deterioro en la relación entre el profesorado y los estudiantes (Heinsohn et al., 2010).

En síntesis, todos los menores que se encuentran implicados en acoso escolar tienen consecuencias en su vida cotidiana y llegan a sufrir efectos adversos en su crecimiento y desarrollo. Los testigos y observadores de los episodios de acoso escolar, aunque no estén involucrados de forma directa en los episodios de acoso escolar, no están exentos de sufrir consecuencias negativas. Sin embargo, las repercusiones son más moderadas que en el caso de las víctimas agresoras, las víctimas y los agresores. Existe la necesidad de desarrollar intervenciones que proporcionen recursos y fomenten el desarrollo de estrategias y conductas que reduzcan y minimicen los efectos negativos y las consecuencias del acoso escolar en los menores involucrados.

CAPÍTULO 2: CIBERACOSO

La otra cara del acoso escolar: Tras las pantallas

CAPÍTULO 2: CIBERACOSO

El desarrollo de los medios tecnológicos, los crecientes avances producidos en este ámbito, el aumento de la popularidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación o TIC, el uso de Internet, la telefonía móvil y las nuevas aplicaciones han alterado y revolucionado la forma de vida de las personas, modificando el entorno en el que viven, creando un nuevo contexto de desarrollo y nuevas formas de comunicación entre las personas, de estar en contacto con los demás y expresarnos (Casas et al., 2016; Hooft Graafland, 2018; Kowalski et al., 2019). Estos cambios, que han supuesto ser un reto para las generaciones adultas, han resultado tener mayores efectos en el caso de los menores (Katz, 2016). El entorno digital se ha convertido en un nuevo contexto que influye en el desarrollo y en la formación de la personalidad de los más jóvenes (Livingstone, 2008; Livingstone et al., 2015; Livingstone y Sefton-Green, 2016). De hecho, las nuevas generaciones, conocidas como *nativos digitales* (Palfrey y Gasser, 2011; Prensky, 2011), *generación interactiva* (Bringué y Sádaba, 2008), más recientemente *generación Z* (Mascó, 2012) y *generación α* (McCrindle, 2015), han crecido rodeadas de estas tecnologías y avances que les ha permitido llegar a conocer y estar en un mundo hiperconectado y globalizado (Ortega et al., 2016; Peter y Petermann, 2018; Prensky, 2001).

Este acceso de los menores al entorno digital ha venido de la mano de diversos dispositivos, entre los que destacan la telefonía móvil. Los teléfonos móviles han llegado a ser en la actualidad uno de los principales dispositivos que los chicos y chicas usan, pero no los únicos, dado que los niños y niñas de primaria y adolescentes usan tablets, portátiles, ordenadores de mesa y otros dispositivos electrónicos (Poll, 2015). La telefonía móvil y concretamente los conocidos como smartphones o teléfonos inteligentes se han configurado como los más destacados, dadas las posibilidades del uso de aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp en estos dispositivos. WhatsApp es una de estas aplicaciones y servicios de mensajería en línea que ha llegado a ser una de las más empleadas en el mundo (Sánchez-Moya y Cruz-Moya, 2015) y entre los menores en España (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2016; Reolid-Martínez et al., 2016), por sus posibilidades para crear o estar implicados en grupos sociales y compartir contenidos (Cánovas et al., 2014).

El entorno digital, concretamente las redes sociales y los servicios de mensajería instantánea han ofrecido a niños y niñas diversas ventajas en forma de múltiples

posibilidades de actuar en la red, ya sea para la búsqueda de información o conocimiento, el intercambio de experiencias, estar en contacto con los demás, hacer nuevas amistades, socializar (Stein et al., 2016) o para diversión y actividades de ocio (Comas-Quinn et al., 2012; Omar et al., 2014; Pérez, 2012).

Esta diversidad de las actividades ha dado lugar a una mayor y clara accesibilidad a Internet y a las zonas wifi, así como al uso de las redes sociales, los sistemas de mensajería instantáneos y las aplicaciones móviles, que han favorecido que los menores accedan a estos entornos digitales a edades cada vez más tempranas (Garmendia et al., 2018). Los resultados de algunos trabajos científicos han hallado que los niños y niñas comienzan a tener acceso a Internet, a participar en las redes sociales y poseer teléfonos móviles en la etapa de primaria (Colás-Bravo et al., 2013). Otros estudios han señalado que un 33% de los chicos y un 41% de las chicas españolas entre 9 y 12 años ya comienzan a usar un *smartphone*, aunque este porcentaje se incrementa con la edad (Garmendia et al., 2016). Los resultados de una investigación mostraron que en torno al 98% de la población de entre 10 y 14 años ya poseía un dispositivo electrónico de tales características que contaba con conexión a Internet (Ditrendia, 2016).

La exposición a las TIC de forma precoz ha estado acompañada de un mayor uso de los medios, que ha traído consigo mayores oportunidades para el aprendizaje y la interacción social (Echeburúa y De Corral, 2010). No obstante, los comportamientos y usos de los menores en la red cambian en consonancia con la edad y la madurez de los niños y niñas, siendo diferentes entre la etapa primaria y la secundaria, dado que en la primera destacan los vídeos y juegos en línea, mientras que en la segunda se centran el mantenimiento de las relaciones sociales con iguales (Lenhart, 2015).

Así, la evolución de estos medios y la adaptación de los menores a este nuevo contexto favorecieron que los entornos digitales fueran un nuevo caldo de cultivo para que los niños y niñas pudieran perpetrar nuevas formas de hostigar a los iguales (Lee et al., 2018; Li, 2007a), que ha originado una nueva línea de investigación (Katzner, 2009; Roberto et al., 2014). Según Rigby (2012), el uso de la tecnología “ha añadido una nueva dimensión a la naturaleza de victimización de los compañeros y las compañeras” (2012, p. 6). Esto ha supuesto nuevas formas de hostigar y extender el acoso escolar entre los menores en edad escolar, conocido como ciberacoso (Barlett et al., 2018; Juvonen y Gross, 2008; Mishna et al., 2012).

Desde el 2000, el ciberacoso empezó a recibir mayor atención, dado que se trataba de un problema que afectaba a menores de diferentes edades, tenía graves consecuencias para estos y causaba grandes estragos dentro de la comunidad educativa. Este era un fenómeno que se entendía como una forma de acoso escolar que se extiende a través de los medios digitales y electrónicos. Los primeros trabajos e investigaciones sobre ciberacoso fueron en Estados Unidos en una población de estudiantes de primaria y secundaria (Finkelhor et al., 2000; Ybarra y Mitchell, 2004b, 2004a), aunque posteriormente esta preocupación dio lugar a que aparecieran publicaciones y estudios sobre el tema en Reino Unido (Balding, 2005; NCH, 2002; Oliver y Candappa, 2003), Canadá (Beran y Li, 2005) y Australia (Campbell, 2005), entre otros. En España, los primeros trabajos y estudios científicos sobre ciberacoso aparecerían en torno al 2006 y 2007 (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Orte, 2006).

El ciberacoso se ha convertido en un problema de salud pública (Aboujaoude et al., 2015), dados los riesgos y las consecuencias que se derivan de este, así como las repercusiones que tiene para los menores, tanto a nivel individual como para los entornos familiar, social y comunitario (Carter y Wilson, 2015; David-Ferdon y Feldman-Hertz, 2007).

Hasta nuestra actualidad, la investigación sobre este fenómeno ha aportado grandes avances sobre lo que se conoce del ciberacoso (Smith y Berkkun, 2017), que ha favorecido el entendimiento sobre lo que es, su prevalencia, así como los factores que intervienen y sus potenciales consecuencias entre los menores, para el desarrollo de medidas educativas y comunitarias que intercedan en la prevención entre menores y jóvenes (Zych et al., 2015a). En este capítulo se presenta una síntesis de los hallazgos de estos en cuatro grandes apartados, dedicados a la delimitación del concepto de ciberacoso, su prevalencia, los factores de riesgo y las consecuencias asociadas a este fenómeno de violencia.

2.1.El ciberacoso: Una forma de acoso escolar a través de las pantallas

Desde que a comienzos del siglo XX se denominara e hiciera alusión por primera vez al ciberacoso (Finkelhor et al., 2000), se ha tratado de dar respuesta a las incógnitas que han considerado el ciberacoso como un tipo más de acoso escolar o una prolongación

de este fenómeno que acontece en otros entornos y contextos de interacción, de socialización y de comunicación entre menores (Del Rey et al., 2012; Olweus, 2013b; Olweus y Limber, 2018; Waasdorp y Bradshaw, 2015) o lo han identificado como un nuevo constructo, semejante al acoso escolar, pero con características e idiosincrasia propias (Kubiszewski et al., 2015).

El término ciberacoso, en su versión anglosajona *cyberbullying*, fue acuñado por Bill Belsey por primera vez en 2003 en Canadá, aunque este término ya apareció en un artículo del periódico New York Times en 1995 (Bauman, 2011, 2007). Este vocablo deriva del concepto *bullying* y del prefijo *cyber*, que proviene del término *cybernetic*, en castellano *cibernético*, y hace referencia al ámbito tecnológico y digital donde acontece el fenómeno (Langos, 2012).

Al igual que ocurriera con el acoso escolar o *bullying*, el ciberacoso entrañaba las mismas dificultades terminológicas para su delimitación, dado que existían distintos términos y en diferentes idiomas para etiquetar a este fenómeno (Slee et al., 2003; Smith et al., 2002). Si bien, algunos de estos términos y etiquetas que se usaban en determinados países connotaban aspectos concretos del fenómeno del acoso escolar (Ortega et al., 2001).

La terminología *cyber* o *ciber*, que incorpora un matiz fundamental al fenómeno del ciberacoso, no queda exenta de dificultades en cuanto a su delimitación o concreción. En su versión inglesa, la etiqueta *cyber* quedaba concretada como el uso de medios electrónicos o virtuales, término y definición que países como Italia incorporaron al diccionario (Garzanti, 2007). Sin embargo, otros países tradujeron e interpretaron dicho concepto. En España, el prefijo *ciber* hacía referencia a las redes informáticas (Real Academia Española, 2014), mientras que, en Alemania, la etiqueta *cyber* hacía referencia a entornos virtuales y artificiales, creados por ordenador, que se pueden percibir como reales (Langenscheidt, 2010).

En Estados Unidos y otras partes del mundo surgieron otras nomenclaturas que han sido ampliamente usadas, como *cyberaggression*, *cyber-bullying*, *e-bullying*, *internet harassment*, *agresión electrónica*, *bullying electrónico*, *acoso online* y *cybermobbing* (David-Ferdon y Feldman-Hertz, 2007; Grigg, 2010). Sin embargo, el ciberacoso ha sido denominado de diversas formas en otros lugares que han carecido de términos específicos o equivalentes para delimitar a este fenómeno (Nocentini et al., 2010). Al igual que en el

acoso escolar tradicional, la versión inglesa o *cyberbullying* se encuentra entre los términos más aceptados y empleados en la literatura científica.

En España, el ciberacoso ha recibido otras denominaciones como *ciberbullying*, *ciberacoso*, *acoso cibernético*, *acoso en la red*, *acoso electrónico*, *acoso tecnológico*, *acoso digital*, *ciberhostigamiento*, *cibermatoneo* o *cibermatonaje*, fruto de la traducción e interpretación de este concepto (Calmaestra et al., 2010; David-Ferdon y Feldman-Hertz, 2007; González Alonso y Escudero Vidal, 2018). En el presente estudio usaremos el término ciberacoso por ser uno de los más empleados en España.

En síntesis, desde que apareció el ciberacoso por primera vez, este fenómeno fue identificado como el acoso escolar, con el matiz que hacía referencia al entorno digital y tecnológico. El ciberacoso, en su origen, tuvo las mismas dificultades en su nomenclatura que el acoso escolar. Si bien, los términos asociados a este fenómeno, que han empleado los diferentes países, han aportado distintos matices al concepto de ciberacoso, en algunos países, no existían términos y nomenclaturas específicas para este fenómeno. Por tanto, el término *cyberbullying*, en español ciberacoso, ha sido la etiqueta existente más extendida y utilizada para delimitar este fenómeno.

2.1.1. Aspectos asociados al concepto de ciberacoso

Durante los primeros años de investigación sobre este fenómeno, los autores de los estudios aportaron su propia definición sobre el concepto de ciberacoso, que estaba basada en la aproximación al concepto de acoso escolar tradicional aportado por Olweus, aunque incluía la característica del contexto digital (Gladden et al., 2014; Pieschl et al., 2013; Smith et al., 2008; Tokunaga, 2010). En sus inicios, el ciberacoso fue un concepto difícil de definir, debido a la carencia de una definición universal aceptada por todos y la falta de investigaciones sobre lo que se consideraba o no ciberacoso (Aboujaoude et al., 2015; Betts, 2016; Deschamps y McNutt, 2016; González Alonso y Escudero Vidal, 2018; Langos, 2012; Peter y Petermann, 2018; Smith et al., 2012).

Algunas definiciones han llegado a ser comúnmente aceptadas (Belsey, 2005; Patchin y Hinduja, 2006; Tokunaga, 2010), siendo una de las más citadas la que entiende el ciberacoso como “un acto o comportamiento agresivo que es llevado a cabo a través del uso de medios electrónicos por un grupo o un individuo repetidamente y en el tiempo

contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma” (Smith et al., 2008, p. 376; Smith, 2015).

Definiciones como esta mostraban que el ciberacoso era un fenómeno de agresión diferente de otros que también tenían lugar en la red entre menores como el *sexting* (Pérez et al., 2011), y de otros donde predominaba la existencia de una relación vertical entre los implicados, como el *grooming* (Álvarez et al., 2015; Garaigordobil Landazabal, 2011). Estas delimitaciones del concepto incorporaban las características generales que se incluían en la definición de Olweus, como la conducta agresiva e intencionada, la repetición y el desequilibrio de poder (Bauman, 2012), e incluían otra más específica como el uso de los medios digitales (Olweus, 2013; Olweus y Limber, 2018; Smith et al., 2012).

Sin embargo, algunos estudios han hallado una falta de consenso sobre la aplicación de algunas de las características del acoso escolar incluidas en el ciberacoso (Barlett et al., 2017). Algunas características asociadas a este fenómeno han sido ampliamente discutidas como la intencionalidad, la repetición o el desequilibrio de poder, pues estas quedan matizadas por el contexto en el que se desarrolla este fenómeno (Grigg, 2010; Kowalski et al., 2014; Menesini et al., 2013; Menesini y Nocentini, 2009; Nocentini et al., 2010; Smith, 2009; Vannucci et al., 2012). No obstante, características como la conducta agresiva, la intencionalidad, la repetición y el desequilibrio de poder están presentes en el ciberacoso, con los matices aportados por el entorno en el que se produce este fenómeno (Ziems et al., 2020).

El ciberacoso es una **conducta agresiva**, dado que se trata de una acción negativa que puede llevar a cabo uno o varios menores, de forma individual o en grupo (Grigg, 2010). Las conductas están basadas en el envío, reenvío, la difusión o publicación de contenidos sobre la víctima (Slonje et al., 2013), o también, puede centrarse en la exclusión o limitación de la participación de esta en grupos y entornos públicos de la red (Ang, 2015). La comunicación a través de las nuevas tecnologías puede facilitar la desinhibición de la conducta en las interacciones sociales y que algunos chicos y chicas lleven a cabo comportamientos inadecuados que en relaciones cara a cara no sucederían (Casale et al., 2015; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015; Suler, 2004).

A diferencia del acoso escolar, el **carácter intencional** del ciberacoso se relaciona con el daño que el agresor provoca en otros con su comportamiento, que tiene por objetivo

denigrar y deteriorar la imagen de la víctima (Bhat, 2008; Menesini et al., 2012; Willard, 2006), o la percepción de daño que tiene la propia víctima (Berne et al., 2014; Betts y Spenser, 2017; Smith, 2009; Spears et al., 2009). Si bien, los agresores no siempre manifiestan una misma razón o motivo para hostigar a los demás. En ocasiones se debe a razones de venganza por una implicación previa en acoso escolar (Betts y Spenser, 2017; Vandebosch y Cleemput, 2008), envidia o celos (Betts y Spenser, 2017; Jacobs et al., 2015), aburrimiento, búsqueda de aprobación de los demás o mejora del estatus social (Betts y Spenser, 2017; Jacobs et al., 2015; Jones et al., 2011; Varjas et al., 2010). Dicho criterio ha sido ampliamente debatido, debido a que, en ocasiones, la intencionalidad de los comportamientos agresivos es difícil de identificar o percibir, debido en parte a la naturaleza del propio fenómeno (Menesini y Nocentini, 2009). En ocasiones, las bromas en línea entre amistades tienen el potencial de llegar a ser ciberagresiones si estas son interpretadas por el receptor como dañinas o causan impacto en este (Betts y Spenser, 2017; Jacobs et al., 2015; Nocentini et al., 2010; Vandebosch y Cleemput, 2008). Por tanto, el ciberacoso puede ser una consecuencia de la falta de consciencia o desconocimiento del agresor sobre el daño y el impacto que pueda estar provocando en la víctima (Abu Bakar, 2015; Nocentini et al., 2010) o fruto de la malinterpretación de los mensajes o del contenido en línea, dada la ambigüedad de la interpretación y la carencia de la información complementaria de las relaciones cara a cara (Abu Bakar, 2015; Menesini et al., 2012, 2013; Smith et al., 2008), que dificultan el desarrollo de la empatía (Mark y Ratliffe, 2011; Ortega et al., 2009).

Los hechos se producen **de forma repetida** (Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010; Smith et al., 2008). Estudios científicos han diferido sobre este criterio, dado que la naturaleza del propio fenómeno confiere a esta característica un matiz diferente del acoso escolar (Li, 2007b; Patchin y Hinduja, 2006). En el ciberacoso, la reiteración está vinculada con el número de veces en la que uno o varios estudiantes pueden reproducir el contenido (Abu Bakar, 2015; Berne et al., 2014; Buelga et al., 2016; Menesini y Nocentini, 2009b; Vandebosch y Cleemput, 2008), que puede llegar a ser viral (Patchin y Hinduja, 2015). La reiteración supone un ataque hacia la víctima en un entorno digital público, matizando que un único acto de agresión a través de los medios electrónicos y tecnológicos puede actuar de detonante y ser suficiente para que la agresión se extienda y se repita por el acceso de otras personas (Berne et al., 2014; Gámez-Guadix et al., 2016; Hutson, 2016), con independencia de la contribución de quien agrede (Dooley et al.,

2009; Menesini, Nocentini, Palladino, et al., 2012; Nocentini et al., 2010; Slonje y Smith, 2008).

Se produce un **desequilibrio de poder** entre los menores implicados directamente (Smith et al., 2008), aunque este es menos explícito que en el fenómeno del acoso escolar tradicional (Ansary, 2020; Corcoran et al., 2015). En ciberacoso, el desequilibrio entre ciberagresor y cibervíctima puede estar determinado por la falta de capacidad de la víctima para defenderse en contextos virtuales de carácter público o privado (Suler, 2004), la carencia de recursos que le permita suprimir o bloquear los contenidos o ponerse en contacto con los proveedores, las habilidades y el uso que el agresor o agresores hacen de los medios digitales, una mayor competencia o experiencia tecnológica por parte del agresor (Brighi et al., 2019; Pozzoli y Gini, 2020), ya sea porque sepa crear contenido, subirlo a la red o publicarlo, editar fotografías o vídeos (Smith, 2014; Smith et al., 2008, 2013; Vandebosch y Cleemput, 2008) o porque este sea percibido como popular y goce de mejor estatus social que la víctima dentro del grupo de iguales (Menesini y Nocentini, 2009b).

El ciberacoso posee unas características y singularidades específicas y propias de la naturaleza del medio en el que se produce (Dehue, 2013), que lo convierten en un fenómeno de violencia diferente al concepto de acoso escolar tradicional y que le confieren un potencial impacto más dañino, como el anonimato del agresor, el carácter público del contexto en línea, la amplitud de audiencia y la continua exposición, que conlleva a la imposibilidad de huir o dificultad para desconectar las 24 horas al día durante todos los días de la semana (Del Rey et al., 2012; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski et al., 2008; Slonje et al., 2013; Slonje y Smith, 2008; Walrave et al., 2009; Ybarra y Mitchell, 2004b; Zych et al., 2017).

Este fenómeno tiene un carácter más encubierto que favorece el **anonimato** y la invisibilidad del agresor (Dooley et al., 2009; Erdur-Baker, 2010; Hinduja y Patchin, 2015; Vandebosch y Van Cleemput, 2008; Waasdorp y Bradshaw, 2015). En el ciberacoso, ya sea durante la etapa de educación primaria o posteriores, la víctima puede llegar a desconocer a su agresor (DePaolis y Williford, 2015), porque este enmascara su identidad y queda oculto bajo cuentas de correo electrónico o pseudónimos (Hinduja y Patchin, 2008; Nocentini et al., 2010). La complicidad de los espectadores y su conducta pueden contribuir a ocultar la identidad del agresor e incrementar su anonimato cuando

terceras partes comparten o reenvían el contenido a otros y dificultan que la víctima pueda llegar a identificar a quien agrede (Menesini et al., 2012).

El ciberacoso tiene una mayor **accesibilidad** (Agustina y Felson, 2015) dado que se produce en entornos digitales de **carácter público**. Aunque el contexto virtual ofrece entornos más privados, como las cuentas de correo electrónico o los mensajes a través del sistema de mensajería instantánea, los chicos y chicas tienen acceso a entornos digitales de carácter público como los foros, páginas web o redes sociales (Menesini, Nocentini, Palladino, et al., 2012; Smith et al., 2018). Algunas investigaciones y trabajos científicos han concluido que el ciberacoso producido en entornos públicos llega a tener un mayor impacto negativo entre los menores que los que ocurren a través de entornos más privados (Chen y Cheng, 2017), debido a una mayor percepción del daño y de la **amplitud de la audiencia** (Caravita et al., 2016; Menesini et al., 2012; Slonje et al., 2013; Slonje y Smith, 2008; Sticca y Perren, 2013). Al contrario que con el acoso escolar tradicional, el ciberacoso multiplica e incrementa el número de personas que pueden presenciar los ataques, acceder a la información y compartir el contenido (Buelga et al., 2010; Grigg, 2010; Shariff y Hoff, 2007). Contribución que fomenta el deterioro de la víctima, pues desconoce el alcance del ataque o el número de espectadores que presencian la agresión (Menesini et al., 2012; Sánchez Pardo et al., 2016).

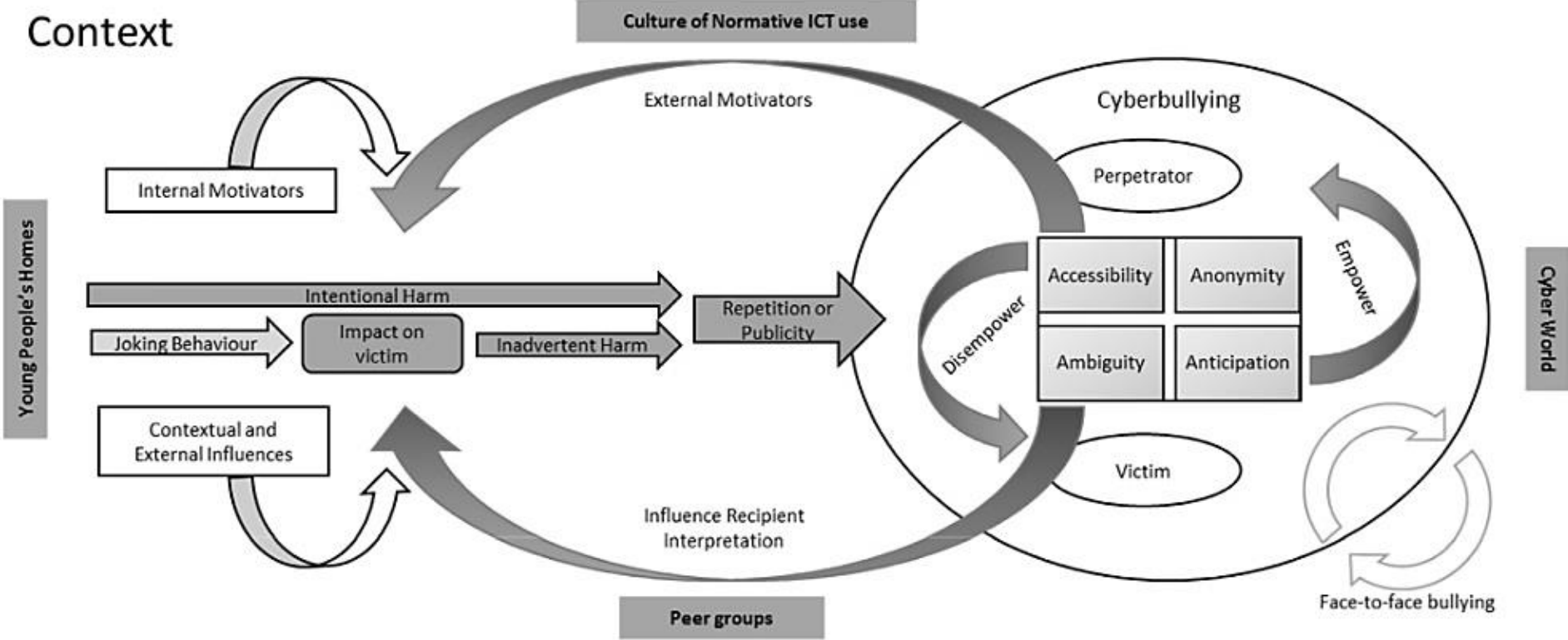
El ciberacoso **dificulta las posibilidades de desconectar y dejar de ser acosado** (Barkoukis et al., 2016). El ciberacoso se extiende más allá de un único contexto, donde la víctima vive en una conectividad permanente (Betts y Spenser, 2017; Smith et al., 2008), ya que los ataques se pueden producir las 24 horas al día los 7 días de la semana y en cualquier lugar (Cowie, 2011a; Hinduja y Patchin, 2015; Slonje y Smith, 2008), tanto dentro como fuera del contexto escolar cuando los menores tienen acceso a medios digitales (Burnham y Wright, 2012; Mishna et al., 2009; Smith et al., 2008). Dicha dificultad se acrecienta porque no existe la necesidad de que el agresor y la víctima coincidan en los medios donde se produce el ciberacoso. Al llegar a ser producirse a través de entornos digitales, los contenidos que forman parte de los actos de agresión adquieren un **carácter atemporal y son imperecederos** (Mishna et al., 2009). La agresión adquiere una mayor estabilidad en el tiempo, pues los ataques y agresiones pueden continuar, aun cuando el agresor haya cesado dicha actividad (Buelga et al., 2016). Los contenidos pueden permanecer alojados en la red durante un tiempo indefinido, hasta que sean suprimidos o eliminados del sitio web donde se encuentran publicados (Cañón Rodríguez

et al., 2018; Molina del Peral y Vecina Navarro, 2015). Mientras el contenido o la información esté publicada, este puede dar lugar a que este material se distribuya, se guarde o se publique con posterioridad (Holladay, 2011; Langos, 2012), provocando un mayor impacto sobre la víctima que ve acentuado su vulnerabilidad, indefensión, inseguridad y sufrimiento (García González, 2010; Kowalski y Limber, 2007; Ortega Ruiz et al., 2008).

Al igual que en el acoso escolar, el ciberacoso es un fenómeno que aparece en contextos donde se producen interacciones sociales e interfiere en las relaciones entre iguales (Dennehy et al., 2020; Zych, Baldry, et al., 2019). Este fenómeno se mantiene entre el grupo de menores (Sarmiento et al., 2019), dado que los estudiantes, niños y niñas de primaria y de otras etapas educativas, son reacios, en primera instancia, a buscar ayuda o apoyo de los demás o de las figuras adultas de referencia (Huang y Chou, 2010). Sin embargo, los adultos son percibidos como ignorantes o ajenos de lo que ocurre en el entorno digital y los contextos en línea (Fenaughty y Harré, 2013; Slonje y Smith, 2008; Vaillancourt et al., 2017). Algunos estudios han tratado de recoger todos los aspectos y características del ciberacoso que intervienen en este fenómeno de violencia (Figura 3).

Como se ha señalado, el ciberacoso presenta unas diferencias, incluidas en sus características, que lo convierten en un fenómeno de violencia independiente del acoso escolar (Betts y Spenser, 2017; Gassó et al., 2018; Smith, 2019b). Sin embargo, el acoso escolar y el ciberacoso presentan grandes similitudes entre sí (Baldry et al., 2017; García-Fernández et al., 2016; Kubiszewski et al., 2015; Thomas et al., 2017, 2019; Waasdorp y Bradshaw, 2015b). Algunas investigaciones han considerado al ciberacoso como un tipo o una manifestación más de acoso escolar (Kim et al., 2017), clasificable en función de su contexto (Swartz, 2009). En la Tabla 5 (página 122) se recogen las discrepancias y semejanzas entre el acoso escolar y el ciberacoso que identifican algunos estudios relevantes (Félix-Mateo et al., 2010; Kowalski et al., 2008; Quintana y Ruiz, 2013; Salmerón Ruiz, 2015; Slonje y Smith, 2008).

Figura 3. Línea argumental y características del ciberacoso



Fuente: Dennehy et al., (2020)

Tabla 5. Similitudes y diferencias entre el acoso escolar y el ciberacoso

Similitudes	
<ul style="list-style-type: none"> • Aparece en contextos y entornos donde se producen interacciones sociales entre iguales • El agresor puede ser una o varias personas • Conducta agresiva • Intencionalidad • Repetición • Desequilibrio de poder • La víctima tiene dificultades para defenderse por sí misma • Roles de participación: agresor, víctima y espectadores o testigos 	
Diferencias	
Acoso escolar	Ciberacoso
<ul style="list-style-type: none"> • Ocurre en el contexto escolar • Se produce cara a cara • La conducta es intencional • La conducta se repite en el tiempo • Quien agrede es más fuerte que la víctima (a nivel físico, social o psicológico) • La víctima conoce o identifica al agresor o agresora • Pocos observadores y testigos, limitado a los espacios del centro educativo • La agresión se detiene al finalizar la jornada escolar • La víctima puede temer las represalias tanto del agresor o agresora como del grupo de iguales • Está limitado en el tiempo, los hechos podrían llegar a ser olvidados por todos los implicados • La principal emoción es el miedo 	<ul style="list-style-type: none"> • Deriva del contexto escolar, pero se desarrolla en contextos digitales • Se produce en entornos virtuales: Internet o redes móviles • La conducta puede ser intencional o deberse a la falta de los elementos de la comunicación no verbal • Puede ocurrir tras un único suceso o agresión • El agresor o agresora tiene mayores competencias tecnológicas que la víctima • El agresor o agresora es anónimo, la víctima puede no llegar a identificarlo • Muchos espectadores y testigos, la audiencia no se limita a compañeros de clase sino al número de personas que acceden a Internet • La víctima está expuesta en diferentes espacios y momentos • La víctima puede temer la pérdida de su capacidad de socialización a través de los medios de comunicación y los entornos virtuales • El contenido o la información permanece en el espacio virtual y puede volver a recuperarse para su posterior difusión. • Las emociones son más variadas como los sentimientos de frustración o enfado, tristeza, soledad, miedo o dolor

En síntesis, el ciberacoso es un fenómeno complejo que emerge de la vida escolar. Se trata de una conducta agresiva y reiterada que tiene por objetivo herir o deteriorar las relaciones de otra persona por parte de una o de varias que llevan a cabo para ello una serie de acciones, que incluyen el envío o diseminación de mensajes, imágenes, videos y otros contenidos denigrantes a través de medios virtuales como el correo electrónico, mensajes instantáneos, mensajes de texto, redes sociales o aplicaciones móviles en entornos digitales, de carácter público o privado, que posibilitan la invisibilidad o anonimato del autor. Estas conductas provocan en la víctima un desequilibrio de poder que le confieren una mayor dificultad para dejar de ser victimizada, pues los ataques se producen sin descanso, ya que pueden ocurrir en cualquier momento, situación, contexto e incluso lugar.

2.1.2. Formas y manifestaciones del ciberacoso

El ciberacoso es otra de las formas que los menores tienen para agredir a otros iguales, en un nuevo contexto de desarrollo como Internet. Estas manifestaciones del ciberacoso parten del uso que los menores hacen de determinados dispositivos y herramientas, las posibilidades que estos ofrecen para perpetrar el ciberacoso y la habilidad y manejo que estos menores tienen en la red para llevar a cabo los actos de agresión (Whittaker y Kowalski, 2015). Al igual que en el acoso escolar, se han distinguido entre diferentes tipologías vinculadas al ciberacoso, partiendo del grado de visibilidad de la conducta, la forma de cómo se manifiesta (Bauman, 2015; Dupper, 2013; Rivers y Noret, 2010) y la vía a través de la que se produce la agresión (Ortega et al., 2009; Smith et al., 2006).

En función de la visibilidad de los hechos, las conductas se han diferenciado entre las formas de agresión directas o indirectas (Aftab, 2006; Calderero et al., 2011; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Willard, 2005). El ciberacoso directo se caracteriza por las conductas que implican una relación directa entre quien hostiga y agrede y la víctima, como el daño a la propiedad a través del envío de virus y archivos infecciosos, el envío de mensajes o amenazas directamente a la víctima, la exclusión o bloqueo de la víctima en algún grupo (Vandebosch y Van Cleemput, 2009). Las formas indirectas son aquellas que involucran a terceras personas y dificultan la posible identificación del principal agresor, como pueden ser la extensión y propagación de rumores o la difusión

de información y contenidos falsos (Dooley et al., 2009; Langos, 2012; Peter y Petermann, 2018).

En función de los dispositivos o aplicaciones donde se produjera la ciberagresión, algunas investigaciones distinguieron entre el ciberacoso a través de Internet y a través de los teléfonos móviles (Livingstone et al., 2011; Livingstone, Mascheroni, et al., 2014; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, et al., 2009; Ortega, Elipe, et al., 2012; Smith et al., 2006, 2008). A través de Internet, el ciberacoso se ejerce en redes sociales como Facebook o Twitter (León et al., 2012). A través de la telefonía móvil, la ciberagresión se lleva a cabo con aplicaciones y sistemas de mensajería instantáneas como WhatsApp (Giménez et al., 2015). Sin embargo, las líneas dibujadas por estas clasificaciones anteriores se han ido difuminando gracias a los avances tecnológicos y a la disposición de los *smartphones* o teléfonos móviles inteligentes, que han favorecido la incorporación de Internet y plataformas digitales a estos dispositivos portátiles (Slonje et al., 2013).

Otros estudios, sin embargo, clarificaron el ciberacoso en función del uso y las posibilidades que ofrecen estos dispositivos o aplicaciones (Menesini et al., 2011). Entre estos usos se distinguen los mensajes de texto, mensajes multimedia que contienen fotografías o videos hechos por la cámara, llamadas de teléfono, correo electrónico, mensajería instantánea, mensajes en salas de chat, páginas web o juegos en línea (Chisholm, 2006; Hinduja y Patchin, 2010; Kowalsky et al., 2010; Ministerio de Sanidad, 2013; Patchin y Hinduja, 2006; Smith et al., 2006, 2008).

En cuanto al comportamiento de los ciberagresores, Willard (2006, 2007a) propuso clasificar el ciberacoso en insultos electrónicos, provocación incendiaria o *flaming*, hostigamiento o *harassment*, denigración, suplantación de identidad, desvelamiento o difamación, exclusión social, acoso cibernético o *cyberstalking* y *happy slapping* o *paliza feliz*. Las conductas basadas en insultos electrónicos parten de un intercambio breve de insultos y comentarios negativos entre varias personas en un entorno público, que, de ser reiterado, se convierte en lo que se conoce como *flaming* (Langos, 2012; Moor et al., 2010). Esta provocación incendiaria o *flaming* parte de una discusión que desarrolla conductas de agresión en entornos virtuales, debido al uso de un lenguaje ofensivo e hiriente, que daña a la víctima emocionalmente (Hwang et al., 2016; Johnson et al., 2008; Moor et al., 2010). El hostigamiento o *harassment* parte del envío reiterado de mensajes desagradables por parte del ciberagresor a la víctima (Duggan, 2017). La denigración es una conducta en la que el agresor difunde información y rumores falsos

sobre la víctima que tienen por objetivo descalificar, denigrar o dañar la reputación o estatus de esta (Li, 2007a; Notar et al., 2013). La suplantación de identidad es aquel comportamiento en el que el agresor se hace pasar por la víctima porque tiene acceso a las cuentas de esta para robar, revelar información personal o entrar en contacto con las redes de la víctima para deteriorarlas o que estas rompan el vínculo de amistad con esta (Lucas-Molina et al., 2016; Meter y Bauman, 2015). Otro de los comportamientos empleados por el agresor es el desvelamiento o difamación, en el que el agresor difunde y publica en entornos abiertos de la red la información o contenido a la que ha accedido, bien porque la víctima haya podido compartirla voluntariamente, o el agresor la haya sustraído de la cuenta de la víctima (Kowalski et al., 2008). La exclusión social parte del rechazo o la expulsión de la víctima de los grupos de redes sociales, mensajería instantánea o juegos en entornos digitales, limitando sus posibilidades de conexión con el grupo de amistades y con otros iguales (Li, 2007a; Notar et al., 2013). El acoso cibernético o cyberstalking trata del envío constante de mensajes amenazantes de forma oculta y disimulada, con la intención de provocar miedo en la víctima (Pereira y Matos, 2015). Las conductas de *happy slapping* o *paliza feliz* están basadas en la publicación y difusión en la red de un vídeo cuyo contenido es la grabación real de una agresión física por parte de un menor o un grupo de iguales hacia la víctima (Shaw, 2005).

Nocentini y otros autores (2010), clasificaron los comportamientos de agresión de ciberacoso en función del tipo de expresión y de las formas en las que se manifiestan, comprendiendo las formas de suplantación y exclusión, ya descritas en la clasificación anterior, y las formas escritas-verbales y visuales. La forma escrita-verbal incluye todos los comportamientos donde la agresión se produce de forma oral o escrita, ya sea por llamada telefónica, mensajes de texto, correo electrónico o redes sociales. La forma visual, en cambio, hace referencia a todo contenido desagradable que se dirige a la víctima, como videos, imágenes o fotografías (Aizenkot, 2017).

En resumen, los estudios sobre ciberacoso han concluido que existen diversas formas para clasificar este fenómeno de violencia. En función de la visibilidad de la conducta, la agresión tiene un carácter más directo o encubierto e implica a terceras personas. En cuanto a los medios o dispositivos que se emplean para perpetrar la acción, los más frecuentes son Internet, la telefonía móvil o las redes sociales. En función del uso que estos dispositivos ofrecen a los menores, se encuentran los juegos, el envío de mensajes de texto, imágenes o videos. Según el comportamiento en la red, se los

comportamientos se clasifican en amenazas, vídeos con contenido sobre una agresión física, exclusión o suplantación de identidad. En cuanto al tipo de expresión, se hallan las formas escritas-verbales y visuales. Los avances en la tecnología y el desarrollo de nuevos dispositivos y herramientas han difuminado algunas de estas tipologías y formas de clasificar el ciberacoso, sin embargo, todas ellas involucran a menores que tienen un papel relevante en este fenómeno.

2.1.3. Roles del ciberacoso

El ciberacoso es un fenómeno que involucra a diferentes protagonistas. Las investigaciones previas sobre acoso escolar y su semejanza con el ciberacoso han dado lugar a que los estudios sobre este fenómeno clasificaran los perfiles y roles de implicación basados en el agresor, la víctima y los espectadores o no involucrados directamente (Wachs, 2012). Inicialmente, algunos estudios han tratado el ciberacoso desde el punto de vista de una relación diádica entre el ciberagresor y la víctima (Grigg, 2010). Incluso, otros estudios y revisiones han hallado hasta seis roles de implicación en ciberacoso: la cibervíctima, el ciberagresor, el ciberagresor que ha sido víctima del acoso escolar tradicional, el agresor tradicional que se ve envuelto como víctima de los ciberataques, los espectadores pasivos que no actúan pero refuerzan la conducta del ciberagresor y los espectadores activos, que tratan de ayudar a la víctima y detener los ciberataques (Notar et al., 2013). Sin embargo, hoy se conoce la existencia de distintos roles de implicación en el ciberacoso (Bayraktar et al., 2015; Salmivalli y Pöyhönen, 2012), como son las cibervíctimas, los ciberagresores, las cibervíctimas agresoras y los espectadores o testigos del ciberacoso (Kubiszewski et al., 2015; Pfetsch, 2016; Salmerón Ruiz, 2015; Schultze-Krumbholz et al., 2018; Slonje et al., 2012).

Las cibervíctimas son el grupo de menores que reciben las agresiones a través de los diferentes medios electrónicos. Ocasionalmente, las cibervíctimas reciben dicha etiqueta por alguna característica física o social como la apariencia, la orientación sexual, la personalidad o la popularidad (Berne et al., 2014; Jacobs et al., 2015; Vandebosch y Van Cleemput, 2008). Algunos estudios han mostrado que los roles de implicación como víctima de acoso escolar tradicional pueden ser extrapolables al ciberacoso (Kowalski y Limber, 2013; Waasdorp y Bradshaw, 2015b), llegando a identificar diferentes tipos de perfiles entre las cibervíctimas, como las cibervíctimas pasivas y activas (Betts et al.,

2017). Las cibervíctimas pasivas son aquellos menores involucrados en episodios de ciberacoso que mantienen una actitud o una reacción pasiva ante el mismo. Las cibervíctimas activas, por el contrario, son estudiantes que, ante un ataque o cuando se ven involucrados en episodios de ciberacoso, reaccionan con agresividad o contraatacan al ciberagresor, perfil que otros autores han delimitado como un rol de implicación distinto de las cibervíctimas (Betts et al., 2017; Chan y Wong, 2017).

Los ciberagresores son estudiantes que llevan a cabo o perpetran un acto de agresión a través de Internet u otros medios digitales. Aftab (2006) describe cuatro tipos de ciberagresores denominados como el *ángel vengador*, *el hambriento de poder*, *las chicas malas* y *el ciberagresor accidental*, atendiendo a los motivos o a la intencionalidad del ciberagresor. Los ciberagresores descritos bajo el tipo de *ángel vengador* son aquellos chicos y chicas que agreden a otros a través de Internet como un acto de venganza, el deseo de infligir daño a quien le ha podido dañar anteriormente o como un intento de impartir justicia por su cuenta (Aftab, 2008). Son menores que se han visto afectados por episodios de violencia con anterioridad, que han podido ser víctimas de acoso escolar o han sido rechazados por el resto (Willard, 2006). Otros estudiantes denominados los *hambrientos de poder*, llevan a cabo los actos de ciberagresión para descargar tensiones u hostilidad, ejercer control y tener más poder dentro del grupo de iguales (Aftab, 2008). Destacan por tener un rol similar al del agresor proactivo que se da en el acoso escolar tradicional. Los menores identificados como *chicas malas* o *chicos malos* son aquellos estudiantes que actúan en grupo, sin una motivación concreta de odio o venganza. Estos menores agreden a otros por aburrimiento, en un intento de buscar diversión o por entretenimiento del ciberagresor, más que por un deseo explícito de hacer daño (Aftab, 2008; Willard, 2007b). Por otra parte, el *ciberagresor accidental* es aquel estudiante que se ve envuelto en la dinámica de agredir y ser agredido. Son menores que responden de forma agresiva a los ataques cuando estos se dan por aludidos o se ven implicados de forma involuntaria (Hladíková y Tolnaiová, 2019).

En el caso de los ciberagresores victimizados, los chicos y chicas se ven envueltos en la doble posición de agredir y ser agredido, por lo que participan en la doble dinámica de la agresión y la victimización de ciberacoso (Giménez Gualdo et al., 2015; Ortega y Mora-Merchán, 2000a; Zych et al., 2015). Algunos estudios han identificado dos grupos de estudiantes, aquellos que llegan a ser ciberagresores por haberse visto involucrados como víctimas de acoso escolar o ciberacoso y quienes han estado implicados como

agresores de acoso escolar o ciberacoso. En el caso de los primeros, estos menores tratan de contraatacar a través de los medios digitales (Lazuras et al., 2017). Por el contrario, los menores que han sido previos agresores de acoso escolar o ciberacoso son a su vez victimizados por otros estudiantes (Baldry et al., 2016; Jang et al., 2014; König et al., 2010).

No obstante, el ciberacoso se constituye como un proceso grupal (Salmivalli, 2010; Sarmiento et al., 2019). Los espectadores o testigos son aquellos menores que, sin estar implicados de forma directa en el ciberacoso, forman parte de la dinámica (Giménez et al., 2013; Huang y Chou, 2010; Slonje et al., 2012). Su conducta es uno de los elementos claves para entender este fenómeno de violencia, ya que los comportamientos de los testigos u observadores influyen en el mantenimiento del ciberacoso o en su cese (Barlińska et al., 2013; Bastiaensens et al., 2014; Calle y Urgilés, 2015; Collell y Escudé, 2004; Machácková et al., 2013) y tienen el potencial de atenuar el impacto de las agresiones de ciberacoso en las cibervíctimas (Pronk et al., 2019).

Se han distinguido dos tipos de testigos o espectadores, quienes muestran conductas tendentes a la ayuda y apoyo a la víctima o, por el contrario, quienes tienden a ayudar al agresor de forma directa o indirecta (Giménez et al., 2013; Notar et al., 2013; Patterson et al., 2017; Willard, 2007a). Incluso otros estudios han clasificado a los testigos del ciberacoso en tres perfiles distintos, como observadores activos, testigos indiferentes y defensores de la víctima (Mendoza, 2012; Song y Oh, 2018). Los chicos y chicas implicados como observadores activos son testigos del ciberacoso que reciben contenidos sobre la víctima y comparten el contenido en la red con terceras personas (Bastiaensens et al., 2014, 2016). Los observadores pasivos o indiferentes son testigos de una agresión de ciberacoso, reciben imágenes o comentarios negativos sobre la víctima, pero no intervienen ni comparten dicho contenido con otros menores (Olenik-Shemesh et al., 2017). Los defensores de la víctima son aquellos estudiantes que reciben las imágenes o comentarios despectivos o jocosos sobre la víctima y, en vez de difundirlas o ignorarlas, muestran una actitud de rechazo ante estas conductas y toman la iniciativa de defender a la víctima (Clark y Bussey, 2020; DeSmet et al., 2016), manteniendo una conducta prosocial para detener los ciberataques (Coloroso, 2010; Pronk et al., 2019) y proteger a la víctima (Olenik-Shemesh et al., 2017).

En síntesis, diferentes actores intervienen en el ciberacoso. Los niños y niñas pueden estar involucrados en roles de implicación en ciberacoso como cibervíctimas,

ciberagresores, cibervíctimas agresoras o como espectadores en la red. Estos perfiles no corresponden a un único patrón de conducta, sino que existen matices en el comportamiento que pueden contribuir a mantener la dinámica de agresión o detener la situación. Entender cada uno de estos perfiles es esencial para la eficacia de estrategias de prevención e intervención con los menores.

2.2.Prevalencia del ciberacoso entre menores

Desde que el fenómeno del acoso escolar se extrapoló a otros entornos de convivencia de los menores como son los contextos virtuales y digitales (Garaigordobil y Aliri, 2013; Wright, 2019), los trabajos e investigaciones han tratado de dar una respuesta sobre la prevalencia de este fenómeno entre las diferentes edades, regiones y países, hallando una gran variabilidad de resultados entre estos (Kowalski et al., 2019; Livingstone y Haddon, 2009).

Hasta lo presente, la heterogeneidad de resultados se ha debido principalmente a la falta de consenso sobre la definición de ciberacoso, las características atribuidas a este fenómeno y la variedad de criterios utilizados para su delimitación (Berne et al., 2013; Chun et al., 2020; Kowalski et al., 2019). Algunos estudios han utilizado como criterio de reiteración que los episodios ocurran durante la última semana o en el último mes, mientras que otros han sostenido que los episodios ocurran durante un semestre, un año o a lo largo de toda la vida (Aboujaoude et al., 2015; Brochado et al., 2017).

Sin embargo, los resultados sobre la prevalencia de ciberacoso también se han visto influenciados por las diferencias en los métodos y la diversidad de instrumentos empleados por los estudios (Berne et al., 2013; Brochado et al., 2017; Kowalski et al., 2019; Lucas-Molina et al., 2016). Estos estudios han hallado que los instrumentos empleados para medir el ciberacoso y el periodo de tiempo considerado para el ciberacoso eran inconsistentes entre los estudios (Frisén et al., 2013; Moore, 2019; Pozzoli y Gini, 2020). Estos estudios han mostrado que los instrumentos más frecuentes para medir la prevalencia de ciberacoso son los cuestionarios, autoinformes e ítems incluidos en encuestas (Thomas et al., 2014).

En síntesis, los resultados sobre la prevalencia de ciberacoso han sido muy dispares como consecuencia de las dificultades halladas en los estudios sobre la

delimitación conceptual de este fenómeno, sus características y los criterios establecidos para evaluar la prevalencia. Estos estudios sobre ciberacoso han empleado criterios diferentes en cuanto a la reiteración de los episodios. Los estudios sobre la prevalencia de ciberacoso también han mostrado que los resultados varían en cuanto al diseño metodológico y los instrumentos empleados en estos.

2.2.1. *Métodos e instrumentos para evaluar el ciberacoso*

En general, los estudios han mostrado una gran variedad de instrumentos empleados para medir el ciberacoso (Berne et al., 2013), de los que una amplia mayoría eran autoinformes (Thomas et al., 2014). Algunos de estos parten de instrumentos sobre el acoso escolar mientras que otros se diseñaron específicamente para las investigaciones sobre los comportamientos en línea o de ciberacoso (Inchley et al., 2016; Li, 2008; Livingstone et al., 2011). Estos estudios hallaron que algunos instrumentos han sido elaborados para medir la prevalencia de ciberacoso en el contexto internacional y nacional (Zych et al., 2016), aunque muchos de estos carecen de estudios previos basados en su fiabilidad y validez (Berne et al., 2013; Brochado et al., 2017).

Entre los programas que cuentan con evaluaciones previas en el ámbito internacional destaca el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ) (Del Rey et al., 2015). Este instrumento está dirigido a estudiantes de primaria y secundaria de entre 9 a 16 años. Está compuesto por dos dimensiones, ciberagresión y cibervictimización, cada una con 11 ítems de cinco puntos Likert. El cuestionario establece como criterio de frecuencia que la acción se reitere entre una o más veces al mes durante los últimos dos meses (Del Rey et al., 2015). Ha sido evaluado en 5679 estudiantes de 11 a 23 años que se encontraban en los cursos de 7º a 10º de centros de educación secundaria de seis países europeos como España (Ortega-Ruiz et al., 2016; Romera et al., 2017), Alemania, Italia, Polonia, Inglaterra y Grecia. Este también ha sido evaluado en Colombia (Herrera-López et al., 2017, 2019). El instrumento cuenta con una buena consistencia interna, realizada a través de análisis de factor exploratorio y confirmatorio, fiabilidad y validez, que presenta un Alfa de Cronbach superior a 0,93 en las dos dimensiones del cuestionario.

A nivel nacional, los cuestionarios e instrumentos más utilizados son:

- *Cybervictimization Questionnaire (CVQ)* (Álvarez-García, Dobarro, et al., 2015)

Este cuestionario ha sido diseñado para estudiantes adolescentes. Está compuesto por 26 ítems que evalúan la dimensión de cibervictimización en una escala Likert de 4 puntos. Aunque no define un punto de corte concreto para delimitar los episodios de cibervictimización, establece como intervalo que la situación se repita en los últimos tres meses (Álvarez-García, Núñez, et al., 2015). Este instrumento fue validado con una muestra de 2490 estudiantes de educación secundaria, con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años, que se encontraban en centros de la provincia de Asturias. Presenta una buena estructura y consistencia interna, con un Alpha de Crombach igual a 0,85, fiabilidad y validez del constructo unifactorial probados mediante análisis factoriales confirmatorios.

- *Cyberaggression Questionnaire for Adolescents (CYBA)* (Álvarez-García et al., 2016)

El cuestionario está dirigido a estudiantes de secundaria y adolescentes y ha sido diseñado para medir los comportamientos de agresión a través de Internet y teléfono móvil. Este instrumento está compuesto por 19 ítems distribuidos en tres factores o dimensiones como la suplantación, ciberagresión visual-sexual y ciberagresión verbal y exclusión, en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Este instrumento fue evaluado en una muestra de 3,148 estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Dicho instrumento presenta una buena fiabilidad y validez para jóvenes y adolescentes, realizada con un análisis de consistencia interna, que presenta una Rho de Raykov superior a 0,80 en las dos dimensiones del cuestionario, y un análisis de correlación entre los factores.

- *Cyberbullying Screening of Peer Harassment* (Garaigordobil, 2013)

El cuestionario está diseñado y dirigido para adolescentes para evaluar la agresión y victimización de ciberacoso. Está compuesto por 45 ítems. Aunque no define un punto de corte concreto para delimitar la cibervictimización o la ciberagresión, establece como intervalo que la situación se repita durante un año (Garaigordobil, 2015b, 2015a). La evaluación de este instrumento se llevó a cabo con 3026 estudiantes de educación secundaria y bachillerato del País Vasco con edades comprendidas entre los 12 y los 18

años. Cuenta con validez y fiabilidad, dado que presenta una buena consistencia interna en el constructo total, con un Alpha de Crombach igual a 0,91, y en las tres dimensiones o factores del autoinforme, estabilidad temporal, validez convergente y divergente (Garaigordobil Landazabal, 2014).

- *Escala de victimización a través del teléfono móvil y de Internet (Cybvic)* (Buelga et al., 2010).

Este instrumento ha sido diseñado para adolescentes. Evalúa la dimensión de cibervictimización en 18 ítems, distribuidos en dos subdimensiones, 8 conductas a través del teléfono móvil y 10 conductas a través de Internet. Está diseñado para medir e identificar las conductas de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la privacidad, exclusión social y suplantación de identidad. Aunque no define un punto de corte concreto para delimitar los episodios de cibervictimización, establece como intervalo que la situación se repita durante un año (Buelga et al., 2012b). El instrumento ha sido evaluado en una muestra de 2101 estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años. Ha mostrado su fiabilidad en las dos dimensiones del instrumento, mostrando una puntuación de Alpha de Crombach superior a 0,75.

- *Cyberbullying Questionnaire* (Calvete et al., 2010)

Este instrumento ha sido diseñado para estudiantes de educación secundaria, con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. Evalúa las dimensiones de ciberagresión y cibervictimización, contenidos en 16 ítems en una escala Likert. Aunque no define un punto de corte concreto para delimitar los episodios de cibervictimización o ciberagresión, mantiene que el ciberacoso puede ocurrir a lo largo de toda la vida (Gámez-Guadix et al., 2015). Cuenta con una evaluación realizada en una muestra de 1431 estudiantes de secundaria de entre 12 y 17 años. Presenta buenas propiedades psicométricas y consistencia interna, llevadas a cabo con análisis de factor confirmatorio y análisis de fiabilidad, cuya Alpha de Crombach era 0,96.

En síntesis, los estudios sobre evaluación de ciberacoso han mostrado que algunos instrumentos están basados en modelos de cuestionarios unidimensionales, como el *Cybervictimization Questionnaire (CVQ)*, el *Cyberaggression Questionnaire for Adolescents* o la *Escala de victimización a través del teléfono móvil y de Internet (Cybvic)*. Sin embargo, otros instrumentos como el *European Cyberbullying Intervention*

Project Questionnaire y el *Cyberbullying Screening of Peer Harassment* están basados en modelos de escalas bidimensionales que evalúan la agresión y la victimización de ciberacoso entre estudiantes de primaria y adolescentes. Todos estos estudios han mostrado la validez de los instrumentos y presentan un buen ajuste y propiedades psicométricas en el ámbito internacional y en España (Tabla 6).

Tabla 6. Resumen de los instrumentos empleados para la evaluación del ciberacoso

Instrumento	Nº de ítems	Dimensión	Validez o propiedades psicométricas	Población
<i>European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire</i> (Del Rey et al., 2015)	22 ítems	Ciberagresión y cibervictimización	Análisis factorial exploratorio y confirmatorio Consistencia interna ($\alpha_{total}=0,96$) y en las dos subescalas ($\alpha_{victimización}=0,97$ y $\alpha_{agresión}=0,93$)	11-23 años
<i>Cybervictimization Questionnaire</i> (CVQ) (Álvarez-García, Dobarro, et al., 2015)	26 ítems	Cibervictimización	Análisis factorial confirmatorio y consistencia interna ($\alpha=0,85$)	11-19 años
<i>Cyberaggression Questionnaire for Adolescents</i> (CYBA) (Álvarez-García et al., 2016)	19 ítems	Tres dimensiones: Suplantación, ciberagresión visual-sexual y ciberagresión verbal y exclusión	Fiabilidad y validez ($\rho_{suplantación}=0,86$, $\rho_{visual-sexual}=0,80$ y $\rho_{verbal-exclusión}=0,93$)	12-18 años
<i>Cyberbullying Screening of Peer Harassment</i> (Garaigordobil, 2013)	45 ítems	Tres dimensiones: cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación	Fiabilidad, estabilidad temporal, validez convergente y divergente con	12-18 años

			buena consistencia interna ($\alpha_{total}=0,91$) y en los tres factores ($\alpha_{victimización}=0,82$, $\alpha_{agresión}=0,91$ y $\alpha_{observación}=0,87$)	
<i>Escala de victimización a través del teléfono móvil y de Internet</i> (Buelga et al., 2010)	18 ítems	Conductas de agresión a través del teléfono móvil: hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad y exclusión social. Conductas de agresión a través de Internet: hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad, exclusión social, violación de la intimidad y suplantación de la identidad	Fiabilidad en las dos dimensiones: conductas a través del móvil ($\alpha_{móvil}=0,76$) y conductas a través de Internet ($\alpha_{Internet}=0,84$)	11-17 años
<i>Cuestionario Cyberbullying</i> (Calvete et al., 2010)	16 ítems	Ciberagresión y cibervictimización	Análisis de factor confirmatorio y fiabilidad ($\alpha_{total}=0,96$)	12-17 años

2.2.2. Prevalencia del ciberacoso en el contexto internacional

El ciberacoso es un problema de gran relevancia en distintos países y culturas (Smith et al., 2016). Los estudios sobre prevalencia de ciberacoso comenzaron a principios del siglo XXI, cuando se realizaron los primeros trabajos e investigaciones sobre este fenómeno en el plano internacional. Algunos estudios previeron que la prevalencia de ciberacoso sería menor que la de su análogo en contextos y situaciones cara a cara (Smith et al., 2008), aunque la prevalencia de este fenómeno aumentaría debido al desarrollo de la tecnología y los nuevos canales de comunicación (Aboujaoude et al., 2015; Bartrina Andrés, 2014; Pérez y Vicario-Molina, 2016).

Las primeras investigaciones sobre el ciberacoso se realizaron en Estados Unidos (Finkelhor et al., 2000; Keith y Martin, 2005; Ybarra y Mitchell, 2004b), Reino Unido (Balding, 2005; McGeorge, 2006; NCH, 2002; Oliver y Candappa, 2003), Canadá (Beran y Li, 2005) y Australia (Campbell, 2005), entre otros. Estos estudios sobre prevalencia de ciberacoso mostraron una gran heterogeneidad y variabilidad entre países y regiones, debido a las diferencias de los criterios empleados para delimitar el ciberacoso, el diseño metodológico y la evolución y diversificación de las posibilidades que Internet y otros medios digitales han ofrecido a los niños y niñas para hostigar y ser victimizado (Inchley et al., 2020). Estos estudios mostraron que la prevalencia de ciberacoso variaba entre un 10% a un 40% en la victimización y entre un 3% a un 50% la agresión (Kowalski et al., 2014). Estos resultados sobre la prevalencia de ciberacoso coinciden con otros estudios que muestran una variación de entre un 2% a un 56% de víctimas de ciberacoso y entre un 5% a un 32% de ciberagresores (Modecki et al., 2014). Más recientemente, los estudios han hallado que la prevalencia de estudiantes implicados como cibervíctimas durante el último año varía entre un 1% a un 61,1% y entre los ciberagresores oscila entre un 3% a un 39% (Brochado et al., 2017). Entre estudiantes de primaria, los datos sobre victimización de ciberacoso son semejantes a los encontrados en estudios centrados en adolescentes, hallando una implicación de hasta el 60% (Cooley et al., 2018; Ladd et al., 2017).

Los estudios realizados en más de un país son de gran relevancia para el avance y el conocimiento sobre el ciberacoso en el mundo, dado que estos estudios contribuyen a paliar algunas de las dificultades asociadas a factores metodológicos (Sorrentino et al., 2019). En esta línea, los estudios realizados por el grupo Eu Kids en 2010, 2014 y 2020 han concluido que la prevalencia de ciberacoso ha aumentado en los últimos años y entre

las ediciones de estudio. El primer informe (Livingstone et al., 2011) fue una de las primeras investigaciones que aportó información sobre el ciberacoso en 25 países europeos, utilizando una pregunta específica sobre cibervictimización y sobre ciberagresión durante los últimos 12 meses. Los resultados mostraron un 6% de cibervíctimas, siendo un 3% a los 9-10 años, un 5% a los 11-12 años, un 6% a los 13-14 años y un 8% a los 15-16 años. Los datos sobre la prevalencia de ciberagresores en este estudio mostraron un 3% de estudiantes involucrados (Lobe et al., 2011). Este estudio encontró que existían diferencias en la prevalencia de cibervíctimas entre los países participantes, que oscilaba entre el 2% hasta el 14%. Estonia, (14%), Rumania (13%) y Dinamarca (12%) destacaban por tener una mayor tasa de cibervictimización, mientras que otros como Italia (2%), Portugal (2%) y Turquía (3%) presentaban una menor prevalencia de cibervíctimas.

La segunda edición del estudio (Livingstone, Mascheroni, et al., 2014) volvió a aportar información sobre la prevalencia de cibervíctimas en países europeos. En esta edición se recopilaban datos de siete países europeos que ya habían participado en el primer estudio: Bélgica, Dinamarca, Italia, Irlanda, Portugal, Reino Unido y Rumania. Este estudio encontró que la prevalencia de cibervíctimas alcanzaba el 12% cuando el periodo de frecuencia estimado era del último año, siendo un 15% chicas y un 8% chicos. Esta prevalencia de víctimas de ciberacoso variaba entre las edades, encontrando un 10% entre estudiantes de primaria de 9 y 10 años, un 9% entre chicos y chicas de 11 y 12 años, un 15% entre menores de 13 y 14 años y un 13% entre adolescentes de 15 y 16 años. La prevalencia de cibervíctimas continuaba siendo dispar entre los países, encontrando entre un 6% y un 21%. Dinamarca (21%) y Rumania (19%) tenían mayores tasas de prevalencia de cibervíctimas, mientras que Portugal (5%) e Italia (6%) presentaban un menor porcentaje de víctimas de ciberacoso.

El estudio EU Kids más reciente (Smahel et al., 2020), incluyó información sobre la prevalencia de cibervíctimas en 19 países europeos. Esta investigación empleó el instrumento usado para el estudio realizado en 2010. Los resultados mostraron un 14% de víctimas de ciberacoso, siendo el periodo de frecuencia estimado durante el último año, que se concretaba en un 9% con una reiteración de algunas veces y un 5% con una repetición mensual. Los resultados mostraron una prevalencia de un 8% de ciberagresores, siendo un 5% de forma ocasional o a veces y un 3% de forma más asidua o mensual. Entre países, la prevalencia de cibervíctimas oscilaba entre el 5% al 26%.

Polonia (26%), Rumanía (22%), Malta (21%) y Serbia (19%) contaban con una mayor prevalencia, mientras que Eslovaquia (5%), Italia (5%), Croacia (6%) y Lituania (11%) presentaban una prevalencia de cibervíctimas menor. En ciberagresión, la prevalencia estaba entre un 1% y un 24%, siendo Polonia (24%), Rumanía (14%), Malta (12%) y Serbia (12%) los países con mayor prevalencia e Italia (1%), Croacia (2%), Eslovaquia (2%) y Lituania (3%) los que presentaban un menor índice de agresión de ciberacoso.

Los estudios del grupo de investigación Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) también contribuyeron a identificar la prevalencia de ciberacoso entre la población de 11, 13 y 15 años en más de 40 países europeos y del norte de América. Los primeros estudios transculturales de este grupo no recogieron información específica a la prevalencia del ciberacoso, sin embargo, recogieron información y sentaron las bases para el estudio de la prevalencia de este fenómeno en ediciones posteriores. En el primer informe, Currie et al., (2008), concluyeron que los niños y niñas, a partir de los 11 años, ya hacían uso de la telefonía móvil y del acceso a medios electrónicos que les facilitasen la comunicación con otros iguales. Con posterioridad a esta investigación, un segundo informe reveló el porcentaje de estudiantes que mantenía un contacto con sus iguales a través de medios electrónicos, Internet y la telefonía móvil, sin matizar si existían conductas de victimización o agresión de ciberacoso (Currie et al., 2012). En un siguiente estudio, Inchley et al., (2016) incluyeron preguntas sobre conductas de victimización de ciberacoso para medir la prevalencia de cibervictimización de este fenómeno. Estas cuestiones versaban sobre el envío de mensajes, publicaciones, correos electrónicos, SMSs o páginas web y el envío de imágenes o fotografías inapropiadas con una frecuencia de al menos dos o tres veces al mes. Este estudio halló un 3% de cibervíctimas entre los estudiantes de 11, 13 y 15 años de 42 países de Europa y el norte de América. Los resultados mostraron una gran variabilidad entre los países participantes en el estudio. Rusia, Groenlandia y Lituania presentaban una mayor prevalencia de cibervíctimas, mientras que Grecia, Armenia, República Checa y Suecia eran aquellos con un menor índice de prevalencia. El estudio más reciente muestra la prevalencia de ciberacoso, distinguiendo entre cibervíctimas y ciberagresores. Entre las cibervíctimas, el estudio halló un 13% de entre estudiantes de 11 años, un 14% a los 13 años y un 12% a los 15 años. Este estudio muestra una gran disparidad en la prevalencia de ciberacoso entre países. Ucrania, Lituania, Letonia y Rusia presentaban una mayor prevalencia de cibervíctimas, mientras que España y Grecia tenían una menor prevalencia de víctimas de ciberacoso. Entre los ciberagresores, este estudio ha hallado un 8% de estudiantes a

los 11 años, un 10% a los 13 años y un 11% a los 15 años. Ucrania, Letonia y Lituania también presentan un mayor porcentaje de estudiantes ciberagresores, mientras que la prevalencia de estos es menor en España y Grecia (Inchley et al., 2020).

En Europa, la creciente preocupación por el ciberacoso dio origen a estudios de carácter internacional. Ortega, Elipe et al, (2012) realizaron un estudio en tres países como Italia, España e Inglaterra con estudiantes de secundaria, para identificar la prevalencia de ciberagresores. Este estudio empleó como instrumento el cuestionario Daphne y encontró diferencias en los medios digitales empleados por los estudiantes de cada país. A través de la telefonía móvil, la prevalencia de ciberagresores era de un 4,1% en Inglaterra, siendo un 2% agresores frecuentes; un 4,2% en España, siendo un 0,5% agresores frecuentes; y un 9,5% en Italia, siendo un 2,2% agresores frecuentes. Este estudio mostró que la prevalencia de ciberagresores a través de Internet era de un 6,6% en Inglaterra, siendo un 2,6% agresores frecuentes; un 7,3% en Italia, siendo un 1,9% agresores frecuentes; y un 7,5% en España, siendo un 1,3% agresores frecuentes.

Tsitsika et al, (2015) realizaron un estudio en diversos países europeos como Rumania, Grecia, España, Polonia, Países Bajos e Islandia para medir la prevalencia de cibervíctimas. Este estudio internacional empleó una cuestión específica sobre cibervictimización en los últimos 12 meses, siguiendo como modelo el cuestionario de Olweus. Este estudio halló un 21,4% de cibervíctimas y mostró una gran variabilidad en la prevalencia de cibervíctimas entre países, que estaba comprendida entre un 13,3% a un 37,3%. Los países que presentaban una mayor prevalencia eran Rumanía (37,3%) y Grecia (26,8%), mientras que en España (13,3%) e Islandia (13,5%) la prevalencia de cibervíctimas era menor.

Del Rey et al. (2015) concluyeron que la prevalencia de ciberacoso entre estudiantes de 11 a 23 años de Polonia, España, Italia, Alemania, Inglaterra y Grecia era muy diversa entre países. Este estudio utilizó el cuestionario European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire y mostró que la prevalencia de cibervíctimas oscilaba entre un 4% a un 10%. Grecia era el país con mayor tasa de cibervíctimas (10,14%), seguido de Italia (8,04%), Inglaterra (6,37%), Polonia (6,11%), España (4,65%) y Alemania (4,13%). Este estudio también mostró resultados similares en la prevalencia de ciberagresores, hallando entre un 1% a un 8% de los estudiantes. Nuevamente, Grecia era el país con mayor porcentaje de ciberagresores (7,82%), seguido de Alemania (6,85%), Polonia (6,77%), Italia (5,52%), España (5,12%) e Inglaterra (0,94%).

En otras áreas y continentes, los resultados también han mostrado una gran variabilidad en cuanto a la prevalencia de ciberacoso. En un estudio transcultural entre China y Canadá (Li, 2008), se encontró que la prevalencia de cibervíctimas era de un 25% entre los estudiantes de secundaria canadienses y de un 33% entre los estudiantes de secundaria de China, considerando una frecuencia de entre una a más de diez veces. En cuanto a la ciberagresión, la prevalencia de ciberagresores era de un 15% en Canadá y de un 7% en China. Este estudio se llevó a cabo con un cuestionario elaborado para el mismo, en el que se recogían las experiencias del alumnado relacionadas con el ciberacoso.

Ang, Huan, y Florell (2014) emplearon el Cyberbullying Questionnaire para comparar la prevalencia de agresión y victimización de ciberacoso en Estados Unidos y Singapur. Los resultados mostraron un 17,9% de los estudiantes de entre 11 a 17 años en Estados Unidos involucrados como ciberagresores entre una o dos veces durante el curso escolar, un 16,8% de forma ocasional y un 1,1% de forma reiterada. Entre los estudiantes de la misma edad en Singapur, el 16,4% era ciberagresor, un 15,1% ocasional y un 1,3% de forma severa.

Entre países del continente asiático como India, China y Japón, los resultados de un estudio, que usó como instrumento una escala de implicación en ciberacoso de 18 ítems, hallaron una mayor prevalencia en ciberagresión y en cibervictimización entre los estudiantes de India que entre los estudiantes de China y Japón (Wright et al., 2015).

En Corea y Australia, Lee et al. (2017) hicieron una entrevista con preguntas sobre conductas de victimización y agresión de ciberacoso a estudiantes de entre 12 y 15 años y hallaron un 40,6% de estudiantes australianos y un 30,2% de menores coreanos implicados como ciberagresores. Los resultados mostraron que un 60,1% de los menores australianos y un 30,2% de los estudiantes coreanos habían sido cibervíctimas.

En países del centro y del sur de América, Del Río, Bringué, Sádaba, y González, (2010) emplearon un cuestionario online sobre el uso de las nuevas tecnologías y el ciberacoso. Los resultados mostraron que un 12,1% de los estudiantes de 10 a 18 años había sido cibervíctima, mientras que un 13,3% ciberagresor. Este estudio encontró una mayor implicación de los chicos que de las chicas en la prevalencia de cibervíctimas (19,25% chicos frente a un 13,8% chicas) y de ciberagresores (22,4% chicos frente a un 13,4% chicas).

Estudios transculturales más recientes entre Colombia, Uruguay y España que han empleado el Cuestionario de Ciberacoso han hallado un 14,3% de cibervíctimas leves de entre 11 a 18 años en España, un 12% en Uruguay y un 9,9% en Colombia. Entre los casos más severos, la prevalencia de cibervíctimas alcanza el 13,6% en Uruguay, un 9% en España y un 7% en Colombia. Los resultados de este estudio mostraron un 13,4% de ciberagresores leves en España, un 5,2% en Uruguay y un 2,4% en Colombia, siendo la prevalencia en los casos más graves un 9% en Uruguay, un 8,1% en España y un 7,6% en Colombia (Yudes Gómez et al., 2018).

Los estudios internacionales sobre ciberacoso han mostrado que adolescentes o estudiantes de educación secundaria, entre 12 a 16 años, están involucrados en este fenómeno, sin embargo, son escasos los estudios que han incluido a población más joven o estudiantes de primaria (Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2016). Entre estudiantes de secundaria y adolescentes, la prevalencia de ciberacoso en la vida ha mostrado una gran variabilidad entre países de todos los continentes, hallando entre un 4,9% a un 65% de cibervíctimas, entre un 1,2% a un 44,1% de ciberagresores y entre un 5% a un 64,3% de cibervíctimas agresoras (Brochado et al., 2017). En algunos casos, los estudios sobre la prevalencia de ciberacoso han identificado el rol de las cibervíctimas agresoras como el más frecuente (Festl et al., 2017). En cambio, entre estudiantes de primaria, la prevalencia oscila entre un 3% a un 52% de cibervíctimas (Blaya y Fartoukh, 2016), entre un 1% a un 14% de ciberagresores (Shin et al., 2016) y entre un 1% a un 19% de cibervíctimas agresoras (Kokkinos et al., 2013).

En síntesis, el ciberacoso es un fenómeno presente entre los menores de todos los países. Los estudios sobre prevalencia de ciberacoso han hallado resultados muy diversos entre estudios y países. En Asia, la prevalencia de ciberacoso llega a alcanzar un 50% de los estudiantes; en Europa, la prevalencia de este fenómeno afecta a un 30% de los jóvenes y adolescentes, y, en América, aproximadamente un 25% de la población en edad escolar está involucrado en este fenómeno. Gran parte de los estudios sobre la prevalencia de ciberacoso se han centrado en adolescentes y jóvenes de educación secundaria. Sin embargo, algunos estudios han señalado que este fenómeno también es prevalente en estudiantes más jóvenes, dado que estos estudios han demostrado que los estudiantes de primaria no son inmunes al ciberacoso.

2.2.3. Prevalencia del ciberacoso en España

En el contexto nacional, desde los primeros estudios sobre ciberacoso a principios del siglo XXI hasta el presente, multitud de trabajos e investigaciones han tratado de dar respuesta y conocer la prevalencia de ciberacoso en el territorio nacional y su evolución a lo largo del tiempo. Esta cuestión no ha estado tampoco exenta de las dificultades que entraña su delimitación conceptual, el uso de diferentes instrumentos para medirlo y el periodo de tiempo registrado. Los estudios han mostrado que los resultados sobre la prevalencia de ciberacoso han sido muy diversos.

El primer estudio sobre ciberacoso en España fue desarrollado por el Defensor del pueblo (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007). Este estudio empleó algunas cuestiones sobre cibervictimización y ciberagresión para estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre 12 a 18 años. Este estudio halló un 5,5% de víctimas de ciberacoso, siendo un 5,1% de forma ocasional y un 0,4% de forma más reiterada, en torno a más de una vez por semana. Los resultados sobre prevalencia de ciberagresores en este estudio mostraron un 5,4% de estudiantes involucrados, siendo un 4,8% de forma esporádica y un 0,6% de forma más frecuente. Este estudio también recogió que un 25% de la población de estudiantes había sido testigo de episodios de ciberacoso, ya fuera un 22% de forma ocasional o eventual y un 3% de forma más frecuente y reiterada.

El Observatorio Estatal de la Convivencia (2008) diseñó una serie de preguntas para estudiantes de 12 a 17 años con el objetivo de medir la prevalencia en algunas conductas de ciberacoso. Dicho estudio halló que entre un 1,1% a un 2,1% eran víctimas de ciberacoso, mientras que entre un 2,5% a un 3,5% eran ciberagresores. Posteriormente, Inteco, (2009) empleó un instrumento sobre ciberacoso que incluía preguntas relacionadas con las conductas de ciberacoso activo (agresión) y pasivo (victimización) para jóvenes de 10 a 16 años. Los resultados del informe mostraron un 5,9% de estudiantes cibervíctimas y un 2,9% de ciberagresores.

El informe EU Kids (Livingstone et al., 2011), realizado con estudiantes de primaria y secundaria de entre 9 a 16 años, mostró que un 5% del alumnado era cibervíctima a través de Internet y un 2% era cibervíctima a través de la telefonía móvil, mensajes o imágenes. Los resultados hallaron que un 3% era ciberagresor a través de Internet y un 1% lo era a través del teléfono móvil, mensajes o imágenes.

El Ministerio del Interior, (2014) publicó un estudio sobre la prevalencia de víctimas de ciberacoso entre estudiantes de 10 a 17 años, empleando cuestiones específicas sobre victimización a través de Internet y otros medios digitales durante los últimos 12 meses. Los resultados mostraron un 13% de cibervíctimas, siendo un 56% a través de mensajería instantánea como WhatsApp o Messenger, un 39% a través de redes sociales y casi un 4% a través de correo electrónico o e-mail.

En ese mismo año, en 2014, el grupo de investigación EU Kids publicó un segundo informe con una muestra de estudiantes de 9 a 16 años (Livingstone, Mascheroni, et al., 2014), en el que halló un 12% de cibervíctimas entre el alumnado de primaria y secundaria, siendo un 8% a través de Internet y un 6% a través del teléfono, mensajes o imágenes. Los resultados mostraron un 8% de ciberagresores, siendo un 5% a través de Internet y un 4% a través de la telefonía móvil, mensajes o imágenes.

En los últimos años, el grupo de investigación Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) (Moreno et al., 2016) identificó que un 7,9% de los estudiantes de 11, 13 y 15 años eran víctimas de ciberacoso a través de mensajes, publicaciones, correos electrónicos, SMSs o páginas web, mientras que un 9% del alumnado era cibervíctima a través de la captura, publicación y difusión de fotografías inapropiadas. Sastre et al., (2016) emplearon el cuestionario ECIPQ para estudiantes de secundaria con edades entre los 12 y los 18 años. El estudio concluyó que un 6,9% de los estudiantes eran cibervíctimas, un 5,8% de forma ocasional y un 1,1% de forma más reiterada. Los resultados mostraron un 3,3% de ciberagresores siendo un 2,6% de forma esporádica, mientras que un 0,7% era ciberagresor con mayor frecuencia.

Un estudio posterior elaborado por Save the Children (Save the Children, 2018) empleó cuestiones relacionadas con el ciberacoso y su tipología para conocer la prevalencia de estos fenómenos entre estudiantes de 10 a 17 años. Los datos mostraron un 7% de cibervíctimas entre el alumnado de primaria y secundaria, siendo un 6% de cibervíctimas por el envío de fotografías o mensajes por WhatsApp y un 4% por la publicación de fotografías o mensajes en redes sociales. Los resultados mostraron un 4% de ciberagresores, siendo un 3% de ellos por el envío de fotografías o mensajes por WhatsApp, un 2% por compartir fotografías o mensajes en redes sociales y un 3% por difundir falsos rumores sobre la víctima.

Entre los estudios más recientes, se encuentra el último informe publicado por el grupo de investigación HBSC (Moreno et al., 2019) sobre la prevalencia de ciberacoso en España. Con preguntas relacionadas con la victimización de ciberacoso, este estudio sobre prevalencia halló un 5,2% de cibervíctimas y un 3,1% de ciberagresores. Al contrario que en el informe anterior, estos datos no matizaban si los episodios se producían a través del envío de imágenes o fotografías desagradables o por el envío de mensajes o texto.

El informe EU Kids (Smahel et al., 2020), por su parte, halló un 16% de los estudiantes de primaria y secundaria de entre 9 a 17 años involucrados como víctimas de ciberacoso, siendo un 9% de forma ocasional y un 7% de forma más severa, con una reiteración mensual. Los resultados mostraron que un 8% del alumnado estaba implicado como ciberagresor, un 7% de forma ocasional y un 3% de forma más reiterada.

Los estudios sobre prevalencia de ciberacoso han hallado que entre un 5% a un 20% de los menores están involucrados en este fenómeno, ya sea como cibervíctima, como ciberagresor o cibervíctima agresora (León del Barco et al., 2017). Estudios recientes sobre la prevalencia en España entre estudiantes de 5º y 6º de primaria han mostrado que un 13,4% del alumnado está involucrado como cibervíctima, un 0,7% como ciberagresores, un 3,1% como cibervíctimas agresoras y un 25,6% como ciberespectadores (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018b). Estos trabajos han concluido que el ciberacoso en España aumenta gradual y progresivamente en el tiempo debido a los avances en la tecnología y la edad cada vez más temprana de acceso a Internet y redes sociales (Garmendia et al., 2016).

En síntesis, son pocos los estudios nacionales sobre la prevalencia de ciberacoso con muestra de estudiantes de educación primaria exclusivamente, aunque existen estudios que aúnan los estudiantes de esta etapa educativa con estudiantes de secundaria, estudios que muestran que alrededor de uno de cada seis estudiantes es cibervíctima y en torno a uno de cada diez menores es agresor de ciberacoso. Como se muestran en el resumen de la Tabla 7, los informes e investigaciones sobre ciberacoso han demostrado que este es un fenómeno presente entre menores de educación primaria, por lo existe una necesidad de llevar a cabo e implementar medidas educativas que contribuyan a reducir los comportamientos ofensivos en entornos en línea, así como los riesgos que de estos se derivan.

Tabla 7. Estudios sobre la prevalencia de ciberacoso en el territorio nacional

Estudio	Participantes	Instrumento	Criterio	Prevalencia- Resultados
Defensor del Pueblo, (2007)	Estudiantes de ESO (12-18 años)	Cuestionario diseñado para el estudio con preguntas referentes a la victimización y agresión de ciberacoso	Ocasional, a veces. Reiterada: más de una vez por semana	5,5% víctimas 5,1% de forma ocasional 0,4% de forma más reiterada 5,4% ciberagresores 4,8% de forma esporádica 0,6% de forma más frecuente 25% estudiantes testigos 22% de forma ocasional 3% de forma más reiterada
Observatorio Estatal de la Convivencia, (2008)	Estudiantes de ESO (12-17 años)	Cuestionario diseñado para el estudio. Preguntas específicas sobre conductas de ciberacoso	A menudo y muchas veces en los últimos dos meses	0,2% - 1,1% cibervíctima 0,9% - 1,1% ciberagresor
Observatorio de la Seguridad de la Información-Inteco, (2009)	Estudiantes de 10 a 16 años	Cuestionario diseñado para el estudio. Preguntas relacionadas con las conductas de ciberacoso activo (agresión) y pasivo (victimización)	Sin especificar	5,9% cibervíctimas 2,9% ciberagresores
EU Kids Online, 2011 (Livingstone et al., 2011)	Estudiantes de 9 a 16 años	Cuestionario diseñado para el estudio. Preguntas específicas sobre victimización y agresión de ciberacoso	Alguna vez en los últimos 12 meses	5% cibervíctima a través de Internet 2% cibervíctima a través de la telefonía móvil, mensajes o imágenes 3% ciberagresor a través de Internet 1% lo es a través del teléfono móvil, mensajes o imágenes.

HBSC 2014 (Moreno et al., 2016)	Estudiantes de 11, 13 y 15 años	Cuestionario HBSC. Preguntas sobre conductas de victimización de ciberacoso, basadas en el envío de mensajes, publicaciones, correos electrónicos, SMSs o páginas web y el envío de imágenes o fotografías	Dos o tres veces al mes durante los últimos dos meses	7,9% cibervíctimas a través de mensajes, publicaciones, correos electrónicos, SMSs o páginas web 5,8% chicas, 9,9% chicos 9% cibervíctima a través de la captura, publicación y difusión de fotografías inapropiadas 6,9% chicas, 10,9% chicos
Ministerio del Interior, (2014)	Estudiantes de 10 a 17 años	Cuestionario diseñado para el estudio. Preguntas específicas sobre cibervictimización	Alguna vez en los últimos 12 meses	13% cibervíctima: 56% de estos a través de WhatsApp o Messenger 39% de estos a través de redes sociales 4% de estos a través de correo electrónico
EU Kids Online, 2014 (Livingstone, Mascheroni, et al., 2014)	Estudiantes de 9 a 16 años	Cuestionario diseñado para el estudio. Pregunta específica sobre victimización de ciberacoso	Alguna vez en los últimos 12 meses	12% cibervíctimas: 8% a través de Internet 6% a través del teléfono, mensajes o imágenes 8% ciberagresores: 5% a través de Internet 4% a través de la telefonía móvil, mensajes o imágenes

Sastre et al., (2016)	Estudiantes de ESO (12-16 años)	European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)	Ocasional “una o dos veces” severa entre “una o dos veces al mes” hasta “más de una vez a la semana” durante los últimos dos meses	6,9% cibervíctimas, 5,8% ocasional y 1,1% severa (8,5% chicas, 5,3% chicos) 3,3% ciberagresor, 2,6% ocasional y 0,7% severa (3% chicas, 3,5% chicos)
Save the Children, (2018)	Estudiantes de 10 a 17 años	Cuestiones relacionadas con el acoso escolar y el ciberacoso y su tipología	Sin especificar	7% cibervíctimas 6% a través de fotos o mensajes en WhatsApp (8% chicas y 4% chicos) 4% a través de fotos o mensajes en redes sociales (4% chicas y 3% chicos) 4% ciberagresores 3% a través de fotos o mensajes en WhatsApp (4% chicas y 2% chicos) 2% a través de fotos o mensajes en redes sociales (3% chicas y 2% chicos) 3% a través de difusión de rumores (3% chicas y chicos)

HBSC 2018 (Moreno et al., 2019)	Estudiantes de 11 a 18 años	Cuestionario HBSC. Preguntas relacionadas con la victimización de ciberacoso	Una o dos veces en los últimos dos meses	5,2% cibervíctimas 5,8% chicas, 4,7% chicos 3,1% ciberagresores 2,5% chicas, 3,6% chicos
EU Kids Online, 2020 (Smahel et al., 2020)	Estudiantes de 9 a 17 años	Cuestionario diseñado para el estudio. Preguntas específicas sobre victimización y agresión de ciberacoso	Alguna vez en los últimos 12 meses	16% cibervíctimas 9% ocasional 7% mayor severidad 10% ciberagresores 7% ocasional 3% mayor severidad

2.2.4. Estudio del ciberacoso en la comunidad autónoma de Andalucía

En Andalucía hay estudios sobre la prevalencia de ciberacoso que muestran que la prevalencia de ciberacoso en Andalucía sigue siendo muy diversa y heterogénea, hallando que la prevalencia de ciberacoso oscila entre el 15% y el 25% (Calmaestra, 2011; Ortega Ruiz et al., 2008). Algunos estudios han mostrado que la prevalencia de este fenómeno en Andalucía es similar a la encontrada en estudios de ciberacoso en España (Moreno et al., 2016). Sin embargo, otros han hallado que la prevalencia de cibervíctimas y de ciberagresores en esta comunidad autónoma es superior a la media de ciberacoso en España, junto con Melilla, Murcia y las Islas Baleares (Sastre et al., 2016).

Durante la última década, en Andalucía se han llevado a cabo diversos estudios e investigaciones sobre la prevalencia de ciberacoso. La primera investigación, que empleó el cuestionario *Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar* (Ortega et al., 2008), halló que un 31,2% del alumnado estaba implicado en ciberacoso, si bien, un 9,3% era víctima de ciberacoso, un 7,6% de forma ocasional y un 1,7% de forma más reiterada; un 5,5% era ciberagresor, 4% de forma ocasional y 1,5% de forma más frecuente; un 3,4% era cibervíctima agresora, siendo un 2,6% ocasionales y un 0,8% de forma reiterada; y un

12,9% de los estudiantes estaban implicados como espectadores activos (García-Fernández, 2013; García Fernández et al., 2015).

Posteriormente, Moreno et al., (2016) concluyeron que un 7% de los niños y niñas andaluces eran víctimas de ciberacoso a través de conductas que implicasen el envío de mensajes, publicaciones, correos electrónicos, mensajes de texto multimedia o páginas web, mientras que un 8,9% era cibervíctima a través de conductas que implicasen la publicación, difusión o envío de fotografías o imágenes no apropiadas.

En los últimos años, se han llevado a cabo otros estudios de ciberacoso en Andalucía que han empleado el cuestionario ECIPQ para medir la prevalencia de ciberacoso en España. Sastre et al., (2016) concluyó que un 9,5% de estudiantes eran víctimas de ciberacoso ocasionales y un 0,9% eran cibervíctimas más frecuentes. Los resultados de este estudio mostraron un 3,3% de ciberagresores ocasionales y un 0,7% de ciberagresores más reiterados.

Estudios longitudinales más recientes, que emplearon el ECIPQ como instrumento, hallan que la incidencia de ciberacoso entre estudiantes de primaria es de 19,5%, siendo un 10,5% cibervíctimas, un 1,6% ciberagresores y un 7,4% los ciberagresores victimizados. Estos niveles de prevalencia en primaria tienden a mantenerse estable, aunque se reduce el porcentaje de estudiantes implicados como cibervíctimas y ciberagresores victimizados, pero aumenta la implicación como ciberagresores. En educación secundaria, la prevalencia alcanza el 21,9%, siendo un 9,6% cibervíctimas, un 5,5% ciberagresores y un 6,8% ciberagresores victimizados. La prevalencia de ciberacoso también tiende a aumentar durante la educación secundaria, en especial el número de estudiantes implicados en el doble rol (Romera et al., 2017).

En resumen, las investigaciones y publicaciones sobre ciberacoso en Andalucía han demostrado que este es un fenómeno presente entre los menores, entre los que se incluyen los estudiantes de primaria. Lejos de estar exentos de la influencia de la tecnología y las consecuencias que se derivan de este fenómeno, el ciberacoso es un problema creciente entre la población juvenil que merece ser objeto de estudio y recibir atención, con el fin de identificar las dinámicas de relación de los menores en la red y proporcionarles herramientas y estrategias que les ayuden a mantener interacciones saludables en línea y la ciberconvivencia (Tabla 8).

Tabla 8. Estudios sobre la prevalencia de ciberacoso en Andalucía

Estudio	Participantes	Instrumento	Criterio	Prevalencia- Resultados
García-Fernández, (2013)	Estudiantes de primaria (10-14 años)	Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar (Ortega et al., 2008)	Varias veces y muchas veces en los últimos tres meses	31,2% de implicación en ciberacoso 9,3% cibervíctimas 7,6% de forma ocasional 1,7% de forma más reiterada 5,5% ciberagresores 4% de forma ocasional 1,5% de forma más frecuente 3,4% ciberagresores victimizados 2,6% ocasionales 0,8% de forma más reiterada 12,9% espectadores activos
HBSC 2014 (Moreno et al., 2016)	11-18 años	Cuestionario Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Preguntas sobre conductas de victimización de ciberacoso, basadas en el envío de mensajes, publicaciones, correos electrónicos, SMSs o páginas web y el envío de imágenes o fotografías	Entre una o dos veces en los últimos dos meses	7% víctima a través de mensajes, publicaciones, e-mails, SMS o páginas web 8,7% chicos, 5,4% chicas 8,9% víctima a través de la publicación de fotos o imágenes no apropiadas 9,7% chicos, 8% chicas
Sastre et al., (2016)	Estudiantes de ESO (12-16 años)	European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)	Ocasional “una o dos veces” severa entre “una o dos veces al mes” hasta “más de una vez a la semana” durante los últimos dos meses	9,5% víctima ocasional 0,9% víctima más grave 3,3% agresor ocasional 0,7% agresor más grave

Romera et al., (2017)	Estudiantes de primaria y secundaria (11-18 años)	European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)	Una vez al mes durante los últimos dos meses	19,5% primaria en T1: 10,5% víctimas 1,6% agresores 7,4% agresores victimizados 16,1% Primaria en T2: 7,6% víctimas 2% agresores 6,5% agresores victimizados 21,9% secundaria en T1: 9,6% víctimas 5,5% agresores 6,8% agresores victimizados 22,4% en secundaria en T2: 9,5% víctimas 5% agresores 7,9% agresores victimizados
Fundación ANAR, (2018)	Víctimas de acoso escolar o ciberacoso. No se aportan datos demográficos de estos	Registro de llamadas telefónicas y ORES (llamadas de orientación especial)	---	10,2% víctimas de ciberacoso

2.2.5. El género y la edad en el ciberacoso

Gran parte de los estudios sobre ciberacoso se han centrado en estudiantes de secundaria y adolescentes (Kowalski et al., 2019). Sin embargo, pocos han estudiado la prevalencia de este fenómeno en los últimos años de educación primaria cuando los menores comienzan a tener un mayor acceso a Internet y redes sociales (Machimbarrena y Garaigordobil, 2018b). Desde los primeros estudios, las investigaciones sobre ciberacoso han tratado de conocer y entender la naturaleza del ciberacoso, aunque estos estudios no han sido concluyentes respecto a las variables sociodemográficas relacionadas con el ciberacoso (Aboujaoude et al., 2015; Wong et al., 2015).

En función del género, numerosos estudios sobre ciberacoso han hallado que no existen diferencias en la prevalencia de cibervíctimas y de ciberagresores entre chicos y

entre chicas (Griezel et al., 2012; Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008; Livingstone et al., 2011; Slonje y Smith, 2008; Smith et al., 2008; Tokunaga, 2010). Sin embargo, algunos estudios han mostrado que los chicos de educación primaria y adolescentes presentan una mayor implicación en ciberacoso que las chicas (Aricak et al., 2008; Erdur-Baker, 2010; Fanti et al., 2012; Salmivalli y Pöyhönen, 2012; Wang et al., 2019; Zsila et al., 2019; Zych et al., 2015b), mientras que otros estudios han sustentado que las chicas están más involucradas en este fenómeno que los chicos (Berne et al., 2014; Hinduja y Patchin, 2009; Jacobs et al., 2015; Kowalsky et al., 2010; Mark y Ratliffe, 2011; Notar et al., 2013).

Según el rol de implicación en ciberacoso en el que los chicos y chicas se vean envueltos, algunos estudios han mostrado que los chicos tienden a estar más involucrados como ciberagresores (Barlett y Coyne, 2014; Calvete et al., 2010; Li, 2007b; Sun et al., 2016; Topcu y Erdur-Baker, 2012; Zsila et al., 2019). Estudios recientes han concluido que la prevalencia de ciberagresores es significativamente mayor entre los chicos que entre las chicas en ocho países europeos. Estos estudios mostraron que la prevalencia de ciberagresores oscilaba entre un 9,9% a un 26,8% entre los chicos y entre un 7% a un 14,3% entre las chicas (Sorrentino et al., 2019). En esta misma línea, otros estudios han hallado que las chicas tienden a estar más implicadas como cibervíctimas (Estévez et al., 2010; Kowalski y Limber, 2007). Los estudios han mostrado que la prevalencia de cibervíctimas es mayor entre las chicas (23,9%) que entre los chicos (18,5%) (Tsitsika et al., 2015). Estudios recientes en educación primaria también han hallado una mayor implicación de víctimas de ciberacoso en las chicas que en los chicos (Delgado y Escortell, 2018). En cambio, estudios transculturales recientes no han hallado resultados concluyentes sobre la prevalencia de cibervíctimas y el género, pues en países como Italia, Francia, Hungría y Grecia las chicas estaban más implicadas en este rol, mientras que en Polonia, España, Chipre y Bulgaria la prevalencia de cibervíctimas era mayor entre los chicos (Sorrentino et al., 2019).

En función de los tipos de comportamiento, y siguiendo el modelo y patrón de conducta que aparece en el acoso escolar (Aboujaoude et al., 2015; Calvete et al., 2010; Félix-Mateo et al., 2010; Fernández Tomé, 2015; Heiman y Olenik-Shemesh, 2015; Kokkinos et al., 2016; Walrave y Heirman, 2011), los estudios han mostrado que los chicos y las chicas presentan diferencias en las acciones que desarrollan la ciberagresión y la cibervictimización. Estos estudios han hallado que aquellos de carácter escrito-

verbal, como la difusión de rumores en la red, el envío de mensajes de texto o de llamadas anónimas, han estado tradicionalmente atribuidos a las chicas (Slonje et al., 2012). Sin embargo, otros estudios han mostrado que los chicos también perpetran actos de este tipo, como la difusión de imágenes o el envío de mensajes amenazantes (Artz et al., 2013; Buelga et al., 2015; Williams y Guerra, 2007). En esta misma línea, los estudios han hallado que las formas de ciberacoso como la exclusión, la suplantación y el robo de contraseñas es más frecuente entre las chicas que entre los chicos (Blair, 2003; Delgado y Escortell, 2018; Lenhart et al., 2010).

Los estudios basados en las diferencias de género en el ciberacoso no han ofrecido una respuesta concluyente asociada a las conductas de cibervictimización o de ciberagresión de los menores. Los estudios que han tratado de dar respuesta a ello han concluido que estas diferencias pueden estar relacionadas, además de con el género, con la edad de los menores. Algunos estudios han hallado que las chicas pueden estar más involucradas en el ciberacoso durante la preadolescencia o los primeros años de la etapa secundaria, mientras que los chicos pueden estar más implicados en el ciberacoso durante la adolescencia o los últimos años de la etapa secundaria (Barlett y Coyne, 2014).

La edad es otra variable relacionada con el fenómeno del ciberacoso. Este aparece a partir de los 12 años, coincidiendo con la transición de la etapa primaria hacia la siguiente (Notar et al., 2013). En esta misma línea, estudios realizados en primaria han hallado que la prevalencia de cibervíctimas era mayor entre estudiantes de 6º curso que en 5º curso (Delgado y Escortell, 2018). Sin embargo, cada vez son más los chicos y chicas de primaria que llegan a poseer teléfonos móviles o smartphones y acceden a Internet a edades más tempranas (Garmendia et al., 2016). Algunos estudios han indicado que este hecho ha podido estar relacionado con un descenso de la edad de inicio del ciberacoso, que puede aparecer a los 11 años (Aizenkot y Kashy-Rosenbaum, 2019; Kowalski y Limber, 2007; Rodríguez Álvarez et al., 2017, 2018) o en los últimos cursos de la etapa de educación primaria (Delgado y Escortell, 2018; Jiménez, 2019).

Durante estos últimos años de primaria y la adolescencia, las conductas de riesgo de ciberacoso aumentan progresivamente con la edad, siendo entre los 13 y los 15 los años de mayor riesgo de implicación (Garaigordobil, 2011; Ovejero et al., 2013a; Smith, 2014; Tokunaga, 2010; Wolak et al., 2006). Los estudios han mostrado que el ciberacoso puede prolongarse hasta el final de la etapa secundaria y bachillerato (Garaigordobil, 2015; Juvonen y Gross, 2008; Slonje y Smith, 2008; Sorrentino et al., 2019; Watts et al.,

2017), etapa en la que el ciberacoso comienza a descender, a partir de los 19 años (Sumter et al., 2012).

Estudios realizados recientemente han hallado que la prevalencia de ciberacoso varía entre las edades de los participantes, permaneciendo más alta entre los 11 y los 13 años que a los 15 años o posteriores (Inchley et al., 2020). Este estudio concluyó que la prevalencia de cibervictimización era de un 13% a los 11 años, aumentaba a un 14% a los 13 años y descendía a un 12% a los 15 años. En cuanto al género y la edad, este estudio mostró que la cibervictimización era más alta entre en chicas que entre los chicos de las mismas edades. Este estudio mostró que la cibervictimización en las chicas alcanzaba un 13% a los 11 años, aumentaba hasta un 15% a los 13 años y se reducía a un 13% a los 15 años. Entre los chicos, la prevalencia de cibervictimización alcanzaba un 13% a los 11 años, se reducía a un 12% a los 13 años y se mantenía al mismo porcentaje a los 15 años. En ciberagresión, este estudio concluyó que la prevalencia de ciberacoso aumentaba con los años, pasando de un 8% a los 11 años a un 10% a los 13 y a un 11% a los 15 años (Inchley et al., 2020). En relación con el género y la edad, este estudio halló que la prevalencia de ciberagresión era mayor entre los chicos que entre las chicas de la misma edad. Este estudio mostró que la ciberagresión entre las chicas alcanzaba un 6% a los 11 años, se incrementaba en un 9% a los 13 años y se reducía a un 8% a los 15 años. Sin embargo, entre los chicos, la prevalencia de ciberagresión alcanzaba un 10% a los 11 años, aumentaba hasta un 12% a los 13 años y a un 14% a los 15 años.

En síntesis, el género está relacionado con los comportamientos de agresión de ciberacoso, sin embargo, aún existen muchas discrepancias sobre esta cuestión en la cibervictimización. El mayor acceso a la tecnología ha influido en la edad en la que los menores comienzan a usar Internet y los contextos online, comenzando a tener un mayor riesgo de estar involucrados en ciberacoso. La investigación debe prestar atención a la etapa de educación primaria, para identificar los comportamientos de los chicos y de las chicas y señalar esta etapa como momento clave para el desarrollo de iniciativas e intervenciones que prevengan a esta población de los riesgos y de las consecuencias del ciberacoso.

2.3.Potencialidad y riesgos del ciberacoso

Los estudios sobre ciberacoso han mostrado que este fenómeno lleva asociado una serie de factores que suponen un riesgo para los menores de estar involucrados como cibervíctimas, ciberagresores o cibervíctimas agresoras (Baldry et al., 2016). Algunos estudios sobre este fenómeno han hallado que existen conductas potencialmente asociadas a factores individuales, familiares, escolares y sociales (Baldry et al., 2015).

Dada la relación y solapamiento existente entre el acoso escolar y el ciberacoso hallada en los estudios (Baldry et al., 2017; Cosma et al., 2020; Waasdorp y Bradshaw, 2015b), los estudios han mostrado que los factores de riesgo que intervienen en el acoso escolar pueden suponer también un riesgo frente a fenómenos como el ciberacoso (McGuckin et al., 2013; Smith, 2014), ya que la agresión y la victimización que tiene lugar en el contexto educativo se extrapola a otros entornos en línea donde los chicos y las chicas se socializan y van construyendo su personalidad (Livingstone, 2008; Livingstone, Haddon, et al., 2014).

Los estudios han hallado que algunos factores actúan como riesgo para todos los menores involucrados en el ciberacoso. Estos estudios han hallado **factores individuales** relacionados con la salud, como los problemas externalizantes a nivel físico (Deryol y Wilcox, 2020). Otros estudios han identificado **otros factores asociados al individuo** como la impulsividad, agresividad, conductas desafiantes o transgresoras, la ansiedad, hiperactividad, el desapego moral (Lazuras et al., 2019), bajo autocontrol, autoestima, autoeficacia y empatía (Casas et al., 2013; Zych et al., 2019). Por el contrario, otros factores actúan como protección y previenen a los estudiantes de estar implicados en ciberacoso, entre los que se han hallado la resiliencia, la alta autoestima y empatía se encuentran entre los factores de protección del acoso escolar que también protegen de la implicación en ciberacoso (Hinduja y Patchin, 2017; Zych et al., 2019).

Entre los **factores del ámbito familiar** asociados a todos los menores implicados, los estudios han hallado aquellos relacionados con las prácticas y estilos educativos parentales (Gómez-Ortiz et al., 2018). Los estudios han identificado que las prácticas parentales educativas basadas en la escasa comunicación (Boniel-Nissim y Sasson, 2018), un pobre vínculo de apego, la falta de supervisión o de control de los menores y la ausencia de normas (Zhou et al., 2013) suponen un riesgo de implicación de los menores en ciberacoso. Estos estudios han mostrado que estas prácticas parentales y educativas

contribuyen a generar un clima familiar negativo, que también favorece la implicación de los estudiantes en ciberacoso. Otros factores de riesgo de implicación en ciberacoso para los menores están relacionados con las situaciones de violencia en el ámbito doméstico y la crianza en un ambiente conflictivo, ya sea por conflictos entre los miembros de la familia o conductas de maltrato (Martínez et al., 2019), que pueden derivar en que estos tengan una mayor predisposición a las situaciones de agresión o de victimización en ciberacoso. En cambio, los estudios han hallado que existen prácticas parentales que protegen a los menores de estar involucrados en este fenómeno (Davis y Koepke, 2016; Martínez et al., 2019; Zych et al., 2019), como el apoyo familiar, la comunicación, el control o la supervisión parental y la muestra de afecto en la familia (Zych, Farrington, et al., 2019).

Los estudios sobre factores de riesgo también han hallado **factores del ámbito social y digital**. Algunos estudios han hallado factores de riesgo relacionados con la exposición a la violencia a través de los medios digitales (Fanti et al., 2012), el uso de los dispositivos electrónicos o el tiempo de exposición en Internet (Erdur-Baker, 2010; Sticca et al., 2013). En cuanto a los **factores en el ámbito escolar**, los estudios han mostrado que la implicación en acoso escolar tradicional y la transgresión de las normas han contribuido a que algunos menores se vean involucrados en ciberacoso (Sticca et al., 2013). Estos estudios han hallado que estos menores muestran un alto grado de rechazo por parte de los demás, tienen un bajo rendimiento académico (Bevilacqua et al., 2017), una opinión y actitud negativa hacia el contexto escolar (Romera, Ortega-Ruiz, et al., 2019; Zych et al., 2019). Por el contrario, los estudios han identificado que la percepción positiva del clima escolar (Davis y Koepke, 2016), la percepción de seguridad en el entorno escolar, una buena red de apoyo, un vínculo afectivo positivo con los iguales (Zych, Farrington, et al., 2019), buena comunicación con el profesorado y el establecimiento de reglas claras son factores de protección frente al acoso escolar y el ciberacoso (Zych et al., 2019).

En resumen, son muchos los riesgos existentes que pueden desencadenar que los menores se encuentren involucrados en alguno de los roles de ciberacoso. Sin embargo, los estudios también han mostrado la existencia de factores que previenen esta implicación. La identificación de estos factores de riesgo y de protección del ciberacoso han contribuido a que sean tenidos en cuenta en el desarrollo de medidas y planes de actuación educativa, encaminadas a fomentar y favorecer aquellos que protegen a los

menores del ciberacoso y a minimizar aquellos riesgos que fomentan la implicación en este fenómeno.

2.3.1. Factores de riesgo relacionados con la cibervíctima

Entre los **factores asociados al individuo**, los estudios han encontrado que las chicas son más propensas a estar involucradas en el rol de cibervíctima que los chicos (Baldry et al., 2015; Bayraktar et al., 2015; Holt et al., 2016), aunque no se han encontrado diferencias asociadas al género. En relación con la edad, los estudios han hallado que las cibervíctimas tienden a ser adolescentes y de edades similares al del ciberagresor (Álvarez-García, Núñez, et al., 2015; Baldry et al., 2019). Otros estudios han hallado que el peso está asociado como factor de riesgo de la cibervictimización (Kenny et al., 2018).

Los estudios también han identificado **otros factores individuales** asociados a las cibervíctimas. Estos estudios han mostrado que estos menores tienden a presentar una desregulación emocional (Hemphill et al., 2015), pobre control emocional (Hemphill y Heerde, 2014), sentimientos de furia y enfado (Baldry et al., 2015; Kowalski et al., 2014). Los estudios han hallado que las cibervíctimas tienden a desarrollar conductas depresivas (Gámez-Guadix et al., 2013; Kowalski y Limber, 2013) y de ansiedad (Álvarez-García, Núñez, et al., 2015; Baldry et al., 2015; Kowalski et al., 2014), tienen baja autoestima (Baldry et al., 2015; Bayraktar et al., 2015), baja empatía (Field, 2018; Hemphill y Heerde, 2014) y baja autoeficacia (Antoniadou et al., 2016; Eden et al., 2016).

Por otra parte, los estudios han mostrado que existen otros factores de personalidad y psicológicos relacionados con una menor implicación en ciberacoso, como la competencia emocional (Nasaescu et al., 2018), una alta autoestima (Álvarez-García, Núñez, et al., 2015; Özdemir, 2014) y autoeficacia (Bayraktar et al., 2015).

Entre los **factores del ámbito familiar** se encuentran los relacionados con las características familiares. Los estudios han mostrado que los niños y niñas que viven solo con uno de los progenitores tienen un mayor riesgo de ser cibervíctimas (Bevilacqua et al., 2017; Mota Borges Bottino et al., 2015). Algunos estudios también han hallado factores de riesgo en cuanto a las prácticas y los estilos educativos parentales. Los estudios han identificado que las familias muestran actitudes permisivas en el uso o

acceso de los menores a Internet (Kowalski et al., 2014), ya que permiten que los hijos e hijas tengan un teléfono móvil propio u ordenador en la habitación (Kowalski et al., 2014). Estos estudios han hallado que los menores tienen un bajo nivel de apego con la familia (Bayraktar et al., 2015; Sevcíková et al., 2015) y escasa comunicación con sus progenitores (Baldry et al., 2015; Larrañaga et al., 2016; Özdemir, 2014), pues no presentan una comunicación abierta con la madre ni con el padre (Buelga et al., 2017). Esto favorece que las familias tengan un escaso control (Álvarez-García, Núñez, et al., 2015) y falta de supervisión parental (Baldry et al., 2015, 2019), ya que desconocen las actividades que los menores hacen en Internet y carecen de reglas o normas claras que regulen el uso de Internet o el teléfono móvil (Mesch, 2009). Sin embargo, un estudio halló que una mayor supervisión parental de las actividades en las redes sociales entre las chicas influye de manera negativa en estas, que se ven más involucradas como víctimas de ciberacoso (Baldry et al., 2019). Otro factor de riesgo para los niños y niñas víctimas de acoso escolar está relacionado con las situaciones de violencia en el ámbito doméstico y la crianza en un ambiente conflictivo, ya sea por la exposición a conflictos (Fanti et al., 2012; Ortega-Barón et al., 2016) o abusos sexuales (Hébert et al., 2016).

Por el contrario, otros estudios han identificado que la calidez y afecto de las familias (Elsaesser et al., 2017), las muestras de apoyo y la comunicación con los menores (Larrañaga et al., 2016; Martins et al., 2019) favorecen un vínculo de apego seguro entre los menores y sus progenitores (Sevcíková et al., 2015). Estos estudios han hallado que los niños y niñas cuyas familias establecen reglas y normas sobre el uso de los dispositivos electrónicos, mantienen un control parental de los entornos digitales y de las actividades de los menores en Internet (Chen et al., 2016), dedican tiempo, acompañan y enseñan a los hijos e hijas sobre el riesgo de Internet tienen un menor riesgo de llegar a estar involucrados como cibervíctimas (Davis y Koepke, 2016; Elgar et al., 2014; Fanti et al., 2012; Khurana et al., 2015; Larrañaga et al., 2016; Wang et al., 2009; Wright, 2017).

Relacionados con el entorno digital y tecnológico, los estudios también han identificado riesgos asociados al uso de entornos en línea, como las redes sociales, programas de mensajería instantánea e Internet (DePaolis y Williford, 2015; Monks et al., 2016; Tanrikulu et al., 2015). Otros estudios han mostrado que estos menores presentan riesgos asociados a las habilidades y competencias digitales (Kowalski et al., 2014), ya sea porque presenten falta de conocimiento sobre el uso y manejo de estos contextos (Baldry et al., 2015), de los riesgos de la red o revelen información personal en estos

entornos (Chen et al., 2016; Davis y Koepke, 2016). Otros estudios han hallado que el tiempo de exposición o permanecer durante más de tres horas al día en la semana (Álvarez-García, Núñez, et al., 2015; Baldry et al., 2015, 2019; Kowalski et al., 2014) también está relacionado con llegar a ser víctima de ciberacoso, ya que estos menores presentan mayores niveles de dependencia a Internet y son más vulnerables a otros riesgos que acontecen en entornos digitales (Álvarez Idarraga, 2016; Kowalski et al., 2008).

En cambio, los estudios han mostrado que algunos factores de protección de las cibervíctimas están relacionados con un menor uso (Zych, Farrington, et al., 2019) y abuso de la tecnología (Nasaescu et al., 2018), con conductas vinculadas a la toma de conciencia sobre la exposición de datos personales en la red, de medidas de autoprotección y de estrategias de la red para bloquear los mensajes maliciosos (Bartrina Andrés, 2014; Chen et al., 2016; Field, 2018).

En cuanto a los **factores del ámbito social y comunitario**, los estudios han hallado algunos relacionados con el entorno social y comunitario de los menores, como el uso de sustancias (Gámez-Guadix et al., 2013). Sin embargo, otros estudios han identificado **factores de riesgo asociados al ámbito educativo**, como la percepción de un clima escolar negativo o un entorno inseguro donde estos menores pueden tener problemas (Hinduja y Patchin, 2008; Kowalski et al., 2014). Los estudios han mostrado que estos niños y niñas presentan un bajo éxito académico (Baldry et al., 2015) y tienen dificultades para comunicarse con los demás (Salmerón Ruíz et al., 2015). En cuanto a las relaciones entre iguales, los estudios han mostrado que los menores con un alto nivel de rechazo (Baldry et al., 2015; Bayraktar et al., 2015), falta de popularidad (Katzner et al., 2009) o de apoyo de los iguales (Kowalski et al., 2014) tienen un mayor riesgo de implicación como cibervíctimas. Estos menores tienen pocas amistades o un escaso número de seguidores en Internet o redes sociales y usan este entorno para buscar nuevas amistades y realizar actividades en contextos en línea (Akbulut et al., 2010; Bayraktar et al., 2015; Katzner et al., 2009; Mishna et al., 2012). Otros estudios han hallado que estos menores han estado involucrados en acoso escolar en el rol víctima (Álvarez-García, Núñez, et al., 2015; Baldry et al., 2015; Del Rey et al., 2012; DePaolis y Williford, 2015; Hemphill et al., 2015; Monks et al., 2016). Los estudios también han hallado que estos menores han podido ser víctimas y participar en otros fenómenos como el sexting (Livingstone y Smith, 2014). Estos estudios han mostrado que los menores tienden a desarrollar un patrón de victimización en diferentes contextos, ya sean en entornos con

situaciones cara a cara o en contextos en línea (Hinduja y Patchin, 2008; Maquilón et al., 2011). Sin embargo, otros estudios han identificado que estos menores han podido estar implicados como agresores en acoso escolar (Brighi et al., 2012; Cappadocia et al., 2013; Del Rey et al., 2012; Gradinger et al., 2009; Hinduja y Patchin, 2008, 2009; Oliveros et al., 2012; Sanders, 2009; Walrave y Heirman, 2011; Yubero et al., 2017).

Por otra parte, los estudios han identificado factores y situaciones que protegen de la implicación como cibervíctima **en el ámbito escolar**, como la percepción de seguridad en el centro y un clima escolar positivo (Fridh et al., 2015; Kowalski et al., 2014). Estos estudios han hallado que los niños y niñas tienen un menor riesgo de implicación como cibervíctimas cuando estos reciben apoyo del grupo de iguales (Fridh et al., 2015) y cuentan con una buena relación con el profesorado (Field, 2018; Lee et al., 2018). La actitud del profesorado también está relacionada con un menor riesgo de llegar a ser cibervíctima, cuando estos cuentan con una buena formación, dan apoyo (Álvarez-García, Núñez, et al., 2015) y fomentan la participación del alumnado en programas e intervenciones psicoeducativas para la prevención e intervención de episodios de violencia en entornos cara a cara o contextos digitales (Field, 2018; Ortega-Barón et al., 2016).

2.3.2. Conductas de riesgo en la red: el rol de los ciberagresores

Entre los **factores asociados al individuo**, los estudios han identificado factores de riesgo como el género, dado que los chicos tienden a ser más propensos que las chicas a participar como ciberagresores (Baldry et al., 2015; Barlett y Coyne, 2014; Monks et al., 2016; Shapka et al., 2018). Estos estudios también han hallado que la edad es un factor de riesgo, pues suelen ser adolescentes en mayor proporción que estudiantes más jóvenes (Baldry et al., 2019).

Otros estudios han mostrado **otros factores individuales** asociados a los ciberagresores, como la baja empatía (Casas et al., 2013; Kowalski et al., 2014), la baja autoestima (Modecki et al., 2013) o la depresión (Chen et al., 2017; Modecki et al., 2013). Algunos estudios han identificado que la ruptura de una relación amorosa puede provocar que los menores tengan sentimientos de celos, envidia o deseo de venganza que desencadenen la conducta de agresión de ciberacoso (Den Hamer et al., 2013; Fanti et al.,

2012; Festl y Quandt, 2016; Field, 2018; Garaigordobil, 2011). Estos estudios han mostrado que estos menores pueden presentar un alto grado de narcisismo (Barlett, 2015; Pyżalski, 2012; Sourander et al., 2010) o una gran habilidad para evadir situaciones que le resulten difíciles (Kowalski et al., 2008). Algunos estudios han identificado que estos menores muestran conductas tendentes a la agresión, como la conducta transgresora, el bajo nivel de autocontrol (Bayraktar et al., 2015; Peterson y Densley, 2017) y la impulsividad (Peterson y Densley, 2017), que favorecen la implicación del alumnado en este rol. Otros estudios han mostrado que estos menores presentan riesgos asociados a la moralidad, relacionados con las creencias normativas sobre la agresión (Barlett, 2015; Kowalski et al., 2014; Pyżalski, 2012; Sourander et al., 2010), un elevado nivel de desapego moral (Barkoukis et al., 2016; L. Chen et al., 2017; Kowalski et al., 2014; Navarro et al., 2015; Wang et al., 2019), el trato maquiavélico (Peterson y Densley, 2017) o la falta de remordimiento (Bayraktar et al., 2015; Menesini y Spiel, 2012; Sourander et al., 2010). Estos estudios han mostrado que la falta de valores morales puede ser fruto de una posible exposición a la violencia o a entornos violentos (Menesini y Spiel, 2012). En cambio, los menores que presentan un mayor nivel de empatía (Farrington et al., 2017) y muestran una alta autoestima tienen un menor riesgo de implicación como agresores de ciberacoso (Chen et al., 2016).

Entre los **factores del ámbito familiar**, Algunos estudios han mostrado que estos se relacionan con las características familiares, como tener un estatus socioeconómico alto (Baldry et al., 2015). Otros estudios también han hallado factores de riesgo relacionados con las prácticas y los estilos educativos parentales. Estos han identificado que las familias presentan un pobre apego parental (Bayraktar et al., 2015), pobre gestión parental (Hemphill y Heerde, 2014; Kowalski et al., 2014) y escasas muestras de apoyo hacia los hijos e hijas (Hemphill y Heerde, 2014). Los estudios también han identificado que las familias pueden mostrar una falta de supervisión de las redes sociales y del uso de Internet o carecer de control parental sobre las actividades de los menores en línea (Baldry et al., 2019) y no establecen de forma clara unas normas o límites sobre el uso de Internet y las redes sociales en el ámbito familiar (Bayraktar et al., 2015; Field, 2018; Kowalski et al., 2014). Estos estudios han mostrado que los progenitores suelen tener una pobre educación digital en el uso de Internet o mostrar menos competencias digitales que los hijos e hijas (Baldry et al., 2019). Otros estudios han mostrado que la conducta agresiva de los menores puede estar relacionada con situaciones de violencia en el ámbito doméstico y la crianza en un ambiente conflictivo, ya sea por experimentar situaciones o

conflictos familiares (Buelga et al., 2017) o experiencias de maltrato en el ámbito familiar (Wang et al., 2017).

En cambio, los estudios han identificado que un mayor apoyo e implicación parental (Fousiani et al., 2016), son factores protectores de la implicación como ciberagresores. Estos estudios han mostrado que la supervisión parental (Arnaiz et al., 2016; Khurana et al., 2015) y el control de las actividades de los hijos e hijas en la red (Garaigordobil, 2017) favorece la percepción de seguridad en los menores y protege a estos de estar involucrados en ciberacoso (Nocentini et al., 2019).

Entre los factores de riesgo asociados al **ámbito digital y tecnológico**, los estudios han hallado factores relacionados con el uso generalizado de la tecnología (Monks et al., 2016; Tanrikulu et al., 2015). Estos estudios han mostrado que el uso de Internet y las redes sociales (Baldry et al., 2015; Kowalski et al., 2014) contribuyen a desarrollar y mejorar las competencias digitales, otorgando a estos menores una mayor pericia para hostigar a los demás en el entorno digital (Baldry et al., 2015). Otros estudios han identificado como riesgo el tiempo dedicado a los entornos en línea (Baldry et al., 2019; Lee et al., 2017; Shapka et al., 2018), que pueden suponer un mayor empleo de conductas de riesgo (Casas et al., 2013; Kowalski et al., 2014) o derivar en comportamientos de adicción a Internet (Casas et al., 2013).

Los estudios sobre factores de riesgo también han hallado **factores del ámbito comunitario y escolar**. Algunos estudios han identificado factores de riesgo en cuanto al entorno social y comunitario de los menores, relacionados con la ingesta de alcohol o el consumo de tabaco (Cappadocia et al., 2013; Sourander et al., 2010; Wright y Li, 2013). Los estudios han mostrado que algunas conductas de los menores en el contexto escolar constituyen un factor de riesgo para el alumnado, como los comportamientos disruptivos y la transgresión de las reglas establecidas (Pyżalski, 2012; Souza et al., 2017; Sticca et al., 2013). Estos estudios han hallado que los menores en riesgo muestran un bajo compromiso escolar (Baldry et al., 2015). Este tipo de conductas fomentan el desarrollo de una percepción negativa del entorno escolar (Casas et al., 2013; Kowalski et al., 2014) y favorecen la participación en fenómenos de violencia en el entorno escolar como el acoso escolar (Monks et al., 2016). Algunos estudios han hallado que estos estudiantes han podido estar involucrados previamente en este fenómeno como agresor o como víctima (Field, 2018; Kowalski et al., 2014; Maquilón et al., 2011). Otros estudios han mostrado que un alto nivel de rechazo por parte de los iguales está relacionado con un

mayor riesgo de ser llegar a ser ciberagresor (Bayraktar et al., 2015). Estos estudios han identificado que los menores presentan una menor influencia prosocial de los iguales (Cappadocia et al., 2013) y mayores niveles de aislamiento social (Baldry et al., 2015) que deterioran las relaciones entre iguales. Los estudios también han mostrado que una mala relación con el profesorado y la falta de apoyo de estos pueden llegar a ser factores de riesgo para estos menores (Casas et al., 2013).

Por el contrario, los estudios han identificado la existencia de normas escolares que regulan el uso de Internet y los dispositivos electrónicos como un factor de protección de la implicación como ciberagresores ciberacoso (Baldry et al., 2015). Otros estudios han mostrado que una percepción positiva del clima escolar (Camerini et al., 2020) contribuye a que estos menores perciban el contexto escolar como un entorno de confianza y de seguridad (Casas et al., 2013; Kowalski et al., 2014). Estos estudios han hallado que la mejora del clima y del entorno contribuye a que los menores pongan en práctica comportamientos prosociales y tengan actitudes positivas hacia los demás que prevenga la implicación de estos como agresores en ciberacoso (Baldry et al., 2015; Pyżalski, 2012).

2.3.3. Riesgos asociados al rol de las cibervíctimas agresoras

Los estudios sobre factores de riesgo han mostrado **factores individuales** asociados al género, aunque los estudios no son concluyentes, pues algunos estudios han hallado que las chicas son más propensas a estar involucradas en el doble rol en ciberacoso que los chicos (Fahy et al., 2016; Lozano-Blasco et al., 2020), mientras que otros han hallado que los chicos son más propensos a participar como cibervíctimas agresoras que las chicas (Carvalho et al., 2018; Peker, 2015). Estos estudios han mostrado que chicos y chicas tienen el mismo riesgo de implicación en el doble rol durante la etapa de primaria (Twardowska-Staszek et al., 2018), la adolescencia (Lee y Shin, 2017) y la adolescencia tardía (Vale et al., 2018). Otros estudios han identificado **factores de riesgo** asociados a problemas emocionales o psicosociales como la alteración en los patrones de sueño (García-Maldonado et al., 2012; Sourander et al., 2010), las conductas tendentes a la hiperactividad y la impulsividad y la falta de actitudes empáticas y compasivas con los demás (Cerezo et al., 2015).

Entre los **factores del ámbito familiar**, los estudios han hallado factores de riesgo en cuanto a las prácticas y estilos educativos parentales, como el estilo parental permisivo (Lozano-Blasco et al., 2020). Sin embargo, los estudios también han identificado riesgos asociados a un bajo afecto, la falta de comunicación (Buelga et al., 2017) y la escasa implicación de la familia (Kowalski et al., 2014). Algunos estudios han mostrado que estas prácticas parentales fomentan un clima familiar negativo que se ve agravado por la falta de reglas y normas (Lozano-Blasco et al., 2020).

Por el contrario, los estudios han concluido que una buena comunicación con los menores y la clarificación de normas sobre el uso de Internet y los dispositivos digitales previenen a los menores de la implicación en el doble rol (Baldry et al., 2015). Este y otros estudios también han mostrado que el apoyo familiar (Baldry et al., 2015) y el control parental sobre el uso del móvil o Internet (Le et al., 2017) favorecen un clima familiar positivo que actúa como factor de protección del ciberacoso para los menores.

Entre los factores de riesgo asociados al **ámbito digital y tecnológico**, los estudios han hallado que el uso de Internet (Lozano-Blasco et al., 2020) y el tiempo de exposición son factores de riesgo para los menores implicados en el doble rol (Peker, 2015). Estos estudios han identificado que los menores de primaria y adolescentes que hacen uso de Internet con mucha frecuencia ven reducida su percepción sobre los riesgos de Internet, que les conduce a ser más confiados y a compartir contenido e información personal en la red (Sabater Fernández y López Hernández, 2015).

Los estudios sobre factores de riesgo también han hallado **factores del ámbito social y comunitario**, como el consumo de alcohol (Carvalho et al., 2018). Sin embargo, otros estudios han identificado **factores del ámbito escolar**, como el comportamiento disruptivo o los problemas en la conducta. Estos estudios han identificado que estos comportamientos favorecen la percepción de un clima de inseguridad en el entorno escolar (Cerezo et al., 2015; Sourander et al., 2010). Algunos estudios han mostrado que los menores implicados como cibervíctimas agresoras suelen o han podido estar implicados como víctimas de acoso escolar o de ciberacoso previamente (Méndez, 2012), o en episodios de agresión en contextos cara a cara, dado el solapamiento que en ocasiones ocurre entre ambos fenómenos de violencia (Maquilón et al., 2011; Tarablus et al., 2015). Otros estudios han identificado factores relacionados con las interacciones entre iguales. Estos estudios han hallado que los menores tienen escasas habilidades

sociales y presentan dificultades de socialización con los demás (Peker, 2015), que les confiere un mayor riesgo de ser rechazados por los demás (Peker, 2015).

En resumen, como se muestra en la Tabla 9, la implicación de los menores en el ciberacoso se debe a múltiples factores que intervienen en diferentes contextos y situaciones cotidianas. Los estudios han concluido que los niños y niñas de primaria y adolescentes involucrados en ciberacoso tienen factores de riesgo asociados a la personalidad y el carácter. Estos riesgos están relacionados con la edad y con factores psicológicos, entre los que destacan el desapego moral y la normalización de la agresión entre los ciberagresores. La situación familiar, las prácticas y estilos parentales también pueden suponer un factor de riesgo, cuando los menores realizan determinadas actividades en la red o no cuentan con supervisión o control parental. Los estudios han mostrado que el uso generalizado de diversos entornos en línea y un elevado tiempo de exposición a los dispositivos electrónicos suponen un riesgo para los menores involucrados en alguno de los roles de ciberacoso. Además, se ha concluido que una competencia digital confiere a los estudiantes una mayor capacidad para hostigar y acosar a otros en la red, mientras que carecer de estas competencias otorga una mayor vulnerabilidad a los menores para llegar a ser víctima de ciberacoso. Estos estudios han mostrado que la percepción del centro educativo, la implicación en acoso escolar, las relaciones con otros menores o con el profesorado del centro favorecen la implicación en ciberacoso. En cambio, los menores también cuentan con factores que les protegen y minimizan los riesgos de implicación en ciberacoso, asociados a una mayor supervisión y control parental de las actividades de los menores en la red, la regulación de las actividades en línea, la toma de conciencia de los riesgos y del uso de la red, la búsqueda de apoyo y la participación en programas para la intervención y prevención del acoso escolar y del ciberacoso.

Tabla 9. Resumen de las causas de riesgo y de protección del ciberacoso

Factores y causas de riesgo			
	Cibervíctima	Ciberagresor	Cibervíctima agresora
Asociados al individuo	Individuales	Individuales	Individuales
	<ul style="list-style-type: none"> - Género (chicas) - Edad (mayores) - Peso corporal - Desregulación emocional - Bajo control emocional - Sentimientos de furia y enfado - Timidez - Depresión - Ansiedad - Baja autoestima - Baja autoeficacia - Baja empatía 	<ul style="list-style-type: none"> - Género (chicos) - Edad (mayores) - Bajo autocontrol - Agresividad - Trato maquiavélico - Conducta transgresora - Desapego moral - Falta de valores morales - Baja empatía - Baja autoestima - Bajo nivel de autocontrol - Falta de remordimiento - Narcisismo - Depresión - Impulsividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Género (chicas) - Problemas externalizantes - Hiperactividad - Impulsividad - Baja empatía
Asociados a la familia	Características familiares	Características familiares	
	<ul style="list-style-type: none"> - Familias con un solo progenitor <p>Violencia en la familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conflictos u hostilidad - Abusos sexuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Estatus socioeconómico alto <p>Violencia en la familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencias de maltrato 	

	<p>Estilo educativo parental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajo nivel de apego - Escaso control parental - Falta de supervisión parental - Escasa comunicación - Desconocimiento de las prácticas de los menores en red - Permisividad en el uso de Internet o redes sociales - Carencia de reglas y normas claras - Mayor supervisión de las actividades en línea de las chicas 	<p>Estilo educativo parental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pobre gestión parental - Pobre vínculo de apego - Bajo apoyo - Desapego moral - Falta de control parental - Falta de supervisión del uso de Internet y redes sociales - Pobre educación y alfabetización digital - Inexistencia o escasas normas y reglas sobre el uso de Internet 	<p>Estilo educativo parental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bajo afecto - Escasa implicación familiar - Falta de comunicación - Escasez o ausencia de normas y reglas - Estilo parental permisivo - Clima familiar negativo
<p>Asociados al ámbito tecnológico</p>	<p>Relación con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de conocimiento sobre el uso o manejo de Internet - Desconocimiento de los riesgos - Conductas de riesgo (ej. revelación de datos personales) - Uso de la tecnología, redes sociales, mensajería instantánea o Internet - Tiempo de conexión (más de 3 horas al día) - Dependencia a Internet 	<p>Relación con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de la tecnología - Uso generalizado de Internet - Tiempo dedicado a Internet - Mayor experiencia en el uso de la red - Adicción a Internet 	<p>Relación con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de la tecnología e Internet - Frecuencia del uso - Baja percepción de los riesgos de la red
<p>Asociados al ámbito social</p>	<p>Relación con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de sustancias 	<p>Relación con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ingesta de alcohol - Consumo de tabaco 	<p>Relación con el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abuso de alcohol o tabaco - Comportamiento disruptivo

	<p>Relación con el centro escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser víctima de acoso escolar - Ser agresor de acoso escolar - Bajo éxito académico - Opinión negativa del clima social - Inseguridad en la escuela - Dificultad para comunicarse con otros <p>Relación con los iguales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amistades con comportamientos antisociales - Rechazo (ser rechazado) - Baja popularidad - Bajo apoyo de los iguales - Escaso número de seguidores o amistades en Internet - Búsqueda de nuevas amistades - Actividades en línea 	<p>Relación con el centro escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser víctima de acoso escolar - Ser agresor de acoso escolar - Transgresión de las reglas establecidas - Bajo compromiso escolar - Clima escolar negativo - Falta de apoyo del profesorado <p>Relación con los iguales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menor influencia entre los iguales - Mayor nivel de aislamiento social - Son rechazados 	<p>Relación con el centro escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clima de inseguridad escolar - Ser víctima de acoso escolar - Ser cibervíctima <p>Relación con los iguales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escasas habilidades sociales - Escasas estrategias de afrontamiento - Ser rechazado
Factores y causas de protección			
	Cibervíctima	Ciberagresor	Cibervíctima agresora
Asociados al individuo	<p>Individuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alta autoestima - Alta autoeficacia 	<p>Individuales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía - Alta autoestima 	

Asociados a la familia	Estilo educativo parental	Estilo educativo parental	Estilo educativo parental
	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo - Comunicación filio-parental - Control parental de los entornos en línea - Establecimiento de reglas y normas - Enseñanza del uso y riesgo de la red - Mediación parental en Internet - Supervisión parental - Afectividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo - Supervisión parental - Monitorización de las actividades de los menores en la red 	<ul style="list-style-type: none"> - Buena comunicación - Apoyo - Establecimiento de reglas y normas
Asociados al ámbito tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia sobre el uso de los datos personales en Internet - Conductas de autoprotección en Internet - Uso de seudónimos - Uso de herramientas de la red (ej. Bloqueo de mensajes maliciosos) 		
Asociados al ámbito social	Relación con el centro escolar	Relación con el centro escolar	
	<ul style="list-style-type: none"> - Buena formación y apoyo - Buena percepción del clima escolar - Participación en programas contra el acoso escolar y el ciberacoso 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad en el centro - Reglas y normas claras - Clima escolar positivo 	
		Relación con los iguales	
		<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos prosociales - Actitudes positivas hacia los demás 	

Relación con los iguales

- Buena red de apoyo

Relación con el profesorado

- Buena relación y comunicación con el profesorado
-

2.4. Consecuencias del ciberacoso en la vida de los niños y niñas

La implicación directa o indirecta en ciberacoso ha favorecido la aparición de una serie de secuelas, debido a la conectividad de los menores de primaria que usan Internet o las redes sociales. Aunque la mayoría de los estudios han abordado las consecuencias del ciberacoso en estudiantes de secundaria y adolescentes, algunos estudios han demostrado que los menores de primaria no son inmunes a los efectos de este fenómeno y han examinado sus consecuencias en estudiantes menores de 12 años (Ey et al., 2015).

El ciberacoso tiene un gran impacto negativo entre los menores de primaria y adolescentes dado que interfiere en su calidad de vida, bienestar y desarrollo (Estévez Lópe et al., 2018; Giménez et al., 2013; Muñiz et al., 2015; Vaillancourt et al., 2017). Estos, ya se encuentren involucrados como cibervíctimas, ciberagresores, cibervíctimas agresoras o como testigos u observadores (Arnaiz et al., 2016; Buelga et al., 2012a; Cappadocia et al., 2013; Garaigordobil, 2011; Giumetti y Kowalski, 2015; Wade y Beran, 2011), desarrollan graves problemas para la salud y su ajuste psicológico (Horner et al., 2015), como la ansiedad (Fahy et al., 2016), los síntomas depresivos o la ideación suicida, que tienen una mayor repercusión e impacto en estudiantes involucrados en ciberacoso (Katsaras et al., 2018).

Estos estudios han mostrado que las consecuencias del ciberacoso, a corto, medio o largo plazo, son mucho peores y nocivos que su homólogo en contextos y situaciones cara a cara, debido a la capacidad de anonimato, la amplitud de la audiencia, la imposibilidad de desconexión, así como la magnitud de su alcance (Kowalski et al., 2008; Patchin y Hinduja, 2006; Šléglová y Cerna, 2011; Sticca y Perren, 2013; Wendt y Lisboa, 2014). No obstante, estos se pueden agravar si no se llegan a tomar medidas contra el ciberacoso (Ortega, 2005).

Las repercusiones no son las mismas para todos los menores implicados, dado que las cibervíctimas, al igual que el en acoso escolar, llegan a sufrir y desarrollar peores consecuencias que otros implicados en ciberacoso (Garaigordobil, 2011). Por tanto, en las líneas siguientes, se relatarán las consecuencias asociadas a la participación como cibervíctima, como ciberagresor, como cibervíctima agresora o como testigo de ciberacoso.

2.4.1. Efectos derivados de la implicación como cibervíctima

De entre todos los chicos y chicas implicados directamente, las cibervíctimas son quienes sufren los efectos con mayor severidad y gravedad debido al número de espectadores y a la audiencia (Dredge et al., 2014), siendo estos más acuciados que en el acoso escolar, ya sean a corto o a largo plazo (Bauman et al., 2013). Las características propias del ciberacoso producen graves perjuicios contra la integridad y provocan grandes secuelas entre las víctimas, en algunos casos, con consecuencias leves, y en otros casos, con repercusiones más severas y graves.

Entre los **efectos asociados al individuo**, algunos estudios han encontrado diferencias asociadas al género, hallando que las chicas tienen peores y más graves consecuencias emocionales y negativas que los chicos (Brown et al., 2014; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, et al., 2009; Schultze-Krumbholz et al., 2012). Los estudios han identificado **consecuencias a nivel físico y de la salud**, como dolores de cabeza, problemas en la alimentación (Berne et al., 2019), la alteración del sueño, cambio brusco de peso o problemas en la piel (Cross et al., 2009; Dooley et al., 2010; Garaigordobil, 2011; Sánchez Pardo et al., 2016b; Smith, 2015; Sourander et al., 2010). Otros estudios han hallado efectos que se manifiestan en el plano **psicológico y de la personalidad**. Estos afectan a todo su entorno, a sus redes y ámbitos de desarrollo y repercuten en una menor calidad de vida (Thorvaldsen et al., 2016). Los estudios han identificado que las cibervíctimas desarrollan problemas externalizantes (Devine y Lloyd, 2012), como el enfado, la ira, la irritabilidad (Bartrina Andrés, 2014) o problemas en la conducta (Hinduja y Patchin, 2007; Ybarra y Mitchell, 2008). Otros estudios han hallado que los menores desarrollan problemas internalizantes y trastornos psicossomáticos (Berne et al., 2019; Campbell et al., 2012). Como consecuencia de ello, estos menores presentan desajustes emocionales y usan estrategias de regulación emocional maladaptativas (Arató et al., 2020). Estos desajustes generan confusión, miedo (Berne et al., 2019), provocan ansiedad (Campbell et al., 2012; Fahy et al., 2016; Pabian y Vandebosch, 2016), culpabilidad o fracaso (Bartrina Andrés, 2014), que afectan a la confianza y deterioran la autoestima de estos menores (Chang et al., 2013; Estévez et al., 2010). Estos estudios han mostrado que el anonimato propio del ciberacoso provoca entre las víctimas un mayor sentimiento de inseguridad e indefensión (Baas et al., 2013; Nocentini et al., 2010; Slonje y Smith, 2008) y frustración (Donoso-Vázquez y Rebollo-Catalán, 2018). La vulnerabilidad en la red y la exposición continua a los episodios de ciberacoso van

mermando a las cibervíctimas, que derivan en trastornos por estrés postraumático (Beran et al., 2012; Di Lorenzo, 2012; Erdur-Baker, 2010; Fahy et al., 2016; Hinduja y Patchin, 2011; Kowalski et al., 2008; Ortega et al., 2012; Sabella et al., 2013; Schenk y Fremouw, 2012; Smith, 2015). Otros estudios han identificado que el sufrimiento provocado por los ataques de ciberacoso fomentan el sentimiento de insatisfacción por la vida de estos menores (Gini et al., 2018) y la tristeza (Raskauskas y Stoltz, 2007), sentimientos que pueden desencadenar una depresión (Fahy et al., 2016) y que, en algunos casos, conducen a la cibervíctima a la ideación suicida o tentativa de suicidio (Bauman et al., 2013; Bonanno y Hymel, 2013; Hinduja y Patchin, 2018; Van Geel et al., 2014).

Los estudios sobre **consecuencias del ciberacoso asociadas al ámbito tecnológico** han encontrado que el uso de la tecnología y la continua exposición a las redes (Camacho et al., 2018) derivan en el desarrollo de la adicción a las redes (Stodt et al., 2016) y una mayor dependencia de los entornos digitales en los que se llevan a cabo más conductas de riesgo (Gámez-Guadix et al., 2013; Vandebosch y Van Cleemput, 2009).

Entre los efectos asociados al **ámbito social y comunitario**, los estudios han encontrado que la cibervictimización trae como consecuencia un aumento en el número de comportamientos disruptivos, el índice de delincuencia, del consumo de alcohol y tabaco (Alonso y Romero, 2020) y abuso de otras sustancias (Hinduja y Patchin, 2013; Kowalski et al., 2014). Otros estudios han identificado **efectos negativos asociados al contexto escolar**, como la pérdida de la atención y las dificultades para concentrarse, fruto de la percepción de inseguridad en el ambiente escolar (Bartrina Andrés, 2014). La incertidumbre provocada por los episodios de ciberacoso afecta al rendimiento académico de los menores (Kowalski et al., 2014), que manifiestan dificultades para concentrarse y pueden mostrar conductas de rechazo hacia el centro educativo (Bartrina Andrés, 2014; Raskauskas y Stoltz, 2007), conductas de absentismo y abandono temprano de los estudios (García-Maldonado et al., 2012; Kowalski et al., 2008; Smith y Yoon, 2013; Willard, 2012; Wright y Li, 2013). La cibervictimización también causa efectos negativos en las relaciones sociales de estos menores (Antoniadou et al., 2019), dado que perciben un mayor rechazo social que les conduce al ostracismo y a la soledad (Olenik-Shemesh et al., 2012). Algunos estudios han identificado que las consecuencias de la cibervictimización no terminan cuando se implementan medidas de protección hacia la víctima, pues, en algunos casos, las cibervíctimas experimentan cambios o traslados de

centro educativo (Collell y Escudé, 2006; Félix-Mateo et al., 2010), que incrementa sus dificultades de adaptación y provoca un mayor desajuste social al existir una separación inmediata de sus vínculos sociales, sus amistades o redes de apoyo que podrían ayudar en la superación de las situaciones en las que la cibervíctima se ve envuelta (Tudela de Marcos y Barrón López de Roda, 2017).

2.4.2. *Consecuencias para el ciberagresor*

Los estudios han encontrado algunas **consecuencias asociadas al individuo**, relacionadas con problemas externalizantes (Marciano et al., 2020) y psicossomáticos que causan daño a nivel físico y de la salud de los menores, como dolores de cabeza y malestar generalizado (Rodríguez Puentes y Fernández Parra, 2014). Otros estudios han hallado que estos menores desarrollan problemas internalizantes derivados de su conducta como ciberagresores (Mota Borges Bottino et al., 2015). A largo plazo, los menores involucrados como ciberagresores desarrollan consecuencias a nivel psicológico, ya que estos menores ven reducida su empatía (Arató et al., 2020; Berne et al., 2019; Estévez et al., 2019). El anonimato puede dar una falsa percepción al ciberagresor sobre la carencia de consecuencias para estos (Buelga et al., 2015; Steffgen et al., 2011). Esta percepción de la impunidad de sus actos contribuye en el deterioro de la empatía, debido a la concepción errónea de mayor seguridad y sentido de invencibilidad (Betts y Spenser, 2017; Salmerón Ruíz et al., 2015). Estos estudios han identificado que estos comportamientos de los menores favorecen la distorsión de los patrones de conducta considerados como adecuados y fomentan el proceso de desensibilización (Pornari y Wood, 2010) y el desapego moral ante la violencia y la agresión (Arató et al., 2020). Otros estudios también han señalado que la implicación en ciberacoso de estos menores provoca un deterioro en el bienestar (Hellfeldt et al., 2020) y la calidad de vida (Sánchez Pardo et al., 2016), pues la implicación como ciberagresores favorece el desarrollo de dificultades psicológicas asociadas a una reducción de las habilidades sociales (Antoniadou et al., 2019). La reducción de las habilidades sociales de estos menores favorece el deterioro de la autoestima (Alonso y Romero, 2020), un aumento de la depresión (Campbell et al., 2013; Cowie, 2013; Kowalski et al., 2008), la ansiedad social (Estévez et al., 2019; Hellfeldt et al., 2020) y a la ideación suicida o intento de suicidio (Berne et al., 2019; Hinduja y Patchin, 2018). Entre los **efectos asociados al ámbito tecnológico**, los estudios han identificado que los ciberagresores tienen consecuencias

asociadas al uso y la temporalidad de Internet y redes sociales, dado que estos menores pueden desarrollar conductas abusivas y de dependencia a las tecnologías y los entornos en línea a largo plazo (Garaigordobil, 2011; Kowalski et al., 2008; Schlack et al., 2013).

Los estudios sobre las **consecuencias asociadas al ámbito social y comunitario** de los agresores han identificado que los menores aumentan el consumo de alcohol y otras sustancias (Alonso y Romero, 2020), tienen un mayor desajuste social, comportamientos antisociales, conductas delictivas, problemas adaptativos y conductuales (Camerini et al., 2020). Entre los **efectos asociados al ámbito escolar**, los ciberagresores llegan a ser amonestados por su comportamiento cuando son identificados y recibir una sanción disciplinaria o ser expulsados del centro escolar como medida correctiva (Cerezo Ramírez y Rubio Hernández, 2017). A largo plazo, estos menores tienen un peor logro académico (Egeberg et al., 2016; Wright, 2019), mayores dificultades para seguir el ritmo educativo, conductas de absentismo escolar y abandono de los estudios (Campbell et al., 2013; Garaigordobil, 2011; Nansel et al., 2001; Ybarra y Mitchell, 2004b).

2.4.3. *Consecuencias asociadas a otros roles de implicación en ciberacoso*

La participación en el doble rol implica que estos pueden desarrollar las consecuencias y efectos del ciberacoso propias de las cibervíctimas y de los ciberagresores, existiendo estudios que concluyen que la implicación en el doble rol multiplica y acentúa las consecuencias para estos menores, que llegan a tener hasta seis veces más de probabilidades de sufrir efectos adversos en su bienestar y su desarrollo (Bayraktar et al., 2015; Haynie et al., 2001; Ybarra y Mitchell, 2004a). Algunos estudios han identificado **consecuencias asociadas al individuo**, como el consumo de alcohol (Carvalho et al., 2020). El excesivo uso de Internet y los entornos en línea fomentan un menor grado de bienestar mental, debido a que una mayor conectividad en estos entornos digitales contribuye a incrementar los niveles de ansiedad, depresión (Fahy et al., 2016) y estrés (Spears et al., 2016). Sin embargo, la conducta de ciberagresión y la implicación de estos menores en el doble rol también tiene consecuencias negativas en el desarrollo de un menor nivel de empatía y desapego moral (Arató et al., 2020). Otros estudios han identificado que estos menores desarrollan dificultades en el establecimiento o mantenimiento de relaciones sociales, ya sean en contextos cara a cara o en entornos en línea (Lapierre y Dane, 2020). Esto favorece que los menores tengan un menor contacto

social con los iguales y que sean respetados y apoyados por los demás (Spears et al., 2016).

En cambio, los testigos y observadores, aun no estando involucrados directamente en ciberacoso, tienen consecuencias a corto y largo plazo asociadas a la visión y participación indirecta en los ataques de ciberacoso. Estos también pueden ser receptores de hábitos y conductas negativas que pueden influir y marcar tanto comportamientos actuales como venideros. **Asociados al individuo**, la participación en episodios de ciberacoso como testigo incrementa las dificultades para empatizar con el prójimo (Barlinska et al., 2018; Pabian et al., 2016), debido a que estos menores normalizan las conductas de ciberagresión a corto y largo plazo (Pabian et al., 2016). Estas consecuencias derivan en una falta de acción y la aparición de mecanismos de desconexión moral como la justificación de la conducta (Leduc et al., 2018), la deshumanización y desapego moral (Lo Cricchio et al., 2020). La tendencia de los espectadores y testigos a permanecer pasivos ante el ciberacoso favorece también la aparición del sentimiento de culpabilidad (Allison y Bussey, 2016; Pabian et al., 2016; Runions y Bak, 2015). Estos estudios han hallado que los testigos de ciberacoso presentan desajustes psicosociales (Pérez de Viñaspre et al., 2018) y desarrollan efectos psicológicos negativos asociados a la ansiedad y la depresión (Wright et al., 2018).

En síntesis, todos los menores implicados en ciberacoso presentan un repertorio variado de consecuencias en todos los ámbitos y contextos del desarrollo, cuya perdurabilidad, en ocasiones trasciende durante años y hasta la edad adulta. Al producirse en un entorno en línea, las consecuencias del ciberacoso multiplican sus efectos en víctimas, agresores y cibervíctimas agresoras, llegando incluso a afectar a quienes no están implicados directamente, los testigos y observadores. Las cibervíctimas son quienes más efectos negativos tienen a nivel psicológico, físico y social. Los menores implicados como ciberagresores no son inmunes a las consecuencias de este fenómeno, ya que, a corto y largo plazo, las conductas de agresión tienen repercusiones en el propio individuo y en el plano social, en las interacciones con los iguales, ya sean estas en contextos cara a cara o en entornos en línea. Otros estudios han concluido que las cibervíctimas agresoras llegan a tener repercusiones en su vida igual o más graves que las víctimas de ciberacoso. Ningún menor, ya esté involucrado directa o indirectamente en ciberacoso, ha carecido de efectos asociados a este fenómeno, elemento que es crucial en el diseño de programas de prevención e intervención del ciberacoso.

CAPÍTULO 3: PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y EL CIBERACOSO

"Educar en la igualdad y el respeto es educar contra la violencia"

Benjamin Franklin

CAPÍTULO 3: PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y EL CIBERACOSO

Dadas las serias consecuencias y efectos que el acoso escolar y el ciberacoso tienen en todos los menores durante su etapa escolar y a lo largo de su vida (Moore et al., 2017), los estudios llevados a cabo en diferentes países se han hecho eco de la necesidad de implementar medidas educativas que intervengan en estas situaciones y prevengan los riesgos e implicación en estos fenómenos (Espelage y Hong, 2017). Algunos estudios han partido del diseño de materiales de prevención basados en la difusión de información dirigida para estudiantes, docentes y familias (Cassidy et al., 2013; Pearce et al., 2011). Otros han señalado la necesidad de desarrollar y evaluar programas contra el acoso escolar y el ciberacoso (Couvillon y Ilieva, 2011; Gaffney, Farrington, et al., 2019; Gaffney, Ttofi, et al., 2019; Walker et al., 2012).

Las primeras respuestas e iniciativas de prevención del acoso escolar y otros fenómenos de violencia han estado enmarcadas dentro del ámbito educativo. Ha sido en este contexto donde se ha desarrollado una línea de actuación psicoeducativa basada en la construcción de la convivencia escolar (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2013), un indicador de la calidad del entorno educativo entendida como un entramado de relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa en la que se configuran procesos de comunicación, roles, valores, actitudes, estatus y poder (Brown et al., 2008; Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016; Ortega, 1997).

La construcción de la convivencia escolar ha llegado a ser un reto de gran relevancia, pues los centros escolares son espacios sociales donde los menores permanecen una parte de su tiempo en la que se producen continuas interacciones entre ellos (Baldry y Farrington, 2007; García y López, 2011; Ttofi y Farrington, 2011). Es en este contexto donde se manifiesta la necesidad de poner en marcha estrategias encauzadas a la mejora de la convivencia y a la intervención y prevención de malas prácticas y conductas que puedan derivar en situaciones más graves o en fenómenos de violencia que afecten a esta, como el acoso escolar y el ciberacoso (Chaux, 2012).

Las actuaciones y medidas contra el acoso escolar y el ciberacoso se han enmarcado dentro de los planes de convivencia y estos a su vez dentro del Proyecto Educativo de los centros escolares, dado que es en el contexto educativo donde se despliegan y se desarrollan estos fenómenos de violencia de naturaleza social (Brioso, Doncel, Sotos, Vázquez y Grañeras, 2009; Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2016).

Los planes de convivencia no han sido una simple medida o estrategia de prevención de la violencia, sino que son también un instrumento que atienden a la integración del alumnado, fomentan la implicación y participación de todos los sectores de la comunidad educativa, favorecen la formación integral de las personas, la educación de los niños y las niñas a través de los contenidos curriculares o como contenidos transversales, la convivencia entre las personas a través de la gestión de las normas de centro, la regulación del clima escolar, las relaciones interpersonales y el vínculo de pertenencia (González Alonso y Escudero Vidal, 2018).

La administración educativa ha diseñado y regulado medidas políticas y legales sobre los comportamientos y conductas de acoso escolar o ciberacoso que se incluyen en los planes de convivencia escolar y que han llegado a ser elementos claves para la prevención e intervención de los fenómenos de violencia, como la creación de organismos especializados en materia, la participación de instituciones gubernamentales, el desarrollo de protocolos de detección y actuación y la formación del profesorado, además de otros elementos a nivel de centro como la colaboración y participación de toda la comunidad educativa, la interconexión y participación con otros centros escolares, las iniciativas de los centros educativos, la elaboración de materiales, el trabajo en el aula y la puesta en marcha de programas específicos de intervención (Ortega Ruiz et al., 2009).

En este capítulo se presenta un breve resumen de la normativa y las leyes educativas en el ámbito internacional, a nivel nacional y de carácter autonómico, seguido de las intervenciones internacionales y estatales contra el acoso escolar y el ciberacoso que han servido de referentes como buenas prácticas educativas, el papel que ocupa el profesorado y el desarrollo de un programa de prevención e intervención contra estos fenómenos de violencia.

3.1. Visión histórica de los cambios legislativos sobre acoso escolar y al ciberacoso

El rápido aumento del uso de la tecnología por parte de los menores y los riesgos y efectos que esto conlleva ha supuesto un reto para las familias y el profesorado y han guiado el desarrollo de planes y políticas educativas para ello (Deschamps y McNutt, 2016).

Desde los primeros estudios sobre acoso escolar a principios de los años setenta, la comunidad internacional y la sociedad han mostrado gran preocupación por tener planes y medidas de actuación contra este fenómeno de violencia, con el fin de contar con medidas normativas que regulen la prevención de los comportamientos de acoso escolar y ciberacoso, así como establezcan las pautas de actuación ante los problemas que afectan a la convivencia en el ámbito educativo (Smith, 2014).

3.1.1. Normativa educativa y jurídica en el contexto internacional

A nivel internacional existe un marco normativo de referencia contra la violencia materializado a través del desarrollo de medidas de protección para la infancia. Una de estas medidas preliminares fue la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por los países miembros de la Organización de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, donde se recogía como principio que “el niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole” (principio 10).

Posteriormente, la Asamblea General de las Naciones Unidas redactó los derechos de los menores en un tratado internacional, la Convención de los Derechos del Niño y la Niña, aprobada el 20 de noviembre de 1989 y ratificada en España el 30 de noviembre de 1990. Esta constituyó el marco universal de la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia (artículos 2, 16, 19, 32, 37 y 39), en cuyos artículos planteaba como necesidad la protección de los menores contra los tipos de violencia o maltrato a los que estos pudieran estar expuestos, que supusieran una vulneración de sus derechos y dificultasen su bienestar y desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

En Europa, el Parlamento Europeo aprobó y promulgó la Carta Europea de los Derechos del Niño, de 21 de septiembre de 1992, en cuyos principios se exponía que ningún menor podría ser objeto de discriminación por cualquier razón u otras circunstancias (principio 6), declarando que todos los estados miembros garantizarían la protección de los menores (principio 9).

Otros tratados de carácter internacional elaborados por la Unión Europea fueron el Consejo de 22 de septiembre de 1997 de seguridad en las escuelas y el Consejo, con misma fecha, sobre educación, tecnología de la información y de la comunicación y

formación del profesorado en el futuro. Sobre la seguridad en las escuelas se concluyó que:

La seguridad en las escuelas afecta y es un factor determinante de la calidad de la educación, dado que no puede esperarse suficiente calidad en la educación sin un clima abierto y seguro que permita a alumnos y profesores aprender y enseñar sin la preocupación de ser intimidados, tiranizados o maltratados (p.3).

Sobre educación, tecnología de la información y de la comunicación y formación del profesorado en el futuro, el Consejo expuso en sus conclusiones que los estados miembros fomentarían la protección de “los centros docentes, y a los alumnos, de contenidos indeseables que se encuentran en Internet” (p.7).

Numerosos países han tomado conciencia sobre la importancia de la protección de los menores contra estos fenómenos (El Asam y Samara, 2016; Gillespie, 2006; Martin y Rice, 2012), aprobando medidas basadas en los derechos, deberes y obligaciones de los niños y las niñas (Cornell y Limber, 2015; Djanggih et al., 2018). Estas se han materializado en medidas jurídicas (Butler, 2018; Cerezo Ramírez y Rubio Hernández, 2017; Marzano, 2019; Muñoz Ruiz, 2016) y educativas (Hall, 2017; Macaulay et al., 2018) que han abordado la protección de los menores de cualquier tipo de violencia, la convivencia, el acoso escolar y el ciberacoso (Fierro Evans y Carbajal Padilla, 2019; Ortega-Ruiz et al., 2009; Viana-Orta, 2014).

3.1.2. Medidas legales y educativas en España

El marco jurídico de referencia en España parte del Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil, que proclamaba que cualquier ciudadano o ciudadana es responsable de sus acciones y tiene la obligación de reparar el daño que con su comportamiento haya podido causar a otros, ya sea por cuestiones de negligencia o culpa (artículo 1902), que, en los casos de acoso escolar y ciberacoso, dicha responsabilidad podría recaer en los directores de los centros educativos o las familias de los menores que acosan (artículo 1903).

La Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, aunque no contempla específicamente los casos de acoso escolar y ciberacoso, estableció los

agresores estaban cometiendo un delito cuando “en el ámbito de cualquier relación laboral o funcional y prevaliéndose de su relación de superioridad, realicen contra otro de forma reiterada actos hostiles o humillantes que, sin llegar a constituir trato degradante, supongan grave acoso contra la víctima” (artículo 173.1). Esta ley se complementó con la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, pues quienes agreden a otros dentro del contexto educativo son menores de edad. Esta ley promulgó que los menores de edad tendrían responsabilidad penal por sus actos cuando estos alcanzasen los catorce años (artículo 1.1), hasta los dieciocho o veintiún años en función de la madurez o las circunstancias personales de los menores, tal como queda registrado en el artículo 69 del Código Penal.

Una ley jurídica que sí contemplaba los casos de acoso escolar y ciberacoso fue la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, modificada por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. En el apartado 2 del artículo 9 quáter la ley amparó que “los menores tienen que respetar a los profesores y otros empleados de los centros escolares, así como al resto de sus compañeros, evitando situaciones de conflicto y acoso escolar en cualquiera de sus formas, incluyendo el ciberacoso” e indicó que las administraciones públicas se encargarían de velar por la protección y seguridad de los menores, evitando cualquier acto de maltrato físico o psicológico, incluyendo el acoso escolar y el realizado a través de las nuevas tecnologías (artículo 11.i).

Medidas legales más recientes sobre el acoso escolar y el ciberacoso quedaron recogidas en la Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, de la Fiscalía General del Estado (FGE) sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, donde se establecieron las medidas de intervención, la tipificación penal del acoso escolar, las sanciones para quien o quienes acosan y el tratamiento para la víctima o víctimas (Tabla 10).

Tabla 10. Resumen de la legislación judicial sobre convivencia escolar, acoso escolar y ciberacoso

A nivel internacional	
Declaración de los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1959	Principio 10: Protección de los menores contra actuaciones que puedan suponer la discriminación de cualquier tipo
Convención de los Derechos del Niño y la Niña, aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada en España el 30 de noviembre de 1990	Artículos 2, 16, 19, 32, 37 y 39: Defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia a la protección contra los tipos de violencia o maltrato a los que los menores puedan estar expuestos, que suponga una vulneración de sus derechos y dificulte su bienestar y desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.
Carta Europea de los Derechos del Niño, 21 de septiembre de 1992	Principio 6: Ningún niño podrá ser objeto, en el territorio de la Comunidad, de discriminación alguna por razón de nacionalidad, filiación, orientación sexual, etnia, color, género, lengua, origen social, religión, creencias, estado de salud y otras circunstancias Principio 9: Todos los estados miembros deben garantizar la protección de los menores
Consejo de 22 de septiembre de 1997 de seguridad en las escuelas	La seguridad en las escuelas afecta y es un factor determinante de la calidad de la educación, dado que no puede esperarse suficiente calidad en la educación sin un clima abierto y seguro que permita a alumnos y profesores aprender y enseñar sin la preocupación de ser intimidados, tiranizados o maltratados (p.3).
Consejo de 22 de septiembre de 1997, sobre educación, tecnología de la información y de la comunicación y formación del profesorado en el futuro	Los estados miembros deben fomentar la protección de “los centros docentes, y a los alumnos, de contenidos indeseables que se encuentran en Internet (p.7)

A nivel nacional

Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil	Artículo 1902: Cualquier ciudadano o ciudadana es responsable de sus acciones y tiene la obligación de reparar el daño que con su comportamiento haya podido causar a otros, ya sea por cuestiones de negligencia o culpa Artículo 1903: La responsabilidad puede recaer en los directores de centro o las familias de los menores que acosan en los casos de acoso y ciberacoso
La Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal	Artículo 173.1: Definición de delito como “en el ámbito de cualquier relación laboral o funcional y prevaliéndose de su relación de superioridad, realicen contra otro de forma reiterada actos hostiles o humillantes que, sin llegar a constituir trato degradante, supongan grave acoso contra la víctima”
Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil	Artículo 9.2 quáter: Respeto a los profesionales y el resto del alumnado, evitando situaciones de conflicto, acoso escolar o ciberacoso Artículo 11.i.: Las administraciones públicas velarán por la seguridad de los menores, evitando actos de maltrato físico, psicológico, acoso escolar y ciberacoso
Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores,	Complementa la Ley Orgánica 10/1995 Artículo 1.1: Menores de 14 años tienen responsabilidad penal
Instrucción 10/2005, de 6 de octubre, de la Fiscalía General del Estado (FGE) sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil	Establecimiento de medidas de intervención, la tipificación penal del acoso escolar, las sanciones para quien o quienes acosan y el tratamiento para la víctima.

Dentro del marco educativo existen medidas legales educativas a nivel estatal que han regulado los planes de prevención y actuación contra el acoso escolar y el ciberacoso. La convivencia ha sido el eje principal que ha guiado e impulsado los planes de actuación dentro de la legislación educativa de nuestro país, y esta mayor presencia en el marco normativo a lo largo de la historia ha favorecido la consideración y regulación de fenómenos como el acoso escolar y el ciberacoso.

El primer documento que hace referencia a la convivencia fue la Constitución Española de 1978, donde se manifestaba que la convivencia es uno de los principios inspiradores en el que se sustenta nuestro sistema educativo (artículo 27), y llega a ser considerada como un pilar fundamental de la educación.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), y modificada posteriormente por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), fue la primera ley educativa que hace mención a la convivencia escolar. En el artículo 6.2 de esta, se recogía que el alumnado tiene el deber de respetar las normas de convivencia del centro educativo.

A esta le sucedió el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros, regulado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y derogado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Dicho Decreto dispuso que las correcciones derivadas del incumplimiento de la convivencia escolar debían tener carácter educativo, partiendo del respeto de los derechos de los menores y de la mejora en las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa (artículo 43.1).

Posteriormente, se estableció la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), derogada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que ratificaba la convivencia escolar como un principio básico de la calidad del sistema educativo (artículo 1). Dicha ley estableció que la convivencia formaba parte de los fundamentos presentes en las distintas etapas educativas, ya fuera como pautas elementales, hábitos, valores o normas de convivencia y añadió que es un derecho y un deber básico del alumnado:

Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación [...] las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo (Art. 2, p. 45193).

La Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, creada en el marco de la Década Internacional para la Cultura de Paz (2001-2010) y proclamada por las Naciones Unidas, manifestó la inclusión de los conceptos de cultura de paz, no-violencia y las iniciativas para la paz como contenido curricular en los programas de educación (artículo 2.3) y la promoción de la formación en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación (artículo 2.7).

Sin embargo, los avances más relevantes fueron aportados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), ley vigente que ha sido modificada por la posterior Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta Ley Orgánica fue la primera medida legislativa en España que hizo mención al concepto de acoso escolar y declaró que el sistema educativo español se inspira en el principio de “la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” (artículo 1.k, p.15).

En materia de convivencia, esta Ley Orgánica estableció como uno de los fines de la educación “el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (artículo 2.c, p. 15).

La Ley Orgánica 2/2006, fue además la primera ley educativa donde se instituye la elaboración de un Plan de Convivencia, incluido en el Proyecto Educativo de Centro (artículo 121.2), que partiese del respeto al principio de no discriminación e inclusión educativa y fijase los objetivos y medidas de actuación, encaminados a la consecución de la mejora de la convivencia y el fomento del clima escolar.

Tras estos avances, se desarrollaron una serie de iniciativas encaminadas a mejorar la convivencia escolar de los centros. La Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de

buenas prácticas de convivencia para el año 2006, estaba orientada a fomentar las actuaciones de los centros educativos y dar a conocer las buenas prácticas sobre convivencia. El Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que queda modificado por el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, estuvo encaminado en la creación de un órgano colegiado de la Administración General del Estado cuya función fuera asesorar, elaborar informes y hacer un seguimiento de la implementación de los Planes de Convivencia en los centros educativos.

La creación del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar en 2007 fue un hito en la evolución de la legislación española, pues dicho órgano se creó con la finalidad de “facilitar la mejora del clima escolar, y la prevención del acoso escolar y de todas las formas de ciberbullying, así como de la violencia en los centros docentes” (Artículo 1.2, p.2), lo que supuso tener una herramienta de prevención contra el acoso escolar y el ciberacoso en el propio contexto escolar.

Con posterioridad, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) añadió importantes cambios en materia curricular, dado que incorporó las Nuevas Tecnologías como competencia educativa para las etapas de educación obligatoria. Cambios que quedaron recogidos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Como consecuencia de estos avances, las distintas comunidades autónomas han ofrecido una respuesta a estos fenómenos y han abordado el acoso escolar y el ciberacoso en el contexto escolar, que ha quedado explícito en normativas que han regulado las conductas contrarias a la convivencia (Rubio Hernández et al., 2019).

En síntesis, las primeras medidas legales y educativas en España hacían referencia a la convivencia como un aspecto clave de la calidad educativa y del bienestar de los menores. A partir del 2000, las leyes educativas avanzan en el concepto de cultura de paz y no violencia, hasta la inclusión de la prevención de conflictos en el contexto educativo, el acoso escolar y el ciberacoso en las políticas educativas y penales actuales.

3.1.3. *Legislación educativa y jurídica en Andalucía*

Las primeras regulaciones normativas sobre la convivencia se iniciaron a principios del siglo XXI, siendo Andalucía una de las primeras comunidades en España que desarrolló una regulación normativa de las medidas y actuaciones sobre la coeducación, la convivencia y la paz (Gómez Rivas, 2011). Concretamente, una de las medidas que se aprobaron en esta región fue la Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, en cuyo preámbulo se estableció que los centros educativos debían atender a la diversidad potenciando estrategias que estimularan y fomentasen la pluralidad cultural, el respeto por los grupos minoritarios y la convivencia.

En 2002, se estableció la Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, cuyos objetivos iban encaminados a la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos de prevención de la violencia para mejorar el clima de convivencia en los centros educativos.

En base a lo anterior, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, estableció como objetivo la promoción de valores en los que se sustentase la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre las personas (artículo 5.i).

Posteriormente, el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia, introdujo avances relevantes en el ámbito de convivencia en Andalucía. Este decreto reguló la creación del observatorio sobre la Convivencia Escolar en Andalucía y la difusión de proyectos integrales de innovación educativa como «Escuela: Espacio de Paz».

Sin embargo, ha sido en la última década cuando se han producido más avances legales en materia de convivencia escolar, acoso escolar y ciberacoso. El Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, actualizó las normas de convivencia establecidas en la LEA y reguló las conductas consideradas de gravedad para la convivencia escolar, incluyendo el acoso escolar, “entendido como el maltrato psicológico, verbal o físico hacia un alumno o alumna producido por uno o más compañeros y compañeras de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (artículo 37.c, p.20). Por su parte, el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de

segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, ratificó lo que se decretaba en el Decreto 327/2010 y recogió el acoso escolar como una conducta que atenta contra la convivencia en el entorno educativo (artículo 36.c).

A estas les sucedió la 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, modificada por la Orden de 28 de abril de 2015. Esta normativa reguló la convivencia escolar, estableció un marco normativo para la elaboración del plan de convivencia de los centros educativos y emitió los protocolos de actuación contra el acoso escolar, que quedaron actualizados en la Orden de 28 de abril de 2015.

Esto llegó a ser un hito relevante en la normativa, dado que regulaba las actuaciones de intervención en los casos y situaciones de acoso escolar y ciberacoso. Posteriormente fueron necesarias la concreción de las actuaciones que los centros educativos debían realizar ante situaciones o casos de acoso escolar o ciberacoso, que quedaron reguladas en normativas más recientes como las Instrucciones del 11/01/2017 de la Dirección General de Participación y Equidad sobre las actuaciones a adoptar en la aplicación del Protocolo sobre ciberacoso escolar.

En resumen, Andalucía fue una de las comunidades autónomas pioneras en España en regular una normativa educativa sobre la convivencia en las aulas, desarrollar un plan estratégico para la Cultura de Paz y no violencia y elaborar un protocolo de actuación para las conductas de acoso escolar y ciberacoso en el contexto escolar (Tabla 11).

Tabla 11. Resumen de la normativa educativa sobre la convivencia escolar, acoso escolar y ciberacoso

A nivel nacional	
La Constitución Española de 1978	Artículo 27: La convivencia es uno de los principios inspiradores en el que se sustenta el sistema educativo español
Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)	Artículo 6.2: Obligación del alumnado a respetar las normas de convivencia del centro educativo
Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros	Artículo 43.1: Establecimiento del carácter educativo de las medidas derivadas del incumplimiento de la convivencia escolar
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)	Artículos 1 y 2: La convivencia escolar es un principio básico de la calidad del sistema educativo. Forma parte de los fundamentos presentes en las distintas etapas educativas La participación y colaboración en la mejora de la convivencia escolar es un derecho y un deber del alumnado.
Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz	Artículo 2.3: Inclusión de conceptos como cultura de paz, no-violencia como contenido curricular en los programas de educación Artículo 2.7: Promoción de la formación en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)	Artículo 1.k: Principios: Prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos y del acoso escolar

	<p>Artículo 2.c: Fines: Principios democráticos de convivencia, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de estos</p> <p>Artículo 121.2: Plan de Convivencia incluido en el Proyecto Educativo de Centro</p>
Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar	Convocatoria de concurso nacional de buenas prácticas de convivencia
Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar	Artículo 1.2: Creación del Observatorio de Convivencia, como herramienta de prevención contra el acoso escolar y el ciberacoso
Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	Incorporación de las Nuevas Tecnologías como competencia educativa para las etapas de primaria (Real Decreto 126/2014) y secundaria (Real Decreto 1105/2014)
A nivel autonómico	
Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación	Preámbulo: Atención a la diversidad y fomento de la pluralidad cultural, el respeto por los grupos minoritarios y la convivencia.
Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia	Elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos de prevención de la violencia para mejorar el clima de convivencia en los centros educativos
Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía	Artículo 5.i: promoción de valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre las personas
Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia	Creación del observatorio sobre la Convivencia Escolar en Andalucía y la difusión de proyectos integrales de innovación educativa como «Escuela: Espacio de Paz»
Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico	Artículo 37.c: Regulación de las conductas consideradas de gravedad para la

de los Institutos de Educación Secundaria	convivencia escolar, incluyendo el acoso escolar, que es definido como “maltrato psicológico, verbal o físico hacia un alumno o alumna producido por uno o más compañeros y compañeras de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (p.20)
Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial	Artículo 36.c: El acoso escolar como conducta que atenta contra la convivencia en el entorno educativo
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	Regulación de la convivencia escolar, establecimiento de un marco normativo para la elaboración del plan de convivencia de los centros educativos y diseño de los protocolos de actuación contra el acoso escolar
Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la 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.	Actualización de protocolos de actuación que deben utilizarse en los casos de acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género en el ámbito educativo, y de agresión hacia el profesorado o el personal no docente
Instrucciones del 11/01/2017 de la Dirección General de Participación y Equidad sobre las actuaciones a adoptar en la aplicación del Protocolo sobre ciberacoso escolar	Concreción de las actuaciones que los centros educativos debían realizar ante situaciones o casos de acoso escolar o ciberacoso

3.2. Investigación basada en la evidencia: De la teoría a la práctica

Dadas las implicaciones y repercusiones del acoso escolar y el ciberacoso, numerosos trabajos han puesto todos sus esfuerzos en combatir estos fenómenos de violencia desde el ámbito educativo y han tratado de ofrecer una respuesta empírica en su lucha contra estos (Rigby y Johnson, 2016; Thompson y Smith, 2011). Estos avances científicos se han incorporado y se han llevado a la práctica a través de algunas iniciativas como campañas (Salmivalli, 2001), el diseño de actividades, estrategias e intervenciones (Thompson y Smith, 2011). Estas innovaciones y prácticas basadas en la evidencia (PBE) (Nickerson, 2019), aplicadas en el contexto educativo (Bradshaw, 2015), han incluido una serie de elementos y componentes que pudieran tener eficacia en la reducción y la prevención de fenómenos como el acoso escolar y el ciberacoso (Cowie, 2011).

Gran parte de los programas e iniciativas contra el acoso escolar y el ciberacoso han sido implementados en el contexto educativo (Della Cioppa et al., 2015). En cambio, existen escasos estudios que hayan evaluado estas intervenciones psicoeducativas y la eficacia de estos programas, en particular, entre estudiantes de primaria (Gaffney, Farrington, et al., 2019; Ortega-Barón et al., 2019). No obstante, hay estudios que han mostrado la efectividad de programas basados en la evidencia contra estos fenómenos de violencia como el *Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus, 1997, 2005; Olweus et al., 2019) y el programa finlandés *KiVa* (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen, et al., 2011; Salmivalli y Poskiparta, 2012).

La evaluación de estas prácticas e iniciativas llega a ser una herramienta fundamental, pues ayuda a entender mejor aquellas estrategias que funcionan en estas intervenciones y las que no (Evans et al., 2014; Jiménez-Barbero et al., 2016; Jiménez Barbero et al., 2012). Estudios de revisiones sistemáticas y metaanálisis sobre estas prácticas basadas en la evidencia e intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso han mostrado que algunas de las medidas y proyectos implementados resultaban ser efectivos contra estos fenómenos de violencia, mientras que otras intervenciones no mostraban resultados consistentes (Ttofi y Farrington, 2009). Estos estudios han tratado de identificar algunos de los componentes comunes que se incluyen en estas acciones e intervenciones basadas en la evidencia que han mostrado ser efectivos y han llegado a ser referentes para el diseño e implementación de programas contra el acoso escolar y el ciberacoso (Mobin et al., 2017).

Estudios han hallado que algunos componentes han sido asociados a una reducción de la implicación de agresores o víctimas en acoso escolar, como los métodos disciplinarios (Thompson y Smith, 2011) basados en reprimendas o amonestaciones verbales (Rigby, 2020), el trabajo realizado con las familias a través de reuniones o de sesiones de formación (Lester et al., 2017) y el trabajo en grupos cooperativos en actividades para los menores (Farrington y Ttofi, 2009). Estos estudios también han mostrado que la duración del programa, basado en el número de sesiones, la intensidad de la formación para el alumnado, relacionada con la extensión del programa en el tiempo, durante un mes o a lo largo de un curso académico (Ttofi y Farrington, 2011) y la formación docente (National Academies of Sciences, 2016; Ttofi y Farrington, 2011) han sido elementos claves asociados con la reducción del acoso escolar.

Otros elementos parecen estar vinculados solo con la disminución de las conductas de agresión, como la supervisión de las zonas de recreo por parte del profesorado (Ttofi y Farrington, 2009), la gestión del aula y la inclusión de reglas de clase (Farrington y Ttofi, 2009), la inclusión de una política global de centro, las conferencias, charlas o campañas de difusión de la información (Ttofi y Farrington, 2011) y las reuniones o sesiones de información con las familias (Farrington y Ttofi, 2009). En cambio, la inclusión de material y recursos audiovisuales como videos han probado ser efectivos en la reducción de la victimización de acoso escolar (Farrington y Ttofi, 2009). El trabajo con iguales y las actividades que implican tareas de mediación entre estudiantes y mentores en el contexto escolar no han mostrado resultados concluyentes, hallando estudios que indican que suponen un aumento de la victimización de los menores (Ttofi y Farrington, 2011) y estudios que afirman que el modelo de trabajo dirigido por iguales funciona para reducir la percepción del acoso escolar (Houlston y Smith, 2009). Las investigaciones sobre los componentes que llegan a ser eficaces contra el ciberacoso aún continúan siendo escasos (Gaffney, Farrington, et al., 2019). No obstante, la correlación existente entre el acoso escolar y el ciberacoso ha puesto de manifiesto que algunos de los elementos empleados para intervenir en el acoso escolar pueden ser útiles y eficaces contra el ciberacoso.

Esta situación y la presencia de estos fenómenos en el contexto escolar ha favorecido que el **profesorado** haya sido cada vez más consciente de la necesidad de abordar el acoso escolar y el ciberacoso en las aulas con el alumnado y de implementar programas educativos contra estos fenómenos (Soares Salgado et al., 2020). La creciente preocupación por estos asuntos se ha hecho eco de la escasa **formación** del profesorado

frente a estos fenómenos (Alonso, 2009; Álvarez-García et al., 2010; García Bacete, 2009; Pérez-Carbonell et al., 2016; Vandebosch et al., 2014) y de la carencia de recursos con los que los docentes cuentan para afrontar las situaciones de acoso escolar o de ciberacoso que tengan lugar en el contexto educativo (Ávalos et al., 2010; Rigby, 2020). Estos profesionales no cuentan con una definición clara y concreta sobre el acoso escolar y el ciberacoso y disponen de estrategias limitadas para su identificación y abordaje (Giménez-Gualdo et al., 2018; Oldenburg et al., 2016). Otros estudios han identificado que los docentes desconocen si las actuaciones que llevan a cabo son las más adecuadas o si hacen lo correcto (Vandebosch et al., 2014). A esto se le suma que el ciberacoso es un fenómeno más invisible, lo que constituye un mayor problema para estos, que pueden llegar a subestimar o desconocer su prevalencia (Snakenborg et al., 2011).

La formación del profesorado favorece la identificación de estos fenómenos, el desarrollo de actitudes críticas, el reconocimiento de conductas de riesgo, las consecuencias del acoso escolar y ciberacoso y el desarrollo de estrategias y recursos (Fernández-Montalvo, Peñalva, et al., 2017). La formación del personal educativo también fomenta la mejora de la privacidad, la supervisión y control de la conducta de los menores en los contextos en línea y la evaluación del contenido digital (Gudmundsdottir et al., 2020). Esta aptitud docente puede contribuir a prevenir las situaciones de acoso escolar dentro del contexto escolar (Murphy et al., 2018). El profesorado cuenta con un papel fundamental y de gran relevancia, pues son verdaderos agentes de cambio y pueden fomentar la participación, la cohesión de grupo y la cooperación entre los miembros para un mayor desarrollo de la convivencia (Del Rey y Ortega Ruiz, 2001; Ortega, 2000b; Ortega y Del Rey, 2003b, 2004). Como conocedores de las dinámicas grupales entre los menores (Somech y Oplatka, 2009), el profesorado puede contribuir en la detección precoz de los episodios de acoso escolar o ciberacoso, a través de la mejora del clima de convivencia, la gestión de políticas educativas contra estos fenómenos de violencia (Barrigüete, 2009; Diamanduros et al., 2008; García Bacete, 2009; Pérez-Carbonell et al., 2016) y la implementación de programas o intervenciones para prevenir y reducir la implicación de los menores en estos fenómenos (Diamanduros et al., 2008; Veenstra et al., 2014).

En síntesis, las intervenciones y programas contra el acoso escolar y el ciberacoso se han implementado en el contexto educativo. Algunas de estas intervenciones han sido evaluadas en este contexto y mostrado su eficacia en la prevención o reducción de las

conductas de agresión y victimización de acoso escolar y ciberacoso. Los estudios basados en la evaluación de estos programas y las conclusiones obtenidas de las revisiones y los metaanálisis han supuesto un gran avance, pues han mostrado algunas prácticas basadas en la evidencia y componentes claves útiles en la reducción del acoso escolar y el ciberacoso. La formación del profesorado ha sido uno de estos elementos de gran relevancia. El profesorado cuenta con la necesidad de recibir formación y tener una mayor sensibilización sobre los conceptos de acoso escolar y ciberacoso, las conductas de riesgo, las consecuencias para los menores y las estrategias y recursos que pueden poner en marcha en el aula. La formación de estos profesionales puede contribuir en la identificación de las conductas de acoso escolar o ciberacoso de los menores y en la implementación de intervenciones y programas contra estos fenómenos, intervenciones que pueden tener un carácter más global y extrapolarse a diferentes contextos.

3.3.La prevención y la intervención en el ámbito internacional

Las primeras intervenciones contra el acoso escolar aparecieron en los años ochenta en forma de campañas nacionales divulgativas que estaban influenciadas por los trabajos y estudios sobre acoso escolar desarrollados en los países escandinavos (Olweus, 1993a; Olweus y Limber, 2019; Smith, 2016b). Posteriormente, algunos estudios evaluaron el impacto causado por estas campañas y proyectos entre los menores en Noruega, que favoreció el diseño y desarrollo de programas de intervención y prevención entre los escolares. Estas intervenciones contra el acoso escolar efectuadas en el ámbito escolar y educativo estaban orientadas a ofrecer información sobre este fenómeno en cuestión y prevenir los comportamientos de acoso escolar en el aula. En estas propuestas e intervenciones contra el acoso escolar, el profesorado actuaba como modelo de autoridad y responsabilidad, capaz de ofrecer apoyo y calidez al alumnado y limitar los comportamientos intolerables de acoso escolar (Olweus y Limber, 2010b).

Estos primeros estudios sobre intervenciones y programas contra el acoso escolar mostraron que las intervenciones eran una herramienta eficaz contra este fenómeno, pues llegaban a reducir la victimización entre un 17% y un 20% y la agresión entre un 20% y un 23% (Farrington y Ttofi, 2011). Estos trabajos iniciales sirvieron como referentes para el diseño y desarrollo de programas e intervenciones posteriores en Inglaterra, Bélgica y

Finlandia (Olweus y Limber, 2010b). Algunos de estos programas internacionales inspiradores que cuentan con estudios sobre su evaluación fueron:

- Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) (Olweus, 1991)

El Olweus Bullying Prevention Program fue el primer programa de prevención del acoso escolar desarrollado e implementado en Noruega y en Suecia por el profesor Olweus. Este programa pionero había sido parte de una campaña nacional y un proyecto contra el acoso escolar en Noruega, que había servido para desarrollar una primera versión de este. El programa estaba dirigido a estudiantes de educación primaria y secundaria, aunque implicaba a todos los miembros de la comunidad educativa. Los objetivos principales de este eran reducir los problemas de acoso escolar en el contexto escolar, prevenir el desarrollo de nuevas conductas que derivasen en este fenómeno y lograr una mejor relación entre iguales en el entorno educativo (Olweus, 1993b; Olweus et al., 2007). El programa estaba sustentado en cuatro principios básicos derivados de la investigación y los conocimientos teóricos sobre la agresión entre menores y relacionados con el profesorado. Estos principios estaban basados en que los docentes y miembros del personal educativo mostrasen calidez, positividad y actitudes de interés hacia los estudiantes dentro del ámbito educativo, establecieran límites claros y firmes sobre las conductas y comportamientos inadecuados, recordasen al alumnado las consecuencias negativas de la violación de las normas y fueran un modelo positivo de autoridad. Estos principios se traducían en intervenciones a nivel de centro escolar, intervenciones a nivel de aula, intervenciones a nivel individual y comunitarias. El programa tenía una duración aproximada de año y medio o 20 meses. Este programa fue implementado y evaluado en numerosos lugares y ocasiones, usando como instrumento el Olweus Bullying Questionnaire (Olweus, 1986). Los resultados de estas evaluaciones del programa mostraron una reducción de la prevalencia de agresión y victimización de acoso escolar entre estudiantes de primaria (Olweus, 1997, 2005; Olweus et al., 2019). El programa sirvió como marco de referencia para posteriores estudios y programas de intervención y prevención desarrollados en Inglaterra, Finlandia y otros países (Smith y Brain, 2000).

- Proyecto Sheffield (Smith y Sharp, 1994)

El Proyecto Sheffield fue un programa e iniciativa de intervención que se desarrolló en Inglaterra tomando como modelo el programa implementado en Noruega (Smith, Sharp, et al., 2004). Este programa surgió de la creciente preocupación sobre el acoso escolar en Inglaterra a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa y de

la necesidad de implementar intervenciones contra este fenómeno. El Proyecto Sheffield estaba diseñado para estudiantes de primaria y secundaria, aunque implicaba a todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones. El objetivo principal de este programa era reducir y prevenir la aparición de conductas de acoso en el contexto escolar. El proyecto se fundamentaba en principios básicos como la toma de conciencia sobre el acoso escolar y la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa. Estos principios estaban basados en la implementación y revisión de la intervención, la accesibilidad de la información, la formación sobre este fenómeno dirigida al profesorado, al alumnado y las familias y la comunicación entre los distintos miembros de la comunidad escolar (Whitney y Smith, 1993). El proyecto Sheffield fue diseñado como medida de política global de centro y estaba estructurada en tres niveles: a nivel de centro, de grupo de clase y de pequeño grupo o individual. Disponía de una jornada de orientación y de formación para el profesorado y los miembros del personal educativo. El programa incluía una metodología que incorporaba medidas de carácter curricular, actividades para grupos cooperativos, de resolución de conflictos, grupos de discusión, sesiones sobre asertividad, el uso de recursos audiovisuales como videos, el desarrollo de normas del centro y medidas de control para los lugares y espacios de recreo (Cowie y Sharp, 1996). Este proyecto tenía una duración de 18 meses. Los resultados de la evaluación de este proyecto mostraron una reducción en la prevalencia de acoso escolar y un descenso en el riesgo y la probabilidad de estar implicado como agresor, víctima o agresor victimizado. La evaluación del proyecto dio como resultado que todos los centros escolares de primaria y secundaria participantes habían realizado avances y progresos en la creación y puesta en marcha de medidas políticas y educativas contra el acoso en el entorno escolar (Smith y Sharp, 1994).

- The Flemish anti-bullying intervention program (Stevens y Van Oost, 1994)

El Flemish anti-bullying intervention program fue un programa de intervención contra el acoso escolar que se desarrolló en Bélgica, tomando como referentes el Olweus Bullying Prevention Program y el Proyecto Sheffield. Este programa estaba dirigido a estudiantes de primaria y secundaria involucrados como agresores y víctimas, aunque también a distintos miembros de la comunidad educativa, como el profesorado, las familias y los miembros del personal de administración y servicios presentes en el entorno escolar. El programa tenía como objetivo principal aumentar la conciencia sobre los problemas de victimización y de agresión entre iguales. Este estaba diseñado para la implementación de una política global de centro. El programa estaba compuesto por tres

módulos, dirigidos al profesorado y al grupo de iguales. Incluía formación para el profesorado y contenía cuatro sesiones grupales para el alumnado, basadas en la estrategia de resolución de problemas y habilidades sociales. Estaba basado en la consecución de cuatro fases de desarrollo. La primera se basaba en el análisis de la realidad, partiendo de la realización de un estudio sobre la prevalencia del fenómeno entre los estudiantes belgas. El segundo paso se centraba en identificar los comportamientos determinantes de los problemas de agresión o victimización de acoso escolar, con el objetivo de mejorar el bienestar de los menores y conocer los factores de riesgo y de protección asociados a las conductas de acoso escolar. La tercera fase destacaba por el desarrollo de la intervención, el diseño de actividades y la elaboración de materiales para el programa. La última se enfocaba en la evaluación de los resultados y de los objetivos conseguidos por la intervención. El programa incluía diversos recursos: un manual donde se describían los objetivos de la intervención y las estrategias de cada uno de los módulos, y un vídeo, titulado *¿Cómo fue tu día?*, en el que se mostraba la vida de dos estudiantes víctimas de acoso escolar. Esta intervención tenía una duración de seis meses. Los estudios sobre la evaluación de este programa emplearon el Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1986). Los resultados de la evaluación de este programa de intervención mostraron una reducción de la victimización y de la agresión de acoso escolar entre estudiantes de primaria y secundaria (Van Oost y Stevens, 1995). Sin embargo, se encontraron diferencias entre ambas etapas, hallando más cambios en el tiempo en secundaria que en primaria (Stevens, De Bourdeaudhuij, et al., 2000).

- Programa Zero (Roland y Vaaland, 2003)

El programa Zero fue un programa contra el acoso escolar basado en el modelo de Pikas (1989) y desarrollado por el Centre for Behavioural Research en la Universidad de Stavanger, en Noruega (Roland y Midthassel, 2012). La versión inicial de este programa se diseñó tras las campañas nacionales contra el acoso escolar en este país en 1983 y entre 1996 y 1997 (Midthassel y Ertesvåg, 2008; Olweus, 1993a; Roland y Vaaland, 1996). El programa Zero estaba diseñado para estudiantes de primaria y adolescentes. El objetivo del programa era reducir las conductas de acoso en el entorno escolar y otros contextos y prevenir la aparición de estas acciones, incrementando los comportamientos positivos entre el grupo de iguales y partiendo de la creación de una red de cooperación entre el profesorado, el alumnado y las familias. Este programa partía de la idea de que el acoso escolar se fundamenta en las recompensas sociales asociados al agresor y a la mejora de su estatus. El programa estaba fundamentado en el principio de

tolerancia cero hacia los comportamientos de violencia en el ámbito escolar, el diseño e implementación de un Plan de Acción contra la violencia, la autoridad del profesorado del centro como modelo para el alumnado y la responsabilidad de los estudiantes y las familias. El programa incluía en su diseño la realización de reuniones periódicas conjuntas entre el profesorado o tutor de clase y el alumnado implicado directamente. Partía de la toma de contacto del docente con la víctima y la comunicación de la situación a la familia de esta. Los miembros del personal educativo realizaban reuniones simultáneas con el agresor o los agresores, de modo que no hubiera posibilidad de comunicarse entre ellos y posteriormente se llevaba a cabo una reunión conjunta de todos los agresores implicados, informando sobre esto a sus respectivas familias. La dirección del centro era informada sobre el hecho en cuestión y recibía información periódicamente sobre el seguimiento realizado a los agresores y a la víctima. En este seguimiento, el profesorado llevaba a cabo reuniones separadas de la víctima y los agresores, y cuando la situación se normalizaba, realizaba una reunión colectiva entre todos los implicados, comunicando a los familiares de todos ellos (Midthassel y Ertesvåg, 2008). Este programa tenía una duración de 16 meses, incluyendo un periodo de preparación previa. Los resultados de la evaluación de este programa mostraron un descenso significativo del acoso escolar en los centros educativos, destacando que esta reducción del acoso escolar era mayor entre los estudiantes de 5º a 7º que entre los estudiantes de 2º a 4º curso (Roland et al., 2010). Estos estudios han mostrado que esta intervención había sido una herramienta eficaz en el aumento de conciencia y en reducir las conductas de acoso escolar.

- Programa Kiusaamista Vastaan (KiVa) (Salmivalli et al., 2010a, 2010b)

El programa KiVa fue un programa nacional contra el acoso escolar que se desarrolló en 2006 en la Universidad de Turku en Finlandia (Salmivalli et al., 2010a). Este programa estaba dirigido a estudiantes de primaria y secundaria. El objetivo principal era proporcionar a los miembros del personal docente información sobre el acoso escolar y formas para tratarlo e influir sobre las conductas del grupo de iguales, con la finalidad de reducir y prevenir la aparición de comportamientos relacionados con el acoso escolar y minimizar las consecuencias de la victimización. El programa KiVa partía de la base de que la actitud del grupo de iguales podía fomentar que los comportamientos de acoso escolar se mantuvieran o cesasen. Este programa compartía algunas características del programa OBPP, como los principios e ideas, pero no la metodología, enfocada en el grupo de los observadores y testigos. La metodología incluía actividades variadas de

trabajo grupal, ejercicios de role-playing, grupos de discusión y debates, tras los que se tomaban acuerdos y se adoptaban normas de convivencia para el aula, elaboradas y firmadas en el “contrato KiVa” (Salmivalli et al., 2010b). También contenía recursos audiovisuales, como videos o un juego de ordenador diseñado específicamente para el programa KiVa (Poskiparta et al., 2012). El profesorado y las familias contaban con sesiones de formación para prevenir y reducir el acoso escolar y recibían material gráfico y visual (Salmivalli et al., 2009). Ante los casos de acoso escolar detectados, el profesorado realizaba reuniones individuales con las víctimas y con los agresores, y llevaba a cabo reuniones de seguimiento con posterioridad. Este programa incluía 20 horas de sesión para el alumnado con las que estos tomaban mayor conciencia del rol de los espectadores en el mantenimiento del acoso escolar, incrementaba la empatía hacia la víctima y promovía estrategias de apoyo y defensa de los menores victimizados. El programa tenía una duración de un año y contaba con tres versiones diferentes adaptadas a los tramos de edad de 1º- 3º, de 4º-6º y de 7º-9º curso. Los resultados de la evaluación de este programa mostraron que la intervención redujo significativamente el acoso escolar, mejoró el bienestar y el clima escolar y tuvo efectos positivos en el alumnado, quienes incrementaron actitudes de defensa, asistencia y refuerzo de las víctimas (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen, et al., 2011), en concreto, entre los menores que se encontraban entre los cursos de 1º a 6º (Salmivalli y Poskiparta, 2012). Los resultados ofrecidos por estos estudios sirvieron como referente y el método de este programa se exportó a otros países como Holanda (Van der Ploeg et al., 2016), Reino Unido (Clarkson et al., 2016; Hutchings y Clarkson, 2015), Italia (Nocentini y Menesini, 2016), Suecia (Persson et al., 2018), Chile (Gaete et al., 2017) y Nueva Zelanda (Green et al., 2020).

Los **programas y proyectos internacionales pioneros sobre ciberacoso** estuvieron basados en algunas de las iniciativas e intervenciones que ya habían mostrado tener su eficacia en el acoso escolar (Peter y Petermann, 2018; Smith, 2019a). Los programas e intervenciones psicoeducativas derivados de estos primeros estudios sobre acoso escolar obtuvieron resultados positivos en la reducción y prevención del acoso escolar y el ciberacoso. Algunos de estos trataban específicamente ambos fenómenos, sin embargo, otros se enfocaban solo en uno de ellos. Dadas las similitudes que ambos fenómenos presentan, algunos estudios revelaron que la intervención o el desarrollo del programa que se implementaba para tratar el acoso escolar o el ciberacoso era efectivo también para tratar el otro. Algunos de estos programas eran:

- Programa *Medienhelden* o Media Heroes (Schultze-Krumbholz et al., 2012)

El programa *Medienhelden* era un programa de intervención y prevención de la violencia en el contexto educativo desarrollado en Alemania. Este programa estaba apoyado en el programa Daphne y fue financiado por la Comisión Europea (Schultze-Krumbholz et al., 2014a). Estaba dirigido a estudiantes de educación secundaria que se encontrasen entre 7º y 10º curso. El objetivo del programa era reducir y prevenir las conductas de ciberacoso a partir de la información dada sobre la definición de este fenómeno, los riesgos de Internet y las consecuencias legales, la promoción de la empatía y de estrategias asertivas para intervenir. El programa estaba fundamentado en la teoría del comportamiento planeado y el enfoque de los roles de participación para entender las dinámicas de acoso escolar. El programa incluía formación para el profesorado, que partía de sus conocimientos previos sobre el ciberacoso, y proporcionaba a los docentes todo el material que necesitaban para llevar a cabo e implementar la intervención. En su metodología, el programa incluía actividades variadas aprendizaje cooperativo, juegos de rol-playing, debates, historias, noticias, películas y presentaciones hechas por el propio alumnado. Existen dos versiones del programa, la versión breve y la versión extensa. La versión extensa consistía en 15 sesiones de 45 minutos, que contaba con una duración de 10 semanas para el alumnado, mientras que la versión breve constaba de 4 sesiones de 90 minutos cada una, que se implementaba en un único día. Dichas sesiones se incluían y formaban parte del currículo escolar (Schultze-Krumbholz et al., 2014b). Los resultados de la evaluación de este programa han mostrado una reducción de la agresión de ciberacoso y de acoso escolar, el fomento de la empatía y la autoestima del alumnado (Chaux et al., 2016; Schultze-Krumbholz et al., 2016; Wölfer et al., 2014).

- ViSC (Spiel y Strohmeier, 2011, 2012)

El programa ViSC era un programa de prevención del acoso escolar que se desarrolló e implementó en Austria. El programa estaba dirigido a estudiantes de educación secundaria y estudiantes a partir de 11 años. El objetivo principal de este programa era crear un proceso de cambio para reducir los comportamientos de acoso escolar y prevenir la violencia en el entorno escolar, fomentando la responsabilidad compartida y el conocimiento y las competencias entre los profesionales de la educación, para iniciar los cambios en distintos niveles escolares. El programa se fundamentaba en una cascada de formación, en la que los investigadores y científicos entrenan a los docentes y estos a su vez, implementan el programa en el centro educativo con su

alumnado. El profesorado recibía formación en tres ocasiones, basada en el reconocimiento de los casos de acoso escolar y la implementación de medidas de prevención en la escuela y a nivel de aula, para un trabajo conjunto contra la violencia, como la estrategia de supervisión del patio y lugares de recreo. El programa incluía reuniones con las familias. Este programa tenía una duración de un año e incluía 13 unidades de trabajo para el grupo de clase. Estas contenían actividades grupales y juegos interactivos, con las que se trata de fomentar la responsabilidad entre estudiantes. A lo largo del programa, los estudiantes diseñaban un proyecto de forma conjunta y cooperativa para lograr un objetivo común, al tiempo que ponían en práctica sus habilidades sociales. Los resultados de la evaluación de este programa han mostrado que este es una herramienta eficaz para reducir la victimización de acoso escolar, pero no la agresión. Estos estudios también han mostrado que el programa previene la victimización y la agresión de ciberacoso tras un año de su implementación (Gradinger et al., 2015, 2016; Yanagida et al., 2019).

- Programa Threat Assessment of Bullying Behaviours among Youngsters (Tabby) (Athanasiades et al., 2015)

El programa Tabby era una intervención contra el ciberacoso desarrollado en 2010 a partir de los conocimientos existentes sobre las prácticas que ayudaban y contribuían a reducir el ciberacoso e implementado posteriormente entre 2011 y 2013 en Italia y otros cuatro países europeos (Baldry et al., 2018). Este programa estaba financiado y formaba parte del proyecto europeo Daphne. El programa Tabby estaba dirigido a adolescentes. Los objetivos principales de este programa eran reducir la agresión y victimización de ciberacoso e incrementar la conciencia sobre los riesgos existentes en los entornos y contextos virtuales. El proyecto se fundamentaba en cuatro elementos principales: la formación del profesorado, compuesto por 4 sesiones de trabajo de 12 horas en total; las conferencias y reuniones con las familias dentro del contexto educativo en las que se informaba sobre el programa como prevención e intervención contra el ciberacoso; el trabajo de aula, que constaba de 4 sesiones de trabajo para el alumnado con actividades como tareas cooperativas o discusiones y recursos audiovisuales; y el material disponible en línea, como los videos, el kit de trabajo del programa, materiales para la evaluación del programa y el manual para el profesorado y las familias. Los resultados de la evaluación del programa han mostrado que este ha reducido la implicación de los estudiantes en la ciberagresión y la cibervictimización (Baldry et al., 2018; Sorrentino et al., 2018).

- Programa *Noncadiamointrappola! o NoTrap!* (Menesini, Nocentini, y Palladino, 2012)

El programa *NoTrap!* era un programa de intervención y prevención contra el acoso escolar y el ciberacoso que se desarrolló en Italia por primera vez en 2008 para adolescentes (Menesini et al., 2017). El objetivo principal del programa era prevenir y combatir el acoso escolar y el ciberacoso, hacer un uso positivo de las nuevas tecnologías, promover factores protectores, mejorar los comportamientos positivos en Internet y promover las estrategias de afrontamiento entre los jóvenes. El programa estaba basado en un modelo con dos fases. En la primera fase, psicólogos, educadores y otros expertos llevaban a cabo la gestión del programa. En la segunda fase, el programa estaba dirigido por estudiantes que habían recibido previamente una formación para la asunción de este rol. Este programa se fundamentaba en que los iguales implementaban las actividades con el resto de sus compañeros y compañeras. El programa incluía actividades en contextos offline y en línea, actividades de apoyo en contextos digitales y trabajo cooperativo entre estudiantes enfocados en el desarrollo de la empatía y la resolución de problemas (Menesini et al., 2015). Los resultados de la evaluación del programa mostraron que esta intervención era efectiva contra la agresión y victimización de acoso escolar y contra la agresión y victimización de ciberacoso (Menesini, Nocentini, y Palladino, 2012; Palladino et al., 2012, 2016).

- Cyber Friendly Schools Program (Cross et al., 2010; Cross, Epstein, et al., 2011)

Este programa era un programa de prevención e intervención contra el ciberacoso que se desarrolló e implementó en Australia. El programa estaba dirigido a tres sectores de población: estudiantes a partir de 13 años, la comunidad educativa y las familias. El objetivo del programa era prevenir y reducir los comportamientos de ciberacoso. Estaba diseñado para ayudar a los centros escolares a conocer el fenómeno del ciberacoso, implementar estrategias de apoyo emocional y social para los estudiantes, desarrollar una política sobre el uso de la tecnología, fomentar estrategias y comportamientos positivos y fortalecer los vínculos entre el centro educativo, el hogar y la comunidad (Cross et al., 2018). Este programa estaba fundamentado en el diseño de política global de centro (*whole policy*) y en el sistema socio-ecológico. Contenía una parte de formación para el profesorado, que incluía 8 módulos con recursos como folletos con información sobre la definición, la prevalencia, las consecuencias legales y sociales, estrategias ante el ciberacoso, pautas para la gestión del plan y de las políticas en el contexto escolar (Cross,

Waters, y Thompson, 2012). Este programa también incluía recursos para la enseñanza y el aprendizaje y recursos digitales para estudiantes, familias y docentes. El programa Cyber Friendly Schools implicaba dos grupos de trabajo diferentes, por un lado, un equipo de trabajo designado por la dirección del centro educativo y un equipo de estudiantes de décimo curso que actuaban como mentores de los estudiantes más jóvenes. El equipo de trabajo formado por docentes asistía a un taller de día completo con el alumnado que formaba parte del equipo mentor. El alumnado mentor recibía una formación de 6 a 12 horas por parte del profesorado. El programa tenía una duración de un año. Los resultados sobre la evaluación del programa mostraron que este redujo la implicación de agresión y de victimización de ciberacoso entre los estudiantes. Los estudios sobre la evaluación del programa concluyeron que este era una herramienta eficaz para la disminución del ciberacoso y sus factores asociados (Cross et al., 2016).

- Programa Prev@cib (Ortega-Barón, 2018)

Este era un programa de prevención del acoso escolar y el ciberacoso desarrollado en 2018 en España y dirigido a adolescentes o estudiantes de educación secundaria. El objetivo principal de este programa era prevenir las conductas y reducir a los comportamientos de acoso escolar y ciberacoso entre estudiantes, partiendo del aumento del uso de estrategias para resolver e interrumpir las acciones que deriven en estos fenómenos de violencia. Estaba basado en tres modelos teóricos: el modelo socio-ecológico, la teoría del empoderamiento y la responsabilidad social y personal acuñada en el modelo de Hellison. El programa contiene 10 sesiones de una hora para el alumnado, distribuidas en tres módulos, que versan sobre la información, la conciencia y la implicación. Este programa cuenta con otras dos sesiones de una hora cada una para la evaluación de este y con sesiones de formación para el profesorado. Las actividades versan sobre medidas de seguridad cibernética y consecuencias legales del acoso escolar y del ciberacoso. Los resultados sobre la evaluación del programa mostraron una reducción en la implicación en agresión y victimización de acoso escolar y de ciberacoso, por lo que este programa se constituye como una herramienta eficaz contra los fenómenos de violencia en el contexto escolar (Ortega-Barón et al., 2019).

- Programa Surf-fair (Pieschl y Porsch, 2012)

El programa Surf-fair era un programa breve de prevención contra el ciberacoso que fue desarrollado en Alemania. Estaba dirigido a estudiantes de educación secundaria. Este programa estaba fundamentado en un marco constructivista. Partía de la presentación de un caso de ciberacoso sin solución final preestablecida. El programa contenía ejercicios modulares que hacían énfasis en el trabajo en grupo y la búsqueda de soluciones desde los diferentes puntos de vista de los roles de implicación. El programa contaba con formación para el profesorado y con una duración de 180 minutos (Pieschl y Urbasik, 2013). Los resultados de la evaluación mostraron que el programa ayudó al alumnado a mejorar las estrategias de afrontamiento, pero estos no mostraron conclusiones consistentes en cuanto a la reducción de la prevalencia de ciberacoso (Pieschl et al., 2017).

Otras intervenciones psicoeducativas contra el acoso escolar y el ciberacoso que han destacado se han llevado a cabo con estudiantes de etapas educativas no obligatorias o con estudiantes universitarios, como es el caso del programa Brief Internet Cyberbullying Prevention Program (Doane, 2011), desarrollado en Canadá.

En resumen, numerosos países han realizado un gran esfuerzo por contar con estrategias, intervenciones y programas contra el acoso escolar y el ciberacoso. Las propuestas contra estos fenómenos eran intervenciones basadas en la evidencia para estudiantes de primaria y adolescentes. Los objetivos de estas intervenciones eran prevenir y reducir los comportamientos de acoso escolar y ciberacoso. Estas intervenciones estaban fundamentadas en una política global de centro, incluían formación para el profesorado, la realización de actividades cooperativas y de concienciación por parte del alumnado. Los resultados de la evaluación de estos programas mostraron que estas propuestas redujeron la implicación de los estudiantes en acoso escolar y en ciberacoso y previnieron las conductas de riesgo asociadas a estos fenómenos. Estos estudios mostraron que la implementación de programas en esta población es especialmente relevante, pues muestran su eficacia y contribuyen a reducir los efectos derivados del acoso escolar y el ciberacoso.

3.4. Intervención en el territorio nacional

Los primeros programas de intervención y prevención en España tomaron como referencia el diseño y modelo de las propuestas y proyectos del plano internacional. Estas intervenciones iniciales estaban enfocadas en la reducción y prevención de conductas que derivaran en problemas de convivencia escolar y en la mejora de esta. Entre estos programas destacaron:

- Programa de desarrollo social y afectivo en el aula (Trianes y Muñoz, 1994)

Este programa era una intervención psicoeducativa influenciada por la intervención norteamericana Interpersonal Cognitive Problem Solving Thinking (Spivak y Shure, 1974, 1982). Estaba dirigida a estudiantes de educación primaria y secundaria. Sus objetivos principales eran mejorar el clima de clase, resolver conflictos entre compañeros y dotar de recursos y estrategias para la cooperación entre estudiantes y miembros de la comunidad. Estaba compuesto por tres módulos, el primero enfocado en el clima de clase, la comunicación interpersonal, la clase como grupo, la autogestión y responsabilidad. El segundo bloque estaba orientado a la resolución de problemas y peleas, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la negociación y la asertividad. El tercero estaba destinado al trabajo en equipo, el desarrollo de actividades en grupo y la solidaridad (Trianes y Muñoz, 1997). Este programa estaba diseñado para que fuera implementado durante tres cursos académicos y conseguir los objetivos a largo plazo. Los resultados del programa mostraron que este programa fue eficaz entre estudiantes de primaria en la mejora del clima académico de clase, la mejora de las relaciones entre el alumnado y el profesorado y entre los propios menores, generando una mejor percepción del bienestar personal, sentimientos positivos y mejora de la convivencia (Sánchez et al., 2006).

- Programa para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de las normas (Pérez Pérez, 1996)

Este programa era una intervención dirigida a estudiantes de educación secundaria. Tenía como objetivo fomentar la participación del alumnado en la elaboración de las normas y su implicación en la organización y funcionamiento del centro escolar. El programa estaba fundamentado en el aprendizaje de las reglas y normas del comportamiento en el centro educativo y otros espacios. Estaba dividido en tres etapas, basadas en el análisis de las normas implícitas y explícitas, la elaboración de las normas

de convivencia a través de la participación democrática de los niños y niñas y la implementación de los medios y procedimientos para su seguimiento y cumplimiento. Los resultados sobre la evaluación del programa mostraron una mejora de los problemas de disciplina, una reducción de los comportamientos disruptivos en el aula y en el centro educativo y un aumento de la prevención de comportamientos antisociales más graves en el contexto escolar.

- Programa “Convivir es Vivir” (Carbonell Fernández, 1999)

El programa era una propuesta educativa desarrollada en Madrid para dar respuesta de carácter interdisciplinar a algunos de los retos de la educación: la convivencia y la resolución de conflictos. Sus objetivos principales eran mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos, fomentar actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia entre el alumnado y proporcionar habilidades y estrategias de intervención al profesorado, para una mejor prevención de la violencia y el afrontamiento de las situaciones con conflictos. Este programa tuvo resultados positivos relacionados con la resolución de conflictos, la mejora del clima y la convivencia escolar.

- Programa “Aprender a Convivir” (Jares, 2001)

El programa Aprender a Convivir era una iniciativa del ayuntamiento de Vigo dirigida para estudiantes de educación secundaria y miembros de la comunidad educativa. Partía de la reflexión sobre el modelo de educación y disciplina. Sus objetivos eran aprender a convivir en el conflicto de forma positiva, rechazar los comportamientos de violencia como forma de resolución de conflictos, prevenir las actitudes de acoso escolar, desarrollar una cultura de paz en el centro educativo y generar una red de estudiantes mediadores. Este programa estaba diseñado para toda la comunidad educativa. Contó con una parte de formación específica para el profesorado basada en la enseñanza de técnicas de gestión democrática del aula, disponía de sesiones de asesoramiento para los centros docentes, formación para el alumnado, la creación de un servicio de mediación y formación para las familias. La formación del alumnado estaba enfocada en la resolución de conflictos y el desarrollo de las habilidades de comunicación a partir de estrategias basadas en el diálogo, la negociación y el consenso de normas. Los centros que implementaron el programa recibieron el manual, la maleta pedagógica con recursos para su desarrollo y material para su difusión, como carteles, trípticos y pegatinas. En su fase inicial, el programa mostró tener resultados prometedores y muy positivos en la formación del profesorado, del alumnado, los mediadores y de las familias (Jares, 2002).

- Proyecto Atlántida: Autorrevisión de los problemas y conflictos de convivencia (Torrego y Moreno, 2001)

Este programa era una intervención que surgió a partir de un proyecto de colaboración entre miembros de distintas etapas educativas y la Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela, ADEME. Estaba dirigido a estudiantes de primaria y secundaria. Los objetivos del programa eran favorecer la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa para establecer un núcleo cultura y de convivencia, analizar los valores democráticos, diagnosticar los problemas de índole social y educativo y configurar una red de escuelas para la elaboración de recursos y materiales didácticos y apoyar la promoción de experiencias democráticas socioeducativas. El proyecto era una innovación educativa, con fundamentos teóricos y prácticos, y una propuesta de educación democrática, que contaba con un plan de asesoramiento, formación y un modelo de apoyo al desarrollo de valores de la ciudadanía. Mostró resultados positivos en la mejora de la convivencia, el desarrollo de habilidades sociales y la reducción del absentismo escolar entre estudiantes de primaria y secundaria.

- Programa “Aprender a ser personas y a convivir” (Trianes y Fernández-Figueras, 2001)

Este programa estaba dirigido a estudiantes de secundaria. Sus objetivos principales eran potenciar la construcción personal en el estudiante, mejorar la cooperación en la clase, mejorar la convivencia en el centro y participar en la comunidad. Este contenía sesiones de formación para el profesorado y sesiones de trabajo para el alumnado. El programa pretendía ser una estrategia preventiva del riesgo de inadaptación y comportamientos antisociales que se pudieran producir en el aula y en el contexto educativo. Los contenidos del programa versaban sobre el desarrollo de la convivencia, las competencias sociales, las relaciones interpersonales y las habilidades sociales del alumnado (Trianes Torres y García Correa, 2002). Los resultados mostraron que este programa fue eficaz en la mejora de la competencia social del alumnado, mayor nivel de empatía, el empleo de estrategias de resolución de conflictos pacíficas, mayor cohesión grupal entre el alumnado, mejora en la regulación de emociones y la percepción del clima de aula y de centro (Pérez Pinto, 2013).

En resumen, la necesidad de abordar el acoso escolar y el ciberacoso en los centros escolares y la formación docente han sido elementos claves para la prevención de estos fenómenos. Una mayor sensibilización y conocimiento de los profesionales ha sido

esencial en la puesta en marcha de estrategias e intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso. Los profesionales pueden poner en marcha los recursos disponibles para detectar y detener los episodios de acoso escolar y ciberacoso en el centro, implementando medidas educativas contra estos fenómenos y promoviendo un cambio en la actitud y las conductas del alumnado. Estas primeras medidas educativas realizadas en el contexto escolar estaban enfocadas en mejorar la convivencia escolar, la percepción y clima de clase y de centro, el fomento de estrategias contra los comportamientos antisociales y la resolución de conflictos. Los resultados prometedores de estas intervenciones sirvieron de base para el diseño y desarrollo de otras propuestas e iniciativas basadas en la evidencia que afectan a la convivencia del alumnado en los centros educativos: el acoso escolar y el ciberacoso.

3.4.1. Estudios y programas educativos contra el acoso escolar

Dando continuidad a las primeras intervenciones centradas en la mejora de la convivencia en el contexto escolar en España, las siguientes intervenciones estaban dirigidas a reducir y prevenir el acoso escolar (Ortega y Angulo, 1998; Viera et al., 1989). Algunas intervenciones que han mostrado su eficacia en la en la reducción y prevención de este fenómeno fueron:

- El programa Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) (Ortega Ruiz, 1997)

El proyecto SAVE fue la primera intervención psicoeducativa de carácter preventivo del acoso escolar que aparece en España (Del Rey y Ortega, 2001). Fue un proyecto de innovación educativa dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa, siguiendo los modelos de *whole policy* incluidos en los referentes internacionales: profesorado, alumnado y familias. Los principales destinatarios eran los estudiantes que se encontraban en las etapas de educación primaria y secundaria. El proyecto contó con dos fases, una de sensibilización y otra de trabajo conjunto. La primera fase partía de la presentación del proyecto a los equipos directivos de los centros escolares, mientras que la segunda fase inicia el trabajo de forma conjunta con todos los miembros de la comunidad educativa (Ortega y Lera, 2000). Este proyecto derivó en cuatro programas de intervención con estudiantes, tres de ellos de carácter preventivo sobre la gestión de la convivencia, el trabajo en grupo y cooperativo y la educación en sentimientos y valores, mientras que uno se centraba en la atención directa con estudiantes

implicados en acoso escolar. El proyecto tuvo una duración de tres años y su objetivo principal era mejorar las relaciones interpersonales y prevenir los problemas de acoso escolar entre los menores. El proyecto SAVE fue evaluado usando el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (Ortega et al., 1995). La evaluación del proyecto mostró resultados positivos en la reducción de la prevalencia de acoso escolar, pues el porcentaje de espectadores o testigos se incrementó de un 86% a un 92% y se redujeron los porcentajes de víctimas de un 9% a un 4% y de agresores victimizados, que pasó de un 0,7% a un 0,3% (Ortega y Lera, 2000).

- Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) (Ortega y Angulo, 1998)

El proyecto ANDAVE era una iniciativa y práctica basada en la evidencia que se llevó a cabo desde 1996 hasta 1999 y tenía como antecesor al Proyecto SAVE. El proyecto estaba dirigido a estudiantes de educación secundaria. Su finalidad se centraba en el desarrollo del concepto de convivencia como mejora del clima escolar, la reducción de la conflictividad y la violencia en las aulas. Este proyecto partía de un diseño de política global seguía los referentes europeos (Ortega y Del Rey, 2003a). Este proyecto estaba fundamentado en cinco líneas de trabajo, basadas en la sensibilización de estudiantes, docentes, familias y miembros de la comunidad educativa, la atención directa a víctimas del maltrato a través del teléfono amigo, la formación del profesorado, la producción de materiales curriculares y la investigación y evaluación (Ortega Ruiz, 2006). En su evaluación, se empleó el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (Ortega et al., 1995). Los resultados indicaron que el proyecto ANDAVE mejoró la convivencia escolar, el alumnado informó de un descenso en su percepción sobre las situaciones de aislamiento y soledad y un aumento de rechazo de las conductas de acoso escolar (Ortega y Del Rey, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

- Programa CIP (Concienciar, Informar y Prevenir) (Cerezo et al., 2011)

Fue un programa de prevención del acoso escolar dirigido a estudiantes de educación primaria y enfocado desde una perspectiva global que implicaba a todos los miembros de la comunidad educativa. Los objetivos del programa CIP eran prevenir el acoso y la violencia escolar en cualquiera de sus manifestaciones, fortalecer las relaciones entre el alumnado, mejorar el clima social y afectivo del centro escolar y promover el desarrollo de estrategias de afrontamiento. Este programa partía desde una triple perspectiva del acoso escolar: concienciación del problema, análisis e información sobre la realidad e inclusión de estrategias y técnicas de prevención. El programa incluía

medidas de carácter general tanto a nivel de centro, como para el alumnado a nivel de grupo de clase y nivel individual, para quienes se encuentran implicados directamente como agresores o como víctimas, e incluye medidas de asesoramiento a las familias. Este se desarrolla en varias fases:

- a) Concienciación del problema: Me doy cuenta
- b) Periodo de análisis de la situación: Analizar
- c) Concreción de actuaciones y calendario: Programa
- d) Comunicación del programa y compromiso: Doy a conocer
- e) Puesta en práctica de lo acordado: Actuar
- f) Revisión y seguimiento: evaluar los Resultados

La evaluación de un estudio piloto del programa, realizado con el test Bull-S, mostró que los efectos del programa eran positivos, dado que los menores presentaban una mayor conciencia sobre el problema, mejoraron las relaciones interpersonales, habían desarrollado nuevas estrategias de convivencia, percibían una mayor cohesión grupal y se sentían más identificados con el grupo de iguales, pues se redujo el número de estudiantes aislados y desapareció la percepción de rechazo de algunos estudiantes (Cerezo Ramírez y Sánchez Lacasa, 2013).

- Programa “Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes” (Díaz-Aguado, 1996)

El programa “Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes” estaba diseñado para implicar a todos los miembros de la comunidad educativa, aunque principalmente, estaba dirigido a estudiantes de primaria. El objetivo principal del programa era prevenir la violencia en los centros escolares a partir del desarrollo de la tolerancia y la prevención de los comportamientos de violencia en el contexto educativo. El programa estaba compuesto por siete unidades didácticas con 18 sesiones con material audiovisual para el alumnado. Las actividades y tareas se enfocaban en discusiones, debates, tareas de aprendizaje cooperativo y experiencias que promoviesen la resolución de conflictos. Este programa contaba con un curso de formación continua para el profesorado. La evaluación del programa, realizada con entrevista, mostró que el alumnado había reducido su riesgo de implicación en la violencia escolar, rechazaba las conductas de violencia, percibían un aumento de la tolerancia hacia los grupos minoritarios y mayores actitudes empáticas y de comprensión hacia los demás.

- Programa “Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia” (Díaz-Aguado, 2004)

Este programa era una innovación educativa dirigida a adolescentes y jóvenes de educación secundaria. Este era el sucesor del programa Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Su objetivo principal era mejorar la convivencia y prevenir la violencia escolar desde el ámbito educativo. La prevención se enfocaba en cuatro estrategias procedimentales que podían aplicarse sobre cualquier contenido o materia educativa: incorporación de discusiones y debates en grupos heterogéneos en el aula, experiencias de solidaridad, responsabilidad y de aprendizaje cooperativo, experiencias positivas sobre resolución de conflictos y experiencias de democracia participativa. Las actividades de este programa fomentaban el diseño de campañas de prevención de la violencia entre iguales, la elaboración de un decálogo de buenas prácticas y la mejora de las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa. Se utilizó el Cuestionario sobre Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio (CEPVO) y el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO) para la evaluación del programa. Este mostró su eficacia entre estudiantes de secundaria que manifestaron actitudes más tolerantes, estrategias de prevención de la violencia en el ocio y en el contexto educativo, una mejora de la calidad en el aprendizaje y con el profesorado y redujo las manifestaciones y actitudes de exclusión y situaciones de violencia en el centro educativo.

En síntesis, las primeras intervenciones contra el acoso escolar en España eran propuestas innovación educativa dirigidas a estudiantes de primaria y secundaria. Estas intervenciones tenían como objetivos principales la prevención de este fenómeno y de los comportamientos de violencia en el contexto educativo y la mejora de las relaciones entre los menores, del clima social y la convivencia en el centro escolar. Estos programas estaban fundamentados en el diseño de las intervenciones realizadas en el ámbito internacional y seguían el modelo de política global del centro, implicando a todos los miembros de la comunidad escolar. Estas intervenciones estaban basadas en la toma de conciencia inicial, la sensibilización ante el fenómeno, la actuación y la evaluación. Los resultados sobre la evaluación de estos programas mostraron efectos positivos en la reducción de la agresión y de la victimización de acoso escolar, la toma de conciencia sobre las consecuencias de este fenómeno y los comportamientos de ayuda y apoyo hacia los compañeros y compañeras más vulnerables.

3.4.2. *Intervenciones e iniciativas contra el ciberacoso*

Con posterioridad a estas intervenciones, se realizaron estudios sobre ciberacoso y se diseñaron programas contra este fenómeno en España (Orte, 2006). Los programas de prevención e intervención contra el ciberacoso más destacados en el territorio nacional eran:

- Programa ConRed (Conocer, Construir y Convivir en la Red) (Del Rey, Casas, et al., 2012; Ortega Ruiz et al., 2013)

El programa ConRed era una práctica psicoeducativa basada en la evidencia que parte de los referentes que han resultado ser eficaces en la reducción y prevención del acoso escolar. Estaba dirigido a toda la comunidad educativa, profesorado, estudiantes y familias, aunque el principal beneficiario de la implementación del programa eran estudiantes de la etapa de educación secundaria. Este programa tenía por objetivo principal mejorar y reducir los problemas que han aparecido con el uso de las nuevas tecnologías, potenciando un uso beneficioso de estas. Este se basaba en mostrar las conductas que pueden ser perjudiciales en entornos virtuales, exponer que determinados comportamientos pueden derivar en un mal uso de la red sin conseguir los efectos deseados y conocer los riesgos y beneficios que aporta Internet. Enmarcado en la teoría del comportamiento social normativo (Lapinski y Rimal, 2005), el programa se dividía en tres ejes temáticos principales: Internet y las redes sociales, beneficios del uso de la red y los riesgos sobre su utilización. Abordaba la intervención partiendo de sesiones de formación con el profesorado y las familias sobre los conocimientos previos sobre el manejo y uso de Internet. Estaba compuesto por dos sesiones de formación para el profesorado y las familias y por 8 sesiones para el alumnado que se desarrollaban durante el periodo de tres meses. El programa ConRed fue evaluado empleando el European Cyberbullying Project Questionnaire (Ortega-Ruiz et al., 2016). Este programa evaluó además el acoso escolar con el European Bullying Project Questionnaire (Brighi, Ortega, et al., 2012). Los resultados del programa mostraron que este había reducido la agresión y victimización de acoso escolar, la cibervictimización y la ciberagresión entre los chicos y chicas adolescentes y fue eficaz en la reducción de los roles de implicación de ciberacoso. Los estudios sobre la evaluación de este programa también mostraron que trabajar con todos los miembros de la comunidad educativa y de forma colaborativa mejora la calidad de la vida virtual y la vida de los adolescentes en general (Del Rey et al., 2016; Del Rey, Casas, et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2012).

- Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014a)

El Cyberprogram 2.0 era un programa de intervención y prevención del ciberacoso basado en la evidencia. Dirigido a estudiantes de la etapa de educación secundaria, este ha sido diseñado para ser implementado por los docentes, psicólogos o pedagogos dentro del grupo de clase. Los objetivos de este programa eran identificar los casos de acoso escolar y ciberacoso y los roles de implicación, analizar las consecuencias para los implicados como víctimas, agresores y observadores de acoso escolar y ciberacoso promoviendo la capacidad crítica y la capacidad para denunciar los comportamientos de violencia, desarrollar estrategias de afrontamiento ante los comportamientos de acoso escolar y ciberacoso y desarrollar otras variables como la empatía, las habilidades sociales o el autocontrol, entre otras. El programa Cyberprogram 2.0 estaba compuesto por 25 actividades que se distribuían en tres módulos: 1) conceptualización y roles, 2) consecuencias, derechos y responsabilidades y 3) estrategias de afrontamiento, en los que se utilizaban diversas técnicas de dinámicas de grupo, que tenían como finalidad estimular el desarrollo de las actividades y promover el debate a partir de role-playing, lluvia de ideas, formulación de preguntas, discusión, etc. Estaba compuesto por 19 sesiones de una hora que se realizaban semanalmente en el aula durante el curso escolar. Este programa fue evaluado con el Cyberbullying: Screening of Peer Harassment (Garaigordobil, 2013). El Cyberprogram 2.0 también evaluó las conductas de acoso escolar con el Cuestionario Acoso y Violencia Escolar (AVE) (Piñuel y Oñate, 2006) y con el Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R) (Álvarez-García et al., 2011). Los resultados de la evaluación mostraron que este programa redujo las conductas de agresión y victimización de acoso escolar y ciberacoso, llegando a ser una medida eficaz contra estos fenómenos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014b, 2015, 2016).

- Programa “Convivir en un mundo real y digital” (Romero Oliver, 2017)

El programa “Convivir en un mundo real y digital” era una intervención que surge como respuesta a la necesidad de diseñar e implementar programas de prevención del ciberacoso entre estudiantes de primaria. Este programa estaba dirigido a estudiantes a partir de 3º de primaria, aunque involucraba a todos los miembros de la comunidad educativa. El objetivo de este programa era realizar acciones de prevención del ciberacoso en los centros educativos, a través de la adquisición de conocimientos y habilidades relacionadas con los hábitos y conductas saludables en entornos digitales. Estaba compuesto por cinco bloques temáticos con tres actividades en cada uno de ellos, que se

desarrollaban durante el curso escolar. Las actividades estaban incluidas en asignaturas troncales del currículo escolar del alumnado: ciencias sociales, ciencias naturales y lengua castellana. El programa incluía tres sesiones de formación docente de dos horas cada una. Contaba con un cuaderno con fichas para el alumnado y un dossier de recursos y materiales para el profesorado que implementaba el programa. Este programa fue evaluado con la Escala de Evaluación de la Calidad de la Ciberconducta (Ortega, Del Rey, et al., 2012), mostrando su eficacia como programa de intervención y prevención de las conductas de ciberacoso, dado que su implementación produjo un aumento de las habilidades tecnológicas del alumnado y tuvo repercusiones positivas entre el profesorado y la familia en cuanto a la tutorización y supervisión del uso de Internet y entornos digitales (Flores Buils et al., 2020).

El programa CIE, siglas de Convivencia e Inteligencia Emocional (Carbonell et al., 2014), también ha destacado por ser una práctica psicoeducativa que ha demostrado ser eficaz contra el ciberacoso. Este programa era una intervención diseñada para desarrollar la inteligencia emocional y mejorar las relaciones interpersonales en los centros escolares. Estaba dirigido a estudiantes de educación secundaria. El objetivo de este programa era proveer al alumnado de estrategias de resolución de conflictos y problemas de convivencia. Estaba compuesto por 5 sesiones semanales que se llevaban a cabo en un aula virtual de forma colaborativa. Cada sesión estaba compuesta por una parte teórica y otra práctica, con tareas para realizar en entornos digitales. Su diseño incorporaba estrategias y habilidades orientadas hacia los tipos de implicación en el ciberacoso, como autocontrol, empatía y las habilidades sociales. El programa fue evaluado utilizando el test Bull-S en su versión 2.2 (Cerezo Ramírez, 2013). Los resultados de la evaluación de este programa mostraron que el programa CIE fue una estrategia eficaz contra el ciberacoso, pues redujo el número de conductas relacionadas con la cibervictimización y la ciberagresión (Carbonell Bernal y Cerezo Ramírez, 2019).

En resumen, las propuestas y programas contra el ciberacoso en España eran prácticas basadas para intervenir y prevenir este fenómeno en el contexto escolar. Estas intervenciones estaban diseñadas principalmente para adolescentes y estudiantes de secundaria. Sin embargo, una minoría de estos programas se dirigían a estudiantes más jóvenes que estaban en educación primaria. Los objetivos de estos programas eran identificar el ciberacoso, las conductas de riesgo, las consecuencias y los beneficios del uso de Internet, favorecer un uso seguro y responsable y reducir los problemas derivados del uso de la tecnología. Estos programas estaban fundamentados en el uso de Internet y

redes sociales, el concepto de ciberacoso, los riesgos, las consecuencias y las estrategias para afrontar este fenómeno. Los resultados sobre la evaluación de estos programas mostraron tener un gran impacto en los menores involucrados en ciberacoso como cibervíctimas, ciberagresores, cibervíctimas agresoras o testigos y en la mejora de las competencias digitales. Estos estudios mostraron también efectos positivos entre el profesorado, las familias y otros miembros de la comunidad educativa, con una mayor toma de conciencia de las actividades en línea de los menores y una mayor supervisión y control de estos entornos.

3.5. *Asegúrate*: Un programa para prevenir el acoso escolar y el ciberacoso en Educación Primaria

El programa *Asegúrate* es una propuesta de innovación psicoeducativa basada en la evidencia, diseñada para la prevención e intervención contra el acoso escolar, el ciberacoso y otros riesgos de los entornos en línea en Andalucía. Este programa surgió como una respuesta a la necesidad del profesorado de contar con medidas y estrategias en las aulas para fomentar la toma de conciencia entre el alumnado respecto a estos fenómenos, el uso de las redes sociales, los entornos en línea, los posibles riesgos y las consecuencias derivadas de estos, a través del refuerzo del pensamiento crítico ante la propia conducta y la ajena (Del Rey et al., 2018). Una enseñanza por parte de profesionales de la educación dirigida a estudiantes de educación primaria y adolescentes de educación secundaria, una población alfabéticamente más digitalizada, más hábil y con mayores destrezas tecnológicas en comparación con los adultos (Ochaíta et al., 2011; Silva-Peña et al., 2006).

Este programa fue una iniciativa financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad a través del proyecto *Sexting, Cyberbullying y Riesgos Emergentes en la Red: Claves para su Comprensión y Respuesta Educativa* y liderada por el equipo IASED de la Universidad de Sevilla. Los objetivos generales de este programa eran fomentar la sensibilización de la población sobre los entornos en línea y las redes sociales y el pensamiento crítico sobre el uso de estos entornos, desarrollar competencias digitales y estrategias para evitar conductas de agresión o victimización en contextos cara a cara o en línea e identificar fenómenos como el acoso escolar, el ciberacoso, el sexting y el gossip.

El programa *Asegúrate* se sustenta en el modelo social y ecológico, que involucra a todas las personas de la comunidad escolar, miembros del personal educativo, las familias, los menores y las relaciones sociales que se establecen entre los miembros convivientes en el entorno escolar (Bronfenbrenner, 1979, 2005). Algunos avances en materia de las intervenciones educativas contra el acoso escolar y el ciberacoso han dado a conocer que resultan más efectivas aquellas que fomentan la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa (Ttofi y Farrington, 2011b). Este programa se fundamenta en un modelo de política global de centro, que ha sido diseñado para ser incluido e integrado en el Plan de convivencia y en el Proyecto Educativo de Centro. Este programa parte de un modelo en el que se incluyen elementos y componentes claves como la formación docente y la formación de las familias, cuya eficacia ha sido probada para la reducción y prevención del acoso escolar y el ciberacoso (Slonje et al., 2013; Ttofi y Farrington, 2011).

Este programa está cimentado en tres pilares, que son la metodología constructivista, las habilidades de autorregulación y la teoría del comportamiento social normativo (Lapinski y Rimal, 2005; Rimal et al., 2005; Rimal y Lapinski, 2015; Rimal y Real, 2005). *Asegúrate* parte de una metodología de enseñanza basada en el conocimiento e identificación de las ideas previas del alumnado, la potenciación de la reflexión y la discusión y la transferencia del conocimiento a otros contextos de desarrollo (Powell y Kalina, 2009). Esta metodología fomenta la participación activa del alumnado en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje (Ortiz Granja, 2015). Este programa incluye en su metodología actividades de reflexión y de pensamiento crítico para los menores, para abordar y favorecer el desarrollo de las habilidades metacognitivas en estos (Joseph, 2009). El desarrollo de estas habilidades y estrategias metacognitivas fomentan la autorreflexión, la toma de conciencia sobre su propio comportamiento y actuación y la consideración de la conducta ajena, que puede conducir a una menor implicación en conductas de victimización y de agresión de acoso escolar y ciberacoso (Roncero et al., 2016; Vazsonyi et al., 2012).

La teoría del comportamiento social normativo resalta que la conducta humana está influenciada y queda regulada por los comportamientos grupales que se perciben en el entorno social y por las conductas de los demás. Esta comprende que las creencias quedan prefijadas por tres mecanismos como son las normas legales reconocidas y establecidas, las expectativas y la identidad de grupo (Rimal y Real, 2003). Las normas

legales las conforman aquellas cuyo incumplimiento implica algún tipo de sanción por parte de la sociedad. Las expectativas se configuran con el conjunto de creencias por parte de la sociedad o las personas cuando intentan predecir las consecuencias ante una determinada conducta o comportamiento. La identidad de grupo se configura con el sentimiento de pertenencia al grupo y la motivación de las personas y de la sociedad por formar parte de este, que dan lugar a una identidad más allá de la específica de cada persona. Estos mecanismos generan patrones de comportamiento que llegan a ser entendidos como normas implícitas en la sociedad, por lo que las diversas conductas se van regulando y se adaptan a estas convenciones, quedando normalizadas y aceptadas (Del Rey, Elipe, et al., 2012). Los menores actúan conforme a la percepción que tienen de esos mecanismos, tanto en los contextos y situaciones cara a cara como en los contextos digitales. Sin embargo, estas percepciones, cuando se desvirtúan, llegan a desajustar las expectativas de los demás y dan lugar a conflictos y al deterioro de las relaciones (Del Rey et al., 2018).

Asegúrate se enmarca en un modelo de sostenibilidad que fomenta el desarrollo de los recursos disponibles en un mismo entorno. La mayoría de las intervenciones psicoeducativas que se realizan contra el acoso escolar y el ciberacoso cuentan con la ayuda de profesionales y expertos externos para su implementación. En cambio, son escasas las intervenciones o proyectos que han favorecido que sea el profesorado quien tenga una participación más activa en este proceso, aun cuando algunos estudios han hallado que la influencia del profesorado en los menores puede derivar en intervenciones más efectivas (Cross et al., 2015; Diamanduros et al., 2008; Menesini y Salmivalli, 2017).

El programa *Asegúrate* comienza con el desarrollo de una campaña de sensibilización sobre el uso de las redes sociales y los entornos en línea, dirigida a toda la comunidad y unas sesiones de formación para el profesorado y para las familias. Tras las sesiones de formación para el profesorado, estos profesionales reciben un manual que incluye una guía de actividades para el desarrollo y la implementación de las sesiones con el alumnado. El diseño del programa contempla que el personal docente adapte los contenidos del programa y de la guía de actividades del manual para adecuarlos a las necesidades de los estudiantes y del contexto escolar. Está pensado para que sea una herramienta más dentro de cada contexto encaminada a ayudar a los docentes en la promoción de un uso seguro y responsable de los entornos en línea, la reflexión sobre los

riesgos y las consecuencias del uso inadecuado de estos entornos y el desarrollo de una imagen positiva sobre el uso de las redes sociales y los contextos digitales.

Asegúrate contiene dos propuestas educativas diferentes, adaptadas a las necesidades propias de cada una de las etapas educativas a las que este programa está destinado. El programa incluye cinco sesiones de trabajo para los menores de tercer ciclo de educación primaria, recomendando la implementación de un mínimo de cuatro sesiones con este alumnado para su efectividad, e integra ocho sesiones para estudiantes de educación secundaria.

La primera sesión que integra el programa para los estudiantes de primaria, **En línea... Escribiendo**, está destinada a que los menores tomen conciencia sobre la comunicación en entornos en línea, comparando entre las formas de entablar una conversación en entornos y situaciones cara a cara o a través de las redes sociales. El profesorado facilita la reflexión del alumnado sobre los cambios que han supuesto las redes sociales en la comunicación cotidiana y fomenta el análisis de los aspectos positivos y negativos, las ventajas e inconvenientes del uso de estos entornos en línea. La siguiente sesión, **#Gossiping**, parte de la lectura de un cuento favorece el análisis y la reflexión sobre el tiempo dedicado a observar y comentar los comportamientos de cada individuo, la relación con la difusión de rumores y la distorsión de la información. En esta sesión, el alumnado toma conciencia sobre las consecuencias de esta conducta en ellos mismos y en los demás, favoreciendo estrategias para evitar compartir contenidos que pongan en riesgo a ellos mismos y a otros. La sesión **#Cyber-Asegúrate** parte de la sensibilización e identificación sobre el ciberacoso a partir de un video sobre este fenómeno y el debate en grupo sobre los efectos negativos entre quienes participan. Las actividades de esta sesión están encaminadas a que los menores tomen conciencia sobre sus propios hábitos en los entornos en línea que puedan favorecer o mantener los episodios de ciberacoso, desarrollar el pensamiento crítico y fomentar un cambio en la conducta en estos entornos. **¿Qué quieres ser de mayor?** parte del debate inicial sobre lo que los menores desean ser de mayores y la relación de estas con las redes sociales o los juegos en línea, tomando conciencia sobre el tiempo de uso de estos entornos. Las actividades propuestas en esta sesión están orientadas a la toma de conciencia sobre el tiempo dedicado a actividades en línea, como las redes sociales y juegos, y a las actividades realizadas físicamente, como pasar tiempo con la familia o con los amigos y amigas, analizando las conductas que conducen a un exceso o la dependencia de los entornos en línea y algunas formas de

actuación ante estos comportamientos. La última sesión propuesta para el alumnado de primaria, **#Netiquetas**, trata de la toma de conciencia y la reflexión sobre la necesidad de disponer de normas que ayuden a mantener y a hacer un buen uso de los entornos en línea, partiendo del análisis sobre las conductas individuales y colectivas que pueden dificultar la convivencia en estos entornos. Además de estas sesiones, el programa *Asegúrate* incluye para secundaria **#Yo Elijo Quién Soy**, que parte de la reflexión sobre el contenido de los mensajes que se comparten y publican en las redes sociales y los entornos en línea, identificando y valorando los motivos por los que se difunde esta información. Esta sesión pretende que los menores de secundaria tomen conciencia sobre la imagen que cada uno ofrece sobre sí mismo en los entornos en línea y las redes sociales a partir de las publicaciones que cada uno comparte o publica con los demás, fomentando el análisis sobre el mal uso de estos entornos y los problemas que afectan a la autoestima y a la confianza. La sesión **#Elijiendo Amigos** está destinada a que estos menores tomen conciencia sobre el sentido y significado de la amistad en las redes sociales y los entornos en línea, analizando y valorando lo que significan las amistades en estos entornos e identificando los posibles efectos positivos y negativos de aceptar nuevas amistades en las cuentas de las redes sociales. Esta sesión está enfocada en que los adolescentes de secundaria piensen de forma crítica antes de aceptar nuevas amistades y posean criterios como un recurso para establecer amistades seguras en la red. **#Sexting Asegúrate** trata de la sensibilización e identificación sobre qué es el sexting, reconociendo los motivos para realizar esta práctica en la red, los riesgos y las consecuencias para los menores involucrados. Las actividades propuestas en esta sesión están orientadas a la toma de conciencia sobre el sexting, las prácticas que derivan en este fenómeno y la promoción de estrategias y conductas que prevengan la implicación en sexting.

Cada sesión contiene cinco actividades que forman parte de una secuencia común (Del Rey et al., 2018). La actividad inicial, *Trending topic*, se emplea para romper el hielo, captar el interés del alumnado y fomentar la participación de estos menores. Esta actividad se enfoca en las conductas de los menores que son normalizadas en las redes sociales y los entornos en línea, partiendo de situaciones realistas o cotidianas. *Mi perfil* trata de hacer pensar a los menores sobre su propio comportamiento en los entornos en línea tomando como referencia las conductas y ejemplos que se hayan tratado en la actividad anterior. La actividad titulada *Párate a pensar* se enfoca en el análisis de los motivos por las que las personas y, en particular, los menores actúan de una determinada manera en las redes sociales y estos entornos en línea. *Me gusta/no me gusta* fomenta la

reflexión del alumnado y la identificación de los aspectos positivos y negativos de la conducta en los entornos en línea y las redes sociales. Por último, la actividad *Comparto* es una tarea de cierre que trata de que los menores lleguen a una conclusión y donde se propone que se realice una propuesta o compromiso, individual o grupal ante la mejora o cambio de la conducta en las redes sociales o los entornos en línea. Finalmente, cada sesión de este programa incluye un apartado de recursos educativos y materiales audiovisuales que se encuentran en el manual de recursos del profesorado.

Los primeros estudios sobre la evaluación del programa *Asegúrate* han probado la eficacia de esta intervención psicoeducativa contra los fenómenos de violencia que tienen lugar dentro del entorno escolar y comunitario (Del Rey et al., 2019). Estos estudios analizaron el impacto del programa en el acoso escolar, ciberacoso y otros riesgos de la red como el fenómeno del *sexting* y el uso abusivo de Internet y redes sociales entre estudiantes de educación secundaria. Estos estudios hallaron que el programa *Asegúrate* redujo el número de adolescentes implicados como agresores de ciberacoso (Del Rey et al., 2018). Otros estudios mostraron que el programa *Asegúrate* redujo la implicación de estudiantes de primaria y secundaria cuando se encontraban involucrados como víctima, como agresor y como agresor victimizado en ciberacoso (Del Rey et al., 2019).

En síntesis, el programa *Asegúrate* es una nueva propuesta psicoeducativa que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa, en particular, al profesorado, el alumnado y las familias y ha mostrado su eficacia en la reducción de conductas relacionadas con los riesgos en la red, el acoso escolar, el ciberacoso y el *sexting* entre los menores. Es una práctica basada en la evidencia que favorece la toma de conciencia sobre los usos de los entornos virtuales y las consecuencias asociadas a los comportamientos de riesgo, fomentando la reflexión antes de la acción, la seguridad en la red y la mejora de la convivencia en entornos en línea.

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

"Caminante, no hay camino: se hace camino al andar"

Antonio Machado

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación forma parte del proyecto de investigación I+D *Sexting, Cyberbullying y Riesgos Emergentes en la Red: Claves para su Comprensión y Respuesta Educativa*, centrado en intervenciones psicoeducativas y aprobado por el Comité Coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía (0568-N-14). Concretamente, esta Tesis Doctoral avanza en el conocimiento del acoso escolar y el ciberacoso entre estudiantes de primaria, la identificación de intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso desarrolladas en esta población y el impacto de un programa que ha probado ser una medida eficaz contra el acoso escolar y el ciberacoso.

Estudios anteriores referentes al acoso escolar y el ciberacoso han hallado la prevalencia, presencia y formas del acoso escolar y el ciberacoso en estudiantes de secundaria y adolescentes y se han diseñado programas e intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso para para esta población (Tanrikulu, 2018). Sin embargo, aún son escasas las investigaciones centradas en analizar y conocer el acoso escolar y el ciberacoso en estudiantes de primaria, y menos aún, intervenciones que se hallan desarrollado entre estudiantes de esta etapa educativa (Gaffney, Farrington, et al., 2019).

En este capítulo se presentan los objetivos generales y específicos y el diseño metodológico de los tres estudios que componen la presente Tesis Doctoral. Los Estudios 1 y 3 presentan la distribución de participantes, los instrumentos empleados, el procedimiento y la estrategia de análisis de datos. El Estudio 2 presenta el procedimiento de la revisión sistemática, la codificación y la estrategia de análisis de datos.

4.1. Objetivos generales y específicos

La presente Tesis Doctoral persigue tres objetivos generales que se concretan en otros específicos:

- 1) Conocer el nivel de acoso escolar y ciberacoso entre estudiantes de educación primaria.
 - a) Conocer la prevalencia y presencia del acoso escolar y de ciberacoso, analizando las formas más presentes de victimización y agresión de acoso escolar y de ciberacoso.

- b) Analizar la prevalencia y presencia del acoso escolar y de ciberacoso según el género, identificando las formas más presentes de victimización y agresión de acoso escolar y de ciberacoso.
 - c) Analizar la prevalencia y presencia del acoso escolar y de ciberacoso según el curso, identificando las formas más comunes de victimización y agresión de acoso escolar y de ciberacoso.
 - d) Analizar la prevalencia y presencia del ciberacoso según el uso de las redes sociales, identificando las formas más presentes de cibervictimización y ciberagresión.
- 2) Conocer las intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso que se están llevando a cabo en educación primaria.
- a) Describir la procedencia y la edad de los participantes de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso desarrollados en primaria.
 - b) Identificar las áreas, elementos y componentes metodológicos empleados en las intervenciones contra el acoso escolar y ciberacoso.
 - c) Conocer el impacto de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso, identificando los instrumentos utilizados, el diseño metodológico y los resultados.
- 3) Evaluar el impacto del programa *Asegúrate* en acoso escolar y ciberacoso en estudiantes de primaria.
- a) Analizar el impacto en la prevalencia y presencia de acoso escolar y ciberacoso, identificando las formas más presentes de victimización y agresión de acoso escolar y ciberacoso.
 - b) Analizar el impacto del programa en la prevalencia, presencia y formas de victimización y agresión de acoso escolar y ciberacoso en función del género.
 - c) Analizar el impacto del programa en la prevalencia, presencia y formas de victimización y agresión de acoso escolar y ciberacoso en función del curso.
 - d) Analizar el impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso, la presencia y formas de cibervictimización y ciberagresión en función de las redes sociales.

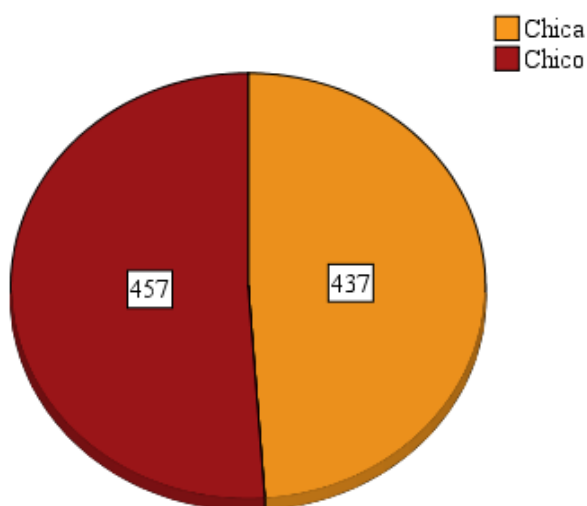
La presente Tesis doctoral se compone de tres estudios, el primero dedicado al objetivo uno, el segundo al objetivo dos y el tercero al objetivo tres. A continuación, se presentan los detalles y características de cada uno de ellos.

4.2. Estudio 1

4.2.1. Participantes del Estudio 1

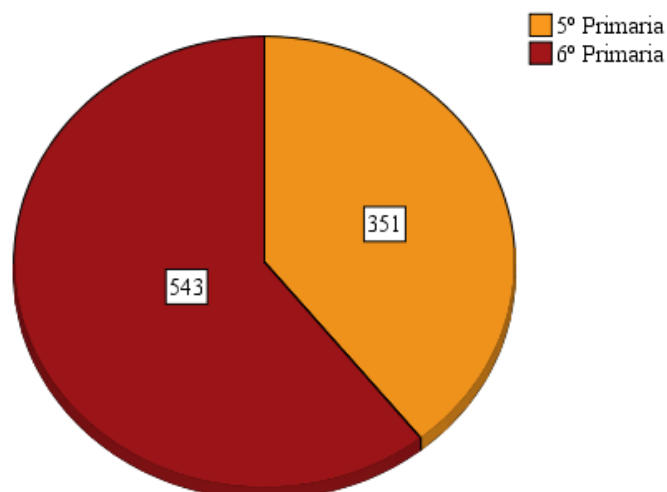
Participaron un total de 894 estudiantes del último ciclo de educación primaria. Un 48,9% de los menores eran chicas y un 51,1% eran chicos (Figura 4).

Figura 4. Distribución de participantes en función del género



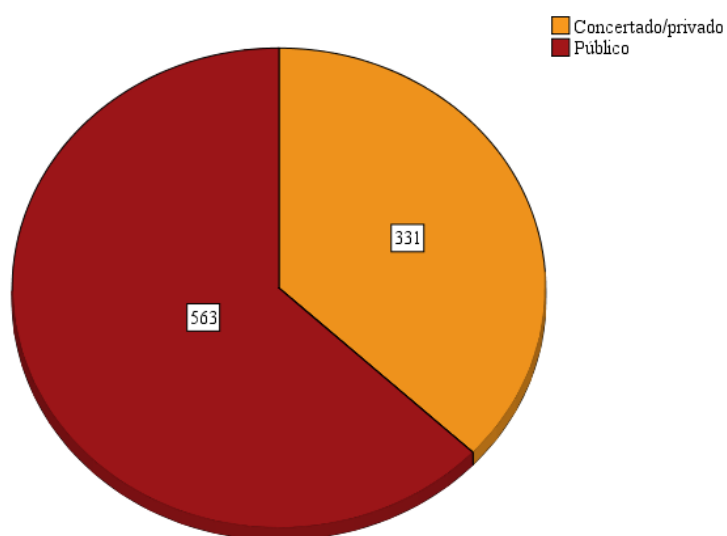
Los participantes tenían una edad comprendida entre los 9 y los 13 años ($M=10,94$, $DT=0,71$), siendo un 0,1% estudiantes con 9 años, un 27,5% estudiantes con 10 años, un 52,2% estudiantes con 11 años, un 19,2% estudiantes con 12 años y un 1% estudiantes con 13 años. Según el curso, un 39,3% del conjunto de estudiantes se encontraba en 5° de primaria y un 60,7% estaba en 6° de primaria (Figura 5).

Figura 5. Frecuencia de participantes por curso



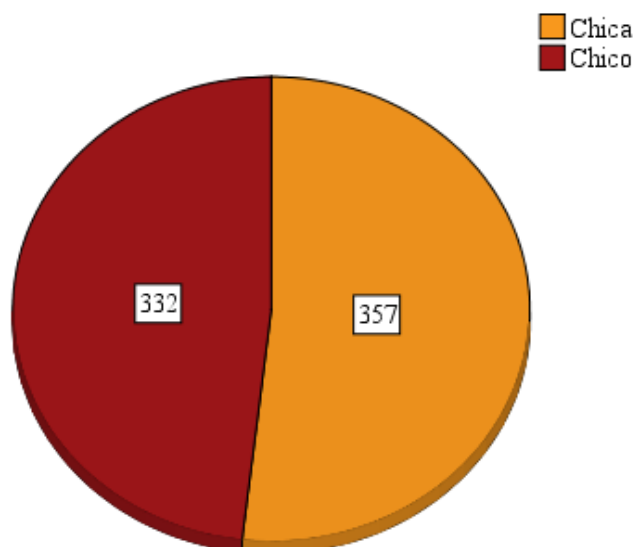
Los participantes estaban matriculados en un total de 14 centros educativos ubicados en las provincias de Córdoba, Huelva y Sevilla. De estos centros, un 78,57% era de titularidad pública (11 centros educativos) y un 21,43% era de titularidad concertada y privada (3 centros), contando con un 62,98% de estudiantes matriculados en centros de carácter público y un 37,02% en centros escolares concertados o privados (Figura 6).

Figura 6. Porcentaje de estudiantes participantes por titularidad de centro educativo



Del total de participantes, 689 estudiantes del último ciclo de educación primaria afirmaron que hacían uso de alguna red social. Un 51,8% de estos menores eran chicas y un 48,2% eran chicos (Figura 7).

Figura 7. Distribución de participantes que usan redes sociales en función del género



Los participantes contaban con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años ($M=11,01$, $DT=0,70$), siendo un 0,1% estudiantes de 9 años, un 22,2% estudiantes de 10 años, un 54% estudiantes de 11 años, un 21,6% estudiantes de 12 años y un 1% estudiantes de 13 años.

Según el curso, un 33,1% de los estudiantes que usan redes sociales estaba matriculado en 5° de primaria ($N=228$) y un 66,9% estaba en 6° de primaria ($N=461$). Las redes sociales más frecuentes son WhatsApp, Instagram, Snapchat, Hangouts, Musical.ly (ahora Tik Tok), Facebook, YouTube, Twitter, Edmodo, Skype y Clash Royale. Las redes sociales menos usadas, aunque también frecuente entre estudiantes de primaria son Messenger, Telegram, Amino, Wattpad, Kik, Direct, PS (Play Station, en su versión en línea) y Google Play.

Según el género, las chicas usan más frecuentemente redes sociales como WhatsApp, Instagram, Snapchat, Hangouts, Musically (Tik Tok), Facebook y Edmodo. Las redes sociales menos usadas, aunque también frecuente entre las chicas, son YouTube, Twitter, Messenger, Wattpad, Telegram, Skype y Amino. Entre los chicos, las redes sociales más usadas son WhatsApp, Instagram, Snapchat, Facebook, Twitter, YouTube, Hangouts y Clash Royale. Las menos usadas entre los chicos son Skype, Edmodo, Messenger, Musically (Tik Tok), Telegram y Kik.

En cuanto al curso, los estudiantes de 5° de primaria usan más frecuentemente redes sociales como WhatsApp, Instagram, Snapchat, Clash Royale y YouTube. Las redes sociales menos usadas, aunque también frecuente entre estudiantes de 5° de

primaria, son Facebook, Twitter, Hangouts, PS (Play Station) y Skype. Entre los estudiantes de 6° de primaria, las redes sociales más usadas son WhatsApp, Instagram, Hangouts, Snapchat, Musically (Tik Tok), Facebook, Twitter, Edmodo, YouTube, Skype y Messenger. Las redes sociales menos usadas entre estudiantes de 6° de primaria son Clash Royale, Wattpad, Telegram, Kik y Amino.

Los principales usos y características de estas redes sociales son la comunicación instantánea, la posibilidad de jugar en línea, la búsqueda de información, compartir fotos, imágenes o vídeos, la creación de vídeos, el envío de emojis y la publicación de un post. Redes sociales como WhatsApp, Hangouts, Skype, Messenger, Telegram o Kik se usan predominantemente para comunicarse con otros de forma directa, aunque ofrecen otras posibilidades de actuación, como compartir vídeos o imágenes. Instagram, Snapchat, Musical.ly (Tik Tok) y Wattpad se utilizan principalmente para compartir experiencias, vídeos, imágenes, historias o blogs, aunque los menores también pueden enviar mensajes para comunicarse entre sí a través de estas aplicaciones. Facebook, Twitter, Amino y Direct se utilizan para el entretenimiento y la comunicación de forma no directa. Edmodo es la única aplicación diseñada con fines educativos, dado que es una plataforma de aprendizaje utilizada predominantemente por docentes. Clash Royale o Clash of Clans y PS se utilizan para juegos en línea, aunque estas redes sociables incluyen la posibilidad de comunicación en línea entre los jugadores (Tabla 12).

Tabla 12. Características de las redes sociales más usadas entre estudiantes de primaria

	Comunicación/ envío de mensajes	Recuperación de información	Compartir fotos, imágenes o vídeos	Envío de emojis	Creación de vídeos	Publicación de un mensaje	Posibilidad de jugar en línea
Amino	✓	✓				✓	
Clash Royale	✓						✓
Direct (Instagram)	✓		✓		✓		
Edmodo	✓	✓					
Facebook	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Hangouts	✓	✓	✓	✓			
Instagram	✓	✓	✓		✓		
Kik	✓	✓	✓	✓			✓
Messenger (Facebook)	✓	✓	✓	✓			✓
Musical.ly/ Tik Tok			✓		✓		
PS	✓						✓
Skype	✓	✓	✓	✓			
Snapchat	✓		✓		✓		
Telegram	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Twitter	✓	✓	✓			✓	
Wattpad	✓	✓				✓	
WhatsApp	✓	✓	✓	✓	✓		
YouTube			✓				

4.2.2. Instrumentos empleados en el Estudio 1

La batería de instrumentos utilizados en los estudios empíricos evaluó el acoso escolar, el ciberacoso y datos sociodemográficos.

Acoso escolar

Se utilizó la versión en español del European Bullying Intervention Project Questionnaire, EBIPQ (Brighi, Ortega, et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016). Este instrumento se compone de 14 ítems relacionados con las experiencias sobre victimización y agresión de acoso escolar producidas durante los últimos dos meses.

La escala está compuesta por dos dimensiones, una de victimización y otra de agresión de acoso escolar. Cada una de las dimensiones consta de un total de siete ítems, que contemplan los tipos de acoso escolar físico, verbal y social o relacional. Ejemplos de ítems son “Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado” y “He sido excluido o ignorado por otras personas”. Las opciones de respuesta, basada en una escala Likert de 0 a 4, son No, 1 o 2 veces, 1 o 2 veces al mes, una vez a la semana y más de una vez a la semana.

En la presente Tesis Doctoral, el instrumento tiene un índice de fiabilidad de $\alpha_{T1total} = .79$, $\alpha_{T1victimización} = .77$, $\alpha_{T1agresión} = .75$ en el primer tiempo y un $\alpha_{T2total} = .80$, $\alpha_{T2victimización} = .78$, $\alpha_{T2agresión} = .67$ en el segundo tiempo.

Ciberacoso

Se empleó la versión en español para estudiantes de primaria y adolescentes del cuestionario European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, ECIPQ (Brighi, Ortega, et al., 2012; Del Rey et al., 2015; Del Rey, Casas, et al., 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016). Este instrumento contiene 22 ítems enfocados en comportamientos de victimización y de agresión de ciberacoso que hayan ocurrido durante los últimos dos meses.

Se compone por dos dimensiones, una de cibervictimización y una de ciberagresión. Cada una de estas dimensiones contiene 11 ítems. Algunos ejemplos de ítems son “Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando Internet, las redes sociales o WhatsApp” y “He amenazado a alguien a través de mensajes en Internet, las redes sociales o WhatsApp”. Las opciones de respuesta que presenta este instrumento son No, 1 o 2 veces, 1 o 2 veces al mes, una vez a la semana y más de una vez a la semana.

En el presente estudio, el cuestionario presenta una consistencia interna de $\alpha_{\text{total}} = .80$, $\alpha_{\text{cibervictimización}} = .77$, $\alpha_{\text{ciberagresión}} = .64$ en el primer tiempo y de $\alpha_{\text{total}} = .83$, $\alpha_{\text{cibervictimización}} = .81$, $\alpha_{\text{ciberagresión}} = .80$ en el segundo.

Datos sociodemográficos

Adicionalmente a las dos escalas de acoso escolar y de ciberacoso, se recogió información personal relacionada con la edad, género y curso de los estudiantes participantes, así como dos preguntas referentes al uso de redes sociales y mensajería de texto instantáneo. Una de las preguntas estaba orientada a conocer si el alumnado participante tenía y hacía uso de WhatsApp. La otra era una pregunta abierta con la que los estudiantes participantes podían informar si tenían o hacían uso de otras redes sociales, especificando qué otras redes sociales existentes usaban.

4.2.3. Procedimiento del Estudio 1

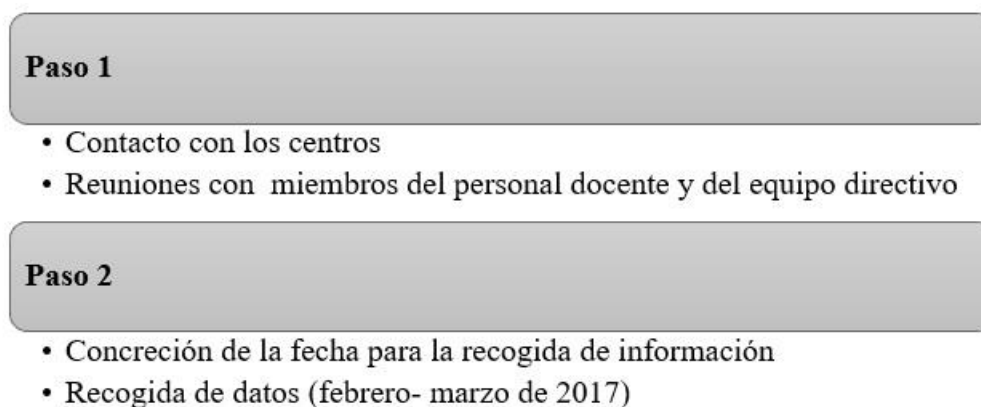
En un primer momento, se contactó con los centros educativos de diferentes localidades a través de llamadas telefónicas y se realizaron reuniones con maestros y miembros de la dirección del centro. A través de esta toma de contacto, se invitó a los centros educativos a participar en un estudio sobre prevalencia de acoso escolar y ciberacoso en el tercer ciclo de primaria. Se concertó una reunión con el centro y se eligió el momento que fuera más oportuno, en consonancia con cada centro, dentro del horario escolar para administrar un cuestionario en papel. Este cuestionario tenía una duración de 40 minutos aproximadamente.

Los resultados se recopilaron entre los meses de febrero y marzo de 2017. La recogida de información incluía la anotación de un código *nick* elaborado con letras y números en cadena, partiendo de unas instrucciones estandarizadas dadas al comienzo de la cumplimentación del cuestionario. Este código se elaboraba a partir de las 2 primeras letras del primer apellido, el día de nacimiento, las dos últimas letras del segundo apellido y el mes de nacimiento. Esta codificación permitía la comparación de las respuestas de cada estudiante entre los dos momentos diferentes y la realización posterior de un estudio longitudinal (Figura 8).

Un asistente con formación previa o un miembro de la investigación estuvo presente en la clase con el profesorado en el momento de la recogida de información, para atender a las preguntas y dudas que tuviera el alumnado durante el proceso. Se garantizó

al alumnado que la información recogida era voluntaria y sería tratada de forma anónima y confidencial en ambos momentos. Se hizo hincapié al alumnado en la importancia de responder con sinceridad durante el proceso de cumplimentación, con la finalidad de que los datos aportados en la investigación fueran lo más ajustados posible a la realidad.

Figura 8. Diseño del Estudio 1



4.2.4. Codificación y estrategia de análisis de datos del Estudio 1

Los datos de los participantes obtenidos a través de los cuestionarios fueron trasladados a una base de datos creada con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 25. Se crearon variables para datos sociodemográficos como el código *nick*, género, edad y curso. Se introdujo una variable sobre el grupo de participación, control o cuasiexperimental, y variables para cada uno de los ítems de los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ. Las variables con respuesta dicotómica fueron codificadas empleando los valores 0 y 1. Un ejemplo es la codificación del grupo de participación, asignando el valor 0 al grupo control y el valor 1 al grupo cuasiexperimental. Las variables con respuesta múltiple, como los ítems de los instrumentos, fueron codificados empleando valores del 0 al 4.

Para conocer el uso de las redes sociales entre los menores, se creó una nueva variable dicotómica a partir de la pregunta sobre el uso de WhatsApp y sobre el uso de otras redes sociales. Esta variable permitía identificar si los participantes usaban alguna red social.

Se creó una nueva variable que permitiese identificar los diferentes roles de implicación de cada fenómeno, partiendo de los criterios propuestos por los autores (Del Rey et al., 2015). Para ello se registró a la víctima como aquel o aquella estudiante que

había sido agredida con una frecuencia igual o superior a una o dos veces al mes durante los últimos dos meses y a su vez no había agredido a otros en ese mismo periodo. Se codificó como agresor el alumno o alumna que había agredido a otros estudiantes con una frecuencia de, al menos, una o dos veces al mes durante los últimos dos meses. Se reconoció a la víctima agresora como aquel o aquella estudiante que había sido victimizada una o dos veces al mes, o con mayor frecuencia, durante los últimos dos meses y había llevado a cabo prácticas de agresión hacia otros al mismo tiempo durante el mismo periodo. El alumnado considerado como no implicado o no involucrado se identificó como aquellos y aquellas estudiantes que no habían sido victimizadas ni tampoco habían agredido a otros compañeros y compañeras en una frecuencia igual o superior a una o dos veces al mes durante los últimos dos meses.

A partir de los ítems de los cuestionarios, se crearon cuatro nuevas variables para identificar el nivel de victimización, de agresión, de cibervictimización y ciberagresión, variables que respondían a la presencia de victimización y agresión de acoso escolar y ciberacoso. Estas variables fueron creadas a partir de la media de todos los ítems de victimización, agresión, cibervictimización y ciberagresión de los instrumentos. En victimización, se realizó una suma de los 7 ítems que formaban parte de esta dimensión, y se dividió por el mismo número de ítems, en total 7. El mismo procedimiento se llevó a cabo para la agresión de acoso escolar. En cibervictimización, se realizó una suma de los 11 ítems que formaban parte de esta dimensión, y se dividió por el mismo número de ítems. El mismo procedimiento se llevó a cabo para la ciberagresión.

Con el propósito de conocer la prevalencia de acoso escolar y ciberacoso, se llevaron a cabo análisis de frecuencias entre estudiantes de tercer ciclo de educación primaria. Para conocer la presencia del acoso escolar y el ciberacoso entre estudiantes de primaria, se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos de la victimización, agresión, cibervictimización y ciberagresión. También se realizaron análisis estadísticos descriptivos para conocer las formas más presentes y menos presentes de acoso escolar y ciberacoso. Estos análisis también se realizaron para conocer la prevalencia y presencia del ciberacoso entre estudiantes que hacían uso de redes sociales.

Para el análisis de la prevalencia de acoso escolar y ciberacoso en primaria en función del género y del curso, se realizaron análisis de tablas cruzadas, también denominadas de contingencia, y pruebas de contraste de proporciones o chi-cuadrado de Pearson (χ^2). Para identificar la presencia del acoso escolar y el ciberacoso, así como las

formas más presentes y menos presentes en las que se manifiestan en función del género y el curso, se llevaron a cabo análisis de comparación de medias, se realizó la prueba de Levene para igualdad de varianzas y la prueba *t* de Student para muestras independientes. Para conocer la prevalencia de ciberacoso, la presencia y las formas de cibervictimización y ciberagresión entre estudiantes que hacían uso de las redes sociales en el género y el curso, se llevaron a cabo los mismos análisis anteriores: tablas cruzadas, pruebas de contraste de proporciones o chi-cuadrado de Pearson (χ^2), prueba de Levene para igualdad de varianzas y la prueba *t* de Student para muestras independientes.

4.3. Estudio 2

4.3.1. Estrategia de búsqueda y criterios de inclusión y exclusión

Se llevó a cabo una revisión sistemática de los programas de prevención e intervención contra el acoso escolar y el ciberacoso en educación primaria, utilizando la metodología PRISMA (Moher et al., 2009; Urrútia y Bonfill, 2010). Los estudios incluidos se obtuvieron de 9 bases de datos: Web Of Science, Scopus, Eric, PsycINFO, Psycarticles, Proquest, Psycodoc, CINAHL y EBSCO Collection.

Para identificar los estudios potencialmente elegibles se utilizaron las palabras claves en inglés *bullying, harassment, cyberbullying, cyber bullying, online bullying, electronic bullying, cyberharassment, cyber harassment, online harassment, intervention, prevention, program, primary, elementary, school, student* y *child*. Estas palabras se utilizaron como motor de búsqueda en el título, resumen y palabras clave: “(Bullying OR harassment OR cyberbullying OR cyber bullying OR online bullying OR electronic bullying OR cyberharassment OR cyber harassment OR online harassment) AND (intervention OR prevention) AND program AND (primary OR elementary) AND (school OR student OR child). Estas búsquedas se realizaron en los meses de marzo y mayo de 2020.

La búsqueda de estas palabras claves en las bases de datos identificaron el volumen de artículos que se procedieron a filtrar mediante los criterios de inclusión y de exclusión (Tabla 13). Los criterios que se especificaron para determinar los estudios apropiados para su inclusión en la revisión fueron:

- a) Estudios cuyos participantes fueran estudiantes de educación primaria o estudiantes de hasta 13 años
- b) Estudios cuyo fenómeno de interés sea el acoso escolar y/o el ciberacoso
- c) Estudios cuyo tema central fuera la evaluación de programas de prevención o intervención desde el contexto educativo

La presente revisión sistemática incluyó todos los artículos publicados hasta 2020 que cumplieron con los criterios previamente establecidos. Los criterios que se especificaron para determinar los estudios que deberían excluirse de la revisión fueron:

- a) Estudios cuyos participantes fueran estudiantes de educación infantil, adolescentes de educación secundaria o población adulta
- b) Estudios enfocados en otros fenómenos que no fueran el acoso escolar o el ciberacoso
- c) Estudios cuyo tema central no fuera la evaluación de un programa de intervención o prevención
- d) Artículos duplicados
- e) Documentos cuya versión completa no estuviera disponible

Tabla 13. Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión	Exclusión
a) Estudios enfocados en estudiantes que se encuentran en educación primaria	Documentos que se centran en estudiantes de educación infantil, secundaria, superior (ej. Universitarios, profesionales de la educación o familias) o población adulta
b) Artículos enfocados en acoso escolar y/o en ciberacoso	Documentos cuyo interés son otros fenómenos de violencia diferentes al acoso escolar y el ciberacoso
c) Investigaciones cuyo principal interés sea la evaluación de programas de prevención o intervención en centros escolares	Artículos cuyos resultados no proporcionan información sobre la evaluación de programas (ej. Estudios transversales, evaluación de instrumentos, estudios anuales, etc.)

4.3.2. Selección de estudios

La búsqueda de la literatura en las distintas bases de datos seleccionadas arrojó un total de 1517 artículos. Estos artículos identificados en primera instancia fueron analizados en dos fases. La primera fase consistía en las etapas de identificación y selección de artículos a partir de la revisión del título, palabras claves y resumen. En esta fase se utilizó la aplicación Rayyan (Ouzzani et al., 2016), aplicación colaborativa que facilita el proceso de análisis de los artículos por título, palabras claves y resumen y la clasificación de estos para su potencial elegibilidad. Esta aplicación ayudó a identificar los documentos duplicados y a eliminarlos. Un total de 815 artículos fueron identificados después de eliminar los artículos duplicados.

Se revisó el tipo de publicación de estos artículos identificados y se excluyeron 168 documentos procedentes de resúmenes de congreso, publicaciones de libros y resúmenes. Un total de 647 artículos fueron identificados para su potencial elegibilidad.

Se elaboró en Rayyan un listado de términos de exclusión con el que se procedió a realizar el análisis del título, palabras claves y resumen de cada artículo. Este listado contaba con términos referentes a los criterios de exclusión ya señalados, como *adolescence*, *secondary* o *college*, en referencia a la población de estudio; *scale* o *validation*, en referencia al tema de estudio. En la Tabla 14 se encuentran ejemplos de exclusión en palabras claves, título o resumen realizados en Rayyan.

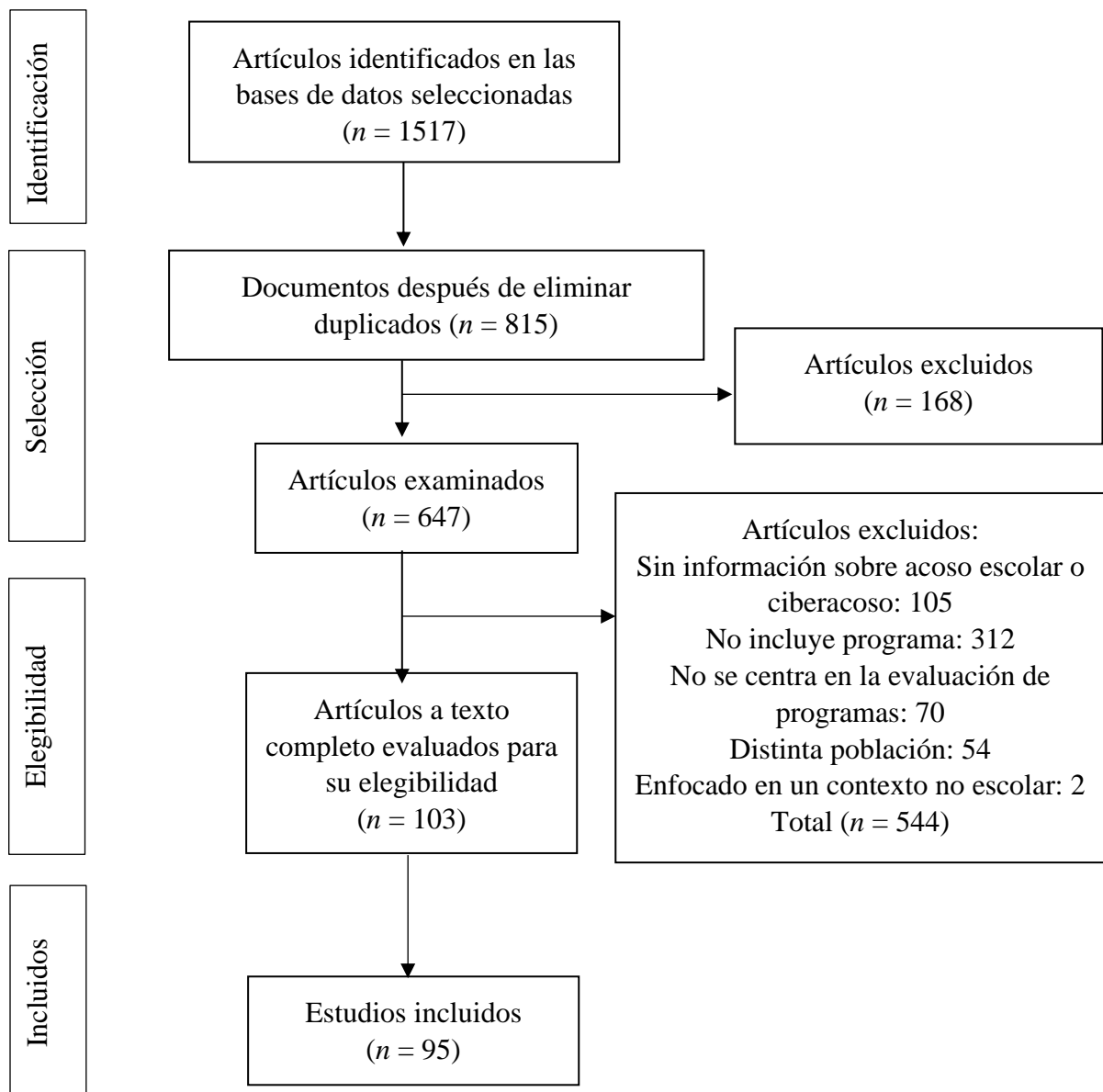
Usando los criterios de exclusión, un total de 544 documentos fueron excluidos, de los cuales, 105 artículos no incluían información sobre acoso escolar o ciberacoso, 312 documentos no incluían un programa, 70 artículos no incluían la evaluación de un programa y 54 de ellos tenían una población diferente a estudiantes de educación primaria. Se excluyeron 2 artículos que no hacían referencia al contexto escolar y un documento que no estaba a texto completo. Al final de esta primera fase, se identificaron un total de 103 artículos para su potencial elegibilidad.

Tabla 14. Listado de términos de exclusión en Rayyan y ejemplos de exclusión en título y resumen

Términos de exclusión en título, palabras claves y resumen	Ejemplos de exclusión de títulos	Exclusión de resúmenes
Adolescence	<ul style="list-style-type: none"> • "EspaiJove.net"- A school-based intervention programme to promote mental health and eradicate stigma in the adolescent population: study protocol for a cluster randomised controlled trial 	<ul style="list-style-type: none"> • No trata sobre acoso escolar o ciberacoso • No trata sobre programas de prevención o intervención
Adolescent		
Secondary		<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de educación secundaria o superior
High school		
College	<ul style="list-style-type: none"> • A pilot evaluation of the social validity of a bullying bystander program adapted for high school students 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra con población adulta
Undergraduate		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de un instrumento
University	<ul style="list-style-type: none"> • Gender variables and cyberbullying in college students 	
Adult	<ul style="list-style-type: none"> • For Children Only? Effects of the KiVa Antibullying Program on Teachers 	
Parent	<ul style="list-style-type: none"> • Bullying and cyberbullying in Polish elementary and middle schools: Validation of questionnaires and nature of the phenomena 	
Scale		
Survey		
Teacher		
Validation		

En la segunda fase, fase de elegibilidad de los textos completos, se analizaron 103 publicaciones y artículos a texto completo. En esta fase se revisó la fecha de publicación, el título, el tema, los objetivos de cada estudio, la metodología, la muestra, los instrumentos y los resultados de cada artículo. Se identificaron un total de 8 artículos de revisiones sistemáticas sobre la evaluación de intervenciones y programas contra el acoso escolar y el ciberacoso. Un total de 95 artículos fueron identificados como evaluaciones de programas contra el acoso escolar y el ciberacoso y fueron seleccionados para la revisión sistemática. La Figura 9 sintetiza el proceso de selección de los artículos.

Figura 9. Revisión del proceso de selección de los artículos



4.3.3. Codificación y estrategia de análisis de datos del Estudio 2

A partir de la identificación de los artículos sobre evaluaciones de intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso en primaria, se analizó el número de estudios que evaluaban el acoso escolar, el ciberacoso o ambos, el número de intervenciones o programas implementados en primaria y las veces que estos habían sido evaluados en esta población, el origen o procedencia de cada estudio, la edad de los participantes, los instrumentos utilizados para la evaluación, los elementos metodológicos que incluía cada intervención, el diseño metodológico de la evaluación de cada intervención y los resultados de estos.

Entre los elementos metodológicos de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso, se delimitaron cuatro principales áreas de actuación, concretamente el área referente a la familia, al profesorado, al centro educativo y al alumnado. El área referente a la familia implica la participación en el programa de madres, padres, tutores legales u otros miembros de la familia. El área referente al profesorado implica la participación activa de los docentes y tutores de aula. El área referente al centro educativo implica la participación de otros miembros del personal docente, psicólogos, educadores, miembros del equipo directivo del centro y de la comunidad educativa, diferentes a los tutores de aula. El área referente al alumnado implica la participación de los estudiantes en la realización de actividades y acciones de sensibilización para la consecución de actividades de mediación con otros menores.

Con posterioridad se identificaron 29 componentes metodológicos referentes a las áreas de actuación, el tipo de actividades y el diseño de las intervenciones. Un total de 3 componentes hacían referencia al área de la familia. Estos incluían reuniones con las familias, información para las familias y material para las familias. Las reuniones con las familias fueron identificadas como las reuniones o sesiones de formación sobre acoso escolar o ciberacoso. La información para las familias se delimitó como aquella que las intervenciones facilitaban para las familias. El material para las familias se identificó como la proporción de guías, folletos o decálogos sobre acoso escolar o ciberacoso destinado a que las familias puedan identificar o detectar el acoso escolar y el ciberacoso en el ámbito familiar y las líneas de actuación ante la detección de un posible caso de acoso escolar o ciberacoso.

Se identificaron un total de 3 componentes que hacían referencia al área del profesorado. Estos se identificaron como reuniones para el profesorado, materiales para

docentes e implementación de las intervenciones. Las reuniones para el profesorado fueron delimitadas como las reuniones o sesiones de formación que el profesorado y tutores de aula reciben sobre la intervención y para la sensibilización ante el acoso escolar y el ciberacoso. Se consideraron como materiales para docentes todos los recursos que los programas tenían a disposición del profesorado como guías, manuales o cuadernillo para el profesorado. Se identificó la implementación del programa como componente referente al profesorado, cuando el diseño de la intervención favorecía que el tutor de aula implementara y desarrollara las sesiones de trabajo con el alumnado y no un miembro externo, investigadores o expertos ajenos al centro.

Se identificaron un total de 3 componentes que hacían referencia al área del centro educativo. Estos se identificaron como reuniones, la política integral de escuela y las normas. Se delimitaron reuniones o sesiones de formación sobre acoso escolar o ciberacoso para miembros del personal educativo que no eran tutores de aula. Se delimitó como política integral de escuela a la incorporación de la intervención contra acoso escolar o ciberacoso en el currículo educativo. Se consideró la incorporación de normas referentes al acoso escolar o ciberacoso o la revisión de las normas de clase en referencia a estos.

Se identificaron un total de 3 componentes que hacían referencia al área del alumnado. Estos se identificaron como formación para los menores, el trabajo con iguales y materiales para estudiantes. La formación para los menores se identificó como las sesiones de formación complementaria que el alumnado recibía para realizar tareas como mentores, defensores o guías de otros estudiantes menores. El trabajo con iguales se identificó como las tareas y actividades de mentorización con otros iguales no mentores. Se consideraron como materiales para estudiantes todos los recursos que las intervenciones incluían para el alumnado, ya fueran folletos de información, guías informativas, poster o elementos de decoración como parte de campaña de sensibilización entre los estudiantes.

Se identificaron un total de 13 componentes que hacían referencia a los tipos de actividades de las intervenciones. Se analizaron como componentes las charlas individualizadas, identificadas como reuniones individuales entre el alumnado y el profesorado para la identificación de estudiantes implicados en acoso escolar o ciberacoso y el seguimiento y evolución de estos estudiantes. Se analizaron como componentes las actividades cooperativas, identificadas como actividades que el alumnado realiza en

grupo, ya sea en diadas, en pequeño grupo o en gran grupo. Se identificó como componentes el trabajo individual, entendiendo este como las tareas y actividades que el alumnado realiza de forma individualizada. Se analizaron como componentes las discusiones y la reflexión, identificadas como actividades que fomentan la reflexión, la realización de debates y el fomento del pensamiento crítico. Se analizó como componente el uso de marionetas, identificados como el empleo de personajes o títeres para representar o escenificar el acoso escolar y el ciberacoso y el aprendizaje vicario. Se analizaron como componentes las definiciones o conceptos, identificados como glosarios o definiciones sobre acoso escolar y ciberacoso. Se analizaron como componentes las historias o ejemplos, entendidos como las historias, reales o ficticias, que se incluyen en las sesiones del alumnado para ejemplificar conductas de acoso escolar o ciberacoso y a las que se trata de dar una solución o alternativa de conducta. Se analizó como componente el uso de lecturas, identificadas como textos o relatos breves sobre acoso escolar o ciberacoso. Se analizaron como componentes las actividades o ejercicios de rol, identificados como actividades lúdicas de representación o actividades de interpretación para el alumnado. Se analizó la visita a una exposición o excursión, entendida como visitas guiadas o exposiciones para el alumnado y el profesorado fuera del centro educativo. Se analizaron los recursos y elementos digitales de la intervención, identificados como vídeos, películas o recursos de la web que se emplean para el desarrollo de sesiones o actividades en clase. Se analizó el uso de Internet, el ordenador o juegos en clase, identificados como las actividades lúdicas realizadas en un medio digital. Se analizó el empleo de redes sociales, identificados como el contenido basado en el uso de las redes sociales y las conductas de los menores en este entorno digital.

Se identificaron un total de 4 componentes que hacían referencia a elementos del diseño de las intervenciones. Se analizaron los elementos de autoevaluación, identificados como los criterios de evaluación o rúbricas incluidas en las intervenciones para su evaluación tras la implementación. Se analizó la adaptabilidad al contexto, identificada como la facilidad con la que cuentan las intervenciones para adaptarse a diferentes contextos educativos y situaciones. Se analizó la base del diseño de las intervenciones, en particular si estas estaban basadas en la evidencia. Se analizó la duración de las intervenciones, identificando si estas se implementan durante dos meses o más tiempo. La Tabla 15 recopila los componentes metodológicos descritos con anterioridad.

Tabla 15. Componentes metodológicos de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso

	Componentes metodológicos	Descripción
Familias	Reuniones o sesiones de formación para las familias	Las intervenciones y los programas incluyen reuniones con los familiares del alumnado y/o sesiones de formación sobre el acoso escolar y el ciberacoso
	Información para las familias	Se proporciona información sobre el programa o intervención
	Material para las familias (guías didácticas)	Incluye material para las familias, ya sean guías o folletos informativos con consejos sobre cómo detectar el acoso escolar y el ciberacoso con los hijos e hijas
Profesorado	Reuniones o sesiones de formación para el profesorado	Las intervenciones y los programas incluyen reuniones con el profesorado y/o sesiones de formación sobre el acoso escolar y el ciberacoso
	Materiales para docentes/manual	Se proporcionan herramientas para el profesorado y se incluyen manuales y guías para docentes
	Implementación del programa	El diseño del programa favorece que el profesorado lo implemente sin la intervención de investigadores o expertos
Centro educativo	Reuniones o formación de los miembros del personal educativo	Otros miembros del personal docente que no son los tutores de aula reciben sesiones de formación sobre el acoso escolar y el ciberacoso
	Currículo escolar/política integral de escuela	El programa está inmerso en el currículo escolar y se toman medidas educativas contra el acoso escolar y el ciberacoso
	Incorporación o cambio en las normas o consejos sobre buenas prácticas en la clase y el centro escolar	Revisión e incorporación de normas educativas contra el acoso escolar y el ciberacoso en el aula
Alumnado	Formación de niños y niñas	La intervención incluye formación complementaria para estudiantes involucrados como mentores, defensores o guías de otros estudiantes y compañeros
	Trabajo con iguales	El alumnado realiza actividades como mentores o guías de otros estudiantes menores o no mentores
	Material para estudiantes	Se proporciona material para el alumnado, ya sean folletos informativos, guías, poster o elementos para decorar el aula o el centro
Tipos de actividades	Charlas individualizadas	El diseño del programa o la intervención incorpora charlas o reuniones entre el alumnado y el profesorado, ya sea para identificación o seguimiento de estudiantes involucrados
	Actividades cooperativas	El diseño incluye actividades cooperativas entre estudiantes, ya sean en diadas, pequeño grupo o gran grupo

	Trabajo individual	Se incluyen actividades de trabajo individual para el alumnado
	Discusiones/ reflexión	Se emplean actividades que invitan al alumnado a la reflexión, la realización de debates y discusiones para el fomento del pensamiento crítico
	Uso de marionetas	Se emplean marionetas y personajes de títeres para representar o escenificar el acoso escolar y el ciberacoso
	Definiciones/ conceptos	Se incluyen glosarios, definiciones o conceptos para su aprendizaje
	Historias o ejemplos	Las sesiones de formación del alumnado incluyen historias reales o ficticias que ejemplifican el acoso escolar y el ciberacoso, para que se discuta una solución o alternativa
	Lecturas	El diseño incluye lecturas sobre acoso escolar o ciberacoso
	Actividades o ejercicios de rol play	El programa o intervención incluye representaciones o actividades de interpretación para los menores
	Visita a una exposición/ excursión	Se preparan visitas guiadas o exposiciones para el alumnado y el profesorado fuera del centro educativo
	Recursos digitales o en línea (páginas web, vídeos)	Se incluyen vídeos, películas, DVDs y otros recursos como páginas web
	Uso de Internet/ ordenador en clase (juegos)	Incorpora juegos digitales o en ordenador, actividades en línea o el uso de Internet
	Redes Sociales	Las sesiones de formación del alumnado contienen información sobre el uso de las redes sociales o mensajería instantánea usada en la clase
Diseño	Autoevaluación	El programa incluye criterios propios para evaluar la intervención
	Fácil de adaptar a cada contexto	El diseño de la intervención favorece que esta se pueda adaptar a diferentes situaciones y contextos para el alumnado
	Basada en programas, intervenciones o evidencias previas	Contiene material basado en la evidencia
	Duración	La intervención tiene una duración superior a los dos meses de implementación

Se consideraron todas las posibilidades para la obtención de la información de cada una de las intervenciones. En primer lugar, se extrajo información de los artículos sobre la evaluación de las intervenciones. En aquellos casos en los que no se incluía información sobre las características metodológicas de las intervenciones en los

documentos analizados, se procedió a la búsqueda de dicha información en trabajos científicos y artículos citados con anterioridad a la fecha de publicación del estudio de evaluación de la intervención. En aquellos casos en los que los trabajos y publicaciones incluían una descripción del desarrollo de las sesiones de las intervenciones, se procedió a la lectura exhaustiva de las sesiones de trabajo y a la búsqueda de las características metodológicas en estas. En aquellos casos en los que no se encontró información descriptiva referente a las características metodológicas de las intervenciones en los artículos y publicaciones, se contactó con los autores.

Se llevó a cabo un análisis estadístico de frecuencia para identificar el número de estudios que evaluaban el acoso escolar y el ciberacoso en primaria, las intervenciones implementadas, las veces que habían sido evaluadas, el origen o procedencia de cada estudio, la edad de los participantes, los instrumentos utilizados para la evaluación, el diseño metodológico de la evaluación de cada intervención y los resultados de estos. Con el propósito de conocer las áreas de actuación y las características metodológicas más frecuentes de las intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso, también se realizaron análisis estadísticos de frecuencia.

4.4. Estudio 3

4.4.1. Participantes del Estudio 3

Los participantes del Estudio 3 eran los mismos estudiantes que participaron en el Estudio 1, aunque con dos tiempos para la realización del estudio longitudinal. En la segunda recogida de información, estos participantes contaban con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años ($M=11,19$, $DT=0,78$), siendo un 18,9% estudiantes de 10 años, un 46,6% estudiantes de 11 años, un 31,3% estudiantes de 12 años, un 2,8% estudiantes de 13 años y un 0,3% estudiantes de 14 años.

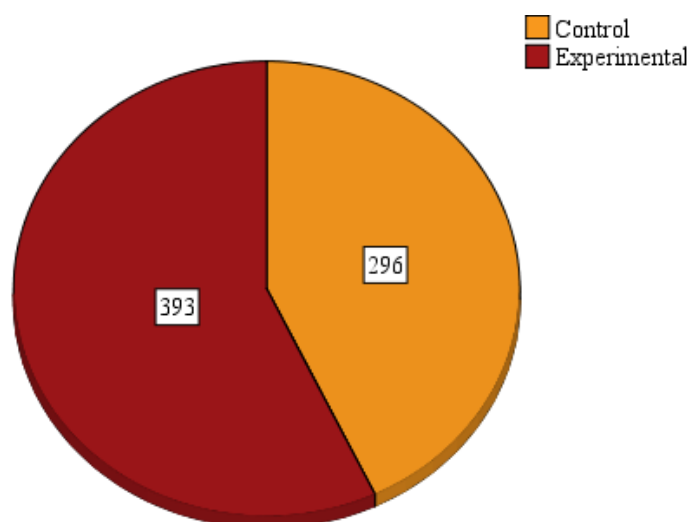
El total de estudiantes estaba dividido en dos grupos, el grupo cuasiexperimental y el grupo cuasicontrol. El grupo cuasiexperimental estaba compuesto por un total de 466 estudiantes, de los que un 50% eran niñas y un 50% eran niños. En cuanto a la distribución por curso, un 33,7% del alumnado que conformaba este grupo estaba en 5º de primaria y un 66,3% estaba en 6º de primaria. El grupo control estaba compuesto por 428 estudiantes, siendo un 47,7% chicas y un 52,3% chicos. Un 45,3% se encontraban en 5º de primaria y un 54,7% se encontraba matriculado en 6º de primaria (Tabla 16).

Tabla 16. Características demográficas de la muestra

Participantes	Cuasiexperimental		Control		Total	
	N	%	N	%	N	
Género	Chicas	233	50	204	47,7	437
	Chicos	233	50	224	52,3	457
Edad	9	-	-	1	0,2	1
	10	99	21,2	144	33,6	243
	11	246	52,8	216	50,5	462
	12	109	23,4	61	14,3	170
	13	7	1,5	2	0,5	9
Curso	5° primaria	157	33,7	194	45,3	351
	6° primaria	309	66,3	234	54,7	543
Total	466	52,1	428	47,9	894	

Según el uso de redes sociales, un 57% de los estudiantes del grupo cuasiexperimental y un 43% de los estudiantes en el grupo control afirmaba usar redes sociales (Figura 10).

Figura 10. Distribución de estudiantes que usan redes sociales según el grupo de participación



Los estudiantes del grupo cuasiexperimental usan más frecuentemente redes sociales como WhatsApp, Instagram, Snapchat, YouTube, Twitter, Edmodo, Facebook, Musically (Tik Tok) y Clash Royale. Las redes sociales menos usadas, aunque también frecuente entre estudiantes del grupo cuasiexperimental, son Hangouts, Messenger, Telegram, Kik y Amino. Entre los estudiantes del grupo control, las redes sociales más usadas son WhatsApp, Instagram, Hangouts, Musically (Tik Tok), Skype, Snapchat y

Facebook. Las redes sociales menos usadas entre estudiantes del grupo control son Twitter, PS (Play Station), Wattpad y Messenger.

4.4.2. Instrumentos empleados en el Estudio 3

Se utilizaron los mismos instrumentos que en el Estudio 1 (véase el apartado 4.2.2).

4.4.3. Procedimiento del Estudio 3

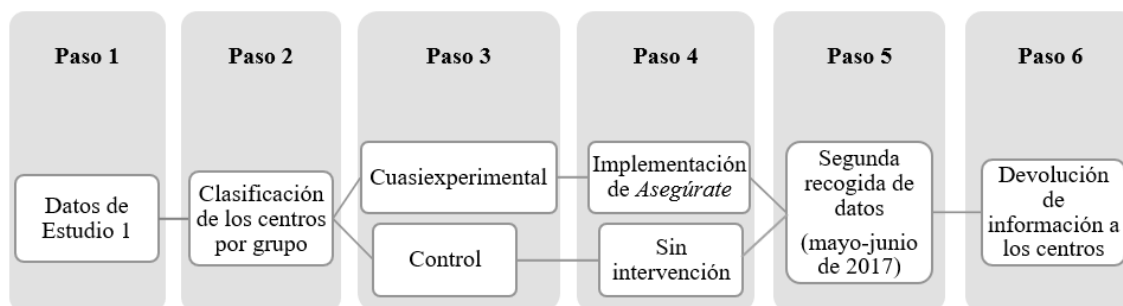
En el Estudio 3 se recopilaron los datos del Estudio 1, además de una segunda recogida, en la que se utilizó el mismo cuestionario que se especificó en el apartado 4.2.3. Esta segunda recogida de datos tuvo lugar aproximadamente tres meses después de la primera, entre los meses de mayo a junio del mismo curso académico (2016/2017).

Tras la primera recogida de datos para el Estudio 1, se invitó a los centros a que mostraran sus preferencias de participación como grupo de control o experimental, inclinaciones que fueron consideradas para la asignación de cada centro al grupo control o experimental. Se llevó a cabo un diseño de estudio cuasiexperimental de dos grupos, cuasiexperimental y cuasicontrol. Las familias de los menores también concedieron permiso para que sus hijos participaran en la investigación.

Se implementaron sesiones de formación para los docentes que participaron en la intervención. Se llevaron a cabo sesiones de formación y sensibilización para las familias. Los centros participantes en el grupo de control recibieron las mismas sesiones de formación para el profesorado y para las familias al final de esta investigación, para no contaminar el estudio. Estos centros participantes en el grupo control recibieron el programa y los recursos al finalizar la investigación.

Todos los centros escolares participantes recibieron un informe individualizado con sus propios datos y resultados de cada uno de los momentos de participación, como parte de su contribución (Figura 11).

Figura 11. Diseño del Estudio 3



4.4.4. Codificación y estrategia de análisis de datos del Estudio 3

Se crearon las mismas variables y se siguió el mismo procedimiento de codificación que en el Estudio 1 para el análisis de los datos.

Con el propósito de evaluar el impacto del programa *Asegúrate* en acoso escolar, en ciberacoso y en ciberacoso entre estudiantes que usan redes sociales, concretamente, para conocer la prevalencia y presencia inicial del acoso escolar y el ciberacoso entre los grupos control y cuasiexperimental, se llevaron a cabo análisis de tablas cruzadas, pruebas de contraste de proporciones o chi-cuadrado de Pearson (χ^2), pruebas de Levene para igualdad de varianzas y *t* de Student para muestras independientes.

Para el análisis del impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar y ciberacoso y en ciberacoso entre estudiantes que hacían uso de redes sociales, se llevó a cabo un análisis de frecuencia y se calculó el cambio porcentual en los grupos cuasiexperimental y control entre el pretest y el posttest. Para ello se empleó la siguiente fórmula:

$$\left(\frac{\text{PrevalenciaT2} - \text{PrevalenciaT1}}{\text{PrevalenciaT1}} \right) \times 100$$

Se llevaron a cabo análisis de la varianza para medidas repetidas (*ANOVA*) para evaluar el impacto del programa en la presencia de acoso escolar, ciberacoso y ciberacoso entre estudiantes que usaban redes sociales, así como las formas más presentes en las que estos se manifiestan.

Nuevamente, se llevaron a cabo análisis de cálculo de cambio porcentual y análisis de la varianza para medidas repetidas (*ANOVA*) para conocer el impacto del programa en la prevalencia y presencia del acoso escolar y el ciberacoso en el género y el curso. Se

realizaron estos mismos análisis para identificar el impacto de *Asegúrate* en la prevalencia y presencia del ciberacoso entre estudiantes que usaban redes sociales en el género y el curso.

En todos los análisis se adoptó un 95% de confianza y un nivel de significación de $p \leq ,05$. Para la identificación de diferencias significativas entre grupos de comparación se tuvieron en cuenta los residuos tipificados corregidos, iguales o superiores a 1,96. En las pruebas de análisis de contrastes de medias se examinó el tamaño de efecto, partiendo de las diferencias entre las medias de los grupos con muestra desigual dentro de un diseño de dos grupos con medidas de pre y post, *dppc2*, de acuerdo con Morris (2008).

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.”

Albert Einstein

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los resultados de los Estudios 1 a 3 que componen esta Tesis Doctoral, siguiendo el orden de estos. Los resultados del Estudio 1 detallan la prevalencia, presencia y formas del acoso escolar y el ciberacoso entre estudiantes de 5º y 6º de educación primaria. En este estudio se describen los resultados de los análisis estadísticos chi cuadrado y *t* de Student que permiten conocer las diferencias en la prevalencia, presencia y formas del acoso escolar y el ciberacoso a nivel general, según el género, el curso y el uso de las redes sociales.

El Estudio 2 recoge los resultados de la revisión sistemática, referentes a las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso dirigidas a estudiantes de educación primaria, los elementos metodológicos de estas intervenciones y su eficacia en esta población.

El Estudio 3 aborda los resultados basados en el impacto del programa *Asegúrate* en la prevalencia, presencia y formas del acoso escolar y el ciberacoso entre estudiantes de primaria. En este estudio se realizan análisis descriptivos y de medidas repetidas (ANOVA) que permiten identificar las diferencias en el impacto del programa en la prevalencia, presencia y formas del acoso escolar y el ciberacoso a nivel general, según el género, el curso y el uso de las redes sociales.

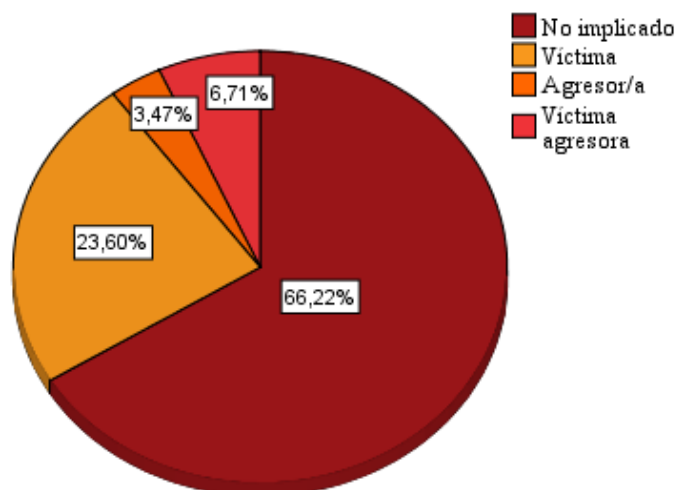
5.1.Resultados del Estudio 1

En este apartado, se detallan los resultados del primer estudio empírico, correspondientes al primer objetivo general de la Tesis Doctoral y referentes a la identificación de la prevalencia, presencia y formas de acoso escolar y ciberacoso entre estudiantes de primaria, conociendo las diferencias según el género, el curso y el uso de redes sociales.

5.1.1. Prevalencia y presencia del acoso escolar y el ciberacoso en primaria

Los resultados de la **prevalencia** de acoso escolar (**Objetivo 1.a**) muestran un 33,8% de acoso escolar entre estudiantes de primaria, hallando un 23,6% víctimas, 3,5% agresores y 6,7% víctimas agresoras (Figura 12).

Figura 12. Prevalencia de acoso escolar en educación primaria



Según la presencia del acoso escolar, los análisis descriptivos del acoso escolar muestran que la victimización y la agresión de acoso escolar están presentes entre estudiantes de primaria. Concretamente, los resultados indican una mayor presencia de victimización ($M=3,45$, $DT=3,84$) que de agresión de acoso escolar ($M=1,69$, $DT=2,39$).

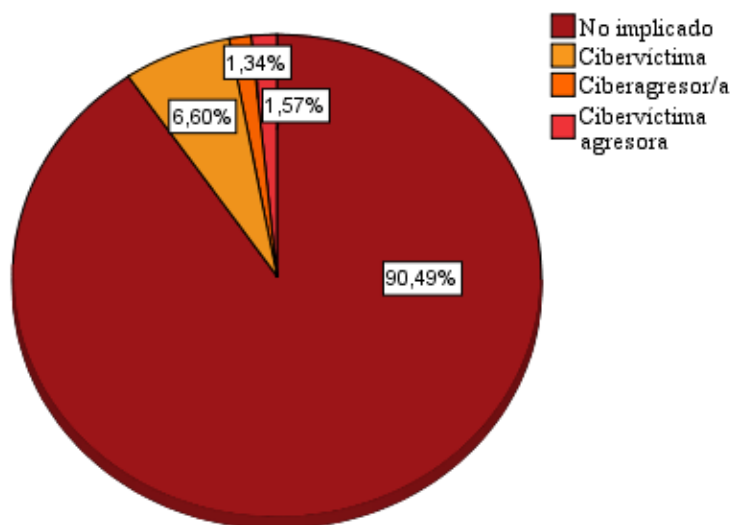
Los resultados de los análisis descriptivos (Tabla 17), basados en las **formas de victimización y agresión** más y menos presentes, muestran que la forma de victimización más presente es la de carácter verbal, haciendo uso de conductas basadas en insultos ($M=0,93$, $DT=1,15$) y palabras malsonantes ($M=0,63$, $DT=0,98$), seguidos de la forma social o relacional, como la exclusión ($M=0,55$, $DT=0,97$) y la difusión de rumores ($M=0,45$, $DT=0,77$). En agresión, la forma verbal es la más presente, con conductas como los insultos hacia los demás ($M=0,45$, $DT=0,73$), seguida del uso de la forma física, como golpes o patadas ($M=0,31$, $DT=0,63$) y la forma social o relacional como la exclusión ($M=0,29$, $DT=0,60$). Por el contrario, los comportamientos menos frecuentes en la victimización y agresión de acoso escolar son las amenazas ($M=0,29$, $DT=0,68$ en victimización y $M=0,10$, $DT=0,38$ en agresión) y el robo de pertenencias ($M=0,33$, $DT=0,65$ en victimización y $M=0,10$, $DT=0,35$ en agresión).

Tabla 17. Presencia del acoso escolar según la forma

	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		M	DT	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Victimización	1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado	635	71,1	215	24,1	19	2,1	12	1,3	12	1,3	,38	,721
	2. Alguien me ha insultado	390	43,9	336	37,8	66	7,4	30	3,4	66	7,4	,93	1,146
	3. Alguien ha dicho palabras malsonantes sobre mí	527	59,7	250	28,3	47	5,3	27	3,1	32	3,6	,63	,980
	4. Alguien me ha amenazado	707	79,4	141	15,8	23	2,6	7	0,8	12	1,3	,29	,683
	5. Alguien me ha robado o roto mis cosas	545	73,6	169	22,8	12	1,6	7	0,9	7	0,9	,33	,651
	6. He sido excluido o ignorado por otras personas	580	65,6	217	24,5	30	3,4	23	2,6	34	3,8	,55	,967
	7. Alguien ha difundido rumores sobre mí	585	66,6	236	26,8	33	3,8	10	1,1	15	1,7	,45	,772
Agresión	8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	658	74,5	193	21,9	18	2,0	7	0,8	7	0,8	,31	,632
	9. He Insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	574	64,7	262	29,5	30	3,4	11	1,2	10	1,1	,45	,725
	10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	685	77,5	180	20,4	11	1,2	3	0,3	5	0,6	,26	,554
	11. He amenazado a alguien	816	91,6	65	7,3	6	0,7	2	0,2	2	0,2	,10	,382
	12. He robado o estropeado algo de alguien	813	91,1	73	8,2	3	0,3	2	0,2	1	0,1	,10	,352
	13. He excluido o ignorado a alguien	671	75,4	202	22,7	5	0,6	3	0,3	9	1,0	,29	,599
	14. He difundido rumores sobre alguien	745	83,3	134	15,0	7	0,8	2	0,2	4	0,4	,19	,487

En **ciberacoso**, los resultados muestran una **prevalencia** de 9,5%, siendo un 6,6% cibervíctimas, un 1,3% ciberagresores y un 1,6% cibervíctimas agresoras (Figura 13).

Figura 13. Prevalencia de ciberacoso en educación primaria



Según la presencia de ciberacoso, los análisis descriptivos muestran que la cibervictimización y la ciberagresión están presentes entre estudiantes de primaria. Concretamente, los resultados indican una mayor presencia de cibervictimización ($M=0,08$, $DT=0,27$) que la ciberagresión ($M=0,03$, $DT=0,17$).

Los análisis descriptivos referentes a las **formas de cibervictimización y ciberagresión** más y menos presentes (Tabla 18), muestran que las formas de cibervictimización más empleadas son los insultos ($M=0,27$; $DT= 0,66$), seguido de las exclusiones a través de redes sociales y chats ($M=0,25$; $DT= 0,57$) y las palabras malsonantes a través del e-mail o SMS ($M= 0,17$; $DT= 0,51$). En cuanto a las formas de ciberagresión más frecuentes son la exclusión a través de una red social ($M=0,16$; $DT=0,41$), los insultos ($M=0,13$; $DT=0,38$) y las palabras malsonantes ($M=0,10$; $DT=0,32$). En cambio, las formas de cibervictimización menos frecuentes son el pirateo de una cuenta para extraer información personal ($M=0,06$; $DT=0,32$), el pirateo de una cuenta para suplantar la identidad de alguien ($M=0,06$; $DT=0,28$) y la creación de una cuenta falsa para hacerse pasar por alguien ($M=0,05$; $DT=0,32$). Las formas de ciberagresión menos frecuentes son el pirateo de una cuenta para suplantar la identidad de alguien ($M=0,02$, $DT=0,18$), la creación de una cuenta falsa para hacerse pasar por alguien ($M=0,02$, $DT=0,15$) y el pirateo de una cuenta para extraer información personal ($M=0,01$, $DT=0,11$).

Tabla 18. Presencia del ciberacoso según la forma

	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		<i>M</i>	<i>DT</i>	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%			
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	713	80,1	145	16,3	12	1,3	8	0,9	12	1,3	,27	,664
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	770	86,7	95	10,7	14	1,6	6	0,7	3	0,3	,17	,505
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	813	91,5	67	7,5	4	0,4	2	0,2	3	0,3	,10	,396
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	847	95,3	27	4,2	1	0,1	2	0,2	2	0,2	,06	,315
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	844	94,9	39	4,4	4	0,4	2	0,2	-	-	,06	,280
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí. (Facebook o MSN)	856	96,5	25	2,8	2	0,2	1	0,1	3	0,3	,05	,315
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet.	822	92,5	59	6,6	4	0,4	-	-	4	0,4	,09	,384
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	821	92,5	57	6,4	6	0,7	2	0,2	2	0,2	,09	,373
	9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	480	94,6	44	5,0	-	-	1	0,1	3	0,3	,07	,331
	10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	698	78,9	169	19,1	10	1,1	-	-	8	0,9	,25	,565
	11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	805	91,2	66	7,5	5	0,6	2	0,2	5	0,6	,12	,442
Ciberagresión	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	774	87,6	104	11,8	4	0,5	1	0,1	1	0,1	,13	,382
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por Internet o por SMS	802	90,5	79	8,9	5	0,6	-	-	-	-	,10	,319
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	858	96,9	25	2,8	1	0,1	1	0,1	-	-	,03	,205
	15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	876	99,1	7	0,8	1	0,1	-	-	-	-	,01	,111

16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	872	98,4	13	1,5	-	-	-	-	1	0,1	,02	,180
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	873	98,5	12	1,4	1	0,1	-	-	-	-	,02	,153
18. He colgado información personal de alguien en Internet	863	97,4	21	2,4	-	-	1	0,1	1	0,1	,03	,226
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	860	97,3	22	2,5	-	-	-	-	2	0,2	,03	,245
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	851	96,2	29	3,3	4	0,5	1	0,1	-	-	,05	,243
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	757	85,6	119	13,5	6	0,7	1	0,1	1	0,1	,16	,407
22. He difundido rumores sobre alguien en Internet	848	95,8	32	3,6	2	0,2	-	-	3	0,3	,05	,311

5.1.2. Prevalencia y presencia del acoso escolar y el ciberacoso según el género

Los resultados relativos al **Objetivo 1.b** muestran que existen diferencias entre los roles de implicación en **acoso escolar** y el **género** de los participantes (χ^2 (3, $N=894$) =31,42, $p<,001$). Dicha **prevalencia** ha mostrado ser menor entre las chicas (26,3%: 21,3% víctimas, 1,8% agresoras y 3,2% víctimas agresoras) que entre los chicos (40,9%: 25,8% víctimas, 5% agresores y 10,1% víctimas agresoras), que muestran que las víctimas agresoras son el rol significativamente más representado (Tabla 19).

Tabla 19. Prevalencia del acoso escolar según el género

	Víctima		Agresor		Víctima agresora		No implicado		χ	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Chicos	118	25,8	23	5	46	10,1	270	59,1	31,4	,001
Chicas	93	21,3	8	1,8	14	3,2	322	73,7		

Según la presencia de victimización y agresión de acoso escolar, los resultados de la prueba t de Student para la igualdad de medias en muestras independientes indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre el género en victimización ($t(894)=3,74$, $p<,001$) y en agresión ($t(894)=5,09$, $p<,001$) de acoso escolar. Los resultados hallados muestran que los chicos presentan medias más altas en victimización y en agresión de acoso escolar que las chicas (Tabla 20).

Tabla 20. Presencia de la agresión y victimización de acoso escolar según el género

	Género	N	Media	Desviación estándar	F	t	p
Victimización	Chica	437	,24	,43	55,31	3,74	,001
	Chico	457	,36	,48			
Agresión	Chica	437	,05	,22	113,33	5,09	,001
	Chico	457	,15	,36			

Los resultados muestran diferencias en las **formas de victimización y agresión de acoso escolar según el género**. En victimización, los resultados en victimización muestran que los chicos están más implicados que las chicas en las formas física y verbal, entre los que destacan comportamientos como golpes o patadas ($p<,001$), insultos ($p<,001$) y amenazas ($p=,002$). En agresión, los chicos están más implicados que las chicas en la forma física, verbal y relacional, con conductas como golpes o patadas

($p < ,001$), el robo o deterioro de pertenencias ajenas ($p = ,002$), los insultos ($p < ,001$), las amenazas ($p < ,001$) y la exclusión ($p = ,047$) (Tabla 21).

Tabla 21. Presencia de las formas de acoso escolar según el género

	Género	N	Media	Desviación estándar	F	p	
Victimización	1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado	Chica	436	,23	,549	72,523	,001
		Chico	457	,52	,830		
	2. Alguien me ha insultado	Chica	433	,76	1,023	8,090	,001
		Chico	455	1,08	1,234		
	3. Alguien ha dicho palabras malsonantes sobre mí	Chica	433	,67	1,006	,510	,153
		Chico	450	,58	,953		
	4. Alguien me ha amenazado	Chica	435	,22	,629	21,695	,002
		Chico	455	,36	,725		
	5. Alguien me ha robado o roto mis cosas	Chica	356	,35	,652	1,173	,392
		Chico	384	,31	,650		
	6. He sido excluido o ignorado por otras personas	Chica	431	,54	,949	,555	,781
		Chico	453	,55	,984		
	7. Alguien ha difundido rumores sobre mí	Chica	430	,43	,709	3,267	,615
		Chico	449	,46	,828		
Agresión	8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	Chica	432	,16	,459	125,617	,001
		Chico	451	,46	,733		
	9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	Chica	434	,35	,609	27,415	,001
		Chico	453	,54	,810		
	10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	Chica	433	,26	,534	,305	,889
		Chico	451	,26	,573		
	11. He amenazado a alguien	Chica	437	,05	,244	69,750	,001
		Chico	454	,15	,473		
	12. He robado o estropeado algo de alguien	Chica	436	,06	,285	37,877	,002
		Chico	456	,14	,402		
13. He excluido o ignorado a alguien	Chica	435	,25	,515	12,332	,047	
	Chico	455	,33	,667			
14. He difundido rumores sobre alguien	Chica	436	,19	,450	,614	,774	
	Chico	456	,20	,521			

En cuanto al ciberacoso, los resultados sobre la **prevalencia de ciberacoso** no muestran diferencias estadísticamente significativas en cuanto al **género** ($\chi^2 (3, N=894) = 3,14, p = ,370$), que es ligeramente superior entre los chicos (Tabla 22).

Tabla 22. Prevalencia del ciberacoso según el género

	Ciber-víctima		Ciber-agresor		Ciber-víctima agresora		No implicado		χ	p
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
Chicos	35	7,7	5	1,1	9	2	408	89,3	3,14	,370
Chicas	24	5,5	7	1,6	5	1,1	401	91,8		

En cuanto a la presencia de la cibervictimización y la ciberagresión según el género, los resultados de la prueba *t* de Student para la igualdad de medias en muestras independientes indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el género ($t(894)=0,28$, $p=,778$) en ciberagresión ni en cibervictimización ($t(894)=1,64$, $p=,101$) (Tabla 23).

Tabla 23. Presencia de la ciberagresión y la cibervictimización según el género

	Género	<i>N</i>	Media	Desviación estándar	<i>F</i>	<i>t</i>	p
Cibervictimización	Chica	437	,03	,16	0,32	0,28	,778
	Chico	457	,03	,17			
Ciberagresión	Chica	437	,07	,25	10,81	1,64	,101
	Chico	457	,10	,30			

En función de las formas de cibervictimización y ciberagresión según el género, los análisis indican que existen diferencias en la ciberagresión en función del género. Estos resultados muestran que los chicos están más implicados que las chicas en las formas de ciberagresión relacionadas con el pirateo de una cuenta de correo para sustraer información personal ($p=,036$) y la suplantación de la identidad de alguien ($p=,016$). En cambio, no existen diferencias significativas en la cibervictimización en función del género (Tabla 24).

Tabla 24. Presencia de las formas de ciberacoso según el género

	Género	N	Media	Desviación estándar	F	p	
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Chica	436	,25	,654	1,366	,416
	Chico	454	,29	,673			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Chica	434	,15	,454	6,444	,192
		Chico	454	,19	,550		
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Chica	435	,08	,350	9,571	,106
		Chico	454	,13	,435		
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Chica	435	,04	,289	8,179	,138
		Chico	454	,07	,337		
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Chica	436	,05	,235	5,723	,230
		Chico	453	,07	,318		
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí.	Chica	434	,04	,269	5,315	,236
		Chico	453	,06	,353		
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Chica	436	,07	,310	13,321	,060
		Chico	453	,12	,443		
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Chica	435	,08	,334	7,131	,166
		Chico	453	,11	,406		
	9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Chica	435	,06	,348	3,311	,320
		Chico	453	,08	,313		
	10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Chica	434	,23	,521	3,231	,380
		Chico	451	,27	,604		
	11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Chica	433	,10	,405	4,216	,284
		Chico	450	,13	,475		
12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Chica	433	,12	,395	1,762	,451	
	Chico	451	,14	,370			
13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Chica	434	,11	,323	,939	,613	
	Chico	452	,10	,316			
14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Chica	434	,03	,213	2,989	,373	
	Chico	451	,04	,196			
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal.	Chica	433	,00	,048	17,394	,036	
	Chico	451	,02	,148			
16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella.	Chica	435	,00	,068	22,775	,016	
	Chico	451	,03	,243			
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Chica	434	,02	,185	2,120	,469	
	Chico	452	,01	,115			
18. He colgado información personal de alguien en Internet	Chica	434	,03	,262	,904	,610	
	Chico	452	,04	,185			
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Chica	433	,03	,295	,098	,849	
	Chico	451	,04	,185			
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Chica	434	,04	,212	3,976	,315	
	Chico	451	,05	,270			
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Chica	435	,16	,438	1,268	,610	
	Chico	449	,15	,375			
22. He difundido rumores sobre alguien en Internet	Chica	435	,05	,287	,079	,898	
	Chico	450	,06	,332			

5.1.3. Prevalencia y presencia del acoso escolar y el ciberacoso según el curso

Los resultados correspondientes al **Objetivo 1.c** muestran que no existen diferencias en la **prevalencia de acoso escolar** ($\chi^2(3, N=894)=1,57, p = ,667$) en cuanto al curso, siendo la prevalencia de acoso escolar ligeramente superior entre el alumnado de 6° de primaria (Tabla 25).

Tabla 25. Prevalencia de acoso escolar según el curso

	Víctima		Agresor		Víctima agresora		No implicado		χ	p
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
5° de primaria	76	21,7	11	3,1	25	7,1	239	68,1	1,57	,667
6° de primaria	135	24,9	20	3,7	35	6,4	353	65		

En cuanto a la presencia de victimización y agresión de acoso escolar según el curso, los resultados no muestran diferencias significativas en victimización ($t(894)=0,80, p=,422$) ni en agresión de acoso escolar ($t(894)=0,06, p=,951$) (Tabla 26).

Tabla 26. Presencia de la agresión y victimización de acoso escolar según el curso

	Curso	<i>N</i>	Media	Desviación estándar	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Victimización	5° primaria	351	,29	,45	2,66	0,80	,422
	6° primaria	543	,31	,46			
Agresión	5° primaria	351	,10	,30	0,02	0,06	,951
	6° primaria	543	,10	,30			

En cuanto a las formas de victimización y agresión de acoso escolar según el curso, los resultados sobre la victimización de acoso escolar muestran que el alumnado de 6° de primaria está más involucrado que el alumnado de 5° de primaria en la forma verbal, concretamente en conductas relacionadas con las palabras malsonantes ($p=,015$). En agresión de acoso escolar, el alumnado de 6° de primaria está más involucrado que el alumnado de 5° de primaria en las formas física y relacional, entre las que destacan conductas como el robo o el deterioro de pertenencias ($p=,007$), y la difusión de rumores ($p=,025$) (Tabla 27).

Tabla 27. Presencia de las formas de acoso escolar según el curso

		Curso	N	Media	Desviación estándar	F	p
Victimización	1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado	5° primaria	350	,37	,671	1,055	,698
		6° primaria	543	,38	,752		
	2. Alguien me ha insultado	5° primaria	350	,90	1,097	2,201	,550
		6° primaria	538	,94	1,177		
	3. Alguien ha dicho palabras malsonantes sobre mí	5° primaria	346	,53	,927	1,485	,015
		6° primaria	537	,69	1,008		
	4. Alguien me ha amenazado	5° primaria	350	,34	,750	8,235	,076
		6° primaria	540	,25	,633		
	5. Alguien me ha robado o roto mis cosas	5° primaria	272	,36	,673	2,113	,289
		6° primaria	468	,31	,637		
	6. He sido excluido o ignorado por otras personas	5° primaria	347	,49	,910	2,567	,195
		6° primaria	537	,58	1,001		
	7. Alguien ha difundido rumores sobre mí	5° primaria	344	,40	,721	3,692	,119
		6° primaria	535	,48	,802		
Agresión	8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	5° primaria	345	,34	,618	1,158	,361
		6° primaria	538	,30	,641		
	9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	5° primaria	347	,41	,704	2,150	,199
		6° primaria	540	,47	,737		
	10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	5° primaria	346	,24	,566	2,156	,295
		6° primaria	538	,28	,545		
	11. He amenazado a alguien	5° primaria	349	,11	,408	,745	,672
		6° primaria	542	,10	,364		
	12. He robado o estropeado algo de alguien	5° primaria	350	,06	,286	24,682	,007
		6° primaria	542	,12	,386		
	13. He excluido o ignorado a alguien	5° primaria	350	,31	,646	3,487	,306
		6° primaria	540	,27	,567		
	14. He difundido rumores sobre alguien	5° primaria	350	,15	,465	15,087	,025
		6° primaria	542	,22	,499		

En ciberacoso, los resultados correspondientes a la Tabla 28, muestran que no existen diferencias en la **prevalencia de ciberacoso** ($\chi^2 (3, N=894) = 0,71, p = ,870$) en cuanto al curso, siendo la prevalencia de ciberacoso ligeramente superior entre el alumnado de 6° de primaria.

Tabla 28. Prevalencia de ciberacoso según el curso

	Ciber-víctima		Ciber-agresor		Ciber-víctima agresora		No implicado		χ	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
5° de primaria	23	6,6	5	1,4	4	1,1	319	90,9	0,71	,870
6° de primaria	36	6,6	7	1,3	10	1,8	490	90,2		

En cuanto a la presencia de cibervictimización y ciberagresión según el curso, los resultados (Tabla 29) no muestran diferencias significativas en cibervictimización ($t(894)=0,49, p=,623$) ni en ciberagresión ($t(894)=0,42, p=,678$).

Tabla 29. Presencia de la ciberagresión y la cibervictimización según el curso

	Curso	N	Media	Desviación estándar	F	t	p
Cibervictimización	5° primaria	351	,03	,16	0,97	0,49	,623
	6° primaria	543	,03	,17			
Ciberagresión	5° primaria	351	,08	,27	0,69	0,42	,678
	6° primaria	543	,08	,28			

Los resultados sobre las **formas en las que se manifiesta el ciberacoso en función del curso** muestran que, en cibervictimización, los estudiantes de 6° de primaria están más involucrados que el alumnado de 5° de primaria en las conductas relacionadas con los insultos en Internet ($p=,032$), las palabras malsonantes ($p=,035$), las amenazas ($p=,035$) y la difusión de rumores en la red ($p=,008$). En ciberagresión, los resultados indican que el alumnado de 6° de primaria está más involucrado que el alumnado de 5° de primaria en conductas como los insultos ($p=,026$) y las palabras malsonantes en la red ($p=,003$) (Tabla 30).

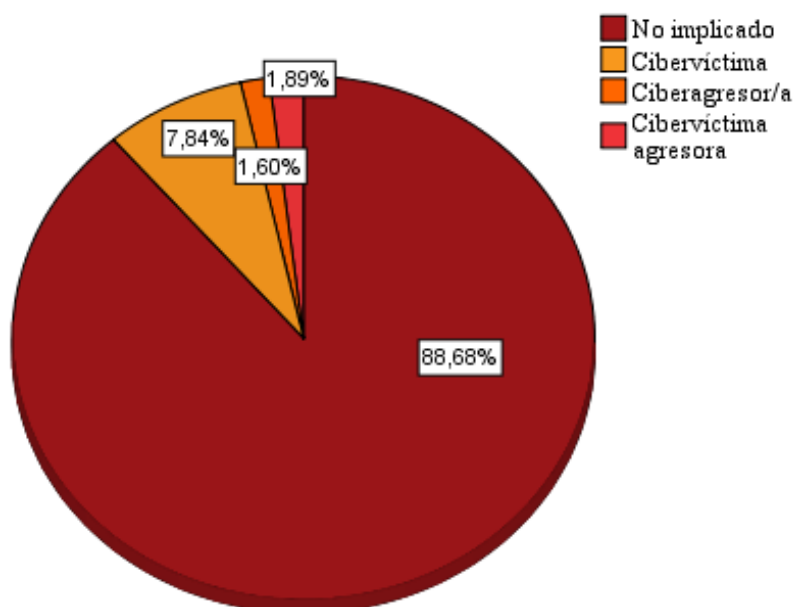
Tabla 30. Presencia de las formas de ciberacoso según el curso

	Curso	N	Media	Desviación estándar	F	p	
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	5° primaria 6° primaria	347 543	,21 ,31	,594 ,703	11,808	,032
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	5° primaria 6° primaria	347 541	,13 ,20	,441 ,542	14,195	,035
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	5° primaria 6° primaria	346 543	,07 ,13	,301 ,445	14,575	,035
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	5° primaria 6° primaria	347 542	,07 ,05	,328 ,306	3,208	,346
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	5° primaria 6° primaria	346 543	,07 ,06	,272 ,286	1,192	,561
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí.	5° primaria 6° primaria	345 542	,08 ,03	,411 ,233	14,975	,083
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	5° primaria 6° primaria	346 543	,08 ,10	,433 ,351	,938	,555
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	5° primaria 6° primaria	346 542	,10 ,09	,405 ,351	,414	,759
	9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	5° primaria 6° primaria	345 543	,07 ,06	,367 ,306	,229	,823
	10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	5° primaria 6° primaria	344 541	,21 ,27	,511 ,596	7,288	,103
	11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	5° primaria 6° primaria	342 541	,07 ,14	,335 ,496	22,069	,008
Ciberagresión	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	5° primaria 6° primaria	344 540	,10 ,16	,377 ,384	17,740	,026
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	5° primaria 6° primaria	345 541	,06 ,12	,256 ,351	31,278	,003
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	5° primaria 6° primaria	344 541	,05 ,02	,265 ,153	13,088	,108
	15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal.	5° primaria 6° primaria	342 542	,01 ,01	,121 ,105	,348	,765
	16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella.	5° primaria 6° primaria	345 541	,03 ,01	,246 ,121	3,343	,363
	17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	5° primaria 6° primaria	345 541	,02 ,01	,200 ,113	3,800	,332
	18. He colgado información personal de alguien en Internet	5° primaria 6° primaria	345 541	,03 ,03	,257 ,204	,006	,976
	19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	5° primaria 6° primaria	343 541	,03 ,03	,263 ,233	,045	,919
	20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	5° primaria 6° primaria	345 540	,04 ,05	,205 ,264	2,202	,462
	21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	5° primaria 6° primaria	344 540	,14 ,16	,432 ,391	1,703	,429
	22. He difundido rumores sobre alguien en Internet	5° primaria 6° primaria	345 540	,06 ,05	,357 ,277	,037	,949

5.1.4. Prevalencia y presencia del ciberacoso según el uso de redes sociales

Los resultados (**Objetivo 1.d**) muestran una **prevalencia** de un 11,3% en **ciberacoso entre estudiantes que usan redes sociales**, siendo un 7,8% cibervíctimas, un 1,6% ciberagresores y un 1,9% cibervíctimas agresoras (Figura 14).

Figura 14. Prevalencia de ciberacoso entre estudiantes que usan redes sociales



En función de la presencia de la cibervictimización y la ciberagresión según el uso de redes sociales, los análisis descriptivos del ciberacoso muestran que la cibervictimización y la ciberagresión están presentes entre estudiantes de primaria que tienen redes sociales. Concretamente, los resultados indican una mayor presencia de cibervictimización ($M=0,10$, $DT=0,30$) que la ciberagresión ($M=0,03$, $DT=0,18$).

Los análisis descriptivos (Tabla 31), referentes a las **formas de cibervictimización y ciberagresión** más y menos presentes **entre estudiantes que usan redes sociales**, muestran que las formas de cibervictimización más empleadas son los insultos ($M= 0,32$; $DT= 0,72$), la exclusión a través de redes sociales y chats ($M=0,30$; $DT= 0,60$) y las palabras malsonantes a través del e-mail o SMS ($M= 0,21$; $DT= 0,54$). En cuanto a las formas de ciberagresión más frecuentes se encuentran la exclusión a través de una red social ($M=0,18$; $DT=0,42$), los insultos ($M=0,17$; $DT=0,42$) y las palabras malsonantes ($M=0,13$; $DT=0,35$).

En cambio, las formas de cibervictimización menos frecuentes son la creación de una cuenta falsa para hacerse pasar por alguien ($M=0,06$; $DT=0,33$), el pirateo de una

cuenta para extraer información personal ($M=0,07$; $DT=0,33$), el pirateo de una cuenta para suplantar la identidad de alguien ($M=0,07$; $DT=0,29$) y el retoque de fotos personales publicadas en Internet o redes sociales ($M=0,08$; $DT=0,37$). Las formas de ciberagresión menos frecuentes son el pirateo de una cuenta para extraer información personal de alguien ($M=0,01$, $DT=0,12$), el pirateo de una cuenta para para suplantar la identidad de alguien ($M=0,02$, $DT=0,14$) y la creación de una cuenta falsa para hacerse pasar por alguien ($M=0,02$, $DT=0,17$).

Tabla 31. Presencia del ciberacoso según la forma entre estudiantes que usan redes sociales

	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		<i>M</i>	<i>DT</i>
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
	Cibervictimización											
1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	528	76,6	130	18,9	12	1,7	8	1,2	11	1,6	,32	,718
2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	577	84	88	12,8	14	2	6	0,9	2	0,3	,21	,541
3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	618	89,8	63	9,2	4	0,6	1	0,1	2	0,3	,12	,401
4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	651	94,5	34	4,9	1	0,1	1	0,1	2	0,3	,07	,332
5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	649	94,3	35	5,1	2	0,3	2	0,3	-	-	,07	,291
6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí. (Facebook o MSN)	658	95,9	24	3,5	1	0,1	-	-	3	0,4	,06	,328
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet.	626	91	56	8,1	4	0,6	-	-	2	0,3	,10	,375
8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	628	91,4	51	7,4	6	0,9	1	0,1	1	0,1	,10	,368
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	643	93,5	41	6	-	-	1	0,1	3	0,4	,08	,369
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	512	74,5	160	23,3	8	1,2	-	-	7	1	,30	,596
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	615	89,8	59	8,6	5	0,7	2	0,3	4	0,6	,13	,467
12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	578	84,5	100	14,6	4	0,6	1	0,1	1	0,1	,17	,422
13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por Internet o por SMS	604	88	78	11,4	4	0,6	-	-	-	-	,13	,349

Ciberagresión	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	659	96,2	24	3,5	1	0,1	1	0,1	-	-	,04	,229
	15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	677	99	6	0,9	1	0,1	-	-	-	-	,01	,120
	16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	673	98,1	13	1,9	-	-	-	-	-	-	,02	,136
	17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	674	98,3	11	1,6	-	-	1	0,1	-	-	,02	,170
	18. He colgado información personal de alguien en Internet	665	96,9	19	2,8	-	-	1	0,1	1	0,1	,04	,251
	19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	662	96,6	21	3,1	-	-	-	-	2	0,3	,04	,275
	20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	652	95,2	28	4,1	4	0,6	1	0,1	-	-	,06	,272
	21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	569	82,9	110	16	6	0,9	1	0,1	-	-	,18	,419
22. He difundido rumores sobre alguien en Internet	650	94,9	31	4,5	2	0,3	-	-	2	0,3	,06	,316	

En función del género, los resultados sobre la **prevalencia de ciberacoso entre estudiantes que usan redes sociales** no muestran diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 (3, N=689) = 3,97, p = ,264$), aunque es ligeramente superior entre los chicos (Tabla 32).

Tabla 32. Prevalencia del ciberacoso según el género entre estudiantes con redes sociales

	Ciber-víctima		Ciber-agresor		Ciber-víctima agresora		No implicado		χ	p
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
Chicos	32	9,6	5	1,5	8	2,4	287	86,4	3,97	,264
Chicas	22	6,2	6	1,7	5	1,4	324	90,8		

Los resultados de la prueba *t* de Student para la igualdad de medias en muestras independientes, basados en la **presencia de la cibervictimización y la ciberagresión entre estudiantes con redes sociales**, indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre el género en cibervictimización ($t(689)=1,97, p=,049$), pero no en ciberagresión ($t(689)=0,59, p=,551$) (Tabla 33).

Tabla 33. Presencia de la ciberagresión y la cibervictimización según el género entre estudiantes con redes sociales

	Género	<i>N</i>	Media	Desviación estándar	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cibervictimización	Chica	357	,08	,26	16,07	1,97	,049
	Chico	332	,12	,33			
Ciberagresión	Chica	357	,03	,17	1,42	0,59	,551
	Chico	332	,04	,19			

Los análisis sobre las **formas de cibervictimización y ciberagresión** indican que existen diferencias según el género de los estudiantes que usan redes sociales. Estos resultados muestran que los chicos están más implicados que las chicas en las formas de cibervictimización relacionadas con las amenazas a través de Internet o redes sociales ($p=,049$) y en las formas de ciberagresión relacionadas con el pirateo de una cuenta de correo para sustraer información personal ($p=,010$) (Tabla 34).

Tabla 34. Presencia de las formas de ciberacoso según el género entre estudiantes con redes sociales

	Género	N	Media	Desviación estándar	F	p	
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Chica	357	,29	,707	2,201	,242
	Chico	332	,36	,729			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mí usando Internet o SMS	Chica	355	,18	,492	7,711	,145
		Chico	332	,24	,587		
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Chica	356	,09	,349	14,568	,049
		Chico	332	,15	,448		
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Chica	357	,05	,314	7,710	,146
		Chico	332	,09	,350		
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Chica	357	,05	,249	5,123	,259
		Chico	331	,08	,330		
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí.	Chica	355	,04	,278	6,553	,192
		Chico	331	,07	,374		
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Chica	357	,08	,341	8,265	,137
		Chico	331	,13	,407		
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Chica	356	,09	,361	4,201	,275
		Chico	331	,12	,375		
	9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Chica	357	,07	,384	3,519	,296
		Chico	331	,10	,352		
	10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Chica	356	,28	,561	2,077	,464
		Chico	331	,31	,631		
	11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Chica	355	,11	,437	4,791	,243
		Chico	330	,15	,497		
12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Chica	355	,15	,431	3,156	,303	
	Chico	239	,19	,412			
13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Chica	356	,13	,349	,023	,935	
	Chico	330	,12	,348			
14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Chica	356	,03	,235	3,926	,304	
	Chico	329	,05	,222			
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal.	Chica	355	,00	,053	16,438	,052	
	Chico	329	,02	,164			
16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella.	Chica	357	,01	,075	29,913	,010	
	Chico	329	,03	,180			
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Chica	356	,03	,204	2,459	,435	
	Chico	330	,02	,122			
18. He colgado información personal de alguien en Internet	Chica	356	,03	,289	,685	,649	
	Chico	330	,04	,202			
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Chica	355	,04	,321	1,039	,573	
	Chico	330	,05	,215			
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Chica	356	,04	,233	5,687	,236	
	Chico	329	,07	,309			
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Chica	357	,18	,428	,004	,993	
	Chico	329	,18	,410			
22. He difundido rumores sobre alguien en Internet	Chica	357	,06	,312	,038	,921	
	Chico	328	,06	,321			

En función del curso, los resultados muestran que no existen diferencias en la **prevalencia de ciberacoso entre estudiantes que usan redes sociales** ($\chi^2(3, N=689) = 1,50, p = ,683$), siendo la prevalencia de ciberacoso ligeramente superior entre el alumnado de 5° de primaria (Tabla 35).

Tabla 35. Prevalencia de ciberacoso según el curso entre estudiantes con redes sociales

	Ciber-víctima		Ciber-agresor		Ciber-víctima agresora		No implicado		χ	p
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
5° de primaria	21	9,2	4	1,8	3	1,3	200	87,7	1,50	,683
6° de primaria	33	7,2	7	1,5	10	2,2	411	89,2		

En cuanto a la presencia de la cibervictimización y la ciberagresión entre estudiantes con redes sociales, los resultados referentes a la Tabla 36, no muestran diferencias significativas en cibervictimización ($t(689)=0,50, p=,618$) ni en ciberagresión ($t(689)=0,42, p=,678$).

Tabla 36. Presencia de la ciberagresión y la cibervictimización según el curso entre estudiantes con redes sociales

	Curso	<i>N</i>	Media	Desviación estándar	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cibervictimización	5° primaria	228	,11	,31	0,99	0,50	,618
	6° primaria	461	,09	,29			
Ciberagresión	5° primaria	228	,03	,17	0,69	0,42	,678
	6° primaria	461	,04	,19			

En relación a las formas de cibervictimización y ciberagresión entre estudiantes que usan redes sociales, los resultados muestran que existen diferencias en las formas en las que se manifiesta la ciberagresión según el curso. Los estudiantes de 5° de primaria están más involucrados que el alumnado de 6° de primaria en conductas como las amenazas ($p=,033$), mientras que los estudiantes de 6° están más involucrados que el alumnado de 5° de primaria en las conductas relacionadas con las palabras malsonantes ($p=,031$) (Tabla 37).

Tabla 37. Presencia de las formas de ciberacoso según el curso entre estudiantes con redes sociales

	Curso	N	Media	Desviación estándar	F	p
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	5° primaria 228	,29	,700	1,071	,466
	6° primaria 461	,34	,727			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	5° primaria 228	,18	,524	1,795	,443
		6° primaria 459	,22	,549		
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	5° primaria 227	,10	,356	2,510	,412
		6° primaria 461	,13	,421		
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	5° primaria 228	,11	,395	15,465	,062
		6° primaria 461	,05	,294		
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mi	5° primaria 227	,08	,293	4,772	,249
		6° primaria 461	,06	,289		
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí.	5° primaria 226	,09	,447	17,021	,081
		6° primaria 460	,04	,249		
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	5° primaria 227	,09	,382	1,187	,551
		6° primaria 461	,11	,371		
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	5° primaria 227	,11	,370	1,318	,527
		6° primaria 460	,10	,367		
	9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	5° primaria 227	,10	,445	3,806	,320
		6° primaria 461	,07	,325		
	10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	5° primaria 227	,29	,575	,200	,848
		6° primaria 460	,30	,606		
	11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	5° primaria 226	,10	,399	7,020	,133
		6° primaria 459	,15	,496		
12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	5° primaria 226	,14	,446	5,619	,191	
	6° primaria 458	,18	,409			
13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	5° primaria 227	,09	,284	16,611	,031	
	6° primaria 459	,14	,375			
14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	5° primaria 226	,08	,325	28,320	,033	
	6° primaria 459	,03	,160			
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal.	5° primaria 224	,01	,134	,685	,675	
	6° primaria 460	,01	,114			
16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella.	5° primaria 227	,02	,147	,687	,678	
	6° primaria 459	,02	,131			
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	5° primaria 227	,03	,238	5,166	,354	
	6° primaria 459	,02	,123			
18. He colgado información personal de alguien en Internet	5° primaria 227	,04	,309	,838	,651	
	6° primaria 459	,03	,216			
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	5° primaria 226	,05	,316	,714	,673	
	6° primaria 459	,04	,253			
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	5° primaria 227	,05	,243	,329	,783	
	6° primaria 458	,06	,286			
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	5° primaria 227	,18	,439	,000	,944	
	6° primaria 459	,18	,409			
22. He difundido rumores sobre alguien en Internet	5° primaria 227	,07	,352	,173	,847	
	6° primaria 458	,06	,297			

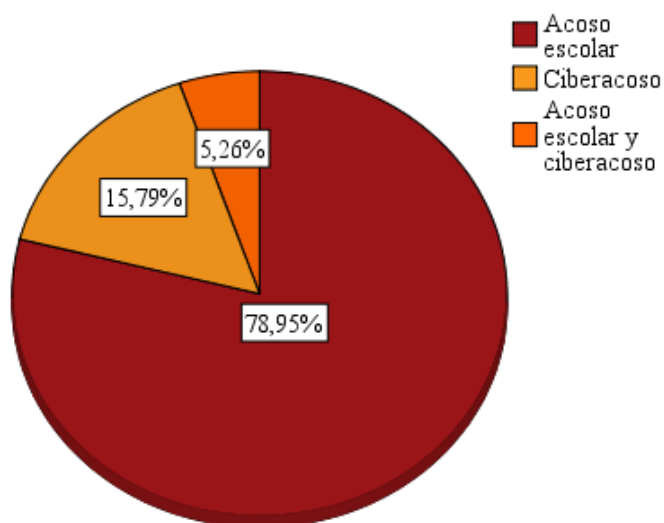
5.2.Resultados del Estudio 2

En este apartado, se detallan los resultados de la revisión sistemática, correspondientes al segundo objetivo general de la presente Tesis Doctoral y referentes a la identificación de intervenciones y programas contra el acoso escolar y el ciberacoso dirigidos a estudiantes de primaria.

5.2.1. Intervenciones sobre acoso escolar y el ciberacoso en primaria

En relación al segundo objetivo general de la presente Tesis Doctoral, los resultados muestran un total de 95 estudios (**Objetivo 2.a**), que evalúan el acoso escolar y el ciberacoso en educación primaria. Un 78,95% de los estudios evalúan el acoso escolar, un 15,79% evalúan el ciberacoso y un 5,26% evalúan el acoso escolar y el ciberacoso (Figura 15).

Figura 15. Intervenciones sobre acoso escolar y el ciberacoso en primaria



Basados en el número de evaluaciones de cada intervención, los resultados del análisis descriptivo muestran un total de 68 programas contra el acoso escolar y el ciberacoso evaluados con estudiantes de primaria. Un 82,35% de las intervenciones han sido evaluadas una sola vez, un 10,29% cuentan con dos evaluaciones, un 2,94% cuentan con tres evaluaciones, un 1,47% dispone de cuatro evaluaciones, un 1,47% cuenta con cinco evaluaciones y un 1,47% cuenta con diez evaluaciones (Tabla 38).

Tabla 38. Frecuencia de evaluación de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso

Número de evaluaciones de las intervenciones	N	%
Intervenciones con una evaluación	56	82,35
Intervenciones con 2 evaluaciones	7	10,29
Intervenciones con 3 evaluaciones	2	2,94
Intervenciones con 4 evaluaciones	1	1,47
Intervenciones con 5 evaluaciones	1	1,47
Intervenciones con 10 evaluaciones	1	1,47
Total de programas	68	100

En relación con el análisis de la procedencia de cada una de las intervenciones, los resultados muestran que estas intervenciones contra acoso escolar y el ciberacoso han sido evaluadas en diversas partes del mundo. Estas intervenciones se han llevado a cabo en Estados Unidos (29,47%), Finlandia (9,47%), Canadá (6,32%), Australia (6,32%), Noruega (5,26%), Inglaterra (4,21%), España (4,21%), Turquía (4,21%), Austria (3,16%), Grecia (3,16%), Reino Unido (2,11%), Irlanda (2,11%), Chipre (2,11%), Alemania (2,11%), Bélgica (2,11%), Italia (2,11%), Holanda (2,11%), Israel (2,11%), Rumanía (1,05%), Gales (1,05%), Brasil (1,05%), Chile (1,05%), Colombia (1,05%), China (1,05%), Japón (1,05%) y Singapur (1,05%) (véase la Tabla 96 en apéndice).

Según la edad de los participantes, los resultados muestran que un 10,64% de las intervenciones han sido evaluadas con estudiantes de 7 a 11 años y entre estudiantes de 9 a 12 años. Un 6,38% han sido evaluadas con estudiantes de 7 a 12 años, con estudiantes de 10 a 12 años y con estudiantes de 11 años. Un 4,26% de las intervenciones han sido evaluadas con estudiantes de 8 a 9 años, con estudiantes de 8 a 11 años, con estudiantes de 10 a 11 años y entre estudiantes de 8 a 12 años. Un 2,13% de las intervenciones han sido evaluadas con estudiantes de diferentes edades, como se muestra en la Tabla 39.

Tabla 39. Edad de los participantes en las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso en primaria

Edad de los participantes	N	%
De 7 a 11 años	10	10,64
De 9 a 12 años	10	10,64
De 7 a 12 años	6	6,38
De 10 a 12 años	6	6,38
Estudiantes de 11 años	6	6,38
De 8 a 9 años	4	4,26
De 8 a 11 años	4	4,26
De 10 a 11 años	4	4,26
De 8 a 12 años	4	4,26
De 5 a 13 años	2	2,13
De 6 a 16 años	2	2,13
De 7 a 8 años	2	2,13
De 7 a 9 años	2	2,13
De 7 a 11 años	2	2,13
De 8 a 10 años	2	2,13
De 8 a 15 años	2	2,13
De 8 a 18 años	2	2,13
De 9 a 10 años	2	2,13
De 9 a 11 años	2	2,13
De 9 a 13 años	2	2,13
De 10 a 13 años	2	2,13
De 10 a 14 años	2	2,13
De 10 a 15 años	2	2,13
De 10 a 16 años	2	2,13
De 10 a 17 años	2	2,13
De 11 a 14 años	2	2,13
De 11 a 15 años	2	2,13
De 11 a 16 años	2	2,13
De 12 a 15 años	2	2,13
De 13 a 16 años	2	2,13
Total de programas	95	100

5.2.2. *Elementos metodológicos de las intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso en educación primaria*

Los resultados mostraron que las intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso para educación primaria incluían elementos y componentes divididos en cuatro principales **áreas de acción**, referentes a la familia del alumnado, al profesorado, al centro educativo y al propio alumnado (**Objetivo 2.b**). De los 68 programas identificados contra el acoso escolar y el ciberacoso para estudiantes de educación primaria, un 69,12% incluía información referente al área del profesorado, un 67,65% incluía información referente al centro educativo, un 58,82% incluía información y datos referentes a la familia y un 22,06% incluía información respecto al propio alumnado (Tabla 40).

Tabla 40. Áreas de acción incluidos en los programas contra el acoso escolar y el ciberacoso

Descripción		N	%
1. Familia	Implican a madres, padres, tutores legales u otros miembros de la familia	40	58,82
2. Profesorado	Implican al profesorado tutor de aula	47	69,12
3. Centro educativo	Implican a miembros de la comunidad educativa, la dirección del centro, psicólogos y otros miembros que forman parte del centro escolar	46	67,65
4. Alumnado	Las acciones están encaminadas a la realización de actividades sensibilización con menores para actividades de mediación	15	22,06

Los resultados de la revisión sistemática, **referentes a los elementos y componentes metodológicos** más empleados y menos empleados en las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso (Tabla 41), muestran que un 48,53% de las intervenciones incluye información para las familias, un 38,24% de ellos incluye en su diseño reuniones, talleres o sesiones de formación para las familias y solo un 22,06% de las intervenciones incluye material para las familias como guías, trípticos o folletos con información sobre acoso escolar y ciberacoso relevante para la detección o prevención en el ámbito familiar.

En relación con las características o elementos referidos al profesorado, un 57,35% de las intervenciones incorpora sesiones de formación o reuniones con los profesionales de la educación y los tutores de aula. De todas las intervenciones, un 41,18% dispone de material y recursos para el profesorado, como manuales, guías de actividades, libro del profesor, materiales de apoyo para el aula como posters, entre otros. Un 41,18% de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso ha sido implementada por el propio profesorado o los tutores de aula.

Las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso dirigidos a estudiantes de primaria también incluyen elementos relacionados con el contexto escolar o que implican a otros miembros de la comunidad educativa diferentes a los tutores de aula. De todos ellos, un 54,41% de estas intervenciones está basada en el concepto de política integral de escuela o integradas dentro del currículo escolar, un 36,76% incluye contenido específico para el cambio o la incorporación de modificaciones en las normas de clase o las normas del centro educativo, ya sea a través de actividades concretas, la elaboración de decálogo de buenas prácticas y consejos sobre los comportamientos en la clase o el centro, y un 35,29% de las intervenciones incluye reuniones o sesiones de formación con los miembros del personal docente y de la comunidad educativa.

Los resultados obtenidos sobre las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso indican que un 19,12% incorpora material y recursos para el alumnado, como manuales para estudiantes, cuaderno de actividades o material suplementario de apoyo para las sesiones y un 7,35% incluye como característica el trabajo con iguales, como defensor, mentor o líder, entendido este papel como el rol que algunos estudiantes con determinadas características pueden desempeñar y asumir dentro del grupo de iguales, ya sea porque pueden ser considerados modelos de ejemplo de otros compañeros y compañeras. Relacionado con el elemento anterior, un 5,88% de las intervenciones incluye formación complementaria para niños y niñas cuando estos tenían un papel activo entre los iguales, como ser mentores o defensores de otros estudiantes del centro.

En cuanto a la metodología, las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso para estudiantes de primaria incluyen elementos muy variados y diversos. Un 57,35% de las intervenciones incluye actividades cooperativas basadas en agrupaciones por diadas, pequeños grupos o gran grupo. Un 47,06% incluye actividades basadas en discusiones y dirigidas a promover el pensamiento crítico, la reflexión y el desarrollo de diferentes puntos de vista. Un 35,29% de las intervenciones incluye contenido de carácter

digital o en línea como podía ser el uso de páginas web, vídeos o canciones. Un 32,35% incluye actividades referentes a historias y ejemplos de casos sobre acoso escolar y ciberacoso. Algunas de estas historias podían partir de casos y situaciones reales y otras podían ser supuestos e historias de carácter ficticio. Un 29,41% incluye actividades o ejercicios de carácter lúdico como el rol play. Un 23,53% incorpora contenidos de carácter teórico como la presentación de definiciones y conceptos sobre el acoso escolar y el ciberacoso, sus formas y roles de implicación en estos fenómenos. Un 19,12% incluye la realización de trabajos y ejercicios de carácter individual. Un 16,18% de las intervenciones incluye charlas y reuniones individualizadas con el alumnado. Estas se dirigen a estudiantes que se encuentran involucrados de forma directa en el acoso escolar o el ciberacoso, ya sea como agresor o como víctima. Un 14,71% de las intervenciones tiene lecturas y narraciones para el alumnado, a partir de las que se desarrollaban o se desencadenaban otras actividades. Un 13,24% de incluye como recurso metodológico el uso de Internet en el aula o juegos didácticos disponibles en entornos digitales. De todas las propuestas educativas contra el acoso escolar y el ciberacoso, un 10,29% de hace referencia a contenidos de las redes sociales y su uso por parte de los menores. Un 4,41% de las intervenciones incluye marionetas en su metodología, para la representación de escenas de teatro o la interpretación de situaciones. Un 2,94% contempla la visita guiada a una exposición o la realización de una excursión como medio para afianzar contenidos.

Los resultados sobre el diseño y desarrollo de la implementación de las intervenciones indican que un 54,41% tiene una duración superior a los dos meses. El resto de las intervenciones tiene una duración igual o inferior a las doce semanas de trabajo. Un 45,59% está basados en intervenciones y prácticas psicoeducativas anteriores que ya han mostrado su eficacia contra el acoso escolar o el ciberacoso. Un 26,47% cuenta con autoevaluaciones, con sus propios instrumentos de medida o con criterios de evaluación de su eficacia. Un 17,67% de las intervenciones contempla la diversidad del alumnado y la variedad de los propios centros educativos, por lo que sus contenidos se pueden adaptar con facilidad a diferentes contextos y situaciones educativas. La Tabla 97 (véase el apéndice) muestra las características y componentes metodológicos hallados en cada intervención sobre acoso escolar y ciberacoso.

Tabla 41. Lista de componentes metodológicos hallados en las intervenciones contra el acoso escolar y ciberacoso

	Descripción	N	%
1. Reuniones o sesiones de formación para las familias	Las intervenciones y los programas incluyen reuniones con los familiares del alumnado y/o sesiones de formación sobre el acoso escolar y el ciberacoso	26	38,24
2. Información para las familias	Se proporciona información sobre el programa o intervención	33	48,53
3. Material para las familias (guías didácticas)	Incluye material para las familias, ya sean guías o folletos informativos con consejos sobre cómo detectar el acoso escolar y el ciberacoso con los hijos e hijas	15	22,06
4. Reuniones o sesiones de formación para el profesorado	Las intervenciones y los programas incluyen reuniones con el profesorado y/o sesiones de formación sobre el acoso escolar y el ciberacoso	39	57,35
5. Materiales para docentes/manual	Se proporcionan herramientas para el profesorado y se incluyen manuales y guías para docentes	28	41,18
6. Implementación del programa	El diseño del programa favorece que el profesorado lo implemente sin la intervención de investigadores o expertos	28	41,18
7. Reuniones o formación de los miembros del personal educativo	Otros miembros del personal docente que no son los tutores de aula reciben sesiones de formación sobre el acoso escolar y el ciberacoso	24	35,29
8. Currículo escolar/política integral de escuela	El programa está inmerso en el currículo escolar y se toman medidas educativas contra el acoso escolar y el ciberacoso	37	54,41
9. Incorporación o cambio en las normas o consejos sobre buenas prácticas en la clase y el centro escolar	Revisión e incorporación de normas educativas contra el acoso escolar y el ciberacoso en el aula	25	36,76
10. Formación de niños y niñas	La intervención incluye formación complementaria para estudiantes involucrados como mentores, defensores o guías de otros estudiantes y compañeros	4	5,88

11. Trabajo con iguales	El alumnado realiza actividades como mentores o guías de otros estudiantes menores o no mentores	5	7,35
12. Material para estudiantes	Se proporciona material para el alumnado, ya sean folletos informativos, guías, poster o elementos para decorar el aula o el centro	13	19,12
13. Charlas individualizadas	El diseño del programa o la intervención incorpora charlas o reuniones entre el alumnado y el profesorado, ya sea para identificación o seguimiento de estudiantes involucrados	11	16,18
14. Actividades cooperativas	El diseño incluye actividades cooperativas entre estudiantes, ya sean en diadas, pequeño grupo o gran grupo	39	57,35
15. Trabajo individual	Se incluyen actividades de trabajo individual para el alumnado	13	19,12
16. Discusiones/ reflexión	Se emplean actividades que invitan al alumnado a la reflexión, la realización de debates y discusiones para el fomento del pensamiento crítico	32	47,06
17. Uso de marionetas	Se emplean marionetas y personajes de títeres para representar o escenificar el acoso escolar y el ciberacoso	3	4,41
18. Definiciones/ conceptos	Se incluyen glosarios, definiciones o conceptos para su aprendizaje	16	23,53
19. Historias o ejemplos	Las sesiones de formación del alumnado incluyen historias reales o ficticias que ejemplifican el acoso escolar y el ciberacoso, para que se discuta una solución o alternativa	22	32,35
20. Lecturas	El diseño incluye lecturas sobre acoso escolar o ciberacoso	10	14,71
21. Actividades o ejercicios de rol play	El programa o intervención incluye representaciones o actividades de interpretación para los menores	20	29,41
22. Visita a una exposición/ excursión	Se preparan visitas guiadas o exposiciones para el alumnado y el profesorado fuera del centro educativo	2	2,94

23. Recursos digitales o en línea (páginas web, vídeos)	Se incluyen vídeos, películas, DVDs y otros recursos como páginas web	24	35,29
24. Uso de Internet/ ordenador en clase (juegos)	Incorpora juegos digitales o en ordenador, actividades en línea o el uso de Internet	9	13,24
25. Redes Sociales	Las sesiones de formación del alumnado contienen información sobre el uso de las redes sociales o mensajería instantánea usada en la clase	7	10,29
26. Autoevaluación	El programa incluye criterios propios para evaluar la intervención	18	26,47
27. Fácil de adaptar a cada contexto	El diseño de la intervención favorece que esta se pueda adaptar a diferentes situaciones y contextos para el alumnado	12	17,67
28. Basada en programas, intervenciones o evidencias previas	Contiene material basado en la evidencia	31	45,59
29. Duración	La intervención tiene una duración superior a los dos meses de implementación	37	54,41

5.2.3. *Diseño metodológico y resultados de las intervenciones contra el acoso escolar y el ciberacoso*

Los resultados basados en la identificación de los **instrumentos (Objetivo 2.c)** muestran que cada estudio emplea instrumentos diferentes para evaluar los programas de intervención y prevención de acoso escolar y ciberacoso entre estudiantes de primaria. Un 89,71% de las intervenciones utilizan instrumentos de autoinforme, un 4,41% son evaluados con entrevistas, un 4,41% utilizan instrumentos de autonominación entre iguales y un 1,47% emplea grupos focales semiestructurados.

Entre los autoinformes más empleados para la evaluación de los programas, los resultados muestran que un 28,42% utiliza el Olweus Bully/Victim Questionnaire. Un 11,48% utiliza autoinformes diseñados específicamente para la evaluación del programa, como My Life in Schools Checklist, la Tabby Improved checklist o la Beyond Bullying Program Scale. Un 4,21 % emplea el Peer Victimization Scale, un 4,21% utiliza el Aggression Scale, un 3,16% utiliza el Colorado School Climate Survey, un 2,11% emplea

el School Experiences Questionnaire, un 2,11% utiliza el Cyberbullying in WhatsApp classmates' group questionnaire, un 2,11% emplea el Colorado Trust's Bullying Prevention Initiative Student Survey, un 2,11% utiliza el Social Experience Questionnaire, un 2,11% utiliza el Participant Role Questionnaire, un 1,05% utiliza el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire - ECIPQ, un 1,05% utiliza el cuestionario CUBE, un 1,05% utiliza el Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, un 1,05% emplea el Cuestionario sobre Abusos entre Compañeros, un 1,05% utiliza la Student Bullying Survey, un 1,05% utiliza la Cyber-Bullying Survey, un 1,05% emplea el Bullying Inventory, un 1,05% emplea la Safe School Survey, un 1,05% utiliza la Cyberbehavior Quality Assessment Scale, un 1,05% emplea la Child Form of Bully and Victim Determination Scale, un 1,05% emplea el Cyber Experience Questionnaire, un 1,05% emplea el Aggression Questionnaire, un 1,05% utiliza la Illinois Bully Scale, un 1,05% utiliza el Teacher Observation of Classroom Adaptation—Checklist, un 1,05% utiliza la Cyberbullying and offline meeting scale, un 1,05% emplea la Risk Behavior Diagnostic Scale, un 1,05% emplea el Children's Self-Experiences Questionnaire—Self Report - CSEQ-SR, un 1,05% utiliza el Social integration, Classroom Climate and Self-concept of School Readiness, un 1,05% utiliza el Peer Relations Questionnaire, un 1,05% emplea la Florence Bullying-Victimization Scale, un 1,05% utiliza el Anger Regulation and Expression Scale - ARES, un 1,05% utiliza el Peer Interactions in Primary School questionnaire – PIPS, un 1,05% emplea la Verbal and Physical Bullying Scale – para Perpretration y para Victimization, un 1,05% utiliza la Cyber Bullying Experience Survey, un 1,05% utiliza la Provictim Scale, un 1,05% emplea la Illinois Bully Scale y un 1,05% utiliza la Cyberbullying Survey.

En función de la metodología y el diseño, un 31,58% de las intervenciones tiene un diseño de ensayo controlado aleatorio o diseño RCT. Un 22,11% de las intervenciones ha sido evaluada partiendo de una metodología con un diseño de intervención experimental. Un 18,95% ha sido evaluada empleando un diseño cuasiexperimental. Un 8,42% de las intervenciones presenta un diseño de estudio sin grupo de control. Un 8,42% tiene un diseño de estudio de cohorte. Un 3,16% tiene un diseño de tres grupos. Un 3,16% tiene un diseño de dos grupos no equivalentes. Un 3,16% de las intervenciones ha sido evaluada con diseño mixto de datos cuantitativos y cualitativos. Un 1,05% de los programas tenían un diseño de intervención de dos grupos no asignados aleatoriamente y un 1,05% de los programas presentaban un diseño de estudio de dos grupos, con y sin enfoque de confrontación.

En cuanto a los resultados de la implementación de estas intervenciones y programas, un 18,95% de las intervenciones contra el acoso escolar redujo el nivel de victimización entre estudiantes. Un 15,79% de los estudios redujo los niveles de victimización y agresión de acoso escolar entre estudiantes de primaria. Un 10,53% de los estudios mostró una reducción de la prevalencia del acoso escolar. Un 9,47 % redujo el nivel de agresión de acoso escolar. Un 7,37 % redujo el acoso escolar de forma indirecta a través del conocimiento y una mayor concienciación sobre el acoso escolar. Un 6,32% redujo el número de estudiantes implicados como víctimas. Un 6,32% redujo el acoso escolar de forma indirecta a través de la identificación y procesamiento de las emociones, asertivas o de apoyo hacia las víctimas. Un 3,16% redujo la prevalencia en agresores, víctimas y víctimas agresoras de acoso escolar. Un 3,16% redujo el acoso escolar de forma indirecta a través de la mejora de las estrategias de afrontamiento. Un 2,11% redujo la prevalencia de las víctimas agresoras. Un 2,11% redujo el acoso escolar de forma indirecta a través la mejora de la interacción con adultos. Los estudios mostraron que un 2,11% de las intervenciones redujo las formas de agresión física. Un 1,05% redujo las formas de agresión social o relacional. Un 1,05% redujo las formas de agresión verbal, como las amenazas. Un 1,05% redujo las formas de victimización física y verbal y un 1,05% redujo las formas de victimización social o relacional, como la exclusión o la manipulación. Un 1,05% redujo el acoso escolar de forma indirecta a través del desarrollo de conductas prosociales y un 1,05% través de la reducción de comportamientos disruptivos en el centro educativo.

En ciberacoso, un 6,32% mostró una reducción de la cibervictimización y la ciberagresión entre estudiantes de primaria. Un 5,26% de los estudios redujo el ciberacoso de forma indirecta a través del conocimiento sobre el ciberacoso y la mejora de seguridad y uso responsable de Internet y las redes sociales. Un 2,11% redujo solo la cibervictimización. Un 2,11% de los estudios mostró una reducción de la prevalencia de ciberacoso y un 1,05% de los estudios mostró una reducción de la prevalencia en cibervíctimas y en ciberagresores.

En función del género, un 2,11% de los estudios de la evaluación de las intervenciones sobre acoso escolar y ciberacoso mostraron que los programas tenían mejores resultados en cuanto al género. Un 1,05% de los estudios mostró que las chicas tenían una mayor reducción del nivel de victimización de acoso escolar que los chicos y

un 1,05% indicó que los chicos tenían mejores efectos en la cibervictimización y la ciberagresión que las chicas, pues reducían más el ciberacoso que estas.

En cuanto al curso, un 4,21% de los estudios sobre acoso escolar y ciberacoso mostraron que los programas e intervenciones tenían buenos resultados en todos los cursos, mientras que un 1,05% mostró que la victimización de acoso escolar se reducía en mayor medida entre estudiantes de 3° a 5° de primaria que entre estudiantes de 2° de primaria y menores.

En cambio, los resultados de las evaluaciones mostraron que un 7,38% no mostraron cambios significativos en la agresión de acoso escolar, un 5,26% no mostró cambios en la agresión y victimización de acoso escolar y un 3,16% no mostró cambios en la victimización de acoso escolar. Un 2,11% no mostró cambios en la mejora de las estrategias de afrontamiento. Un 1,05% no mostró cambios en la prevalencia de agresores y víctimas agresoras. Un 1,05% no mostró cambios en la prevalencia de ciberacoso y el nivel de cibervictimización. Un 1,05% no mostró cambios en la toma de conciencia del acoso escolar y las normas de clase. Un 1,05% no mostró cambios en la mejora de la interacción con adultos o la búsqueda de apoyo en el profesorado. Un 1,05% no mostró cambios en las formas de agresión física o verbal y un 1,05% no mostró cambios en la ciberagresión y la cibervictimización entre las chicas.

5.3.Resultados del Estudio 3

En este apartado, se detallan los resultados del segundo estudio empírico, correspondientes al tercer objetivo general de la presente Tesis Doctoral y referentes al impacto del programa *Asegúrate* en la prevalencia, presencia y formas del acoso escolar y el ciberacoso entre estudiantes de primaria, identificando las diferencias según el género, curso y uso de redes sociales.

5.3.1. Impacto del programa Asegúrate en acoso escolar y ciberacoso en Primaria

Los resultados relativos al **Objetivo 3.a** muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en la **prevalencia de acoso escolar** y el grupo de participantes ($\chi^2(3, N=894) = 7,58, p = ,056$), siendo la prevalencia de acoso escolar

ligeramente superior entre el grupo cuasiexperimental que en el grupo de participantes en control (Tabla 42).

Tabla 42. Diferencias en la prevalencia de acoso escolar entre los grupos de participantes

	Víctima		Agresor		Víctima agresora		No implicado		χ	p
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
Cuasiexperimental	116	24,9	19	4,1	39	8,4	292	62,7	7,58	,056
Control	95	22,2	12	2,8	21	4,9	300	70,1		

Los resultados de la evaluación del programa en la prevalencia de acoso escolar (Tabla 43) muestran que existe un cambio porcentual en la prevalencia de acoso escolar entre los grupos cuasiexperimental y control. El porcentaje de estudiantes no involucrados aumenta en ambos grupos, aunque este incremento es mayor en el grupo cuasiexperimental. Respecto a los roles de implicación, los estudiantes implicados como agresores se reducen en el grupo cuasiexperimental (48,78%) y se mantienen en un 2,8% en el grupo control, mientras que los roles de víctima y víctima agresora decrecen en el grupo cuasiexperimental (9,64% víctima y 35,71% víctima agresora) y en el grupo control (12,61% víctima y 42,86% víctima agresora), aunque en distinta medida.

Tabla 43. Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar

	Víctima		Agresor		Víctima agresora		No implicado	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Pre control	95	22,2	12	2,8	21	4,9	300	70,1
Post control	83	19,4	12	2,8	12	2,8	321	75
Cambio	-12,61		0		-42,86		6,99	
Pre cuasiexperimental	116	24,9	19	4,1	39	8,4	292	62,7
Post cuasiexperimental	105	22,5	10	2,1	25	5,4	326	70
Cambio	-9,64		-48,78		-35,71		11,64	

En cuanto a la presencia del acoso escolar, los resultados de la prueba *t* de Student para la igualdad de medias en muestras independientes indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo en victimización ($t(894)=2,01$, $p=,045$) y en agresión de acoso escolar ($t(894)=2,37$, $p=,018$). Los resultados hallados muestran que el grupo cuasiexperimental presentan medias más altas en victimización y en agresión de acoso escolar que el grupo control (Tabla 44).

Tabla 44. Diferencias en la presencia de la agresión y victimización de acoso escolar entre los grupos de participantes

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	F	t	p
Victimización	Cuasiexperimental	466	,33	,47	16,18	2,01	,045
	Control	428	,27	,45			
Agresión	Cuasiexperimental	466	,12	,33	22,57	2,37	,018
	Control	428	,08	,27			

Atendiendo al impacto del programa *Asegúrate* en la agresión y victimización de acoso escolar (Tabla 45), los resultados de ANOVA para medidas repetidas muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en victimización ($F_{(1, 894)} = 0,02, p = ,886, d_{ppc2} = ,010$) ni en agresión de acoso escolar ($F_{(1, 894)} = 2,03, p = ,155, d_{ppc2} = ,094$). Concretamente, la agresión y la victimización se reducen en ambos grupos de participantes, aunque el descenso se produce en mayor proporción entre los estudiantes del grupo cuasiexperimental.

Tabla 45. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Victimización	Pre-test	466	0,33 (0,47)	428	0,27 (0,45)	0,02	,886
	Post-test	466	0,28 (0,44)	428	0,22 (0,41)		
Agresión	Pre-test	466	0,12 (0,33)	428	0,08 (0,27)	2,03	,155
	Post-test	466	0,08 (0,26)	428	0,06 (0,23)		

Los resultados muestran diferencias en las **formas de victimización y agresión de acoso escolar**. En victimización, los resultados en victimización muestran que los estudiantes del grupo cuasiexperimental están más implicados que los participantes en el grupo control en las formas física, verbal y relacional, entre los que destacan comportamientos como el robo o deterioro de pertenencias ($p < ,001$), las palabras malsonantes ($p = ,036$), las amenazas ($p < ,001$) y la difusión de rumores ($p < ,001$). En agresión, los participantes en el grupo cuasiexperimental están más implicados que los del grupo control en la forma física y verbal, entre las que destacan conductas como golpes o patadas ($p = ,046$) y las amenazas ($p < ,001$) (Tabla 46).

Tabla 46. Diferencias en la presencia de las formas de acoso escolar entre los grupos de participantes

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	F	p	
Victimización	1. Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado	Control	427	,34	,632	8,250	,156
		Cuasiexp.	466	,41	,793		
	2. Alguien me ha insultado	Control	424	,87	1,107	,084	,151
		Cuasiexp.	464	,98	1,179		
	3. Alguien ha dicho palabras malsonantes sobre mí	Control	424	,55	,964	,708	,036
		Cuasiexp.	459	,69	,991		
	4. Alguien me ha amenazado	Control	425	,19	,575	43,091	,001
		Cuasiexp.	465	,37	,758		
	5. Alguien me ha robado o roto mis cosas	Control	275	,20	,444	50,367	,001
		Cuasiexp.	465	,40	,737		
	6. He sido excluido o ignorado por otras personas	Control	423	,52	,956	,847	,502
		Cuasiexp.	461	,57	,977		
	7. Alguien ha difundido rumores sobre mí	Control	420	,35	,672	17,918	,001
		Cuasiexp.	459	,54	,844		
Agresión	8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	Control	421	,27	,576	10,885	,046
		Cuasiexp.	462	,35	,678		
	9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	Control	424	,41	,657	6,358	,139
		Cuasiexp.	463	,48	,781		
	10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	Control	423	,22	,481	12,706	,059
		Cuasiexp.	461	,30	,611		
	11. He amenazado a alguien	Control	426	,05	,265	51,380	,001
		Cuasiexp.	465	,15	,460		
	12. He robado o estropeado algo de alguien	Control	427	,09	,341	1,680	,492
		Cuasiexp.	465	,11	,361		
13. He excluido o ignorado a alguien	Control	426	,27	,579	1,624	,432	
	Cuasiexp.	464	,30	,617			
14. He difundido rumores sobre alguien	Control	427	,17	,463	3,776	,310	
	Cuasiexp.	465	,21	,509			

Los resultados de los análisis muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en las formas de victimización de acoso escolar, concretamente en la forma relacional, como la difusión de rumores ($F_{(1, 874)} = 5,78, p = ,016, d_{ppc2} = ,184$). Los resultados hallados muestran que el grupo cuasiexperimental reduce la media en mayor proporción que el grupo control. En cambio, no existen diferencias en las formas de agresión (Tabla 47).

Tabla 47. Impacto del programa en las formas de acoso escolar

				Cuasi-experimental		Control		<i>F</i>	<i>p</i>	
				Tiempo	<i>N</i>	<i>M (DT)</i>	<i>N</i>	<i>M (DT)</i>		
Victimización	1. Alguien me ha golpeado, pateado o empujado	me	ha	Pre-test	466	0,41 (0,79)	427	0,34 (0,63)	0,70	,791
				Post-test	466	0,45 (0,78)	427	0,36 (0,77)		
	2. Alguien insultado	me	ha	Pre-test	461	0,97 (1,18)	422	0,86 (1,11)	0,30	,584
				Post-test	461	0,94 (1,14)	422	0,79 (1,02)		
	3. Alguien ha dicho palabras malsonantes sobre mí	ha	dicho	Pre-test	453	0,68 (0,99)	420	0,55 (0,96)	1,68	,195
				Post-test	453	0,56 (0,90)	420	0,53 (0,89)		
	4. Alguien amenazado	me	ha	Pre-test	463	0,37 (0,76)	423	0,19 (0,58)	2,78	,096
				Post-test	463	0,29 (0,62)	423	0,18 (0,50)		
	5. Alguien robado o roto mis cosas	me	ha	Pre-test	464	0,40 (0,73)	274	0,20 (0,45)	1,87	,172
				Post-test	464	0,34 (0,71)	274	0,22 (0,46)		
	6. He sido excluido o ignorado por otras personas			Pre-test	460	0,57 (0,98)	421	0,52 (0,96)	0,09	,926
				Post-test	460	0,48 (0,85)	421	0,44 (0,91)		
	7. Alguien difundido rumores sobre mí			Pre-test	456	0,53 (0,83)	418	0,35 (0,67)	5,78	,016
				Post-test	456	0,34 (0,65)	418	0,30 (0,69)		
Agresión	8. He golpeado, pateado o empujado a alguien			Pre-test	452	0,35 (0,68)	416	0,26 (0,55)	0,33	,567
				Post-test	452	0,33 (0,65)	416	0,21 (0,53)		
	9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien			Pre-test	461	0,47 (0,76)	421	0,41 (0,66)	1,10	,295
				Post-test	461	0,38 (0,66)	421	0,28 (0,55)		
	10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien			Pre-test	452	0,29 (0,59)	421	0,22 (0,48)	1,94	,164
				Post-test	452	0,19 (0,43)	421	0,18 (0,47)		
	11. He amenazado a alguien			Pre-test	463	0,14 (0,42)	425	0,05 (0,26)	2,86	,091
				Post-test	463	0,08 (0,31)	425	0,04 (0,24)		
	12. He robado o estropeado algo de alguien			Pre-test	461	0,10 (0,31)	427	0,09 (0,34)	0,01	,915
				Post-test	461	0,08 (0,30)	427	0,07 (0,26)		
	13. He excluido o ignorado a alguien			Pre-test	461	0,30 (0,59)	424	0,27 (0,58)	1,83	,177
				Post-test	461	0,23 (0,55)	424	0,14 (0,38)		
	14. He difundido rumores sobre alguien			Pre-test	460	0,20 (0,47)	427	0,17 (0,46)	0,21	,647
				Post-test	460	0,14 (0,42)	427	0,10 (0,35)		

En cuanto al ciberacoso, los resultados sobre la **prevalencia de ciberacoso** muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al grupo de participación ($\chi^2(3, N=894) = 18,62, p < ,001$). Dicha prevalencia ha mostrado ser menor entre los participantes en control (5,1%: 3,3% cibervíctimas, 0,9% ciberagresores y 0,9% cibervíctimas agresoras) que entre los participantes en el grupo cuasiexperimental (13,5%: 9,7% cibervíctimas, 1,7% ciberagresores y 2,1% cibervíctimas agresoras), que muestran que las cibervíctimas son el rol significativamente más representado (Tabla 48).

Tabla 48. Diferencias en la prevalencia de ciberacoso entre los grupos de participantes

	Ciber- víctima		Ciber- agresor		Ciber- víctima agresora		No implicado		χ	<i>p</i>
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
Cuasiexperimental	45	9,7	8	1,7	10	2,1	403	86,5	18,62	,001
Control	14	3,3	4	0,9	4	0,9	406	94,9		

Los análisis, basados en el impacto del programa en la prevalencia entre los grupos, muestran que existe un cambio porcentual en la prevalencia de ciberacoso entre los grupos (Tabla 49). Los resultados muestran que el grupo cuasiexperimental aumenta el número de estudiantes no implicados, mientras que el grupo control disminuye ligeramente. Respecto a los roles de implicación, el grupo cuasiexperimental reduce el número de cibervíctimas y ciberagresores (44,33% cibervíctima y 35,29% ciberagresor), que aumentan en el grupo control (12,12% cibervíctimas y 55,56% ciberagresor). Sin embargo, el doble rol disminuye en ambos grupos (77,78% control y 38,10% cuasiexperimental) aunque en distinta medida.

Tabla 49. Impacto del programa Asegúrate en la prevalencia de ciberacoso

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Pre control	14	3.3	4	0.9	4	0.9	406	94.9
Post control	16	3.7	6	1.4	1	0.2	405	94.6
Cambio	12,12		55,56		-77,78		-0,32	
Pre cuasiexperimental	45	9.7	8	1.7	10	2.1	403	86.5
Post cuasiexperimental	25	5.4	5	1.1	6	1.3	430	92.3
Cambio	-44,33		-35,29		-38,10		6,71	

Según la presencia de la cibervictimización y la ciberagresión, los resultados de la prueba *t* de Student para la igualdad de medias en muestras independientes indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la cibervictimización ($t(894)=4,26, p<,001$). Los resultados hallados muestran que el grupo cuasiexperimental presenta medias más altas en cibervictimización que el grupo control. En cambio, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la media de ciberagresión ($t(894)=1,80, p=,072$) (Tabla 50).

Tabla 50. Diferencias en la presencia de la ciberagresión y cibervictimización entre los grupos de participantes

	Grupo	N	Media	DT	F	t	p
Cibervictimización	Cuasiexperimental	466	,12	,32	75,77	4,26	,001
	Control	428	,04	,20			
Ciberagresión	Cuasiexperimental	466	,04	,19	12,77	1,80	,072
	Control	428	,02	,14			

Los resultados de Anovas de Medidas Repetidas, relacionados con el impacto del programa en ciberacoso, muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en cibervictimización ($F_{(1, 894)} = 6,70, p = ,010, d_{ppc2} = ,181$). Concretamente, la cibervictimización se reduce en el grupo cuasiexperimental, mientras que el grupo control mantiene la puntuación media al 0,04. En cambio, no existen diferencias significativas en ciberagresión ($F_{(1, 894)} = 0,89, p = ,345, d_{ppc2} = ,076$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce a la mitad en el grupo cuasiexperimental, mientras que el grupo control mantiene la puntuación media al 0,02 (Tabla 51).

Tabla 51. Impacto del programa Asegúrate en la presencia de ciberacoso

		Cuasi- experimental		Control		F	p
	Tiempo	N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	466	0,12 (0,32)	428	0,04 (0,20)	6,70	,010
	Post-test	466	0,07 (0,25)	428	0,04 (0,20)		
Ciberagresión	Pre-test	466	0,04 (0,19)	428	0,02 (0,14)	0,89	,345
	Post-test	466	0,02 (0,15)	428	0,02 (0,13)		

En función de las diferencias en las formas de ciberacoso según el grupo de implicación (Tabla 52), los resultados muestran que los estudiantes del grupo cuasiexperimental están más implicados que el alumnado del grupo control en las formas

de cibervictimización relacionadas con el envío de insultos ($p<,001$), palabras malsonantes ($p<,001$), amenazas en la red ($p<,001$), la creación de una cuenta falsa para la suplantación de la identidad ($p=,027$), la exclusión social en la red ($p<,001$) y la difusión de rumores en Internet ($p<,001$). En ciberagresión, los estudiantes del grupo cuasiexperimental están más implicados que el alumnado del grupo control en conductas como el envío de insultos ($p=,005$), palabras malsonantes ($p=,043$), la exclusión social de alguien en la red ($p=,033$) y el retoque de fotografías o videos ($p=,022$).

Tabla 52. Diferencias en la presencia de las formas de ciberacoso entre los grupos de participantes

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	F	p	
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Control Cuasiexp.	425 465	,17 ,37	,517 ,763	58,746	,001
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Control Cuasiexp.	425 463	,11 ,23	,413 ,571	48,401	,001
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Control Cuasiexp.	424 465	,05 ,15	,279 ,474	56,364	,001
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Control Cuasiexp.	425 464	,05 ,07	,271 ,350	4,952	,250
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Control Cuasiexp.	425 464	,04 ,07	,258 ,299	8,795	,127
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí.	Control Cuasiexp.	424 463	,03 ,07	,173 ,402	18,394	,027
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Control Cuasiexp.	425 464	,08 ,11	,327 ,431	3,937	,316
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Control Cuasiexp.	425 463	,07 ,12	,354 ,388	13,611	,052
	9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Control Cuasiexp.	423 465	,06 ,07	,336 ,327	1,389	,529
	10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Control Cuasiexp.	423 462	,14 ,35	,396 ,668	101,270	,001
	11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Control Cuasiexp.	421 462	,06 ,17	,246 ,559	51,901	,001
	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Control Cuasiexp.	422 462	,10 ,17	,341 ,414	29,544	,005
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Control Cuasiexp.	423 463	,08 ,12	,277 ,352	16,325	,043
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Control Cuasiexp.	420 465	,03 ,04	,205 ,204	2,084	,462
	15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal.	Control Cuasiexp.	420 464	,00 ,02	,069 ,139	7,681	,155
	16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella.	Control Cuasiexp.	422 464	,01 ,03	,097 ,231	9,384	,114

17.He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Control	421	,01	,119	,996	,621
	Cuasiexp.	465	,02	,179		
18.He colgado información personal de alguien en Internet	Control	422	,02	,193	3,843	,315
	Cuasiexp.	464	,04	,252		
19.He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Control	422	,04	,251	,134	,852
	Cuasiexp.	462	,03	,240		
20.He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Control	422	,03	,174	20,289	,022
	Cuasiexp.	463	,06	,291		
21.He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Control	421	,13	,339	18,092	,033
	Cuasiexp.	463	,18	,459		
22.He difundido rumores sobre alguien en Internet	Control	422	,04	,220	6,443	,192
	Cuasiexp.	463	,07	,375		

Los resultados de los análisis muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en las formas de cibervictimización, como la exclusión de una red social ($F_{(1, 866)} = 11,64, p = ,001, d_{ppc2} = ,233$), y de ciberagresión, como el retoque de fotografías o vídeos de alguien que estaban publicados en Internet ($F_{(1, 864)} = 8,12, p = ,004, d_{ppc2} = ,249$). Los resultados muestran que el grupo cuasiexperimental reduce la media en ambas conductas, mientras que el grupo control aumenta (Tabla 53).

Tabla 53. Impacto del programa en las formas de ciberacoso

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1.Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	448	0,37 (0,77)	423	0,17 (0,52)	0,72	,397
		Post-test	448	0,31 (0,62)	423	0,14 (0,44)		
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Pre-test	445	0,24 (0,58)	422	0,10 (0,41)	0,69	,405
		Post-test	445	0,19 (0,51)	422	0,09 (0,32)		
	3.Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	448	0,15 (0,48)	422	0,05 (0,28)	0,40	,525
		Post-test	448	0,11 (0,42)	422	0,03 (0,17)		
	4.Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	447	0,07 (0,35)	422	0,05 (0,27)	0,44	,505
		Post-test	447	0,07 (0,39)	422	0,04 (0,20)		
	5.Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mi	Pre-test	447	0,07 (0,30)	423	0,04 (0,26)	0,22	,642
		Post-test	447	0,08 (0,42)	423	0,04 (0,19)		
	6.Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí.	Pre-test	445	0,07 (0,41)	421	0,03 (0,17)	3,09	,079
		Post-test	445	0,04 (0,30)	421	0,03 (0,17)		
	7.Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	447	0,11 (0,44)	423	0,08 (0,33)	0,73	,393
		Post-test	447	0,09 (0,37)	423	0,04 (0,23)		

Ciberagresión	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas más en Internet	Pre-test	446	0,12 (0,39)	422	0,07 (0,36)		
		Post-test	446	0,13 (0,52)	422	0,05 (0,27)	1,38	,240
	9. Alguien ha retocado fotos más que yo había colgado en Internet	Pre-test	446	0,07 (0,33)	421	0,06 (0,34)		
		Post-test	446	0,06 (0,30)	421	0,05 (0,23)	0,01	,979
	10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	445	0,36 (0,68)	421	0,14 (0,40)		
		Post-test	445	0,24 (0,53)	421	0,15 (0,42)	11,64	,001
	11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	445	0,17 (0,57)	418	0,06 (0,25)		
		Post-test	445	0,11 (0,37)	418	0,05 (0,23)	3,18	,075
	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	443	0,17 (0,42)	420	0,10 (0,34)		
		Post-test	443	0,12 (0,36)	420	0,07 (0,25)	0,67	,413
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	445	0,13 (0,36)	421	0,08 (0,28)		
		Post-test	445	0,09 (0,31)	421	0,05 (0,24)	0,07	,793
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	449	0,04 (0,20)	417	0,03 (0,21)		
		Post-test	449	0,05 (0,27)	417	0,02 (0,17)	1,24	,266
	15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	448	0,02 (0,14)	418	0,00 (0,07)		
		Post-test	448	0,02 (0,17)	418	0,00 (0,07)	0,83	,363
	16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	Pre-test	447	0,03 (0,23)	419	0,01 (0,10)		
		Post-test	447	0,02 (0,15)	419	0,01 (0,08)	0,22	,641
	17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	449	0,02 (0,18)	419	0,01 (0,12)		
		Post-test	449	0,03 (0,22)	419	0,02 (0,22)	0,59	,441
	18. He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	447	0,04 (0,26)	419	0,02 (0,19)		
		Post-test	447	0,04 (0,23)	419	0,01 (0,12)	0,30	,863
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	446	0,03 (0,24)	420	0,04 (0,25)			
	Post-test	446	0,06 (0,26)	420	0,03 (0,18)	2,57	,110	
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	444	0,04 (0,29)	420	0,02 (0,17)			
	Post-test	444	0,02 (0,17)	420	0,04 (0,26)	8,12	,004	
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	444	0,18 (0,45)	419	0,12 (0,34)			
	Post-test	444	0,14 (0,42)	419	0,06 (0,27)	0,56	,456	
22. He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	446	0,07 (0,38)	420	0,04 (0,22)			
	Post-test	446	0,05 (0,28)	420	0,02 (0,19)	0,06	,808	

5.3.2. *Impacto del programa Asegúrate en la prevalencia y presencia de acoso escolar y ciberacoso según el género*

Los resultados de la evaluación del programa muestran que existe un cambio porcentual en la **prevalencia de acoso escolar** entre el pretest y el posttest entre los grupos cuasiexperimental y control entre las chicas y entre los chicos (**Objetivo 3.b**). Entre las chicas (Tabla 54), el número de estudiantes no implicadas en acoso escolar aumenta en ambos grupos, aunque el aumento es ligeramente mayor en el grupo cuasiexperimental. En cuanto a los roles de implicación, el porcentaje de estudiantes agresoras descienden en el grupo cuasiexperimental (34,62%) mientras que se mantienen en un 1% en el grupo control. El rol de víctima experimenta una reducción en ambos grupos (9,48% cuasiexperimental y 7,85% control), aunque este descenso es ligeramente mayor en el grupo cuasiexperimental. En cambio, el porcentaje de estudiantes involucradas en el rol de víctima agresora se reduce en ambos grupos (39,53% cuasiexperimental y 75% control), aunque en distinta medida.

Tabla 54. *Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar en las chicas*

	Víctima		Agresor		Víctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	39	19,1	2	1	4	2	159	77,9
Post control	36	17,6	2	1	1	0,5	165	80,9
Cambio	-7,85		0		-75		3,85	
Pre cuasiexperimental	54	23,2	6	2,6	10	4,3	163	70
Post cuasiexperimental	49	21	4	1,7	6	2,6	174	74,7
Cambio	-9,48		-34,62		-39,53		6,71	

Entre los chicos (Tabla 55), los resultados muestran que el porcentaje de estudiantes no involucrados asciende en ambos grupos, aunque este aumento es mayor en el grupo cuasiexperimental. Respecto a los roles de implicación, los chicos implicados como agresores descienden en el grupo cuasiexperimental (53,57%) y se mantienen en un 4,5% en el grupo control, mientras que el número de víctimas y víctimas agresoras decrece en el grupo cuasiexperimental (9,77% víctima y 33,87% víctima agresora) y en el grupo control (16% víctima y 35,53% víctima agresora), aunque en distinta medida.

Tabla 55. Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar en los chicos

	Víctima		Agresor		Víctima agresora		No implicado	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Pre control	56	25	10	4,5	17	7,6	141	62,9
Post control	47	21	10	4,5	11	4,9	156	69,6
Cambio	-16		0		-35,53		10,65	
Pre cuasiexperimental	62	26,6	13	5,6	29	12,4	129	55,4
Post cuasiexperimental	56	24	6	2,6	19	8,2	152	65,2
Cambio	-9,77		-53,57		-33,87		17,69	

Atendiendo a los análisis sobre el **impacto del programa en** acoso escolar muestran que no existen diferencias en la **victimización y la agresión de acoso escolar entre chicas y entre chicos**.

Entre las chicas (Tabla 56), los resultados muestran que no existen cambios significativos en la victimización ($F_{(1, 437)} = 0,04$, $p = ,835$, $d_{ppc2} = ,021$). Estos resultados muestran que la victimización se reduce en la misma proporción entre las chicas de los grupos cuasiexperimental y control. Los resultados sobre agresión muestran que no existen cambios significativos entre las chicas ($F_{(1, 437)} = 0,20$, $p = ,655$, $d_{ppc2} = ,051$). Los resultados muestran que la agresión se reduce entre las chicas de los grupos cuasiexperimental y control, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el control.

Tabla 56. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar entre las chicas

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		<i>F</i>	<i>p</i>
		<i>N</i>	<i>M (DT)</i>	<i>N</i>	<i>M (DT)</i>		
Victimización	Pre-test	233	0,27 (0,45)	204	0,21 (0,41)	0,04	,835
	Post-test	233	0,24 (0,43)	204	0,18 (0,39)		
Agresión	Pre-test	233	0,07 (0,25)	204	0,03 (0,17)	0,20	,655
	Post-test	233	0,04 (0,20)	204	0,01 (0,12)		

Entre los chicos (Tabla 57), los resultados muestran que no existen cambios significativos en la victimización ($F_{(1, 457)} < 0,01$, $p = ,971$, $d_{ppc2} = ,004$). Estos resultados muestran que la victimización se reduce en la misma proporción entre los chicos de los grupos cuasiexperimental y control. Los resultados sobre agresión muestran que no existen cambios significativos entre los chicos ($F_{(1, 457)} = 2,23$, $p = ,136$, $d_{ppc2} = ,129$). Los resultados muestran que la agresión se reduce entre los chicos de los grupos

cuasiexperimental y control, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el control.

Tabla 57. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar entre los chicos

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Victimización	Pre-test	233	0,39 (0,49)	224	0,33 (0,47)	0,00	,971
	Post-test	233	0,32 (0,47)	224	0,26 (0,43)		
Agresión	Pre-test	233	0,18 (0,39)	224	0,12 (0,33)	2,23	,136
	Post-test	233	0,11 (0,31)	224	0,09 (0,29)		

Los resultados de los análisis muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el impacto del programa en las **formas de victimización de acoso escolar según el género**, aunque no en las mismas formas y conductas. En cambio, no existen diferencias en las formas de agresión de acoso escolar entre las chicas ni entre los chicos.

Entre las chicas, existen diferencias en la forma de victimización relacionada con la difusión de rumores ($F_{(1, 428)} = 4,12$, $p = ,043$, $d_{ppc2} = ,214$). Estos resultados muestran que la difusión de rumores desciende entre las chicas en los grupos cuasiexperimental y control, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el control (Tabla 58).

Tabla 58. Impacto del programa en las formas de acoso escolar entre las chicas

				Cuasi-experimental		Control		F	p
Tiempo				N	M (DT)	N	M (DT)		
Victimización	1. Alguien me ha golpeado, pateado o empujado	me ha	Pre-test	233	0,27 (0,64)	203	0,19 (0,42)	0,18	,676
			Post-test	233	0,31 (0,59)	203	0,20 (0,60)		
	2. Alguien insultado	me ha	Pre-test	232	0,83 (1,08)	199	0,68 (0,95)	0,09	,761
			Post-test	232	0,77 (1,01)	199	0,65 (0,90)		
	3. Alguien ha dicho palabras malsonantes sobre mí	ha dicho	Pre-test	230	0,73 (1,06)	200	0,60 (0,94)	1,26	,263
			Post-test	230	0,54 (0,86)	200	0,53 (0,88)		
	4. Alguien amenazado	me ha	Pre-test	233	0,25 (0,66)	201	0,18 (0,60)	0,09	,767
			Post-test	233	0,19 (0,58)	201	0,14 (0,41)		
	5. Alguien robado o roto mis cosas	me ha	Pre-test	231	0,42 (0,72)	124	0,19 (0,40)	0,54	,462
			Post-test	231	0,31 (0,70)	124	0,14 (0,37)		
	6. He sido excluido o ignorado por otras personas	excluido o	Pre-test	230	0,59 (1,02)	201	0,48 (0,87)	1,24	,265
			Post-test	230	0,42 (0,74)	201	0,41 (0,80)		
	7. Alguien difundido rumores sobre mí	ha	Pre-test	230	0,54 (0,79)	198	0,31 (0,58)	4,12	,043
			Post-test	230	0,34 (0,64)	198	0,26 (0,62)		
Agresión	8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	golpeado,	Pre-test	225	0,18 (0,48)	198	0,11 (0,31)	1,78	,183
			Post-test	225	0,22 (0,49)	198	0,09 (0,29)		
	9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	insultado y he	Pre-test	232	0,37 (0,65)	200	0,33 (0,60)	0,76	,385
			Post-test	232	0,29 (0,49)	200	0,20 (0,45)		
	10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	dicho a otras	Pre-test	229	0,28 (0,59)	199	0,24 (0,46)	1,21	,273
			Post-test	229	0,15 (0,37)	199	0,17 (0,46)		
	11. He amenazado a alguien	amenazado a	Pre-test	233	0,06 (0,28)	203	0,03 (0,18)	0,07	,791
			Post-test	233	0,04 (0,21)	203	0,02 (0,16)		
	12. He robado o estropeado algo de alguien	robado o	Pre-test	233	0,06 (0,26)	203	0,06 (0,32)	0,39	,535
			Post-test	233	0,04 (0,20)	203	0,03 (0,17)		
	13. He excluido o ignorado a alguien	excluido o	Pre-test	233	0,28 (0,57)	202	0,21 (0,44)	0,02	,892
			Post-test	233	0,21 (0,53)	202	0,12 (0,33)		
	14. He difundido rumores sobre alguien	difundido	Pre-test	232	0,20 (0,50)	203	0,16 (0,37)	0,62	,431
			Post-test	232	0,11 (0,33)	203	0,10 (0,30)		

Entre los chicos, existen diferencias en la forma de victimización relacionada con el uso de palabras malsonantes ($F_{(1, 443)} = 4,24$, $p = ,040$, $d_{ppc2} = ,084$). Los resultados muestran que el uso de palabras malsonantes se reduce entre los chicos del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los chicos del grupo control (Tabla 59).

Tabla 59. Impacto del programa en las formas de acoso escolar entre los chicos

				Cuasi-experimental		Control		<i>F</i>	<i>p</i>	
				Tiempo	<i>N</i>	<i>M (DT)</i>	<i>N</i>	<i>M (DT)</i>		
Victimización	1. Alguien golpeado, pateado o empujado	me me o me	ha ha ha	Pre-test	233	0,55 (0,90)	224	0,48 (0,75)	0,01	,972
				Post-test	233	0,58 (0,92)	224	0,51 (0,87)		
	2. Alguien insultado	me	ha	Pre-test	229	1,12 (1,25)	223	1,03 (1,21)	0,92	,338
				Post-test	229	1,11 (1,20)	223	0,91 (1,11)		
	3. Alguien palabras malsonantes sobre mí	ha	dicho	Pre-test	223	0,64 (0,91)	220	0,51 (0,99)	4,24	,040
				Post-test	223	0,58 (0,93)	220	0,53 (0,90)		
	4. Alguien amenazado	me	ha	Pre-test	230	0,50 (0,84)	222	0,21 (0,56)	2,78	,096
				Post-test	230	0,38 (0,65)	222	0,23 (0,56)		
	5. Alguien robado o roto mis cosas	me	ha	Pre-test	233	0,37 (0,73)	150	0,21 (0,48)	1,08	,300
				Post-test	233	0,36 (0,71)	150	0,28 (0,52)		
	6. He sido ignorado por otras personas	excluido por	o	Pre-test	230	0,55 (0,94)	220	0,57 (1,03)	0,88	,348
				Post-test	230	0,54 (0,94)	220	0,47 (1,00)		
	7. Alguien difundido sobre mí	ha	rumores	Pre-test	226	0,52 (0,87)	220	0,39 (0,75)	2,00	,158
				Post-test	226	0,34 (0,66)	220	0,33 (0,74)		
8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	golpeado, pateado o empujado a		Pre-test	227	0,52 (0,80)	218	0,40 (0,67)	0,02	,896	
			Post-test	227	0,43 (0,76)	218	0,32 (0,66)			
9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	insultado y he dicho	palabras malsonantes a	Pre-test	229	0,57 (0,85)	221	0,48 (0,73)	0,39	,531	
			Post-test	229	0,48 (0,79)	221	0,34 (0,62)			
10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	dicho a otras personas palabras malsonantes sobre	alguien	Pre-test	223	0,30 (0,59)	222	0,21 (0,50)	0,68	,410	
			Post-test	223	0,23 (0,48)	222	0,19 (0,47)			
11. He amenazado a alguien	amenazado a		Pre-test	230	0,22 (0,52)	222	0,07 (0,32)	3,47	,063	
			Post-test	230	0,13 (0,37)	222	0,05 (0,30)			
12. He estropeado algo de alguien	robado o algo de		Pre-test	228	0,14 (0,36)	224	0,12 (0,36)	0,25	,618	
			Post-test	228	0,11 (0,37)	224	0,11 (0,31)			
13. He excluido a alguien ignorado	excluido a alguien	o	Pre-test	228	0,31 (0,62)	222	0,32 (0,68)	2,44	,119	
			Post-test	228	0,25 (0,57)	222	0,16 (0,42)			
14. He difundido rumores sobre alguien	difundido rumores sobre	alguien	Pre-test	228	0,19 (0,45)	224	0,19 (0,54)	1,21	,272	
			Post-test	228	0,17 (0,49)	224	0,10 (0,39)			

En ciberacoso, los resultados de la evaluación del programa muestran que existe un cambio porcentual en la **prevalencia de ciberacoso** entre el pretest y el postest entre los grupos cuasiexperimental y control **entre las chicas y entre los chicos**. Entre las chicas (Tabla 60), el número de estudiantes no implicadas en ciberacoso aumenta en ambos grupos, aunque el aumento es mayor en el grupo cuasiexperimental. Respecto a los roles de implicación, las cibervíctimas y los ciberagresores se reducen en el grupo cuasiexperimental (50% cibervíctima y 76,47% ciberagresor) y en el control (25% cibervíctimas y 66,67% ciberagresor), aunque el descenso en la prevalencia de ciberacoso en ambos roles fue mayor en el grupo cuasiexperimental. Sin embargo, el doble rol disminuye un 100% en el grupo de control y se mantiene en un 1,3% en el grupo cuasiexperimental.

Tabla 60. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en las chicas

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	4	2	3	1,5	2	1	195	95,6
Post control	3	1,5	1	0,5	0	0	200	98
Cambio	-25		-66,67		-100		2,51	
Pre cuasiexperimental	20	8,6	4	1,7	3	1,3	206	88,4
Post cuasiexperimental	10	4,3	1	0,4	3	1,3	219	94
Cambio	-50		-76,47		0		6,33	

Entre los chicos (Tabla 61), los resultados muestran que el número de estudiantes no involucrados aumenta en el grupo cuasiexperimental y disminuye en el grupo control. Respecto a los roles de implicación, los chicos implicados como cibervíctimas reducen la prevalencia de ciberacoso en el grupo cuasiexperimental (40,19%) y aumentan en el grupo control (28,89%). En el rol de ciberagresor, los chicos del grupo cuasiexperimental se mantienen en un 1,7% mientras que los chicos del grupo control aumentan su prevalencia en un 450%. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes implicados en el rol de cibervíctimas agresores desciende en ambos grupos (56,67% cuasiexperimental y 55,56% control), aunque esta reducción es ligeramente superior en el grupo cuasiexperimental.

Tabla 61. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en los chicos

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	10	4,5	1	0,4	2	0,9	211	94,2
Post control	13	5,8	5	2,2	1	0,4	205	91,5
Cambio	28,89		450		-55,56		-2,87	
Pre cuasiexperimental	25	10,7	4	1,7	7	3	197	84,5
Post cuasiexperimental	15	6,4	4	1,7	3	1,3	211	90,6
Cambio	-40,19		0		-56,67		7,22	

En cuanto a la presencia del ciberacoso según el género, los análisis sobre el impacto del programa en ciberacoso muestran que existen diferencias en la cibervictimización entre los chicos, pero no entre las chicas. En cambio, los resultados sobre ciberagresión no muestran cambios entre las chicas ni entre los chicos.

Entre las chicas, los resultados muestran que no existen cambios significativos en la cibervictimización ($F_{(1, 437)} = 1,16, p = ,283, d_{ppc2} = ,114$). Estos resultados muestran que la cibervictimización se reduce entre las chicas de los grupos cuasiexperimental y control, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el control. En ciberagresión, los resultados muestran que no existen cambios significativos entre las chicas ($F_{(1, 437)} = 0,14, p = ,704, d_{ppc2} = ,041$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce entre las chicas de los grupos cuasiexperimental y control, aunque en distinta medida (Tabla 62).

Tabla 62. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso entre las chicas

	Tiempo	Cuasi- experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	233	0,10 (0,30)	204	0,03 (0,17)	1,16	,283
	Post-test	233	0,06 (0,23)	204	0,01 (0,12)		
Ciberagresión	Pre-test	233	0,03 (0,17)	204	0,02 (0,16)	0,14	,704
	Post-test	233	0,02 (0,13)	204	0,00 (0,07)		

Entre los chicos (Tabla 63), los resultados muestran que existen diferencias significativas en la cibervictimización ($F_{(1, 457)} = 6,32, p = ,012, d_{ppc2} = ,235$). Los resultados muestran que la cibervictimización se reduce entre los chicos del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los chicos del grupo control. En ciberagresión, los resultados muestran que no existen cambios significativos entre los chicos ($F_{(1, 457)} = 2,32, p = ,128, d_{ppc2} = ,178$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce entre los chicos del grupo cuasiexperimental y aumenta entre los chicos del grupo control.

Tabla 63. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso entre los chicos

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	233	0,14 (0,34)	224	0,05 (0,23)	6,32	,012
	Post-test	233	0,08 (0,27)	224	0,06 (0,24)		
Ciberagresión	Pre-test	233	0,05 (0,21)	224	0,01 (0,12)	2,32	,128
	Post-test	233	0,03 (0,17)	224	0,03 (0,16)		

En función de las formas de cibervictimización y ciberagresión según el género, los resultados muestran que existen diferencias en el impacto del programa en las mismas formas y conductas de cibervictimización entre los chicos y entre las chicas. En cambio, los resultados muestran que existen diferencias en el impacto del programa en las formas de ciberagresión entre los chicos, pero no entre las chicas.

Entre las chicas, los resultados muestran que existen diferencias en la forma de cibervictimización relacionada con la exclusión ($F_{(1, 422)} = 6,77, p = ,010, d_{ppc2} = ,291$). Estos resultados muestran que la exclusión desciende entre las chicas del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre las chicas del grupo control (Tabla 64).

Tabla 64. Impacto del programa en las formas de ciberacoso entre las chicas

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	222	0,36 (0,78)	202	0,13 (0,45)	0,51	,472
	Post-test	222	0,30 (0,61)	202	0,11 (0,33)			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Pre-test	220	0,19 (0,48)	202	0,11 (0,43)	0,26	,613
	Post-test	220	0,17 (0,48)	202	0,07 (0,28)			
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	222	0,11 (0,43)	201	0,05 (0,22)	0,19	,661
	Post-test	222	0,06 (0,26)	201	0,02 (0,14)			
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	221	0,04 (0,31)	201	0,05 (0,28)	2,05	,153
	Post-test	221	0,05 (0,24)	201	0,02 (0,16)			
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Pre-test	222	0,05 (0,25)	202	0,04 (0,23)	0,02	,879
	Post-test	222	0,04 (0,26)	202	0,03 (0,18)			
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Pre-test	221	0,05 (0,33)	200	0,03 (0,20)	0,18	,670
	Post-test	221	0,03 (0,29)	200	0,02 (0,14)			
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	222	0,08 (0,37)	202	0,06 (0,24)	0,01	,953
	Post-test	222	0,05 (0,24)	202	0,03 (0,17)			
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Pre-test	222	0,10 (0,35)	202	0,05 (0,33)	0,05	,818
Post-test	222	0,12 (0,51)	202	0,05 (0,33)				
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Pre-test	221	0,06 (0,38)	201	0,05 (0,33)	0,04	,835	
Post-test	221	0,05 (0,27)	201	0,02 (0,16)				
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	221	0,33 (0,64)	201	0,12 (0,33)	6,77	,010	
Post-test	221	0,22 (0,51)	201	0,16 (0,44)				
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	221	0,15 (0,52)	200	0,05 (0,22)	0,35	,553	
Post-test	221	0,11 (0,36)	200	0,04 (0,20)				
Ciberagresión	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	220	0,17 (0,42)	201	0,08 (0,37)	3,25	,072
	Post-test	220	0,08 (0,33)	201	0,06 (0,24)			
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	221	0,12 (0,36)	201	0,09 (0,29)	0,06	,800
	Post-test	221	0,08 (0,28)	201	0,04 (0,20)			
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	223	0,02 (0,18)	199	0,04 (0,25)	0,57	,451
Post-test	233	0,02 (0,13)	199	0,02 (0,12)				
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	222	0,00 (0,00)	200	0,00 (0,07)	2,91	,089	
Post-test	222	0,01 (0,09)	200	0,00 (0,00)				

16.He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	Pre-test	222	0,00 (0,07)	201	0,00 (0,00)	0,91	,342
	Post-test	222	0,00 (0,00)	201	0,00 (0,00)		
17.He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	223	0,02 (0,22)	200	0,02 (0,14)	0,01	,959
	Post-test	223	0,03 (0,20)	200	0,03 (0,30)		
18.He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	221	0,03 (0,29)	200	0,03 (0,23)	0,44	,506
	Post-test	221	0,03 (0,24)	200	0,02 (0,12)		
19.He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	221	0,03 (0,29)	201	0,03 (0,31)	1,47	,227
	Post-test	221	0,05 (0,22)	201	0,02 (0,14)		
20.He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	220	0,05 (0,27)	201	0,01 (0,12)	1,50	,221
	Post-test	220	0,03 (0,16)	201	0,01 (0,12)		
21.He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	221	0,19 (0,48)	201	0,11 (0,33)	0,03	,859
	Post-test	221	0,12 (0,34)	201	0,05 (0,22)		
22.He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	222	0,05 (0,33)	201	0,05 (0,25)	0,43	,511
	Post-test	222	0,03 (0,26)	201	0,01 (0,12)		

Entre los chicos, existen diferencias en la forma de cibervictimización relacionada con la exclusión ($F_{(1, 444)} = 5,14, p = ,024, d_{ppc2} = ,234$). Los resultados muestran que la exclusión se reduce entre los chicos del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los chicos del grupo control. En ciberagresión, los resultados muestran que existen diferencias en la forma relacionada con el retoque de fotos o vídeos de alguien que estaban colgados en Internet ($F_{(1, 443)} = 6,79, p = ,009, d_{ppc2} = ,298$). Estos resultados muestran que esta conducta se reduce entre los chicos del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los chicos del grupo control (Tabla 65).

Tabla 65. Impacto del programa en las formas de ciberacoso entre los chicos

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	226	0,38 (0,76)	221	0,20 (0,57)	0,24	,625
	Post-test	226	0,32 (0,63)	221	0,17 (0,51)			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Pre-test	225	0,29 (0,66)	220	0,10 (0,40)	2,24	,135
	Post-test	225	0,21 (0,54)	220	0,10 (0,34)			
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	226	0,19 (0,51)	221	0,05 (0,33)	0,21	,647
	Post-test	226	0,16 (0,53)	221	0,04 (0,20)			
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	226	0,10 (0,39)	221	0,05 (0,27)	0,00	1,00
	Post-test	226	0,10 (0,50)	221	0,05 (0,20)			
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Pre-test	225	0,09 (0,35)	221	0,05 (0,28)	0,38	,538
	Post-test	225	0,11 (0,53)	221	0,04 (0,19)			
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Pre-test	224	0,10 (0,48)	221	0,02 (0,15)	3,07	,080
	Post-test	224	0,04 (0,31)	221	0,03 (0,20)			
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	225	0,13 (0,49)	221	0,10 (0,39)	1,08	,300
	Post-test	225	0,13 (0,47)	221	0,05 (0,27)			
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Pre-test	224	0,13 (0,43)	220	0,09 (0,38)	1,57	,211
Post-test	224	0,15 (0,53)	220	0,04 (0,19)				
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Pre-test	225	0,08 (0,28)	220	0,07 (0,34)	0,01	,909	
Post-test	225	0,08 (0,33)	220	0,07 (0,29)				
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	224	0,39 (0,71)	220	0,15 (0,45)	5,14	,024	
Post-test	224	0,25 (0,55)	220	0,15 (0,39)				
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	224	0,20 (0,61)	218	0,07 (0,27)	3,51	,062	
Post-test	224	0,10 (0,38)	218	0,06 (0,26)				
Ciberagresión	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	223	0,17 (0,41)	219	0,11 (0,31)	0,19	,665
	Post-test	223	0,15 (0,38)	219	0,07 (0,26)			
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	224	0,13 (0,36)	220	0,06 (0,26)	0,29	,590
	Post-test	224	0,10 (0,34)	220	0,05 (0,28)			
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	226	0,05 (0,23)	218	0,02 (0,15)	0,75	,386
Post-test	226	0,08 (0,36)	218	0,02 (0,20)				
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	226	0,03 (0,20)	218	0,00 (0,07)	0,06	,807	
Post-test	226	0,04 (0,22)	218	0,01 (0,10)				

16.He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	Pre-test	225	0,05 (0,32)	218	0,02 (0,14)	0,10	,747
	Post-test	225	0,04 (0,21)	218	0,01 (0,12)		
17.He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	226	0,01 (0,12)	219	0,01 (0,10)	1,28	,259
	Post-test	226	0,04 (0,25)	219	0,01 (0,10)		
18.He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	226	0,05 (0,23)	219	0,02 (0,13)	0,16	,693
	Post-test	226	0,04 (0,22)	219	0,01 (0,12)		
19.He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	225	0,03 (0,17)	219	0,04 (0,19)	1,16	,281
	Post-test	225	0,06 (0,29)	219	0,04 (0,21)		
20.He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	224	0,07 (0,32)	219	0,03 (0,20)	6,79	,009
	Post-test	224	0,02 (0,18)	219	0,06 (0,34)		
21.He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	223	0,17 (0,41)	218	0,13 (0,34)	1,36	,244
	Post-test	223	0,15 (0,49)	218	0,06 (0,31)		
22.He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	224	0,08 (0,43)	219	0,03 (0,19)	0,48	,490
	Post-test	224	0,06 (0,29)	219	0,03 (0,24)		

5.3.3. Impacto del programa Asegúrate en la prevalencia y presencia de acoso escolar y ciberacoso según el curso

Los resultados de la evaluación del programa muestran que existe un cambio porcentual en la **prevalencia de acoso escolar** entre el pretest y el posttest entre los grupos cuasiexperimental y control **entre 5° de primaria y entre 6° de primaria (Objetivo 3.c)**. En 5° de primaria (Tabla 66), el número de estudiantes no involucrados aumenta en ambos grupos, aunque este aumento es mayor en el grupo cuasiexperimental. En cuanto a los roles de implicación, los estudiantes implicados como agresores descienden un 50% en el grupo cuasiexperimental y se mantienen en un 2,6% en el grupo control. El número de estudiantes involucrados en el rol de víctima decrece en ambos grupos (24,29% cuasiexperimental y 23,42% control), siendo mayor en el grupo cuasiexperimental, aunque la diferencia entre ambos es muy pequeña. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes implicados en el rol de víctima agresora se reduce en el grupo cuasiexperimental (27,83%) y en el grupo control (41,67%), aunque en distinta medida.

Tabla 66. Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar en 5° de primaria

	Víctima		Agresor		Víctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	43	22,2	5	2,6	7	3,6	139	71,6
Post control	33	17	5	2,6	4	2,1	152	78,4
Cambio	-23,42		0		-41,67		9,50	
Pre cuasiexperimental	33	21	6	3,8	18	11,5	100	63,7
Post cuasiexperimental	25	15,9	3	1,9	13	8,3	116	73,9
Cambio	-24,29		-50		-27,83		16,01	

En 6° de primaria (Tabla 67), los resultados indican que el porcentaje de estudiantes no involucrados asciende en ambos grupos, aunque este incremento es mayor en el grupo cuasiexperimental. En cuanto a los roles de implicación, el número de estudiantes agresores se reducen en el en el grupo cuasiexperimental (45,24%) mientras que se mantiene en un 3% en el grupo control. El rol de víctima experimenta una reducción en ambos grupos (3,72% cuasiexperimental y 3,60% control), aunque esta disminución es ligeramente mayor en el grupo cuasiexperimental. En cambio, el porcentaje de estudiantes involucrados como víctimas agresoras desciende en ambos grupos (42,65% cuasiexperimental y 43,33% control), aunque en distinta medida.

Tabla 67. Impacto del programa en la prevalencia de acoso escolar en 6° de primaria

	Víctima		Agresor		Víctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	52	22,2	7	3	14	6	161	68,8
Post control	50	21,4	7	3	8	3,4	169	72,2
Cambio	-3,60		0		-43,33		4,94	
Pre cuasiexperimental	83	26,9	13	4,2	21	6,8	192	62,1
Post cuasiexperimental	80	25,9	7	2,3	12	3,9	210	68
Cambio	-3,72		-45,24		-42,65		9,50	

En función de la presencia del acoso escolar según el curso, los análisis sobre el impacto del programa en acoso escolar muestran que no existen diferencias en la victimización y la agresión de acoso escolar entre 5° de primaria y entre 6° de primaria.

En 5° de primaria (Tabla 68), los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en la victimización de acoso escolar ($F_{(1, 351)} = 0,09$, $p = ,759$, $d_{ppc2} = ,035$). Estos resultados muestran que la victimización en 5° de primaria disminuye en los grupos cuasiexperimental y control, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el grupo control. En agresión, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en 5° de primaria ($F_{(1, 351)} = 1,10$, $p = ,294$, $d_{ppc2} = ,118$). Estos resultados muestran que la agresión disminuye en los grupos cuasiexperimental y control, aunque la disminución es mayor en el grupo cuasiexperimental.

Tabla 68. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar en 5° de primaria

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Victimización	Pre-test	157	0,32 (0,47)	194	0,26 (0,44)	0,09	,759
	Post-test	157	0,24 (0,43)	194	0,19 (0,39)		
Agresión	Pre-test	157	0,15 (0,36)	194	0,06 (0,24)	1,10	,294
	Post-test	157	0,10 (0,30)	194	0,05 (0,21)		

En 6° de primaria (Tabla 69), los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en la victimización de acoso escolar ($F_{(1, 543)} = 0,01$, $p = ,911$, $d_{ppc2} = ,010$). Estos resultados muestran que la victimización en 6° de primaria disminuye en los grupos cuasiexperimental y control, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el grupo control. En agresión, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en 6° de primaria ($F_{(1, 543)} = 0,86$, $p = ,355$, $d_{ppc2} = ,076$). Estos resultados muestran que la agresión disminuye en los grupos cuasiexperimental y control, aunque la disminución es mayor en el grupo cuasiexperimental.

Tabla 69. Impacto del programa en la presencia de acoso escolar en 6° de primaria

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Victimización	Pre-test	309	0,34 (0,47)	234	0,28 (0,45)	0,01	,911
	Post-test	309	0,30 (0,46)	234	0,25 (0,43)		
Agresión	Pre-test	309	0,11 (0,31)	234	0,09 (0,29)	0,86	,355
	Post-test	309	0,06 (0,24)	234	0,06 (0,25)		

Según las formas de victimización y agresión y el curso, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el impacto del programa en las formas de victimización de acoso escolar en 6° de primaria. En cambio, no existen diferencias en las formas de agresión de acoso escolar en 5° ni en 6° de primaria. En 5° de primaria, los resultados muestran que no existen diferencias en las formas de victimización, ni en las formas de agresión de acoso escolar (Tabla 70).

Tabla 70. Impacto del programa en las formas de acoso escolar en 5° de primaria

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Victimización	1. Alguien me ha golpeado, pateado o empujado	Pre-test	157	0,40 (0,72)	193	0,34 (0,63)	0,04	,834
	Post-test	157	0,39 (0,76)	193	0,31 (0,67)			
	2. Alguien insultado	Pre-test	157	0,99 (1,09)	192	0,82 (1,10)	0,09	,765
	Post-test	157	0,80 (0,99)	192	0,66 (0,95)			
	3. Alguien ha dicho palabras malsonantes sobre mí	Pre-test	153	0,56 (0,86)	190	0,49 (0,98)	0,10	,749
	Post-test	153	0,41 (0,72)	190	0,37 (0,74)			
	4. Alguien amenazado	Pre-test	157	0,42 (0,81)	192	0,28 (0,70)	0,03	,870
	Post-test	157	0,29 (0,61)	192	0,16 (0,50)			
	5. Alguien me ha robado o roto mis cosas	Pre-test	157	0,48 (0,79)	115	0,19 (0,42)	1,24	,267
	Post-test	157	0,37 (0,80)	115	0,18 (0,43)			
6. He sido excluido o ignorado por otras personas	Pre-test	155	0,49 (0,89)	191	0,50 (0,93)	0,04	,841	
Post-test	155	0,39 (0,77)	191	0,38 (0,84)				
7. Alguien ha difundido rumores sobre mí	Pre-test	155	0,45 (0,70)	188	0,36 (0,74)	0,95	,329	
Post-test	155	0,30 (0,65)	188	0,30 (0,68)				
8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	Pre-test	155	0,42 (0,72)	187	0,27 (0,51)	0,09	,771	
Post-test	155	0,29 (0,58)	187	0,16 (0,47)				
9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	Pre-test	155	0,50 (0,83)	188	0,32 (0,56)	0,01	,918	
Post-test	155	0,39 (0,72)	188	0,21 (0,49)				
10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	Pre-test	150	0,30 (0,63)	192	0,19 (0,51)	0,27	,603	
Post-test	150	0,21 (0,44)	192	0,14 (0,37)				
11. He amenazado a alguien	Pre-test	155	0,14 (0,48)	192	0,08 (0,34)	0,39	,529	
Post-test	155	0,07 (0,28)	192	0,04 (0,26)				
12. He robado o estropeado algo de alguien	Pre-test	155	0,06 (0,25)	193	0,06 (0,32)	0,50	,482	
Post-test	155	0,08 (0,32)	193	0,05 (0,22)				
13. He excluido o ignorado a alguien	Pre-test	155	0,33 (0,63)	191	0,30 (0,67)	1,68	,196	
Post-test	155	0,29 (0,69)	191	0,16 (0,42)				
14. He difundido rumores sobre alguien	Pre-test	155	0,18 (0,53)	193	0,12 (0,41)	0,02	,885	
Post-test	155	0,14 (0,43)	193	0,07 (0,28)				

En 6° de primaria, los resultados muestran que existen diferencias en las formas de victimización relacionadas con las amenazas ($F_{(1, 537)} = 5,99, p = ,015, d_{ppc2} = ,224$) y la difusión de rumores ($F_{(1, 531)} = 4,65, p = ,032, d_{ppc2} = ,217$). Los resultados muestran que las amenazas se reducen entre estudiantes de 6° de primaria del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los estudiantes del grupo control. En cambio, los resultados muestran que la difusión de rumores disminuye en los grupos cuasiexperimental y control, aunque la disminución es mayor en el grupo cuasiexperimental (Tabla 71).

Tabla 71. Impacto del programa en las formas de acoso escolar en 6° de primaria

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Victimización	1. Alguien me ha golpeado, pateado o empujado	Pre-test	309	0,41 (0,83)	234	0,35 (0,64)	0,01	,973
		Post-test	309	0,48 (0,80)	234	0,41 (0,84)		
	2. Alguien insultado	Pre-test	304	0,96 (1,22)	230	0,90 (1,11)	0,31	,580
		Post-test	304	1,01 (1,21)	230	0,90 (1,07)		
	3. Alguien ha dicho palabras malsonantes sobre mí	Pre-test	300	0,75 (1,05)	230	0,61 (0,95)	2,35	,126
		Post-test	300	0,64 (0,97)	230	0,66 (0,98)		
	4. Alguien amenazado	Pre-test	306	0,35 (0,73)	231	0,13 (0,44)	5,99	,015
		Post-test	306	0,28 (0,63)	231	0,20 (0,49)		
	5. Alguien robado o roto mis cosas	Pre-test	307	0,35 (0,69)	159	0,21 (0,47)	0,92	,339
		Post-test	307	0,32 (0,65)	159	0,24 (0,48)		
	6. He sido excluido o ignorado por otras personas	Pre-test	305	0,61 (1,02)	230	0,55 (0,98)	0,10	,747
		Post-test	305	0,52 (0,89)	230	0,49 (0,96)		
	7. Alguien ha difundido rumores sobre mí	Pre-test	301	0,57 (0,89)	230	0,34 (0,61)	4,65	,032
		Post-test	301	0,36 (0,65)	230	0,30 (0,69)		
Agresión	8. He golpeado, pateado o empujado a alguien	Pre-test	297	0,31 (0,65)	229	0,25 (0,58)	0,36	,551
		Post-test	297	0,35 (0,68)	229	0,25 (0,58)		
	9. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	Pre-test	306	0,45 (0,72)	233	0,48 (0,72)	1,46	,228
		Post-test	306	0,38 (0,63)	233	0,33 (0,59)		
	10. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	Pre-test	302	0,28 (0,57)	229	0,25 (0,45)	2,04	,154
		Post-test	302	0,18 (0,43)	229	0,22 (0,53)		
	11. He amenazado a alguien	Pre-test	308	0,14 (0,39)	233	0,03 (0,17)	3,81	,052
		Post-test	308	0,09 (0,32)	233	0,04 (0,22)		
	12. He robado o estropeado algo de alguien	Pre-test	306	0,12 (0,34)	234	0,12 (0,36)	0,22	,637
		Post-test	306	0,07 (0,28)	234	0,09 (0,28)		
	13. He excluido o ignorado a alguien	Pre-test	306	0,28 (0,58)	233	0,24 (0,50)	0,42	,520
		Post-test	306	0,20 (0,46)	233	0,13 (0,34)		
	14. He difundido rumores sobre alguien	Pre-test	305	0,20 (0,44)	234	0,22 (0,49)	0,38	,540
		Post-test	305	0,14 (0,41)	234	0,12 (0,40)		

En ciberacoso, los resultados de la evaluación del programa muestran que existe un cambio porcentual en la **prevalencia de ciberacoso** entre el pretest y el postest entre los grupos cuasiexperimental y control **entre estudiantes de 5° de primaria y 6° de primaria**.

Entre los estudiantes de 5° de primaria (Tabla 72), el número de estudiantes no implicados en ciberacoso asciende en ambos grupos, aunque en distinta medida, dado que el aumento es mayor en el grupo cuasiexperimental. Respecto a los roles de implicación, el porcentaje de estudiantes involucrados como ciberagresores desciende en el grupo cuasiexperimental (76%) y aumenta en el grupo control (200%). En cambio, los roles de cibervíctima y cibervíctima agresoras experimentan una reducción en el grupo cuasiexperimental (70,37% cibervíctima y 53,85% cibervíctima agresora) y en el grupo control (32,26% cibervíctima y 50% cibervíctima agresora), aunque este descenso es mayor en el grupo cuasiexperimental.

Tabla 72. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en 5° de primaria

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	6	3,1	1	0,5	2	1	185	95,4
Post control	4	2,1	3	1,5	1	0,5	186	95,9
Cambio	-32,26		200		-50		0,52	
Pre cuasiexperimental	17	10,8	4	2,5	2	1,3	134	85,4
Post cuasiexperimental	5	3,2	1	0,6	1	0,6	150	95,5
Cambio	-70,37		-76		-53,85		11,83	

Entre estudiantes de 6° de primaria (Tabla 73), los resultados muestran que en el grupo cuasiexperimental aumenta el número de no implicados, mientras que en el control disminuye ligeramente. Respecto a los roles de implicación, las cibervíctimas se reducen en el grupo cuasiexperimental (28,57%) y aumentan un 50% en el control. En cambio, el porcentaje entre los ciberagresores se mantiene en un 1,3% en ambos grupos y el doble rol disminuye tanto en el grupo cuasiexperimental (38,46%) como en el grupo control (100%), aunque en distinta medida.

Tabla 73. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en 6° de primaria

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	8	3,4	3	1,3	2	0,9	221	94,4
Post control	12	5,1	3	1,3	0	0	219	93,6
Cambio	50		0		-100		-0,85	
Pre cuasiexperimental	28	9,1	4	1,3	8	2,6	269	87,1
Post cuasiexperimental	20	6,5	4	1,3	5	1,6	280	90,6
Cambio	-28,57		0		-38,46		4,02	

Según la presencia de ciberacoso y el curso, los análisis sobre el impacto del programa en ciberacoso muestran que existen diferencias en la cibervictimización entre estudiantes de 5° de primaria, pero no entre 6° de primaria. En cambio, los resultados sobre ciberagresión no muestran cambios entre estudiantes de 5° de primaria ni de 6° de primaria.

En 5° de primaria, los resultados muestran que existen cambios significativos en la cibervictimización ($F_{(1, 351)} = 5,52, p = ,019, d_{ppc2} = ,255$). Estos resultados muestran que la cibervictimización se reduce en los grupos cuasiexperimental y control de 5° de primaria, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el control. En ciberagresión, los resultados muestran que no existen cambios significativos en 5° de primaria ($F_{(1, 351)} = 2,61, p = ,107, d_{ppc2} = ,193$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce en los estudiantes de 5° de primaria del grupo cuasiexperimental, mientras se mantiene en los estudiantes del grupo control (Tabla 74).

Tabla 74. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en 5° de primaria

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	157	0,12 (0,33)	194	0,04 (0,20)	5,52	,019
	Post-test	157	0,04 (0,19)	194	0,03 (0,16)		
Ciberagresión	Pre-test	157	0,04 (0,19)	194	0,02 (0,12)	2,61	,107
	Post-test	157	0,01 (0,11)	194	0,02 (0,14)		

En 6° de primaria, los resultados muestran que no existen cambios significativos en la cibervictimización ($F_{(1, 543)} = 3,01, p = ,083, d_{ppc2} = ,160$). Estos resultados muestran que la cibervictimización se reduce en el grupo cuasiexperimental mientras que aumenta en control. En ciberagresión, los resultados muestran que no existen cambios significativos en 6° de primaria ($F_{(1, 543)} < 0,01, p = ,950, d_{ppc2} = ,006$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce en ambos grupos, de forma similar (Tabla 75).

Tabla 75. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en 6° de primaria

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	309	0,12 (0,32)	234	0,04 (0,20)	3,01	,083
	Post-test	309	0,08 (0,27)	234	0,05 (0,22)		
Ciberagresión	Pre-test	309	0,04 (0,19)	234	0,02 (0,14)	0,00	,950
	Post-test	309	0,03 (0,17)	234	0,01 (0,11)		

En cuanto a las formas de cibervictimización y ciberagresión según el curso, los resultados de los análisis muestran que existen diferencias en el impacto del programa en las mismas formas y conductas de cibervictimización en 6° de primaria. En las formas de ciberagresión, los resultados muestran que existen diferencias en el impacto del programa en 5° de primaria.

En 5° de primaria, los resultados muestran que existen diferencias en la forma de ciberagresión relacionada con el retoque de fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet ($F_{(1, 327)} = 7,95, p = ,005, d_{ppc2} = ,395$). Estos resultados muestran que el retoque digital desciende en estudiantes de 5° de primaria del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los estudiantes de 5° de primaria del grupo control. En cambio, los resultados de estos análisis no muestran diferencias estadísticamente significativas en las formas y conductas de cibervictimización entre estudiantes de 5° de primaria (Tabla 76).

Tabla 76. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en 5° de primaria

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	139	0,34 (0,74)	191	0,13 (0,45)	0,72	,398
	Post-test	139	0,25 (0,57)	191	0,08 (0,30)			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Pre-test	138	0,19 (0,52)	190	0,09 (0,38)	0,01	,959
	Post-test	138	0,16 (0,39)	190	0,06 (0,28)			
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	139	0,12 (0,41)	190	0,03 (0,16)	0,12	,725
	Post-test	139	0,09 (0,31)	190	0,00 (0,00)			
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	139	0,10 (0,44)	191	0,05 (0,21)	0,91	,340
	Post-test	139	0,04 (0,24)	191	0,02 (0,14)			
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mi	Pre-test	138	0,10 (0,35)	191	0,04 (0,20)	1,09	,298
	Post-test	138	0,04 (0,29)	191	0,02 (0,13)			
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Pre-test	137	0,14 (0,60)	191	0,04 (0,22)	3,63	,058
	Post-test	137	0,04 (0,35)	191	0,01 (0,10)			
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	138	0,14 (0,56)	191	0,05 (0,33)	1,87	,173
	Post-test	138	0,05 (0,22)	191	0,02 (0,14)			
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Pre-test	139	0,13 (0,46)	190	0,08 (0,37)	0,24	,628
Post-test	139	0,10 (0,37)	190	0,03 (0,16)				
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Pre-test	140	0,10 (0,42)	189	0,05 (0,33)	0,18	,674	
Post-test	140	0,07 (0,39)	189	0,04 (0,22)				
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	139	0,32 (0,59)	189	0,15 (0,45)	0,02	,891	
Post-test	139	0,29 (0,57)	189	0,11 (0,35)				
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	139	0,12 (0,45)	187	0,04 (0,23)	0,01	,961	
Post-test	139	0,12 (0,35)	187	0,05 (0,22)				
Ciberagresión	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	140	0,14 (0,40)	188	0,07 (0,36)	1,01	,900
	Post-test	140	0,11 (0,38)	188	0,04 (0,20)			
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	139	0,10 (0,33)	189	0,04 (0,20)	0,01	,936
	Post-test	139	0,09 (0,32)	189	0,03 (0,25)			
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	140	0,06 (0,26)	188	0,04 (0,27)	0,77	,380
	Post-test	140	0,05 (0,22)	188	0,01 (0,15)			
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	139	0,02 (0,19)	187	0,00 (0,00)	2,71	,100	
Post-test	139	0,01 (0,09)	187	0,00 (0,00)				

16.He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	Pre-test	139	0,06 (0,38)	188	0,00 (0,00)	3,19	,075
	Post-test	139	0,01 (0,09)	188	0,00 (0,00)		
17.He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	140	0,04 (0,29)	189	0,01 (0,07)	1,74	,188
	Post-test	140	0,02 (0,19)	189	0,01 (0,07)		
18.He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	139	0,06 (0,39)	188	0,01 (0,10)	0,17	,685
	Post-test	139	0,05 (0,30)	188	0,01 (0,07)		
19.He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	138	0,04 (0,36)	189	0,03 (0,16)	0,00	1,00
	Post-test	138	0,04 (0,21)	189	0,03 (0,19)		
20.He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	138	0,07 (0,29)	189	0,01 (0,10)	7,95	,005
	Post-test	138	0,01 (0,09)	189	0,03 (0,25)		
21.He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	138	0,20 (0,53)	189	0,08 (0,28)	1,15	,285
	Post-test	138	0,12 (0,32)	189	0,05 (0,31)		
22.He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	139	0,10 (0,52)	189	0,03 (0,19)	1,94	,164
	Post-test	139	0,05 (0,30)	189	0,03 (0,25)		

En 6° de primaria, los resultados muestran que existen diferencias en la forma de cibervictimización relacionada con la exclusión ($F_{(1, 538)} = 16,43, p < ,001, d_{ppc2} = ,394$). Los resultados muestran que la exclusión se reduce en los estudiantes de 6° de primaria del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los chicos del grupo control. En las formas de ciberagresión, los resultados muestran que no existen diferencias en estudiantes de 6° de primaria (Tabla 77).

Tabla 77. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en 6° de primaria

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1.Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	309	0,39 (0,78)	232	0,20 (0,56)	0,41	,524
		Post-test	309	0,34 (0,64)	232	0,19 (0,52)		
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Pre-test	307	0,26 (0,60)	232	0,12 (0,44)	0,94	,334
		Post-test	307	0,21 (0,55)	232	0,11 (0,34)		
	3.Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	309	0,17 (0,51)	232	0,07 (0,35)	0,30	,584
		Post-test	309	0,12 (0,46)	232	0,06 (0,23)		
	4.Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	308	0,06 (0,30)	231	0,05 (0,31)	0,89	,345
		Post-test	308	0,09 (0,44)	231	0,05 (0,23)		
	5.Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mi	Pre-test	309	0,06 (0,28)	232	0,05 (0,30)	0,47	,494
		Post-test	309	0,09 (0,46)	232	0,05 (0,22)		

Ciberagresión	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Pre-test	308	0,05 (0,29)	230	0,02 (0,13)	1,53	,217
		Post-test	308	0,04 (0,27)	230	0,04 (0,22)		
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	309	0,09 (0,37)	232	0,11 (0,32)	3,26	,072
		Post-test	309	0,11 (0,42)	232	0,05 (0,27)		
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Pre-test	307	0,11 (0,36)	232	0,06 (0,34)	0,61	,436
		Post-test	307	0,15 (0,57)	232	0,06 (0,33)		
	9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Pre-test	306	0,06 (0,28)	232	0,07 (0,34)	0,09	,765
		Post-test	306	0,06 (0,25)	232	0,06 (0,25)		
	10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	306	0,38 (0,71)	232	0,13 (0,35)	16,43	,001
		Post-test	306	0,21 (0,52)	232	0,19 (0,46)		
	11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	306	0,20 (0,61)	231	0,07 (0,26)	2,89	,090
		Post-test	306	0,10 (0,38)	231	0,06 (0,25)		
	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	303	0,18 (0,42)	232	0,12 (0,33)	0,81	,369
		Post-test	303	0,12 (0,35)	232	0,09 (0,28)		
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	306	0,14 (0,37)	232	0,11 (0,32)	0,02	,896
		Post-test	306	0,08 (0,31)	232	0,06 (0,24)		
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	309	0,03 (0,17)	229	0,02 (0,13)	0,18	,669
		Post-test	309	0,05 (0,29)	229	0,03 (0,19)		
	15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	309	0,01 (0,11)	231	0,01 (0,09)	1,69	,194
		Post-test	309	0,03 (0,20)	231	0,01 (0,09)		
	16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella.	Pre-test	308	0,01 (0,11)	231	0,02 (0,13)	0,88	,349
		Post-test	308	0,02 (0,17)	231	0,01 (0,11)		
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	309	0,01 (0,08)	230	0,02 (0,15)	1,34	,248	
	Post-test	309	0,04 (0,24)	230	0,03 (0,29)			
18. He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	308	0,03 (0,17)	231	0,03 (0,24)	0,17	,684	
	Post-test	308	0,03 (0,19)	231	0,02 (0,15)			
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	308	0,03 (0,16)	231	0,04 (0,31)	3,53	,061	
	Post-test	308	0,06 (0,28)	231	0,03 (0,17)			
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	306	0,06 (0,30)	231	0,03 (0,21)	2,41	,121	
	Post-test	306	0,03 (0,20)	231	0,05 (0,27)			
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	306	0,17 (0,40)	230	0,16 (0,38)	3,03	,083	
	Post-test	306	0,15 (0,46)	230	0,06 (0,24)			
22. He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	307	0,06 (0,30)	231	0,05 (0,24)	0,69	,404	
	Post-test	307	0,05 (0,26)	231	0,02 (0,13)			

5.3.4. *Impacto del programa Asegúrate en la prevalencia y presencia del ciberacoso según el uso de las redes sociales*

Los resultados sobre la **prevalencia de ciberacoso** entre estudiantes que usan redes sociales (**Objetivo 3.d**), muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al grupo de participación ($\chi^2 (3, 689) = 13,64, p = ,003$). Dicha prevalencia ha mostrado ser menor entre los participantes en control (6,5%: 3,7% cibervíctimas, 1,4% ciberagresores y 1,4% cibervíctimas agresoras) que entre los participantes en el grupo cuasiexperimental (15%: 10,9% cibervíctimas, 1,8% ciberagresores y 2,3% cibervíctimas agresoras), que muestran que las cibervíctimas son el rol significativamente más representado (Tabla 78).

Tabla 78. Diferencias en la prevalencia de ciberacoso entre grupos de participantes con redes sociales

	Ciber- víctima		Ciber- agresor		Ciber- víctima agresora		No implicado		χ	<i>p</i>
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%		
Cuasiexperimental	43	10,9	7	1,8	9	2,3	334	85	13,64	,003
Control	11	3,7	4	1,4	4	1,4	277	93,6		

En cuanto al ciberacoso entre estudiantes que tienen redes sociales, los análisis, basados en el impacto del programa en la prevalencia entre los grupos, muestran que existe un cambio porcentual en la prevalencia de ciberacoso entre los grupos (Tabla 79). Los resultados muestran que el grupo cuasiexperimental aumenta el número de estudiantes no implicados, mientras que el grupo control disminuye ligeramente. Respecto a los roles de implicación, el grupo cuasiexperimental reduce el número de cibervíctimas y ciberagresores (48,62% cibervíctima y 27,77% ciberagresor), que aumentan en el grupo control (18,92% cibervíctimas y 42,86% ciberagresor). Sin embargo, el doble rol disminuye en ambos grupos (78,57% control y 34,78% cuasiexperimental) aunque en distinta medida.

Tabla 79. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso entre estudiantes con redes sociales

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	11	3,7	4	1,4	4	1,4	277	93,6
Post control	13	4,4	6	2	1	0,3	276	93,2
Cambio	18,92		42,86		-78,57		-0,42	
Pre cuasiexperimental	43	10,9	7	1,8	9	2,3	344	85
Post cuasiexperimental	22	5,6	5	1,3	6	1,5	360	91,6
Cambio	-48,62		-27,77		-34,78		7,76	

Según la presencia del ciberacoso entre estudiantes que usan redes sociales, los resultados de la prueba *t* de Student para la igualdad de medias en muestras independientes indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la cibervictimización ($t(689)=3,82, p<,001$). Los resultados hallados muestran que el grupo cuasiexperimental presenta medias más altas en cibervictimización que el grupo control. En cambio, los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la media de ciberagresión ($t(689)=0,97, p=,333$) (Tabla 80).

Tabla 80. Diferencias en la presencia de la ciberagresión y cibervictimización entre grupos de participantes con redes sociales

	Grupo	N	Media	DT	F	t	p
Cibervictimización	Cuasiexperimental	393	,13	,34	57,50	3,82	,001
	Control	296	,05	,22			
Ciberagresión	Cuasiexperimental	393	,04	,20	3,79	0,97	,333
	Control	296	,03	,16			

Los resultados de Anovas de Medidas Repetidas, relacionados con el impacto del programa en ciberacoso entre estudiantes que usan redes sociales, muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en cibervictimización ($F_{(1, 689)} = 6,27, p = ,012, d_{ppc2} = ,196$). Concretamente, la cibervictimización se reduce en el grupo cuasiexperimental, mientras que el grupo control mantiene la puntuación media al 0,05. En cambio, no existen diferencias significativas en ciberagresión ($F_{(1, 689)} = 0,30, p = ,585,$

$d_{ppc2} = ,051$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce de forma similar en ambos grupos (Tabla 81).

Tabla 81. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso entre estudiantes con redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	393	0,13 (0,34)	296	0,05 (0,22)	6,27	,012
	Post-test	393	0,07 (0,26)	296	0,05 (0,21)		
Ciberagresión	Pre-test	393	0,04 (0,20)	296	0,03 (0,16)	0,30	,585
	Post-test	393	0,03 (0,17)	296	0,02 (0,15)		

Los resultados sobre las **formas de ciberacoso** según el grupo de implicación muestran que los estudiantes del grupo cuasiexperimental están más implicados que el alumnado del grupo control en las formas de cibervictimización verbal y relacional, entre las que destacan conductas como los insultos ($p < ,001$), palabras malsonantes ($p = ,003$), amenazas en la red ($p = ,004$), la exclusión social en la red ($p < ,001$) y la difusión de rumores en Internet ($p = ,002$). En ciberagresión, los estudiantes del grupo cuasiexperimental están más implicados que el alumnado del grupo control en la forma verbal y relacional, entre las que destacan conductas como los insultos ($p = ,033$) y el retoque de fotografías o videos ($p = ,042$) (Tabla 82).

Tabla 82. Diferencias en la presencia de las formas de ciberacoso entre grupos de participantes con redes sociales

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	F	p	
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Control	296	,21	,593	31,147	,001
	Cuasiexp.	393	,40	,790			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Control	296	,14	,478	25,788	,003
	Cuasiexp.	391	,26	,579			
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Control	295	,07	,327	28,276	,004
	Cuasiexp.	393	,16	,445			
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Control	296	,05	,268	3,696	,331
	Cuasiexp.	393	,08	,373			
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Control	296	,05	,280	2,957	,374
	Cuasiexp.	392	,07	,299			
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Control	295	,03	,172	11,935	,057
Cuasiexp.	391	,07	,408				
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Control	296	,09	,304	1,716	,541	
Cuasiexp.	392	,11	,420				
8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Control	296	,08	,345	8,396	,128	
Cuasiexp.	391	,12	,383				
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Control	295	,08	,392	,122	,833	
Cuasiexp.	393	,08	,351				
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Control	295	,18	,440	59,062	,001	
Cuasiexp.	392	,39	,677				
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Control	294	,07	,276	31,682	,002	
Cuasiexp.	391	,18	,566				
12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Control	294	,13	,392	15,970	,033	
Cuasiexp.	390	,20	,441				
13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Control	295	,11	,322	4,934	,262	
Cuasiexp.	391	,14	,367				
14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Control	292	,04	,245	,048	,903	
Cuasiexp.	393	,04	,216				
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Control	292	,01	,083	3,323	,364	
Cuasiexp.	392	,02	,142				
16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella.	Control	294	,01	,116	3,180	,375	
Cuasiexp.	392	,02	,150				
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Control	293	,02	,130	,808	,656	
Cuasiexp.	393	,02	,194				
18. He colgado información personal de alguien en Internet	Control	294	,03	,231	,476	,725	
Cuasiexp.	392	,04	,264				
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Control	294	,05	,294	,728	,663	
Cuasiexp.	391	,04	,260				
20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Control	294	,03	,199	14,781	,042	
Cuasiexp.	391	,07	,316				
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Control	294	,16	,376	6,368	,215	
Cuasiexp.	392	,20	,448				
22. He difundido rumores sobre alguien en Internet	Control	294	,05	,256	1,433	,549	
Cuasiexp.	391	,07	,355				

Los resultados de los análisis muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en las formas de cibervictimización entre estudiantes que usan redes sociales, como la exclusión de una red social ($F_{(1, 673)} = 9,43, p = ,002, d_{ppc2} = ,254$), y de ciberagresión, como el retoque de fotografías o vídeos de alguien que estaban publicados en Internet ($F_{(1, 689)} = 9,28, p = ,002, d_{ppc2} = ,259$). Los resultados muestran que el grupo cuasiexperimental reduce la media en ambas conductas, mientras que el grupo control aumenta (Tabla 83).

Tabla 83. Impacto del programa en las formas de ciberacoso entre estudiantes con redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	379	0,41 (0,79)	295	0,21 (0,59)	0,38	,536
	Post-test	379	0,35 (0,65)	295	0,18 (0,45)			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mí usando Internet o SMS	Pre-test	376	0,27 (0,59)	295	0,14 (0,48)	0,14	,711
	Post-test	376	0,22 (0,54)	295	0,11 (0,35)			
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	379	0,15 (0,45)	294	0,07 (0,33)	0,01	,982
	Post-test	379	0,13 (0,45)	294	0,04 (0,21)			
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	379	0,08 (0,38)	294	0,05 (0,27)	0,40	,529
	Post-test	379	0,08 (0,42)	294	0,04 (0,19)			
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Pre-test	378	0,08 (0,30)	295	0,05 (0,28)	0,33	,565
	Post-test	378	0,08 (0,45)	295	0,04 (0,21)			
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Pre-test	377	0,08 (0,42)	293	0,03 (0,17)	1,81	,180
Post-test	377	0,04 (0,32)	293	0,03 (0,19)				
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	378	0,11 (0,43)	295	0,09 (0,31)	1,42	,235	
Post-test	378	0,10 (0,40)	295	0,04 (0,24)				
8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas más en Internet	Pre-test	378	0,12 (0,39)	294	0,08 (0,35)	1,07	,300	
Post-test	378	0,14 (0,51)	294	0,06 (0,31)				
9. Alguien ha retocado fotos más que yo había colgado en Internet	Pre-test	378	0,08 (0,35)	294	0,08 (0,39)	0,01	,972	
Post-test	378	0,07 (0,32)	294	0,06 (0,27)				
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	379	0,40 (0,68)	294	0,18 (0,44)	9,43	,002	
Post-test	379	0,27 (0,57)	294	0,20 (0,48)				
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	378	0,18 (0,57)	292	0,08 (0,28)	2,10	,148	
Post-test	378	0,12 (0,39)	292	0,07 (0,27)				

Ciberagresión	12.He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	374	0,20 (0,45)	293	0,13 (0,39)		
		Post-test	374	0,13 (0,39)	293	0,09 (0,29)	0,51	,477
	13.He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	376	0,14 (0,37)	294	0,11 (0,32)		
		Post-test	376	0,10 (0,34)	294	0,06 (0,28)	0,05	,827
	14.He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	380	0,04 (0,21)	290	0,04 (0,25)		
		Post-test	380	0,06 (0,29)	290	0,02 (0,19)	1,64	,201
	15.He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	379	0,02 (0,15)	291	0,01 (0,08)		
		Post-test	379	0,03 (0,18)	291	0,00 (0,06)	1,91	,168
	16.He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	Pre-test	378	0,02 (0,14)	292	0,01 (0,12)		
		Post-test	378	0,02 (0,16)	292	0,01 (0,08)	0,26	,611
	17.He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	380	0,02 (0,19)	292	0,02 (0,13)		
		Post-test	380	0,04 (0,24)	292	0,03 (0,26)	0,21	,651
	18.He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	378	0,04 (0,27)	293	0,03 (0,23)		
		Post-test	378	0,04 (0,25)	293	0,02 (0,14)	0,27	,604
	19.He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	378	0,04 (0,26)	293	0,05 (0,30)		
		Post-test	378	0,07 (0,28)	293	0,03 (0,20)	2,86	,091
	20.He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	375	0,07 (0,32)	293	0,03 (0,19)		
		Post-test	375	0,03 (0,18)	293	0,06 (0,31)	9,28	,002
	21.He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	376	0,19 (0,43)	293	0,16 (0,37)		
		Post-test	376	0,16 (0,45)	293	0,07 (0,31)	1,88	,171
	22.He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	377	0,07 (0,36)	293	0,05 (0,26)		
		Post-test	377	0,06 (0,30)	293	0,03 (0,23)	0,03	,872

Según el género, los resultados de la evaluación del programa muestran que existe un cambio porcentual en la **prevalencia de ciberacoso** entre el pretest y el posttest entre los grupos cuasiexperimental y control entre las chicas y entre los chicos. Entre las chicas que usan redes sociales (Tabla 84), el número de estudiantes no implicadas en ciberacoso aumenta en ambos grupos, aunque el aumento es mayor en el grupo cuasiexperimental. Respecto a los roles de implicación, las cibervíctimas y los ciberagresores se reducen en el grupo cuasiexperimental (63,44% cibervíctima y 66,67% ciberagresor) y se mantienen las cibervíctimas en el grupo control y se reducen las ciberagresoras (65%). Los resultados muestran que el descenso en la prevalencia de ciberacoso fue mayor en el grupo cuasiexperimental en estos roles. Sin embargo, el doble rol disminuye un 100% en el grupo de control y se mantiene en un 1,5% en el grupo cuasiexperimental.

Tabla 84. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en las chicas entre estudiantes con redes sociales

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	3	2	3	2	2	1,3	145	94,8
Post control	3	2	1	0,7	0	0	149	97,4
Cambio	0		-65		-100		2,74	
Pre cuasiexperimental	19	9,3	3	1,5	3	1,5	179	87,7
Post cuasiexperimental	7	3,4	1	0,5	3	1,5	193	94,6
Cambio	-63,44		-66,67		0		7,87	

Entre los chicos que usan redes sociales (Tabla 85), los resultados muestran que el número de estudiantes no involucrados aumenta en el grupo cuasiexperimental y disminuye en el grupo control. Respecto a los roles de implicación, los chicos implicados como cibervíctimas reducen la prevalencia de ciberacoso en el grupo cuasiexperimental (37,80%) y aumentan en el grupo control (25%). En el rol de ciberagresor, los chicos del grupo cuasiexperimental se mantienen en un 2,1% mientras que los chicos del grupo control aumentan su prevalencia en un 400%. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes implicados en el rol de cibervíctimas agresores desciende de forma proporcional en ambos grupos (50% cuasiexperimental y 50% control).

Tabla 85. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en los chicos entre estudiantes con redes sociales

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	8	5,6	1	0,7	2	1,4	132	92,3
Post control	10	7	5	3,5	1	0,7	127	88,8
Cambio	25		400		-50		-3,79	
Pre cuasiexperimental	24	12,7	4	2,1	6	3,2	155	82
Post cuasiexperimental	15	7,9	4	2,1	3	1,6	167	88,4
Cambio	-37,80		0		-50		7,80	

Según la presencia de ciberacoso y el género entre estudiantes que usan redes sociales, los análisis sobre el impacto del programa en ciberacoso muestran que existen diferencias en la cibervictimización entre los chicos que usan redes sociales, pero no entre las chicas. En cambio, los resultados sobre ciberagresión no muestran cambios entre las chicas ni entre los chicos ante el uso de redes sociales.

Entre las chicas que usan redes sociales, los resultados muestran que no existen cambios significativos en la cibervictimización ($F_{(1, 357)} = 2,38, p = ,124, d_{ppc2} = ,174$). Estos resultados muestran que la cibervictimización se reduce entre las chicas de los grupos cuasiexperimental y control, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el control. En ciberagresión, los resultados muestran que no existen cambios significativos entre las chicas ($F_{(1, 357)} = 0,60, p = ,440, d_{ppc2} = ,094$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce entre las chicas de los grupos cuasiexperimental y control, aunque en distinta medida (Tabla 86).

Tabla 86. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en las chicas con redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	204	0,11 (0,31)	153	0,03 (0,18)	2,38	,124
	Post-test	204	0,05 (0,22)	153	0,02 (0,14)		
Ciberagresión	Pre-test	204	0,03 (0,17)	153	0,03 (0,18)	0,60	,440
	Post-test	204	0,02 (0,14)	153	0,01 (0,08)		

Entre los chicos que usan redes sociales (Tabla 87), los resultados muestran que existen diferencias significativas en la cibervictimización ($F_{(1, 332)} = 3,90, p = ,049, d_{ppc2} = ,217$). Los resultados muestran que la cibervictimización se reduce entre los chicos del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los chicos del grupo control. En ciberagresión, los resultados muestran que no existen cambios significativos entre los chicos ($F_{(1, 332)} = 1,83, p = ,177, d_{ppc2} = ,19$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce entre los chicos del grupo cuasiexperimental y aumenta entre los chicos del grupo control.

Tabla 87. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en los chicos con redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	189	0,16 (0,37)	143	0,07 (0,26)	3,90	,049
	Post-test	189	0,10 (0,29)	143	0,08 (0,27)		
Ciberagresión	Pre-test	189	0,05 (0,22)	143	0,02 (0,14)	1,83	,177
	Post-test	189	0,04 (0,19)	143	0,04 (0,20)		

En función de las formas de cibervictimización y ciberagresión según el género de estudiantes que usan redes sociales, los resultados de los análisis muestran que existen diferencias en el impacto del programa en las formas y conductas de cibervictimización entre las chicas que usan redes sociales y en las formas de ciberagresión entre los chicos.

Entre las chicas que usan redes sociales, los resultados muestran que existen diferencias en la forma de cibervictimización relacionada con la exclusión ($F_{(1, 345)} = 6,75$, $p = ,010$, $d_{ppc2} = ,322$). Estos resultados muestran que la exclusión desciende entre las chicas del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre las chicas del grupo control (Tabla 88).

Tabla 88. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en las chicas que usan redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	193	0,40 (0,84)	152	0,16 (0,51)	0,42	,518
	Post-test	193	0,33 (0,62)	152	0,14 (0,37)			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Pre-test	191	0,20 (0,51)	152	0,15 (0,49)	0,61	,435
	Post-test	191	0,19 (0,50)	152	0,09 (0,31)			
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	193	0,10 (0,41)	151	0,07 (0,25)	0,01	,967
	Post-test	193	0,06 (0,26)	151	0,03 (0,16)			
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	193	0,05 (0,33)	151	0,06 (0,31)	1,78	,183
	Post-test	193	0,05 (0,25)	151	0,03 (0,16)			
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Pre-test	193	0,06 (0,25)	152	0,05 (0,25)	0,01	,932
	Post-test	193	0,04 (0,27)	152	0,04 (0,20)			
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Pre-test	192	0,05 (0,35)	150	0,03 (0,16)	0,52	,469
	Post-test	192	0,03 (0,31)	150	0,02 (0,14)			
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	193	0,09 (0,40)	152	0,08 (0,27)	0,19	,660
	Post-test	193	0,06 (0,25)	152	0,03 (0,16)			
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Pre-test	193	0,11 (0,36)	152	0,06 (0,37)	0,20	,652
Post-test	193	0,10 (0,44)	152	0,07 (0,38)				
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Pre-test	192	0,07 (0,40)	152	0,07 (0,38)	0,22	,639	
Post-test	192	0,05 (0,29)	152	0,03 (0,16)				
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	193	0,38 (0,67)	152	0,16 (0,37)	6,75	,010	
Post-test	193	0,24 (0,54)	152	0,20 (0,49)				
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	192	0,16 (0,55)	151	0,07 (0,25)	0,05	,832	
Post-test	192	0,12 (0,38)	151	0,05 (0,21)				
Ciberagresión	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	191	0,19 (0,45)	152	0,11 (0,42)	2,13	,145
	Post-test	191	0,09 (0,35)	152	0,07 (0,26)			
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	192	0,14 (0,38)	152	0,12 (0,32)	0,09	,765
	Post-test	192	0,09 (0,30)	152	0,05 (0,22)			
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	194	0,03 (0,19)	150	0,05 (0,29)	1,29	,257
Post-test	194	0,02 (0,14)	150	0,01 (0,12)				
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	193	0,00 (0,00)	151	0,01 (0,08)	2,81	,094	
Post-test	193	0,01 (0,10)	151	0,00 (0,00)				

16.He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	Pre-test	193	0,01 (0,07)	152	0,00 (0,00)	0,79	,376
	Post-test	193	0,00 (0,00)	152	0,00 (0,00)		
17.He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	194	0,03 (0,24)	151	0,03 (0,16)	0,01	,906
	Post-test	194	0,04 (0,21)	151	0,04 (0,34)		
18.He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	192	0,03 (0,31)	152	0,03 (0,27)	0,47	,495
	Post-test	192	0,04 (0,26)	152	0,02 (0,14)		
19.He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	192	0,04 (0,31)	152	0,04 (0,34)	1,05	,306
	Post-test	192	0,06 (0,23)	152	0,03 (0,16)		
20.He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	191	0,06 (0,28)	152	0,02 (0,14)	1,31	,254
	Post-test	191	0,03 (0,18)	152	0,02 (0,14)		
21.He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	192	0,20 (0,43)	152	0,14 (0,37)	0,21	,649
	Post-test	192	0,14 (0,36)	152	0,07 (0,25)		
22.He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	193	0,06 (0,35)	152	0,07 (0,27)	0,40	,527
	Post-test	193	0,04 (0,28)	152	0,02 (0,14)		

Entre los chicos que usan redes sociales, los resultados muestran que existen diferencias en la forma de ciberagresión relacionada con el retoque de fotos o vídeos de alguien que estaban colgados en Internet ($F_{(1, 325)} = 8,57, p = ,004, d_{ppc2} = ,424$). Estos resultados muestran que esta conducta se reduce entre los chicos del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los chicos del grupo control. En cambio, no existen diferencias en las formas de cibervictimización ante el uso de redes sociales (Tabla 89).

Tabla 89. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en los chicos que usan redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	186	0,42 (0,77)	143	0,27 (0,67)	0,06	,820
	Post-test	186	0,37 (0,67)	143	0,22 (0,52)			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Pre-test	185	0,33 (0,66)	143	0,13 (0,47)	1,35	,246
	Post-test	185	0,25 (0,58)	143	0,13 (0,38)			
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	186	0,20 (0,48)	143	0,08 (0,40)	0,01	,957
	Post-test	186	0,19 (0,57)	143	0,06 (0,24)			
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	186	0,11 (0,42)	143	0,05 (0,22)	0,00	1,00
	Post-test	186	0,11 (0,54)	143	0,05 (0,22)			
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Pre-test	185	0,10 (0,35)	143	0,06 (0,31)	0,47	,493
	Post-test	185	0,13 (0,58)	143	0,05 (0,22)			
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Pre-test	185	0,10 (0,47)	143	0,03 (0,18)	1,32	,251
	Post-test	185	0,05 (0,34)	143	0,04 (0,23)			
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	185	0,14 (0,45)	143	0,11 (0,34)	1,28	,259
	Post-test	185	0,15 (0,51)	143	0,06 (0,31)			
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Pre-test	224	0,13 (0,41)	220	0,10 (0,32)	2,37	,125
Post-test	224	0,17 (0,57)	220	0,05 (0,22)				
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Pre-test	186	0,10 (0,30)	142	0,09 (0,41)	0,12	,729	
Post-test	186	0,09 (0,35)	142	0,10 (0,34)				
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	186	0,41 (0,70)	142	0,19 (0,50)	3,11	,079	
Post-test	186	0,30 (0,59)	142	0,21 (0,46)				
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	186	0,21 (0,60)	141	0,09 (0,30)	3,25	,072	
Post-test	186	0,12 (0,41)	141	0,10 (0,32)				
Ciberagresión	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	183	0,21 (0,45)	141	0,15 (0,36)	0,07	,793
	Post-test	183	0,18 (0,41)	141	0,11 (0,31)			
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	184	0,15 (0,37)	142	0,10 (0,32)	0,01	,985
	Post-test	184	0,12 (0,37)	142	0,07 (0,33)			
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	186	0,06 (0,24)	140	0,04 (0,19)	0,62	,434
Post-test	186	0,09 (0,39)	140	0,04 (0,25)				
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	186	0,03 (0,21)	140	0,01 (0,09)	0,52	,471	
Post-test	186	0,05 (0,24)	140	0,01 (0,09)				

16.He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	Pre-test	185	0,04 (0,19)	140	0,03 (0,17)	0,53	,469
	Post-test	185	0,04 (0,23)	140	0,01 (0,12)		
17.He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	186	0,02 (0,13)	141	0,01 (0,08)	0,57	,450
	Post-test	186	0,04 (0,27)	141	0,01 (0,12)		
18.He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	186	0,05 (0,23)	141	0,03 (0,17)	0,01	,953
	Post-test	186	0,05 (0,24)	141	0,02 (0,15)		
19.He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	186	0,04 (0,19)	141	0,06 (0,23)	1,81	,180
	Post-test	186	0,08 (0,32)	141	0,04 (0,24)		
20.He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	184	0,09 (0,35)	141	0,04 (0,24)	8,57	,004
	Post-test	184	0,02 (0,18)	141	0,10 (0,42)		
21.He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	184	0,19 (0,43)	141	0,17 (0,38)	1,93	,166
	Post-test	184	0,18 (0,53)	141	0,08 (0,36)		
22.He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	184	0,08 (0,38)	141	0,04 (0,24)	0,07	,792
	Post-test	184	0,08 (0,32)	141	0,05 (0,30)		

En cuanto al **ciberacoso entre estudiantes que usan redes sociales según el curso**, los resultados de la evaluación del programa muestran que existe un cambio porcentual en la **prevalencia** de ciberacoso entre el pretest y el posttest entre los grupos cuasiexperimental y control entre estudiantes de 5° de primaria y 6° de primaria.

Entre los estudiantes de 5° de primaria que usan redes sociales (Tabla 90), el número de estudiantes no implicados en ciberacoso asciende en ambos grupos, aunque en distinta medida, dado que el aumento es mayor en el grupo cuasiexperimental. Respecto a los roles de implicación, el porcentaje de estudiantes involucrados como cibervíctimas descienden en el grupo cuasiexperimental (76,43%) y se mantiene a un 3,7% en el grupo control. El rol de ciberagresores desciende en el grupo cuasiexperimental (68%) y aumenta en el grupo control (211%). En cambio, el rol de cibervíctima agresora se mantiene en el grupo cuasiexperimental a un 0,8%, mientras que desciende en el grupo control (52,63%).

Tabla 90. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en 5° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	4	3,7	1	0,9	2	1,9	100	93,5
Post control	4	3,7	3	2,8	1	0,9	99	92,5
Cambio	0		211		-52,63		0	
Pre cuasiexperimental	17	14	3	2,5	1	0,8	100	82,6
Post cuasiexperimental	4	3,3	1	0,8	1	0,8	115	95
Cambio	-76,43		-68		0		15,01	

Entre estudiantes de 6° de primaria que usan redes sociales (Tabla 91), los resultados muestran que en el grupo cuasiexperimental aumenta el número de no implicados, mientras que en el control disminuye ligeramente. Respecto a los roles de implicación, las cibervíctimas se reducen en el grupo cuasiexperimental (31,25%) y aumentan un 29,73% en el control. En cambio, el porcentaje entre los ciberagresores se mantiene en ambos grupos (1,5% cuasiexperimental y 1,6% control) y el doble rol disminuye en el grupo cuasiexperimental (37,93%) y en el grupo control (100%), aunque en distinta medida.

Tabla 91. Impacto del programa en la prevalencia de ciberacoso en 6° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales

	Cibervíctima		Ciberagresor		Cibervíctima agresora		No implicado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pre control	7	3,7	3	1,6	2	1,1	177	93,7
Post control	9	4,8	3	1,6	0	0	177	93,7
Cambio	29,73		0		-100		0	
Pre cuasiexperimental	26	9,6	4	1,5	8	2,9	234	86
Post cuasiexperimental	18	6,6	4	1,5	5	1,8	245	90,1
Cambio	-31,25		0		-37,93		4,77	

Según la presencia de ciberacoso y el curso de los estudiantes que usan redes sociales, los análisis sobre el impacto del programa en ciberacoso muestran que existen diferencias en la cibervictimización entre estudiantes de 5° de primaria que usan redes sociales, pero no entre estudiantes de 6° de primaria. En cambio, los resultados sobre ciberagresión no muestran cambios entre estudiantes de 5° de primaria ni de 6° de primaria ante el uso de redes sociales.

Entre estudiantes de 5° de primaria que usan redes sociales, los resultados muestran que existen cambios significativos en la cibervictimización ($F_{(1, 228)} = 5,99, p = ,015, d_{ppc2} = ,321$). Estos resultados muestran que la cibervictimización se reduce en los grupos cuasiexperimental y control de 5° de primaria, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el control. En ciberagresión, los resultados muestran que no existen cambios significativos en 5° de primaria ($F_{(1, 228)} = 0,96, p = ,328, d_{ppc2} = ,15$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce en ambos grupos de 5° de primaria, aunque el descenso que se produce es mayor en el grupo cuasiexperimental que en el control (Tabla 92).

Tabla 92. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en 5° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	121	0,15 (0,36)	107	0,06 (0,23)	5,99	,015
	Post-test	121	0,04 (0,20)	107	0,05 (0,21)		
Ciberagresión	Pre-test	121	0,03 (0,18)	107	0,03 (0,17)	0,96	,328
	Post-test	121	0,02 (0,13)	107	0,04 (0,19)		

Entre estudiantes de 6° de primaria que usan redes sociales, los resultados muestran que no existen cambios significativos en la cibervictimización ($F_{(1, 461)} = 2,06, p = ,151, d_{ppc2} = ,14$). Estos resultados muestran que la cibervictimización se reduce en el grupo cuasiexperimental mientras que aumenta en control. En ciberagresión, los resultados muestran que no existen cambios significativos en 6° de primaria ($F_{(1, 461)} < 0,01, p = ,984, d_{ppc2} = ,002$). Los resultados muestran que la ciberagresión se reduce en ambos grupos, de forma similar (Tabla 93).

Tabla 93. Impacto del programa en la presencia de ciberacoso en 6° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p
		N	M (DT)	N	M (DT)		
Cibervictimización	Pre-test	272	0,13 (0,33)	189	0,05 (0,21)	2,06	,151
	Post-test	272	0,08 (0,28)	189	0,05 (0,21)		
Ciberagresión	Pre-test	272	0,04 (0,21)	189	0,03 (0,16)	0,00	,984
	Post-test	272	0,03 (0,18)	189	0,02 (0,13)		

Según las formas de cibervictimización y ciberagresión y el curso entre estudiantes que usan redes sociales, los resultados de los análisis muestran que existen diferencias en el impacto del programa en formas y conductas de cibervictimización en estudiantes de 6° de primaria que usan redes sociales. En las formas de ciberagresión, los resultados muestran que existen diferencias en el impacto del programa en ambos cursos.

Entre estudiantes de 5° de primaria que usan redes sociales, los resultados muestran que existen diferencias en la forma de ciberagresión relacionada con el retoque de fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet ($F_{(1, 212)} = 8,44$, $p = ,004$, $d_{ppc2} = ,54$). Estos resultados muestran que el retoque digital desciende en estudiantes de 5° de primaria del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los estudiantes de 5° de primaria del grupo control. En cambio, los resultados de estos análisis no muestran diferencias estadísticamente significativas en las formas y conductas de cibervictimización entre estudiantes de 5° de primaria (Tabla 94).

Tabla 94. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en 5° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	107	0,42 (0,81)	107	0,18 (0,56)	0,74	,390
	Post-test	107	0,31 (0,62)	107	0,13 (0,37)			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Pre-test	106	0,25 (0,58)	107	0,14 (0,49)	0,02	,897
		Post-test	106	0,20 (0,42)	107	0,10 (0,36)		
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	107	0,15 (0,45)	106	0,04 (0,19)	0,01	,993
		Post-test	107	0,11 (0,35)	106	0,00 (0,00)		
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	107	0,13 (0,50)	107	0,08 (0,28)	0,59	,444
		Post-test	107	0,05 (0,25)	107	0,04 (0,19)		
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mi	Pre-test	106	0,11 (0,35)	107	0,07 (0,25)	0,21	,645
		Post-test	106	0,06 (0,33)	107	0,03 (0,17)		
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Pre-test	105	0,15 (0,60)	107	0,05 (0,22)	2,28	,133
		Post-test	105	0,05 (0,35)	107	0,02 (0,10)		
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	106	0,14 (0,51)	107	0,05 (0,21)	0,79	,375
		Post-test	106	0,06 (0,23)	107	0,01 (0,10)		
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas más en Internet	Pre-test	107	0,14 (0,44)	106	0,09 (0,29)	0,27	,607
Post-test		107	0,11 (0,37)	106	0,04 (0,19)			
9. Alguien ha retocado fotos más que yo había colgado en Internet	Pre-test	108	0,12 (0,47)	106	0,08 (0,44)	0,00	,993	
	Post-test	108	0,09 (0,44)	106	0,06 (0,27)			
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	108	0,39 (0,62)	106	0,22 (0,54)	0,05	,819	
	Post-test	108	0,36 (0,62)	106	0,17 (0,43)			
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	108	0,15 (0,51)	105	0,06 (0,27)	0,28	,598	
	Post-test	108	0,15 (0,38)	105	0,09 (0,28)			
Ciberagresión	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	108	0,18 (0,45)	105	0,10 (0,46)	0,03	,896
	Post-test	108	0,15 (0,43)	105	0,07 (0,25)			
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	107	0,11 (0,32)	106	0,08 (0,27)	0,21	,649
		Post-test	107	0,12 (0,36)	106	0,06 (0,33)		
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	108	0,07 (0,30)	105	0,08 (0,36)	1,25	,265
		Post-test	108	0,06 (0,25)	105	0,02 (0,20)		
	15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	107	0,02 (0,19)	104	0,00 (0,00)	0,97	,325
		Post-test	107	0,01 (0,10)	104	0,00 (0,00)		

16.He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	Pre-test	107	0,04 (0,19)	105	0,00 (0,00)	1,78	,184
	Post-test	105	0,01 (0,10)	105	0,00 (0,00)		
17.He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	108	0,06 (0,33)	106	0,00 (0,00)	2,66	,104
	Post-test	108	0,03 (0,21)	106	0,01 (0,10)		
18.He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	107	0,07 (0,43)	106	0,02 (0,14)	0,00	,998
	Post-test	107	0,07 (0,34)	106	0,01 (0,10)		
19.He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	107	0,06 (0,41)	106	0,04 (0,19)	0,00	1,00
	Post-test	107	0,06 (0,23)	106	0,04 (0,24)		
20.He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	106	0,09 (0,33)	106	0,01 (0,10)	8,44	,004
	Post-test	106	0,01 (0,10)	106	0,06 (0,33)		
21.He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	107	0,21 (0,46)	106	0,12 (0,33)	0,08	,779
	Post-test	107	0,15 (0,36)	106	0,08 (0,39)		
22.He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	107	0,09 (0,45)	106	0,05 (0,25)	0,61	,436
	Post-test	107	0,07 (0,34)	106	0,06 (0,33)		

Entre estudiantes de 6° de primaria que usan redes sociales, los resultados muestran que existen diferencias en la forma de cibervictimización relacionada con la exclusión ($F_{(1, 459)} = 14,17$, $p < ,001$, $d_{ppc2} = ,403$). Los resultados muestran que la exclusión se reduce en los estudiantes de 6° de primaria del grupo cuasiexperimental mientras que aumenta entre los estudiantes del grupo control. En las formas de ciberagresión, los resultados muestran que existen diferencias en estudiantes de 6° de primaria que usan redes sociales, concretamente en la conducta relacionada con la publicación de videos o fotografías comprometidas de alguien en Internet ($F_{(1, 458)} = 4,17$, $p = ,042$, $d_{ppc2} = ,236$). Los resultados muestran que esta conducta se reduce entre los estudiantes del grupo control mientras que aumenta entre los estudiantes del grupo cuasiexperimental (Tabla 95).

Tabla 95. Impacto del programa en las formas de ciberacoso en 6° de primaria entre estudiantes que usan redes sociales

	Tiempo	Cuasi-experimental		Control		F	p	
		N	M (DT)	N	M (DT)			
Cibervictimización	1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS	Pre-test	272	0,41 (0,79)	188	0,23 (0,61)	0,10	,754
	Post-test	272	0,36 (0,66)	188	0,21 (0,49)			
	2. Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mi usando Internet o SMS	Pre-test	270	0,27 (0,59)	188	0,14 (0,48)	0,14	,712
	Post-test	270	0,23 (0,58)	188	0,12 (0,34)			
	3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet o SMS	Pre-test	272	0,15 (0,44)	188	0,09 (0,38)	0,01	,987
	Post-test	272	0,13 (0,48)	188	0,07 (0,25)			
	4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal	Pre-test	272	0,04 (0,32)	187	0,04 (0,26)	0,86	,354
	Post-test	272	0,10 (0,47)	187	0,06 (0,19)			
	5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí	Pre-test	272	0,06 (0,29)	188	0,05 (0,30)	0,44	,509
	Post-test	272	0,10 (0,48)	188	0,05 (0,23)			
	6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí	Pre-test	272	0,05 (0,30)	186	0,02 (0,15)	0,65	,422
	Post-test	272	0,04 (0,29)	186	0,04 (0,22)			
	7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en Internet	Pre-test	272	0,10 (0,39)	188	0,12 (0,34)	3,17	,076
	Post-test	272	0,12 (0,45)	188	0,06 (0,30)			
	8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet	Pre-test	271	0,11 (0,36)	188	0,07 (0,37)	0,56	,456
Post-test	271	0,15 (0,56)	188	0,07 (0,36)				
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en Internet	Pre-test	270	0,07 (0,30)	188	0,07 (0,37)	0,00	,990	
Post-test	270	0,06 (0,25)	188	0,06 (0,27)				
10. He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	Pre-test	271	0,40 (0,71)	188	0,15 (0,38)	14,17	,001	
Post-test	271	0,23 (0,54)	188	0,22 (0,50)				
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por Internet	Pre-test	270	0,20 (0,60)	187	0,09 (0,28)	1,47	,226	
Post-test	270	0,11 (0,40)	187	0,06 (0,27)				
Ciberagresión	12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en Internet	Pre-test	266	0,21 (0,44)	188	0,14 (0,35)	0,79	,375
	Post-test	266	0,13 (0,37)	188	0,10 (0,30)			
	13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas por Internet o por SMS	Pre-test	269	0,16 (0,39)	188	0,13 (0,35)	0,01	,920
	Post-test	269	0,10 (0,33)	188	0,06 (0,25)			
	14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en Internet	Pre-test	272	0,03 (0,17)	185	0,02 (0,15)	0,34	,560
Post-test	272	0,05 (0,31)	185	0,03 (0,19)				
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal	Pre-test	139	0,01 (0,12)	187	0,01 (0,10)	2,56	,110	
Post-test	139	0,04 (0,21)	187	0,01 (0,07)				

16.He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella	Pre-test	271	0,01 (0,12)	187	0,02 (0,15)	1,60	,207
	Post-test	271	0,03 (0,18)	187	0,01 (0,10)		
17.He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona	Pre-test	272	0,01 (0,09)	186	0,03 (0,16)	1,15	,284
	Post-test	272	0,04 (0,25)	186	0,04 (0,32)		
18.He colgado información personal de alguien en Internet	Pre-test	271	0,03 (0,17)	187	0,04 (0,26)	0,34	,562
	Post-test	271	0,03 (0,20)	187	0,03 (0,16)		
19.He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en Internet	Pre-test	271	0,03 (0,17)	187	0,05 (0,34)	4,17	,042
	Post-test	271	0,07 (0,30)	187	0,03 (0,18)		
20.He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en Internet	Pre-test	269	0,07 (0,32)	187	0,04 (0,23)	2,81	,094
	Post-test	269	0,03 (0,20)	187	0,06 (0,30)		
21.He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat	Pre-test	269	0,19 (0,42)	187	0,18 (0,40)	3,29	,070
	Post-test	269	0,17 (0,49)	187	0,07 (0,26)		
22.He difundido rumores sobre alguien en Internet	Pre-test	270	0,06 (0,32)	187	0,06 (0,26)	0,56	,453
	Post-test	270	0,05 (0,28)	187	0,02 (0,15)		

CHAPTER 6: DISCUSSION AND GENERAL CONCLUSIONS

*“A great discovery is a fact whose appearance in science gives rise to shining ideas,
whose light dispels many obscurities and shows us new paths”*

Claude Bernard

CHAPTER 6: DISCUSSION AND GENERAL CONCLUSIONS

This chapter presents the discussion following the order of the general objectives of this Doctoral Thesis. The findings and contributions of this doctoral thesis present, firstly, the prevalence, presence and forms of bullying and cyberbullying among primary school students and analyse the differences according to gender, grade and use of social networks. Secondly, interventions on bullying and cyberbullying developed with primary school students are identified, describing the origin of these interventions, the age of the participants, the areas, elements, and methodological components included in these interventions and the impact they have on this population, analysing the instruments, the methodological design and the results of these interventions and programmes. Thirdly, the contributions based on the third general objective present the impact of the *Asegúrate* programme on the prevalence, presence and forms of bullying and cyberbullying in primary school, identifying the impact of this intervention according to gender, grade and the use of social networks by these minors. Subsequently, the conclusions drawn from this Doctoral Thesis are emphasised and the limitations that have appeared during the development of this work are listed.

6.1. Bullying and cyberbullying in primary education

The first objective of the Doctoral Thesis was to determine the level of bullying and cyberbullying among primary school students, identifying the prevalence, presence and forms of bullying and cyberbullying victimisation and aggression, and analysing the differences in the prevalence, presence, and forms of these phenomena according to gender, grade and use of social networks.

6.1.1. Prevalence and presence of bullying and cyberbullying in primary education

Initial results show that the **bullying prevalence** was 33.8% in primary school students. This result is lower than the findings of previous studies conducted with children at the same educational stage (Cerezo et al., 2015a; Machimbarrena & Garaigordobil, 2018b; Shin et al., 2016).

In relation to the **presence of bullying victimisation and aggression**, the results show that primary school students are involved in bullying behaviours, specifically a

higher presence of bullying victimisation. These findings are in line with the results of studies that affirm the presence of bullying victimisation and aggression behaviours among primary school students (Díaz-Aguado Jalón et al., 2013; Medina Cascales & Reverte Prieto, 2019; Romera, Ortega-Ruiz, Rodríguez-Barbero, et al., 2019).

The results of this study show that the most predominant **forms of victimisation** in this population were verbal, such as name-calling, followed by more relational forms such as exclusion and rumour spreading. These findings are in line with previous studies indicating that the verbal form is the most prevalent form of victimisation behaviour (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018b; Sastre et al., 2016). In this study, it was also found that the verbal form, followed by the physical and relational forms, were frequent among bullying aggression behaviours among primary school students. These results point in the same direction as the results found in other studies (Price et al., 2013). In the last years of primary school, children show direct victimisation and aggression behaviours, making greater use of verbal (Connell et al., 2014; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; ISEI-IVEI, 2017) and relational behaviours (Connell et al., 2014; Demirbağ et al., 2017; Salmivalli & Kaukiainen, 2004) and reducing physical behaviours (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2000, 2007; Garaigordobil, 2017).

In **cyberbullying**, the **prevalence** found in this study was 9.5% in students in the third cycle of primary school. This result is lower than the findings of previous studies, which show a cyberbullying prevalence of 17-19% (Romera et al., 2017), but this does not mean that the prevalence of this phenomenon is less important than the prevalence of others such as bullying (Payne & Hutzell, 2017).

The results of the **presence of cyberbullying** among primary school students show that these minors present more cybervictimisation behaviours than cyberaggression, although both are present in this population. These findings are in line with other studies, which show the presence of cyberbullying and cyberaggression behaviours among students under 12 years of age (Inchley et al., 2016; Livingstone et al., 2011; Livingstone, Mascheroni, et al., 2014).

Analyses of the most common **forms of cybervictimisation and cyberaggression** among children show that these were written-verbal, such as the sending of insults and swear words via social networks or the Internet, and relational, based on exclusion in social networks and chats. These results are consistent with previous research, which points to insults as the most frequent forms of

cybervictimisation and cyberaggression (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018b, 2018a).

6.1.2. Prevalence and presence of bullying and cyberbullying by gender

The data obtained in Study 1 have shown gender differences, as the **bullying prevalence** was higher among boys than among girls. These findings differed from the results of previous studies in Spain, which have indicated a similar prevalence of bullying among boys and girls in the third cycle of primary school, except in the dual role, in which boys are more involved than girls (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018a). These differences can also be related to the fact that boys tend to be more involved in bullying than girls (Fink et al., 2018; Smith et al., 2019).

In relation to the **presence of bullying victimisation and aggression**, the results of the present study show that boys had higher levels of bullying victimisation and aggression compared to girls. These findings are consistent with previous studies, which have identified that boys exhibit more victimization and aggression behaviours, in part because of their relationship to bullying involvement roles, participating, to a greater extent than girls, as bullies (Cook et al., 2010; Moreno et al., 2019; Smith, 2016; Veldkamp et al., 2019; Zych et al., 2017), victims and bully-victims (Alcantara et al., 2017; Kollerová & Smolík, 2016; Suárez-García et al., 2020; Zych, Farrington, et al., 2020).

According to **forms of bullying victimisation and aggression**, boys showed more bullying victimisation and aggression behaviours than girls in physical forms, such as hitting, kicking or damage to belongings, verbal forms, such as insults and threats, and relational forms, based on exclusion. These results partially coincide with other studies, which state that boys present more behaviours with physical, verbal and psychological forms of bullying than girls (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018a). These findings are in line with studies that have found gender differences in forms of victimisation and aggression (Rettew & Pawlowski, 2016). Boys are more likely than girls to display physical and direct behaviour such as hitting or kicking (Casper & Card, 2017; García-Moya et al., 2014). In contrast, other studies have pointed out that girls use more relational and subtle forms, such as exclusion, manipulation and rumour spreading (Jansen et al., 2012; Wandera et al., 2017).

In **cyberbullying**, the **prevalence** found in this study was slightly higher among boys (10.7%) than among girls (8.2%), as has also been found in studies on differences in the prevalence of cyberbullying among primary school students in studies conducted in Spain (Machimbarrena & Garaigordobil, 2018a). However, these findings on the prevalence of victims and aggressors of cyberbullying were similar between both genders and no differences were identified among boys and girls. These results are in line with findings from previous studies (Griezel et al., 2012; Livingstone et al., 2011; Slonje & Smith, 2008; Smith et al., 2008; Tokunaga, 2010). In contrast, the results of the present study differ from the results of other studies, which show a higher involvement of cyberbullying among boys (Wang et al., 2019; Zsila et al., 2019) or among girls (Berne et al., 2014; Jacobs et al., 2015).

In relation to the **presence of cybervictimisation and cyberaggression**, the findings of this study show that there are no differences in cybervictimisation and cyberaggression according to gender. However, cyberaggression behaviours tend to be more prevalent among boys than among girls. These findings are consistent with the results of other studies, which indicate that cyberaggression behaviour tends to be more prevalent among boys (Calvete et al., 2010; Sorrentino et al., 2019; Sun et al., 2016; Zsila et al., 2019).

The results of this study show differences in **forms of cyberbullying among boys and girls**, finding that boys were more involved than girls in behaviours related to hacking into an email account to steal personal information and impersonating someone's identity. These results contrast with those that have found that forms of cyberbullying such as exclusion, impersonation and password theft are more frequent among girls than among boys (Blair, 2003; Delgado & Escortell, 2018; Lenhart et al., 2010). These differences in the forms of cyberaggression among boys and girls found in the studies may be related to the degree of subtlety or indirect forms, associated with cyber-aggressive behaviours, traditionally attributed to girls (Slonje et al., 2012), but also exhibited by boys (Artz et al., 2013; Buelga et al., 2015).

6.1.3. Prevalence and presence of bullying and cyberbullying by grade

The data obtained in Study 1 showed that there were no differences in the **bullying prevalence** by grade, although the prevalence was slightly higher among students in 6th primary. These findings are in line with the results of previous studies showing no differences in the prevalence of bullying among primary school students by grade (Lucas-Molina et al., 2010). These results are also consistent with those studies that indicate that bullying is more prevalent in primary school (Han et al., 2017; Inchley et al., 2020), specifically between the ages of 10 and 12 (Nasaescu et al., 2020).

The **presence of bullying victimisation and aggression** was also very similar between the two grades and no differences were found among students in 5th primary and 6th primary. Instead, the results showed that the presence of bullying victimisation was higher among 6th primary school students. These findings are consistent with studies showing that bullying victimisation is more prevalent among students in late primary and early secondary school (Medina Cascales & Reverte Prieto, 2019; Romera et al., 2019).

The results with respect to grade level show that students in the 6th primary presented more **forms of verbal victimisation**, based on swear words, than students in the 5th primary, while presenting behaviours of a physical and relational nature in aggression, such as damaging belongings and spreading rumours. The findings of this study are consistent with the results of other research, which have shown that verbal and relational forms become particularly relevant in the later years of primary school and tend to increase during secondary school (Connell et al., 2014).

In **cyberbullying**, the **prevalence** was very similar across grades and no differences were found among 5th and 6th primary, although the prevalence of cyberbullying was slightly higher among older students. These findings are in line with studies that report no differences between students according to grade, although they show that the prevalence of cyberbullying tends to be slightly higher among older students, specifically among students aged 11-13 years (Delgado & Escortell, 2018; Griez et al., 2012; Inchley et al., 2020; Jiménez, 2019).

The **presence of cybervictimisation and cyberaggression** was equal among 5th and 6th primary school students and no differences were found between the two grades. These results are in line with the results of studies showing no differences in the presence of cybervictimisation or cyberaggression (Delgado & Escortell, 2018). In contrast, the

results contrast with those found in some studies which show that the presence of cyberbullying increases with age, up to the age of 13 (Inchley et al., 2020).

Students in 6th primary showed more **forms of cybervictimisation and cyberaggression** related to behaviours such as sending insults on the Internet, swear words and threats, and social behaviours such as spreading rumours on the Internet. These results are partly in line with those found in previous studies, which have shown that 6th primary students show more cybervictimisation behaviours related to sending trick videos and threats on the Internet and cyberaggression behaviours related to the use of online blackmail (Delgado & Escortell, 2018). However, they differ in that 5th primary students engage in more behaviours associated with the use of blackmail or threats through calls or messages (Delgado & Escortell, 2018). Cyberbullying behaviour tends to appear in the later grades of primary school (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2019; Delgado & Escortell, 2018; Jiménez, 2019), and these behaviours increase with age (Smith, 2014; Tokunaga, 2010).

6.1.4. Cyberbullying prevalence and presence by use of social networks

A specific objective of Study 1 was to analyse the prevalence, presence and forms of cyberbullying among primary school students using social networks. **Cyberbullying prevalence** found among upper primary school students using social networks was 11.3%. This result is slightly higher than the prevalence of cyberbullying in general, which was 9.5%. However, the prevalence of cyberbullying among students using social networks tends to be very similar to the prevalence of cyberbullying in general. The results found in this study may also indicate that the prevalence of cyberbullying among students using social networks may be comparable to the prevalence of cyberbullying taking place in other online contexts, where the risks to which children are exposed on the Internet are quite similar to those that can occur in instant messaging and social networking sites (De-Moor et al., 2008).

The results on the **presence of cybervictimisation and cyberaggression among students with social networks** show that these minors present more cybervictimisation than cyberaggression behaviours, although both are present in this population. These findings are in line with previous results, which show a greater presence of cybervictimisation behaviours than cyberaggression behaviours among primary school

students, so that social networks are digital environments where victimisation and cyberbullying aggression behaviours also take place (Rodríguez-Enríquez et al., 2019).

Analyses of the most commonly used **forms of cybervictimisation and cyberaggression** among these children show that these were written-verbal, such as the sending of insults and swear words via social networks, and relational, based on exclusion in social networks and chats. These results are in line with previous findings, given that the forms of cybervictimisation and cyberaggression through social networks do not differ from those occurring in other online or internet environments (Romera et al., 2017).

According to gender, cyberbullying prevalence among students using social networks is very similar among boys and girls and no differences are observed between the two, results that are in line with studies on cyberbullying (Tokunaga, 2010), although the cyberbullying prevalence tends to be slightly higher among boys. These findings are consistent with the results of studies indicating that the prevalence of cyberbullying among boys tends to be higher than among girls (Romera et al., 2017). On the contrary, they contrast with the findings of other studies that point to a higher prevalence of cyberbullying among girls, as it is girls who spend more time connected to social networks (Rodríguez-Enríquez et al., 2019).

In relation to the **presence of cybervictimisation and cyberaggression**, the findings of this study show that boys had higher levels of cybervictimisation compared to girls, and in turn, cyber-aggressive behaviours tended to be more present among boys than among girls. These results are consistent with findings from other studies, which indicate that primary school students report a higher prevalence of cybervictimisation occurring through online gaming environments (DePaolis & Williford, 2015). These findings emphasise that, although boys and girls use similar social networks, they may use social networks differently. Thus, boys are more likely to use social networks to play games, while girls are more likely to use social networks to communicate and share videos (Holtz & Appel, 2011; Lilley et al., 2014).

The results of this study show differences in the **forms of cyberaggression among boys and girls**, finding that boys were more involved than girls in behaviours related to threats and account hacking for the theft of personal information. These findings are consistent with those of other studies that conclude that boys engage in more behaviours related to disseminating images or sending threatening messages (Artz et al., 2013; Buelga et al., 2015; Williams & Guerra, 2007), while girls tend to engage in more

behaviours related to spreading rumours online, sending anonymous text messages or calls, or exclusion (Delgado & Escortell, 2018; Lenhart et al., 2010; Slonje et al., 2012). Along the same lines, some studies have concluded that the use of ICTs, and mainly social networks, plays a relevant role in students' behaviour, pointing out that there are differences in online attitudes among boys and girls (Fernández-Montalvo et al., 2015). Thus, girls are more involved in some social networks that promote relational behaviours while boys are more involved in social networks focused on promoting games and other related activities (Delgado & Escortell, 2018; García et al., 2013).

According to the grade, cyberbullying prevalence among students using social networks is very similar among students in 5th and 6th primary and no differences are observed between the two years, although the prevalence of cyberbullying tends to be slightly higher among students in the 5th primary. These results indicate that ICT and especially social networks are a resource of special interest among younger and younger primary school students, results that contrast with those found previously, given that the prevalence of cyberbullying via the Internet or other online environments is higher among older students. These findings are in line with studies concluding that primary school students access social networks (Colás-Bravo et al., 2013) and use a wide range of these online environments at an early age (Delgado & Escortell, 2018).

The **presence of cybervictimisation and cyberaggression** was very similar among 5th and 6th primary school students and no differences were found between the two grades. However, the results showed that cybervictimisation tended to be more present among 5th primary school students while cyberaggression tended to be more present among 6th primary students. These results are in line with the results of studies showing no differences in the presence of cybervictimisation or cyberaggression between grades (Delgado & Escortell, 2018).

The **forms of cyber-bullying and cyberaggression** among students using social networks are very similar among students in 5th and 6th primary and no differences are observed between the two grades. These findings are consistent with previous results, as the forms of cyberbullying through social networks are very similar to the behaviours that children engage in on the Internet and other online environments. However, students in 5th primary tend to show more behaviours related to threats through social networks while students in 6th primary tend to show more behaviours related to using and sending swear words to others. These results contrast with findings from other studies showing that 6th

primary school students show more cybervictimisation behaviours related to sending trick videos and threats on the Internet and cyberaggression behaviours related to the use of online blackmail, while 5th primary school students engage in more behaviours associated with the use of blackmail or threats through calls or messages (Delgado & Escortell, 2018). In this line, some studies conclude that cyberbullying behaviours appear already during primary school and at an early age (DePaolis & Williford, 2015).

In summary, primary school children are involved in bullying and cyberbullying and both are already present in this population, with verbal forms being the most frequent forms of victimisation, aggression, cybervictimization and cyberaggression. A higher presence of bullying among boys than among girls can be related to the fact that some studies point out that boys tend to be more involved in bullying and cyberbullying than girls, through physical, verbal, and social behaviours, such as hitting or kicking, name-calling, social exclusion, hacking into an account to get personal information from someone and to impersonate someone. Many of bullying and cyberbullying behaviours take place in the later years of primary school when children starting to use social networking sites. Cyberbullying behaviours that take place in this context are quite comparable to other online contexts that primary school children also use such as Internet and instant messaging. Thus, these results highlight the knowledge that many interventions need to take into account before being implemented in order to be effective against bullying and cyberbullying among primary school students.

6.2. Interventions against bullying and cyberbullying in primary education

The second general objective of this Doctoral Thesis was to know the interventions on bullying and cyberbullying that have been developed with primary school students, identifying the origin of these interventions, the age of the participants, the areas, elements and methodological components that are included in these interventions and the impact they have on this population, analysing the instruments used, the methodological design and the results of these interventions.

6.2.1. Characteristics of anti-bullying and cyberbullying interventions among primary school children

When systematically reviewing the nature of interventions against bullying and cyberbullying among primary school students, the results showed that a total of 68 interventions have been implemented in this population. A large proportion of these interventions were developed against bullying (Albayrak et al., 2016; Hormazábal-Aguayo et al., 2019; Joronen, Konu, et al., 2012; Shiakou & Piki, 2020), with few interventions targeting cyberbullying or both phenomena (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2020; Flores Buils et al., 2020; Pieschl et al., 2017; Williford et al., 2013). These findings are in line with those indicating that bullying and cyberbullying are objects of study among primary school students (Rigby & Johnson, 2016).

The first anti-bullying interventions were carried out in the late 1990s and early 2000s, such as the Sheffield Project (Eslea & Smith, 1998), the Flemish anti-bullying intervention program (Stevens, De Bourdeaudhuij, et al., 2000; Stevens, Van Oost, et al., 2000) and the SAVE Project (Ortega & Lera, 2000). Other interventions have been developed more recently among primary school students, such as the KiVa programme (Axford et al., 2020) and the DRA.SE programme (Shiakou & Piki, 2020).

In cyberbullying, studies on interventions among primary school students started later, e.g., the HAHASO programme (Salvatore, 2006), but are still ongoing, such as the Safe Surfing programme (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2020) and the Cyberbullying Prevention Programme (Cuesta Medina et al., 2020). These findings have highlighted the importance of implementing educational practices against these phenomena in order to prevent them in the educational context and reduce their impact on children's lives (Arseneault, 2018).

Some of these interventions have been implemented repeatedly with primary school students, such as the KiVa programme (Axford et al., 2020; Haataja et al., 2014; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen, et al., 2011; Salmivalli et al., 2011; Williford et al., 2013; Yang & Salmivalli, 2015), the Olweus Bullying Prevention Program (Limber et al., 2018; Olweus & Limber, 2010a), the ViSC programme (Doğan et al., 2017; Gradinger et al., 2015, 2016; Strohmeier et al., 2012), the Second Step Middle School Program (Espelage, Low, et al., 2015; Polanin, 2014), the Step to Respect programme (Brown et al., 2011; Frey et al., 2009; Low et al., 2014) and the Friendly School Friendly Families program (Cross, Monks, et al., 2011; Cross, Waters, Pearce, et al., 2012).

The findings of this study showed that these interventions have been developed in various parts of the world, in particular in Europe and America, in various countries on the Asian continent and in Australia. These results show the international character of these phenomena among primary school students (Amnistía Internacional, 2019).

The results of the present study showed that these programmes have been implemented among students aged 5 to 17 years, although most of them focused on young people aged 9 to 12 years (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen, et al., 2011; Shiakou & Piki, 2020). These findings are in line with previous research indicating that anti-bullying and cyberbullying interventions are effective for students in this age group (Kärnä et al., 2013; Williford et al., 2013; Yeager et al., 2015).

6.2.2. Methodological elements of interventions against bullying and cyberbullying in primary education

Another specific objective of the second study was to know and identify the areas, elements and methodological components that are included in interventions and programmes against bullying and cyberbullying. The analysis of these programmes identified areas concerning the family, teachers, school and students. These areas were developed into components and methodological elements referring to the family, teachers, members of the educational community, pupils, types of activities and intervention design. The organisation of information talks and the development of training activities with families are included in a large part of these interventions (Albayrak et al., 2016; Del Rey et al., 2019), and some of them offer guidelines and strategies based on the detection and prevention of bullying and cyberbullying in the family context (Wang & Goldberg, 2017). Reviews and studies have found that the involvement of parents in the development of interventions and programmes against bullying and cyberbullying, either through the inclusion of information or training sessions for families, contributes to the effectiveness of interventions and programmes against these phenomena (Gaffney, Farrington, et al., 2019; Ttofi & Farrington, 2011).

Along these lines, this study found that almost two-thirds of the interventions include training for teachers (Albayrak et al., 2016; Knowler & Frederickson, 2013; Vivolo-Kantor et al., 2019). Only some of these programmes are implemented by education professionals, who are trained in advance, and have educational support

materials, such as teachers' guides or manuals (Pieschl et al., 2017; Pryce & Frederickson, 2013). Previous studies have supported the importance of teacher training (National Academies of Sciences, 2016; Ttofi & Farrington, 2011), the training of other members of the educational community (Hormazábal-Aguayo et al., 2019; Strohmeier et al., 2012; Waasdorp et al., 2012) and the direct involvement of all of them in the development and implementation of psychoeducational programmes against bullying and cyberbullying (Veenstra et al., 2014). The present review of programme evaluations has found that half of the interventions are based on an ecological model concept that integrates it into school policy or are integrated into the school curriculum (Cuesta Medina et al., 2020; Liao et al., 2017; Menard & Grotzinger, 2014; Wright et al., 2012). Other interventions include among their development strategies the change of educational measures and the incorporation of classroom norms against these phenomena (Tsiantis et al., 2013), which have also proven to be effective in educational practices against bullying and cyberbullying.

This study has shown that some of the programmes evaluated contain materials and resources for children, which are complementary to the teachers' materials, such as the activity booklet (Gradinger et al., 2015; Holen et al., 2013; Leadbeater et al., 2018). Activities with other children that required prior training of students and a more active role for some students, such as mentoring or taking on an advocacy role in the classroom, were less popular among the evaluated interventions (Liao et al., 2017). However, studies have found that the assignment of peers who have a role as peer educators to other children is an effective measure to reduce bullying among adolescents (Palladino et al., 2016).

The analysis of the types of activities included in anti-bullying and cyberbullying interventions has shown that activities based on teachers' talks with the children directly involved have been a measure of intervention and prevention of bullying (Ertesvåg & Vaaland, 2007; Roland et al., 2010). This is a practice that favours the monitoring of victims and bullies and is effective in reducing the prevalence of bullying among children (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen, et al., 2011). Student-to-student cooperation activities are encouraged and included in many anti-bullying and cyberbullying programmes (Andreou et al., 2007; Flores Buils et al., 2020; Kyriakides et al., 2014). Studies have found that cooperation between children and group activities promote an improvement in school climate and coexistence (Van Ryzin & Roseth, 2018) and reduce bullying and cyberbullying among children (Ttofi & Farrington, 2011). The results of the present study have shown that a part of the interventions implement individual activities

and incorporate exercises for reflection (Espelage, Low, et al., 2015; Flores Buils et al., 2020; Gradinger et al., 2016). Some studies are consistent with these results and have found that activities based on personal reflection promote critical thinking, the development of other social behaviours and respect for others (Del Rey & Ortega, 2007). The use of puppets has been a methodological resource rarely used in these interventions (Beran & Shapiro, 2005; Rahey & Craig, 2002), despite the fact that other studies have shown that the use of characters promotes vicarious learning and contributes to the awareness of aggression and victimisation behaviours, when these children observe bullying behaviours through non-real characters (Andromeda & Fitri Hardianti, 2019; Boutrus et al., 2012). Some of the evaluated programmes have included a definition for the identification of these phenomena (Cuesta Medina et al., 2020; Toshack & Colmar, 2012). These results show that the inclusion of definitions promotes knowledge about what bullying and cyberbullying is and is not (Eriksen, 2018). To this end, some of these definitions give examples of behaviours and histories (Holen et al., 2013; Pieschl et al., 2017; Yokoo et al., 2018). Findings from other studies on anti-bullying and cyberbullying interventions are consistent with these results, showing that educational initiatives against bullying among primary school students are also effective if they include stories, examples or readings from books (Andreou et al., 2013). Readings on cases of bullying or cyberbullying, real or fictitious, have been included in some of the interventions reviewed (Beran et al., 2004; Şahin, 2012; Wang & Goldberg, 2017). These results are in line with interventions that have contributed to reducing bullying and cyberbullying among children, especially among younger children (Rodríguez Cañas, 2018). Considering the target population of these programmes and interventions, one third of them included play-based, role-playing activities (Espelage, Low, et al., 2015; Knowler & Frederickson, 2013; Tsiantis et al., 2013). These results point in the same direction as other studies, which add that such activities are also effective among adolescents (Abbott et al., 2020). The results of the present study have shown that some programmes and initiatives incorporated activities based on outings or guided visits to exhibitions on bullying or cyberbullying for schoolchildren (Finger, 2009; Liau et al., 2017). In this line, guided tours and exhibitions are a didactic resource that foster motivation in primary education (Sorrentino & Bell, 1970). Some anti-bullying and cyberbullying programmes have incorporated digital elements, such as videos or websites (da Silva et al., 2016; Lishak, 2011; Yokoo et al., 2018), as well as computer-based games and play activities (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen, et al., 2011; Liau et al., 2017) and social

networks (Del Rey et al., 2019; Sorrentino et al., 2018). Studies on the use of digital elements and games in online environments have shown the effectiveness of these components in psychoeducational interventions (DeSmet et al., 2018; Yang & Salmivalli, 2015).

Although the results of this study have shown that anti-bullying and cyberbullying programmes have been evaluated in primary school students, some of these interventions have materials and rubrics for self-assessment (Cross, Monks, et al., 2011; Del Rey et al., 2019; Sorrentino et al., 2018; Vivolo-Kantor et al., 2019). Programme evaluation is a fundamental element, as it is necessary to validate these interventions and to know their effectiveness and impact on children (Pérez-González, 2017). Some studies have found that the interventions evaluated support the adaptation of these measures and the programme to different settings and schools (Kyriakides et al., 2014; Leadbeater et al., 2018; Toshack & Colmar, 2012). Almost half of the programmes evaluated in these studies have been developed from evidence-based practices (Albayrak et al., 2016; Andreou et al., 2007; Shiakou & Piki, 2020), which have previously been shown to be effective (Evans et al., 2014; Jiménez-Barbero et al., 2016; Jiménez Barbero et al., 2012). The duration of interventions has varied between studies. Some programmes show a duration of more than two months (Flores Buils et al., 2020; Jenson et al., 2013; Sagkal et al., 2016; Sorrentino et al., 2018), while others have a shorter duration, designed for implementation in a single day (Wölfer et al., 2014). Studies on the effectiveness of programmes have found that longer duration, duration and intensity of interventions with children contribute to the reduction of bullying and cyberbullying victimisation and aggression among children (Ttofi & Farrington, 2011). The findings of this study have confirmed the study hypothesis and have shown that these elements and methodological components contribute to the reduction of bullying and cyberbullying involvement among primary school students.

6.2.3. Methodological design and outcomes of anti-bullying and cyberbullying interventions

The results of this review have highlighted the diversity of **instruments** used in studies of the impact of anti-bullying and cyberbullying interventions for primary school students. The present study found that programme evaluations made most use of self-report as an instrument for data collection. However, only some of these instruments used

in the evaluations showed internal validity and good consistency (Álvarez García et al., 2013; Del Rey et al., 2015).

According to the **methodological design** used in evaluations of anti-bullying and cyberbullying interventions for primary school students, the experimental intervention design is the most commonly used method. Findings from other studies are in line with these results and add that this one shows greater methodological rigour (Farrington, 2003).

The **results of the interventions against bullying and cyberbullying in primary school** showed that they had been effective in reducing bullying and cyberbullying, finding a reduction in the prevalence of bullying and cyberbullying, mainly in the roles of victim, bully and bully.victim and in the roles of cybervictims and cyberbullies. This Doctoral Thesis also shows a reduction in the presence of bullying and cyberbullying victimisation and aggression in this population. In this line, the results of the present work are consistent with previous research, which shows that psychoeducational programmes and interventions are effective in reducing bullying victimisation and aggression (Farrington & Ttofi, 2011; Gaffney, Ttofi, et al., 2019), cybervictimization and cyberaggression (Gaffney, Farrington, et al., 2019). The results also showed that anti-bullying and cyberbullying interventions contributed to the reduction of physical, verbal and social forms of victimisation and aggression of bullying and cyberbullying among primary school students, proving to be effective in reducing behaviours such as threats, manipulation or social exclusion.

6.3. Impact of the *Asegúrate* programme on primary education

The purpose of the third general objective was to evaluate the impact of the *Asegúrate* programme on bullying and cyberbullying in primary school students, analysing the impact of this intervention on the prevalence, presence and forms of victimisation and aggression of bullying and cyberbullying and also identifying the differences in these according to gender, grade and use of social networks.

6.3.1. *Impact of the Asegúrate programme on bullying and cyberbullying*

Participation in the programme had positive consequences and contributed to a reduction in the **bullying prevalence** among primary school children, and in particular the prevalence of bullies. These results are in line with studies that conclude that anti-bullying interventions decrease involvement among students (Yeager et al., 2015). This intervention has been shown to be effective against bullying, particularly with those children who have been shown to be less sensitive in other programmes, the bullies (Del Rey et al., 2018).

The *Asegúrate* programme had less impact on **bullying victimisation and aggression**, as students in the quasi-experimental group and the control group experienced a similar reduction in victimisation and aggression, although the changes were more noticeable in aggression among students in the quasi-experimental group. These results could be explained by the efforts made by the educational administration to have measures and resources implemented in the school setting to address bullying with children. The findings of this study contrast with those of other anti-bullying research that has been shown to be more effective in reducing child victimisation (Ttofi & Farrington, 2011) and with those interventions that have had a greater impact among children and have contributed to reducing bullying among students (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Ortega-Barón et al., 2019).

The results of the programme evaluation showed that this intervention had a greater impact than among the control group students in reducing behaviours and **forms of social victimisation of bullying** related to rumour spreading. These results are in line with those of other studies that have found interventions to be effective in reducing socially victimising bullying behaviours (Salmivalli et al., 2011). These findings could explain why interventions targeting primary school students are a good resource for the prevention of bullying among students, as these interventions contribute to reducing forms and types of social and more indirect behaviours that tend to be more frequent at later ages.

In contrast, other findings from this study have not shown that the programme had an impact on reducing victimisation and aggression behaviours related to physical and verbal forms, although these behaviours were also reduced to a greater extent among students in the quasi-experimental group compared to the control group. These results differ from the impact of other bullying interventions that have reduced physical and

verbal victimisation and aggression behaviours (Albayrak et al., 2016; Hormazábal-Aguayo et al., 2019). These findings could indicate that this programme contributes to raising children's awareness of bullying and promoting preventive behaviours, as other interventions with children in primary school have already shown (Rock et al., 2007).

In **cyberbullying**, this study shows that participation in *Asegúrate* contributed to reducing the **prevalence** of cyberbullying among primary school students. Specifically, the programme reduced the involvement of cybervictims and cyberbullies and increased the number of those involved as cyberbystanders. These results are consistent with recent studies, in which cyberbullying interventions decrease involvement among students (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2018). In this line, early interventions against cyberbullying such as *Asegúrate* have shown to be a good response and an effective strategy to intervene cyberbullying in primary school, to promote awareness of this phenomenon and to prevent the risks that appear in online environments among young people.

The results show that the *Asegúrate* programme had a greater impact on **cybervictimisation** among primary school students. These results are consistent with the findings of other research that concludes that cyberbullying interventions contribute to and are effective measures for reducing cybervictimisation among primary school students (Williford et al., 2013), when they become more aware of the negative effects of cyberbullying and act to prevent involvement in cyberbullying (Gaffney, Farrington, et al., 2019; Rohatgi et al., 2016; Tanrikulu, 2018).

The programme had a greater impact on reducing forms of cybervictimisation related to exclusion and forms of cyberaggression related to photo or video retouching. These results are consistent with findings from other studies that conclude that cyberbullying interventions are effective in reducing cybervictimisation and cyberaggression behaviours (Liau et al., 2017). These findings are also consistent with the results of other studies that conclude that cyberbullying interventions contribute to reducing behaviours related to posting photographs or images of others without permission (Roberto et al., 2014). In this line, the findings could indicate that anti-cyberbullying programmes and interventions contribute to raising awareness of cyberbullying, as some studies have already shown (Toshack & Colmar, 2012), and to promoting preventive behaviours (Gradinger et al., 2015).

6.3.2. *Impact of the Asegúrate programme on the prevalence and presence of bullying and cyberbullying by gender*

The results of the evaluation of the programme by gender show that this intervention had greater effects on the **roles of bullying** victims and bullies among girls. The programme also had a greater impact on the bullies among boys. These results may explain that anti-bullying interventions reduce the number of boys and girls involved in bullying and, in particular, the roles they take on. These findings are in line with other studies and interventions that have been shown to be effective in reducing prevalence among students (Jenson et al., 2013; Joronen, Konu, et al., 2012; Yang & Salmivalli, 2015).

The results of the present study show that the *Asegúrate* programme reduced **bullying victimisation and aggression** similarly among boys and among girls, with a greater reduction found in the quasi-experimental groups of boys and girls than in their control group peers. These findings differ from the results of other research in which anti-bullying interventions have had a different impact among boys and girls, showing a reduction in victimisation among girls, but not among boys (O'Keefe Finn, 2008).

The results of this study show that the programme reduced **forms of victimisation** of bullying related to rumour spreading among girls and behaviours related to swearing among boys. These results contrast with those found in another study which concludes that anti-bullying interventions are effective in reducing socially aggressive behaviours among girls (Wright et al., 2012). In contrast, these findings indicate that interventions become effective and have a different impact among boys and girls if they take into account differences in boys' bullying behaviour, which tends to be more visible (Casper & Card, 2017), and girls' bullying behaviour, which tends to be more subtle and indirect (Romera et al., 2017; Wandera et al., 2017), as these programmes are tailored to the behaviours that are more prevalent and present among boys and those that are more prevalent and present among girls.

In **cyberbullying**, the data showed that boys reduced the **prevalence** of cybervictims and cyberbullies to a greater extent than girls. These findings show that boys had greater benefits compared to girls, for whom the effects of the programme were smaller. These differences may be related to the roles that boys and girls take in cyberbullying and to the fact that some studies have qualified that boys are more involved in cyberbullying (DePaolis & Williford, 2015).

The results of this study show that the programme had an impact on reducing the **presence of cybervictimisation** among boys, but not on cyberaggression among boys nor on cybervictimisation and cyberaggression among girls, which tended to be reduced to a greater extent than the control group. These results can be explained by the impact of the programme on the prevalence of boys, as more boys stopped participating as cybervictims and cyberbullies, which also led to a reduction in the presence of cybervictimisation of these minors in primary school classrooms. These findings differ from the results of other research in which cyberbullying interventions have shown a reduction in cybervictimisation and cyberaggression among girls, but not among boys (Vivolo-Kantor et al., 2019; Williford et al., 2013).

The programme reduced **forms of cybervictimisation and cyberaggression** and exclusion-related behaviours among girls and exclusion-related behaviours and retouching of photos and videos among boys. These findings indicate that the impact of the programme on reducing the prevalence and presence of cyberbullying among children also contributes to boys and girls reducing or ceasing behaviours that violate other children. These results are consistent with those found in another study which concludes that cyberbullying interventions are more effective in reducing cybervictimisation and cyberaggression behaviours among boys (Sorrentino et al., 2018).

6.3.3. Impact of the Asegúrate programme on the prevalence and presence of bullying and cyberbullying by grade

The results show that the programme had a better effect on the **prevalence of bullying** among 5th primary school students than among 6th primary school students, particularly in reducing the number of victims and bullies. These data point in the same direction as previous anti-bullying interventions targeting primary school students, which have shown that these interventions have greater effects and impact among younger students (Salmivalli et al., 2005).

The results of the present study show that the Asegúrate programme did not have a different impact on **bullying victimisation and aggression** among 5th and 6th primary school students. These findings differ from the results of other research that has concluded that anti-bullying interventions have had an impact among students and have shown differences among grades (Nocentini & Menesini, 2016), with some interventions shown

to have a greater impact on bullying among younger students (Salmivalli et al., 2005) and other programmes shown to be more effective among older students (Garandeau, Poskiparta, et al., 2014).

The results of this study show that the programme had a greater impact on reducing **forms of victimisation** related to threats and rumour spreading among 6th primary school students. These findings suggest that these differences may be due to the fact that 6th primary school students tend to engage in more verbal and social victimisation behaviours than 5th primary school students and, therefore, the intervention addresses those behaviours in which these children are more involved. These results contrast with those found in another study which concludes that anti-bullying interventions are more effective in reducing social victimisation behaviours among 5th primary school students (Finger, 2009).

The results show that the programme had a greater impact on reducing the prevalence of cyberbullying among 5th primary school students, specifically in the roles of cybervictims, cyberbullies and those involved in dual role-playing. These differences found in terms of grade level may be due to the increased use of digital environments and electronic devices by these children at increasingly younger ages, because the latest years of primary education are an important period for examining cyberbullying and a potentially key time to address this issue, especially with younger children (Giménez, 2015), as they provide the basis for the prevention of cyberbullying among these children (Fernández-Montalvo, Peñalva Vélez, et al., 2017). These findings are in line with previous research that has shown that cyberbullying interventions have been effective in reducing cyberbullying (Gaffney, Farrington, et al., 2019), especially among younger students (Yeager et al., 2015).

The results of this study show that the programme had a greater impact on reducing **cybervictimization** among 5th primary school students, but not on cyberaggression among 5th primary school students, nor on cybervictimization and cyberaggression among 6th primary school students, as it tended to decrease among participants in the quasi-experimental group compared to the control group, where it remained the same among 5th primary school students, and increased among 6th primary school students. In line with these results, findings from other research have shown that cyberbullying interventions have been effective in reducing cybervictimisation and cyberaggression, especially among younger students (Williford et al., 2013).

The programme had a greater impact on reducing **forms of cyberaggression** related to photo and video retouching among 5th primary school students **and cybervictimisation** behaviours related to exclusion among 6th primary students. The findings of this study show that 5th and 6th primary school students use different ways to bully and harass others online, as already noted in section 6.1.3 above, and that cyberbullying interventions such as *Asegúrate* tend to be more effective when they take into account these differences by grade.

6.3.4. Impact of the Asegúrate programme on the prevalence and presence of cyberbullying by use of social networks

This study shows that participation in the programme contributed to reducing the **prevalence of cyberbullying** among students who use social networks, specifically cybervictims and cyberbullies, and increased the number of cyber-bystanders. These results are consistent with recent studies, in which social media cyberbullying interventions reduce involvement among students (Flores Buils et al., 2020). There have been some developments in recent years in terms of incorporating digital content, ICTs and social media in cyberbullying interventions (Nocentini et al., 2015), as a consequence of the increased use of these by primary school students, leading to an increase in the prevalence of this phenomenon. These intervention and prevention programmes against cyberbullying that have included content on the use of social networks and on the behaviour of minors in these environments have been shown to be effective among the young people and minors among whom they are implemented, so that ICTs and content related to social networks become a key element in the development of prevention and intervention strategies against cyberbullying.

The results of this study show that *Asegúrate* had a greater impact on the **presence of cybervictimisation**. These results are consistent with the findings of other research that concludes that cyberbullying interventions contribute to the reduction of cybervictimisation among students using social networks and WhatsApp (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2020).

The programme had a greater impact on reducing **forms and behaviours of cybervictimisation** related to exclusion **and cyberaggression** behaviours related to photo or video retouching. These results are in line with the findings of the results on the

impact of the programme on cyberbullying noted above, which reduces cybervictimisation and cyberaggression behaviours. These findings may be due to the fact that cyberbullying is an issue of great importance for schools, given that some of the behaviours of children using the **Internet and social networks**, as well as the adverse consequences of this phenomenon, are filtered into the classroom. This is a cause for concern and a challenge for teachers and education professionals, who have to address these issues in class with children (Monks et al., 2016) and promote safer and more responsible use of these online environments. Similar interventions that include social media as part of the content have been effective in raising awareness of risks and behaviours among adolescents (Vanderhoven et al., 2014).

By gender, the programme had a greater impact on reducing the **prevalence** of cybervictims and cyberbullies among boys. These differences in the impact of the intervention by gender raise questions related to the different uses and reasons why boys and girls use social networks, associated with communicating with others, seeking information, and seeking playful activities to share with others (Omar et al., 2014; Stein et al., 2016). These findings highlight that gender differences should be taken into account in the development and implementation of psychoeducational interventions with children, as the use of online environments and social networks differs among boys and girls. These results also point out that early intervention against cyberbullying on social networks and the inclusion of content concerning the use of social networks in programmes and interventions is a clear need for both boys and girls, as the prevalence of this phenomenon tends to remain the same among girls and to increase among boys without intervention.

The results of this study show that the programme had a greater impact on reducing the **presence of cybervictimisation** among boys, compared to the presence of cyberaggression among boys, cybervictimisation and cyberaggression among girls, which also tended to be reduced. These findings are similar to those found on the impact of the programme on the presence of cyberbullying in other online environments that were described in section 6.3.2 above. Therefore, interventions against cyberbullying can foster greater knowledge among boys and girls about cyberbullying and awareness of Internet and social media use, having a greater impact where boys and girls are more present, as other interventions have already shown (Toshack & Colmar, 2012).

The programme reduced **forms of cybervictimisation** related to social exclusion among girls **and cyberaggression behaviours** related to photo and video retouching

among boys. These results are consistent with those found in studies on cyberbullying interventions, which have shown that interventions contribute to and encourage boys and girls to become more aware of their behaviour on social networks and therefore reduce cyberaggression behaviours among boys (Sorrentino et al., 2018).

By grade, the results show that this programme had a greater impact on reducing the **prevalence** of cybervictims and cyberbullies among 5th primary school students. These findings are consistent with studies claiming that cyberbullying interventions are effective and have greater impact among younger students (Flores Buils et al., 2020). These results could also explain that interventions against cyberbullying on social networks at an early age contribute to be an effective and preventive measure against this phenomenon, in which the practices of these minors through social networks develop and evolve over time.

The results of this study show that the programme had a greater impact on **cybervictimisation** among 5th primary school students. In line with these results, findings from other research have shown that social media cyberbullying interventions have been effective in reducing cybervictimisation among primary school students (Aizenkot & Kashy-Rosenbaum, 2020).

The results of this programme showed that this intervention had a greater impact among 6th primary school students, specifically in reducing **cybervictimisation behaviours** related to social exclusion **and cyberaggression behaviours** related to publishing or disseminating photos of others without permission. However, the programme was also effective in reducing forms of cyberaggression related to photo and video retouching among 5th primary school students. The findings of this study show that interventions against cyberbullying via the Internet and social media tend to be more effective when they are tailored to the digital competences of children in each grade and the differences in their use of online contexts.

6.4. General conclusions of the present Doctoral Thesis

The contribution of this doctoral thesis emphasises several conclusions.

Bullying is a prevalent phenomenon among primary school students. Victimization is more present in this population than bullying aggression. The most common forms of victimization and aggression among children in this educational stage are verbal forms, such as the use of insults and swear words, and social forms such as exclusion and rumour spreading.

Cyberbullying is less prevalent than bullying in primary school, although it is also present in this population. Cybervictimization is more prevalent in the later years of primary education than cyberaggression. The most frequent forms of cyberaggression and cybervictimization among these children are name-calling and social exclusion.

Bullying is more prevalent among **boys**. Boys display more bullying victimization and aggression through physical, verbal, and social behaviours, such as hitting or kicking, name-calling and social exclusion. Boys also report more forms of cyberaggression related to hacking into an account to get personal information from someone and to impersonate someone.

Students in 6th primary show more forms of physical, verbal, and social bullying victimization and aggression, such as stealing belongings, using abusive words and spreading rumours. Students in this grade also show more cybervictimization and cyberaggression behaviours than younger students, through behaviours such as sending and receiving insults, swear words, threats and spreading rumours.

The prevalence of cyberbullying is higher among students who use **social networks**. Boys show more cybervictimization than girls and engage in more behaviours related to threatening or hacking someone's account. Students in 5th primary engage in more threat-related cyberbullying behaviours and students in 6th primary engage in more threat-related cyberbullying behaviours.

A greater number of **interventions for primary school students** are focused on **bullying**. Most of these interventions have been implemented only once among this population. They have been implemented in various parts of the world and among students aged 10-12 years.

Psychoeducational programmes and interventions against bullying and cyberbullying in primary education include **areas** of development and **methodological content** related to the family, teachers, school and students. The methodological elements included in most of these interventions are meetings or training sessions for different members of the educational community, whether for the family, teachers or other educational professionals, and the inclusion of resources and interventions within the school's educational policy or the school curriculum.

Interventions have been evaluated mainly with **self-reports**, with some of these instruments having evaluations of their psychometric properties. The main **methodological designs** used were the randomised controlled trial (RCT), the experimental intervention and the quasi-experimental design. Psychoeducational interventions implemented in primary school have been **effective** in reducing the prevalence, presence and forms of bullying and cyberbullying.

Asegúrate reduces the number of bullies and forms of bullying such as rumour spreading. This intervention also reduces the prevalence of cybervictims and cyberbullies, the presence of cybervictimisation and behaviours such as social exclusion and photo or video retouching among primary school students.

The programme reduces forms of **social victimisation** such as rumour spreading among **girls** and forms of **verbal victimisation** such as swearing among **boys**. This intervention also reduces **cybervictimisation** and behaviours such as social exclusion and photo or video retouching among **boys**.

The programme reduces forms of **bullying** among **6th primary school students**, such as threats and rumour spreading. This intervention also reduces the prevalence of **cybervictims and cyberbullies**, the presence of **cybervictimisation** and behaviours such as photo- or video-retouching among **5th primary school students**.

Therefore, this Doctoral Thesis studies bullying and cyberbullying in a population where these phenomena are already present. The development of this research is fundamental to increase the understanding of the evolution of bullying and cyberbullying at early ages.

This Doctoral Thesis makes new contributions on the impact that psychoeducational programmes designed against bullying and cyberbullying have on the population of primary school students. Interventions against bullying and cyberbullying

implemented in primary schools in a variety of countries demonstrate the importance and global nature of these phenomena and the need to implement educational measures against them. The identification of the elements and components of interventions is still a need to be taken into account and considered for the effectiveness and impact of these initiatives among children.

Asegúrate is an effective tool against bullying and cyberbullying that promotes critical thinking and contributes to raise awareness among students about their behaviours, both face-to-face and on the Internet and social networks. This psychoeducational intervention favours the modification of behaviours that may harm the development of other children and provides students with a set of useful strategies to address the negative effects of bullying and cyberbullying. This programme also provides a positive approach to early intervention and prevention of aggressive online behaviour and can therefore be used as a complementary resource to anti-bullying and cyberbullying measures developed within the educational context.

6.5.Limitations of the study and future lines of research

The results of the present research have advanced knowledge about the prevalence, presence and forms of bullying and cyberbullying among primary school students. The findings have also provided new evidence and have identified the key elements involved in these proposals. Other results of this doctoral thesis have advanced the analysis of the impact of interventions and programmes against bullying and cyberbullying in primary education. However, these advances have not been without limitations. This doctoral thesis shows limitations related to research methodology, procedure and data collection.

The selection of schools to the control or experimental participation groups was not carried out through a random process and a quasi-experimental study methodological design was carried out. Each participating school selected to belong to either the control or quasi-experimental participation group. This selection process resulted in some differences appearing at baseline between the two groups, as the results showed that children belonging to the quasi-experimental group had higher levels of cybervictimisation and cyberaggression than the control group and were also more likely to improve in the post-test. These differences could be due to the fact that schools that chose to participate with intervention perceived a greater need for cyberbullying

intervention than those participating as a control. Thus, cyberbullying could also be seen by teachers and other professionals as a potentially more harmful phenomenon for children and the need for training on it. Having identified this limitation, this study would be enriched by contrasting these results with those of another evaluation study of the same psychoeducational programme, which has been evaluated following a randomised controlled trial methodological design. This would favour the identification and control of differences in the evaluation results due to methodological issues, which are not related to the impact of the programme among children.

In addition, it should be noted that the evaluation of the *Asegúrate* programme was carried out through a longitudinal study with two data collections, one before the intervention (pretest) and just after the end of the programme (posttest). Although this provides information on the effectiveness of the programme, this work would benefit from a broader longitudinal investigation, including data on a follow-up evaluation of the programme, some months after the end of the intervention. In this way, the study could and would have provided information on the evolution and long-term effects of the intervention among these children.

The evaluation of this psychoeducational programme was analysed with the information provided only by the students, ignoring the impact that this intervention had had on other sectors that were also important, such as the family and the education professionals who were involved in the implementation and development of this proposal. This work would be enriched by the collection of information from other sources, in the analysis of the impact of the programme on teachers and family members who received training sessions and the triangulation of the results, which would provide a more comprehensive view of the effectiveness of this intervention and its impact on different members of the educational community.

Although bullying and cyberbullying are phenomena present among students in the third cycle of primary education, fortunately, the number of children directly involved in these phenomena was low. In this line, the results of this Doctoral Thesis show small mean scores for aggression, victimisation, cyberaggression and cybervictimisation that should be taken into account in the analyses. A proposal for future research would be to expand the sample of participants and select children directly involved in bullying and cyberbullying, as bully, victim or involved in the dual role of bully-victim. Carrying out a study with the participation of students involved in these phenomena would allow us to

know the impact of the programme in each of the roles of involvement and identify possible differences between them.

Social networks are constantly evolving and changing, so new social media platforms may have emerged in which children actively participate and others, on the contrary, may have fallen into disuse. Having identified this limitation, it is necessary for teachers and education professionals involved in the prevention and reduction of bullying and cyberbullying to try to identify and understand the trends and preferences of children regarding the use of social networks in order to adapt and introduce content in interventions that are relevant to these children and refer to the new realities that these children experience.

The results of this research have also shown some differences associated with gender, finding that the intervention had a greater impact among boys than among girls. Although these differences could be explained by the children's behaviours, the use of these online environments and the role of involvement in bullying and cyberbullying in which boys and girls are involved to a greater extent, future psychoeducational proposals could be based on conducting studies on personal variables that interfere in these interventions, such as gender or age, and analysing the key elements and components included in each programme to identify the impact and possible differences among boys and girls. Therefore, research such as the present study contributes to the knowledge about the positive impact that programmes such as *Asegúrate* have on primary school students and the effects derived from their components and content.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, N., Cameron, L., & Thompson, J. (2020). Evaluating the impact of a defender role-play intervention on adolescent's defender intentions and responses towards name-calling. *School Psychology International, 41*(2), 154-169.
<https://doi.org/10.1177/0143034319893410>
- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10–18.
- Abu Bakar, H. S. (2015). The emergence themes of cyberbullying among adolescences. *International Journal of Adolescence and Youth, 20*(4), 393-406.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2014.992027>
- Abuín, M. R. (2007). Acoso escolar: dinámicas del «bullying». su diagnóstico, prevención y tratamiento. En J. Achótegui (Ed.), *Capítulo 7. En Trastornos de Estrés Crónico* (1ª, pp. 61-67). Mayo.
- Adamson, P. (2013). Child Well-Being in Rich Countries: A Comparative Overview. *Innocenti Report Card, UNICEF, 11*.
- Aftab, P. (2006). *Stop cyberbullying*. WiredKids.
http://www.stopcyberbullying.org/educators/wired_kids_summits.html
- Aftab, P. (2008). *What methods work with different kinds of cyberbullies?*
<http://www.stopcyberbullying.org/educators/howdoyouhandleacyberbully.html>
- Aguilar Cárceles, M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y de protección. *Revista de criminología, 54*(2), 27-46.
- Agustina, J. R., & Felson, M. (2015). Routine activities, delinquency, and youth convergences. En A. R. Piquero (Ed.), *The handbook of criminological theory* (pp. 137-155). Wiley Blackwell.
- Aizenkot, D. (2017). WhatsApp cyberbullying among children and adolescents in Israel: A pilot research. *Educational Counseling, 20*, 363-389.
- Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2018). Cyberbullying in WhatsApp classmates' groups: Evaluation of an intervention program implemented in Israeli elementary

- and middle schools. *New Media and Society*, 20(12), 4709–4727.
<https://doi.org/10.1177/1461444818782702>
- Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2019). Cyberbullying Victimization in WhatsApp Classmate Groups among Israeli Elementary, Middle, and High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*.
<https://doi.org/10.1177/0886260519842860>
- Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2020). The Effectiveness of Safe Surfing Intervention Program in Reducing WhatsApp Cyberbullying and Improving Classroom Climate and Student Sense of Class Belonging in Elementary School. *Journal of Early Adolescence*, 1-27. <https://doi.org/10.1177/0272431620931203>
- Akbulut, Y., Sahin, Y. L., & Eristi, B. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 192-201.
- Albayrak, S., Yildiz, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.005>
- Alcántar Nieblas, C., Valdés Cuervo, A. A., Carlos Martínez, E. A., Martínez Ferrer, B., & García Vázquez, F. I. (2018). Psychometric properties of the adaptation to Spanish of the participant role approach (PRA). *Revista Colombiana de Psicología*, 27(2), 177-192. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n2.68721>
- Alcantara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., & Abreu, D. P. (2017). Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1507-1532. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9786-1>
- Alizadeh Maralani, F., Mirnasab, M., & Hashemi, T. (2019). The Predictive Role of Maternal Parenting and Stress on Pupils' Bullying involvement. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(17), 3691-3710.
<https://doi.org/10.1177/0886260516672053>
- Allison, K. R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services*

Review, 65(1), 183-194.

Almeida, A., & Caurcel, M. J. (2005). *Questionário Scan-Bullying. Versão Portuguesa e Castelhana*. Registro de obra na Inspeção-Geral das Actividades Culturais, Ministério da Cultura.

Alonso, C., & Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 28(1), 73-93.

Alonso, P. (2009). El acoso escolar: Análisis desde la perspectiva de profesores en formación y profesores en activo. *Revista de Pedagogía, Bordón*, 61(3), 7-18.

Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., Núñez, J. C., & Dobarro, A. (2016). Validity and reliability of the Cyber-aggression Questionnaire for Adolescents (CYBA). *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8(2), 69-77.
<https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2016.02.003>

Álvarez-García, D., Dobarro, A., & Núñez, J. C. (2015). Validity and reliability of the Cybervictimization Questionnaire in secondary education students. *Aula Abierta*, 43(1), 32-38.

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Dobarro, A., & Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226–235.

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado(CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59–83.

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar The Training of Pre-Service Teachers to Deal with School Violence. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35–56.

Álvarez García, D., Núñez Pérez, J., & Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.

Álvarez Idarraga, G. (2016). *Cyberbullying, una nueva forma de acoso escolar*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema, 18*(4), 686-695.
- Álvarez, M., Álvarez, L., Avilés, J. M., Fierro, A., García, L., Gutiérrez, J. E., & Urra, J. (2015). *Guía de actuación contra el ciberacoso*. Ministerio de industria, energía y turismo.
- Ameli, V., Meinck, F., Munthali, A., Ushie, B., & Langhaug, L. (2017). Associations between adolescent experiences of violence in Malawi and gender-based attitudes, internalizing, and externalizing behaviors. *Child Abuse and Neglect, 67*, 305-314. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.027>
- Amnistía Internacional, A. (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: el acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. Amnistía Internacional.
- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Berra, S., Alonso, J., & Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics, 123*(2), 569-577. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0323>
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology, 27*(5), 693-711. <https://doi.org/10.1080/01443410601159993>
- Andreou, E., Paparoussi, M., & Gkouni, V. (2013). The effects of an anti-bullying bibliotherapy intervention on children's attitudes and behavior. *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences, 1*(4), 102-113.
- Andrews, N. C. Z., Hanish, L. D., Updegraff, K. A., Martin, C. L., & Santos, C. E. (2016). Targeted Victimization: Exploring Linear and Curvilinear Associations Between Social Network Prestige and Victimization. *Journal of Youth and Adolescence, 45*, 1772-1785. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0450-1>
- Andromeda, A., & Fitri Hardianti, A. (2019). Reducing the Intensity of Students Bullying Toward Children with Special Needs Using Puppet Show. *5th International Conference on Education and Technology, 306-309*. <https://doi.org/10.2991/icet-19.2019.77>

- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and violent behavior, 25*(1), 35-42.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development, 41*(4), 387-397. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3>
- Ang, R. P., Huan, V. S., & Florell, D. (2014). Understanding the relationship between proactive and reactive aggression, and cyberbullying across United States and Singapore adolescent samples. *Journal of Interpersonal Violence, 29*(2), 237-254. <https://doi.org/10.1177/0886260513505149>
- Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior, 50*(1), 1-9.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Fanti, K. A. (2019). Traditional and cyber bullying/victimization among adolescents: Examining their psychosocial profile through latent profile analysis. *International Journal of Bullying Prevention, 1*(2), 85-98.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicologia Educativa, 22*(1), 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003>
- Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K., & Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry, 11*(248), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00248>
- Arce Fernández, R., Velasco, J., Novo Pérez, M., & Fariña Rivera, 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., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & behavior, 11*(3), 253-261.
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría de Atención Primaria, 13*(52), 13-70. <https://doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016>

- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., & Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de psicología*, *32*(3), 761-769.
- Arroyave Sierra, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, *5*, 116-125. <https://doi.org/10.21615/2171>
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *59*(4), 405-421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: Much ado about nothing? *Psychological Medicine*, *40*(5), 717–729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Artz, S., Kassis, W., & Moldenhauer, S. (2013). Rethinking indirect aggression: The end of the mean girl myth. *Victims & Offenders*, *8*(3), 308–328. <https://doi.org/10.1080/15564886.2012.756842>
- Aslan, A. (2016). *The changes in safer internet use of children in Turkey between the years of 2010–2015 and impacts of related implementations*. Atatürk University.
- Athanasiades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. C., & Sorrentino, A. (2015). Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece: the “Tabby” project. *Hellenic Journal of Psychology*, *12*(1), 14-39.
- Atik, G. (2011). Assessment of school bullying in Turkey: A critical review of self-report instruments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 3232-3238. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.277>
- Auslander, W., Sterzing, P., Threlfall, J., Gerke, D., & Edmond, T. (2016). Childhood Abuse and Aggression in Adolescent Girls Involved in Child Welfare: The Role of Depression and Posttraumatic Stress. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, *9*(4), 359-368. <https://doi.org/10.1007/s40653-016-0090-3>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, *36*(1), 253-263.

- Avilés Martínez, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Avilés Martínez, J. M. (2013). Analisis psicosocial del cyberbullying. claves para una educacion moral. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Avilés Martínez, J. M., & Elices, J. (2007). *Instrumentos para la Evaluación del Bullying INSENBULL*. CEPE.
- Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Ukoumunne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., Berry, V., & Hutchings, J. (2020). The Effectiveness of the KiVa Bullying Prevention Program in Wales, UK: Results from a Pragmatic Cluster Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01103-9>
- Baas, N., De Jong, M. D. T., & Drossaert, C. H. C. (2013). Children's perspectives on cyberbullying: Insights based on participatory research. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(4), 248-253. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0079>
- Bacchini, D., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of community & applied social psychology*, 19(1), 17-32.
- Balding, J. (2005). *Young people in 2004: The health related behaviour questionnaire results for 40,430 young people between the ages of 10 and 15*. Schools Health Education Unit.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8(3), 263-284. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-5866-5>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., Blaya, C., & Sorrentino, A. (2018). The Tabby online project: The Threat Assessment of Bullying Behaviours Online approach. En *International Perspectives on Cyberbullying* (pp. 25-36). Palgrave Macmillan.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of

- cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23(1), 36-51.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2016). Bullying and cyberbullying among youngsters. A pattern of disruptive behavior. *Psicología Educativa*, 22(1), 19–26.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951.
- Baldry, A. C., Sorrentino, A., & Farrington, D. P. (2019). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents’ online activities. *Children and Youth Services Review*, 96, 302-307. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.11.058>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bannink, R., Broeren, S., Van De Looij - Jansen, P. M., De Waart, F. G., & Raat, H. (2014). Cyber and traditional bullying victimization as a risk factor for mental health problems and suicidal ideation in adolescents. *PLoS ONE*, 9(4), e94026. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094026>
- Barcaccia, B., Pallini, S., Baiocco, R., Salvati, M., Saliani, A. M., & Schneider, B. H. (2018). Forgiveness and friendship protect adolescent victims of bullying from emotional maladjustment. *Psicothema*, 30(4), 427-433. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.11>
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint Development of Bullying and Victimization in Adolescence: Relations to Delinquency and Self-Harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030-1038. <https://doi.org/10.1097/chi.obo13e31817eec98>
- Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., Bissonnette, C., & Tremblay, R. E. (2008). Predictive validity and early predictors

- of peer-victimization trajectories in preschool. *Archives of General Psychiatry*, 65(10), 1185-1192. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.65.10.1185>
- Barkoukis, V., Lazuras, L., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: Evidence from a school-based intervention. *Aggressive Behavior*, 42(2), 114-122. <https://doi.org/10.1002/ab.21625>
- Barlett, C. P. (2015). Predicting adolescent's cyberbullying behavior: A longitudinal risk analysis. *Journal of adolescence*, 41(1), 86-95.
- Barlett, C. P., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyberbullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Barlett, C. P., DeWitt, C. C., Maronna, B., & Johnson, K. (2018). Social Media Use as a Tool to Facilitate or Reduce Cyberbullying Perpetration: A Review Focusing on Anonymous and Nonanonymous Social Media Platforms. *Violence and gender*, 5(3), 147-152.
- Barlett, C. P., Prot, S., Anderson, C. A., & Gentile, D. A. (2017). An empirical examination of the strength differential hypothesis in cyberbullying behavior. *Psychology of Violence*, 7(1), 22–32. <https://doi.org/10.1037/vio0000032>
- Barlinska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, 799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence, and Empathy. En *Journal of Clinical Psychology* (Número 23, pp. 37-51). <https://doi.org/10.1002/casp>
- Barón, M. J. O., Bilbao, I. E., Urquijo, P. M. A., López, S. C., & Jimeno, A. P. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82-88.
- Barón Vioque, S., Cascone, M., & Martínez, C. (2013). Gender Stigma: Learning of Normative models, Bullying and, Resilience Strategies. *Politica y Sociedad*, 50(3),

- Barrett, E. L., Teesson, M., & Mills, K. L. (2014). Associations between substance use, post-traumatic stress disorder and the perpetration of violence: A longitudinal investigation. *Addictive Behaviors*, *39*(6), 1075-1080.
<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.03.003>
- Barri Vitero, F. (2010). *SOS bullying: prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Wolters Kluwer.
- Barrigüete, L. (2009). El profesorado ante la violencia y los conflictos escolares. *Educatio siglo XXI*, *27*(2), 207-232.
- Bartrina Andrés, M. J. (2014). Cyberbullying behaviour in children and adolescents: Education and social awareness as a way out. *Educar*, *50*(2), 383-400.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.672>
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., Desmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2016). From Normative Influence to Social Pressure: How Relevant Others Affect Whether Bystanders Join in Cyberbullying. *Social Development*, *25*(1), 193–211. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, *31*, 259–271.
- Bauman, S. (2011). *Cyberbullying: What counselors need to know*. American Counseling Association.
- Bauman, S. (2012). Why it matters. En *Principles of Cyberbullying Research* (pp. 51-53). Routledge.
- Bauman, S. (2015). Types of cyberbullying. En *Cyberbullying: What Counselors Need to Know* (pp. 53-58). Wiley.
- Bauman, S. (2007). Cyberbullying: A virtual menace. *National Coalition Against Bullying National Conference*, 2-4.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational*

Psychology, 98(1), 219-231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>

Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of adolescence*, 36(2), 341-350.

Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A., & Sevcikova, A. (2015). Cyberbullying: The discriminant factors among cyberbullies, cybervictims, and cyberbully-victims in a Czech adolescent sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3192–3216.

Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation*. <http://www.billbelsey.com/?p=1827>

Beltrán-Catalán, M., Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2015). El papel de las emociones y el apoyo percibido en el proceso de superación de los efectos del acoso escolar: Un estudio retrospectivo. *Ansiedad y Estrés*, 21(2), 219-232.

Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106. <https://doi.org/10.1002/cbm.799>

Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 151-170. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1186>

Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for and old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.

Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.

Beran, T. N., Rinaldi, C., Bickham, D. S., & Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International*, 33(5), 562-576.

Beran, T. N., Tutty, L., & Steinrath, G. (2004). An Evaluation of a Bullying Prevention Program for Elementary Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 19(1-2), 99-116. <https://doi.org/10.1177/082957350401900105>

Beran, T., & Shapiro, B. (2005). Evaluation of an anti-bullying program: Student

- reports of knowledge and confidence to manage bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 700-717. <https://doi.org/10.2307/4126451>
- Berdondini, L., & Smith, P. K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18(1), 99-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.1996.tb00036.x>
- Berne, S., Frisé, A., & Berne, J. (2019). Cyberbullying in childhood and adolescence: Assessment, negative consequences and prevention strategies. En *Policing Schools: School Violence and the Juridification of Youth* (pp. 141-152). Springer.
- Berne, S., Frisé, A., & Kling, J. (2014). Appearance-related cyberbullying: A qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects. *Body Image*, 11(4), 527-533. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.08.006>
- Berne, S., Frisé, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., Erentaite, R., & Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320–334.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Open University Press.
- Betts, L. R. (2016). Definitions of cyberbullying. En *Cyberbullying* (pp. 9-31). Palgrave Pivot.
- Betts, L. R., Gkimitzoudis, A., Spenser, K. A., & Baguley, T. (2017). Examining the roles young people fulfill in five types of cyber bullying. *Journal of Social and Personal Relationships*, 34(7), 1080-1098.
- Betts, L. R., & Spenser, K. A. (2017). “People think it’s a harmless joke”: young people’s understanding of the impact of technology, digital vulnerability and cyberbullying in the United Kingdom*. *Journal of Children and Media*, 11(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1233893>
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., Elbourne, D., Fitzgerald-Yau, N., Fletcher, A., Jones, R., Miners, A., Scott, S., Wiggins, M., Bonell, C., & Viner, R. M. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 17(1), 160-

- Bhat, C. S. (2008). Cyber bullying: Overview and strategies for school counselors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 18*(1), 53–66.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P., & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: A qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education, 15*(2), 125–145.
<https://doi.org/10.1007/s11218-012-9179-1>
- Bisquerra, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. En *Journal of Chemical Information and Modeling* (DDB). Desclée de Brower.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations With Indirect Bullying, Direct Bullying, and Pro-Aggressive Bystander Behavior. *Journal of Early Adolescence, 40*(1), 28-55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*(1), 307-313. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior, 18*(2), 117-127.
- Blair, J. (2003). New breed of bullies torment their peers on the Internet. *Education Week, 22*(21), 6-7.
- Blaya, C., & Fartoukh, M. (2016). Digital Uses, Victimization and Online Aggression: A Comparative Study Between Primary School and Lower Secondary School Students in France. *European Journal on Criminal Policy and Research, 22*(2), 285–300. <https://doi.org/10.1007/s10610-015-9293-7>
- Boden, J. M., Van Stockum, S., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2016). Bullying victimization in adolescence and psychotic symptomatology in adulthood: Evidence from a 35-year study. *Psychological Medicine, 46*(6), 1311-1320.
<https://doi.org/10.1017/S0033291715002962>

- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of youth and adolescence, 42*(5), 685-697.
- Boniell-Nissim, M., & Sasson, H. (2018). Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior, 88*, 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.041>
- Bouchard, K. L., & Smith, J. D. (2017). Teacher–Student Relationship Quality and Children’s Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem. *Educational Forum, 81*(1), 108-125. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182>
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*(1), 73-87. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>
- Boutrus, A., Guillet, A., Harris, C., Hua, D., Khedraki, R., Maxwell, A., Selvam, P., Smith, J., Contompasis, S., & Lyons, D. (2012). *Assessing Bullying Behaviors and the Efficacy of Bullying Prevention in Fourth Grade Classrooms*.
- Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: The role of genetic and environmental influences. *Development and Psychopathology, 25*(2), 1-26. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001095>
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 51*(7), 809-817.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4), 322-332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2015). Overlapping Verbal, Relational, Physical, and Electronic Forms of Bullying in Adolescence: Influence of School Context. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 44*(3), 494-508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>
- Bradshaw, J., Crous, G., Rees, G., & Turner, N. (2017). Comparing children’s experiences of schools-based bullying across countries. *Children and Youth*

Services Review, 80, 171–180.

- Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2016). Personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. *Developmental Psychology*, 52(7), 1-39.
<https://doi.org/10.1037/dev0000107>
- Brighi, A., & Genta, M. L. (2010). Bullying: un fenómeno inmoral. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (Alianza, pp. 105-128). Alianza.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 375-388.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>
- Brighi, A., Menin, D., Skrzypiec, G., & Guarini, A. (2019). Young, bullying, and connected. Common pathways to cyberbullying and problematic internet use in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1467.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01467>
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., & Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Unpublished manuscript). University of Bologna.
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2008). *La Generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Ariel.
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La Ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. En *British Journal of Developmental Psychology*. Sage Publications.
- Brown, C. F., Demaray, M. K., & Secord, S. M. (2014). Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. *Computers in human behavior*,

35(1), 12-21.

- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect : A bullying prevention program. *School Psychology Review, 40*(3), 423-443.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087707>
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. En *Psicothema* (Vol. 22, pp. 784-789).
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012a). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 28*(1), 180-187.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012b). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Pan American Journal of Public Health, 32*, 36-42.
- Buelga, S., Cava, M. J., Musitu, G., & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education., 12*(2), 100-115.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2016). Family Relationships and Cyberbullying. En S. Y. and E. L. Raúl Navarro (Ed.), *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health*. (pp. 99–114). Springer.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior, 76*, 164-173.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- Burnham, J. J., & Wright, H. V. (2012). Cyberbullying: What Middle School Students Want You to Know. *Alabama Counseling Association Journal, 38*(1), 3-12.
- Butler, D. (2018). Cyberbullying and the law: Parameters for effective interventions? En *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 49-60). Academic Press.
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos

instrumentos de evaluación. *Psicología conductual*, 19(3), 591.

- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., & Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y Validación de Una Nueva Medida de Autoinforme Para Evaluar el Acoso Escolar (Bullying). *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Calderero, M., Salazar, I. C., & Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Psicología Conductual*, 19(2), 393.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(5), 416-421. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350>
- Calle, N., & Urgilés, R. (2015). *Estudio del cyberbullying en el colegio Andrade y Cordero del Cantón Cuenca*. Universidad de Cuenca.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Universidad de Córdoba.
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A., & Mora-Merchán, J. A. (2010). Exploring Cyberbullying in Spain. En J. A. Mora-Merchán & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 146-162). Verlag Empirische Pädagogik.
- Calvete, E., Fernández-González, L., González-Cabrera, J. M., & Gámez-Guadix, M. (2018). Continued Bullying Victimization in Adolescents: Maladaptive Schemas as a Mediation Mechanism. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 650-660. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0677-5>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Camacho, S., Hassanein, K., & Head, M. (2018). Cyberbullying impacts on victims' satisfaction with information and communication technologies: The role of Perceived Cyberbullying Severity. *Information and Management*, 55(4), 494-507. <https://doi.org/10.1016/j.im.2017.11.004>
- Camerini, A. L., Marciano, L., Carrara, A., & Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic

- review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49, 101362.
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>
- Camodeca, M., & Nava, E. (2020). The Long-Term Effects of Bullying, Victimization, and Bystander Behavior on Emotion Regulation and Its Physiological Correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 00(0), 1-20.
<https://doi.org/10.1177/0886260520934438>
- Campbell, M. A. (2005). Cyber-bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.
- Campbell, M. A., Slee, P. T., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34(6), 613-629.
- Campbell, M., Hand, K., Shaw, T., Runions, K., Burns, S., Lester, L., & Cross, D. (2020). Adolescent Proactive Bystanding Versus Passive Bystanding Responses to School Bullying: the Role of Peer and Moral Predictors. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00075-2>
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P. T., Butler, D., & 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.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704316>
- Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 7. <http://docplayer.es/108525739-Acoso-escolar-caracteristicas-factores-deriesgo-y-consecuencias.html>
- Cañón Rodríguez, R., Grande de Prado, M., & Ferrero de Lucas, E. (2018). Ciberacoso: revisión de la literatura educativa en español. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 17(2), 87-99.
- Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga, A., & Aboy, I. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y smartphones*. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España. Protégeles.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192.

- Caravita, S. C. S., & Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or Communal? Associations between Interpersonal Goals, Popularity, and Bullying in Middle Childhood and Early Adolescence. *Social Development, 21*(2), 376-395.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x>
- Caravita, S. C. S., Colombo, B., Stefanelli, S., & Zigliani, R. (2016). Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situation: Two experimental studies. *Educational Psychology, 22*(1), 49-59.
- Caravita, S. C. S., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and Moderated Effects of Moral Cognition and Status on Bullying and Defending. *Aggressive Behavior, 38*(6), 456-468. <https://doi.org/10.1002/ab.21447>
- Carbonell Bernal, N., & Cerezo Ramírez, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research, 5*(1), 39-49.
- Carbonell Fernández, J. L. (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es Vivir*. Ministerio de Educación y cultura.
- Carbonell, N., Sánchez, S., & Cerezo, F. (2014). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno “bullying” en alumnos víctimas. *International Journal Of Developmental And Educational Psychology, Revista Infad de Psicología., 6*(1), 427-430.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 451–461.
<https://doi.org/10.1037/a0012769>
- Carozzo, J. C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Espiga, 14*(29), 1-8.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22458/re.v14i29.948>
- Carter, J. M., & Wilson, F. L. (2015). Cyberbullying: A 21st century health care phenomenon. *Pediatric nursing, 41*(3), 115-125.
- Carvalho, M., Branquinho, C., & de Matos, M. G. (2018). Emotional symptoms and risk behaviors in adolescents: Relationships with cyberbullying and implications on

well-being. *Violence and Victims*, 33(5), 871-885. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-16-00204>

- Carvalho, M., Branquinho, C., & de Matos, M. G. (2020). Cyberbullying and Bullying: Impact on Psychological Symptoms and Well-Being. *Child Indicators Research*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09756-2>
- Casale, S., Fiovaranti, G., & Caplan, S. (2015). Online Disinhibition. *Journal of Media Psychology*, 27(4), 170–177. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000136>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587.
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega Ruiz, R. (2016). Entornos virtuales: beneficios y riesgos entre los adolescentes y jóvenes. En *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 75-92). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Casper, D. M., & Card, N. A. (2017). Overt and relational victimization: A meta-analytic review of their overlap and associations with social-psychological adjustment. *Child Development*, 88(2), 466-483. <https://doi.org/10.1111/cdev.12621>
- Casper, D. M., Meter, D. J., & Card, N. A. (2015). Addressing measurement issues related to bullying involvement. *School Psychology Review*, 44(4), 353-371. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0036.1>
- Cassidy, W., Faucher, C., & 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. <https://doi.org/10.1177/0143034313479697>
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationship of family and classrooms environment with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156–165.

- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*(1), 275-290. <https://doi.org/10.2466/PR0.101.1.275-290>
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Pirámide.
- Cerezo, F. (2000). *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2004). *La violencia en las aulas*. Pirámide.
- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares*. Albor-Cohs.
- Cerezo, F., Calvo, A. R., & Sánchez, C. (2011). *El programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir, para la intervención específica en bullying*. Pirámide.
- Cerezo, F., & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 14*(2), 131-145.
- Cerezo, F., & Méndez, I. (2013). Aggressors in bullying and dissocial behaviours. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(1), 5-14.
- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sánchez Lacasa, C., & Arenal Gonzalo, J. J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema, 30*(1), 59-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.360>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arenal, J. J. (2015a). Adolescents and preadolescents' roles on bullying, and its relation with social climate and parenting styles. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139-155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arenal, J. J. (2015b). Adolescents and preadolescents' roles on bullying, and its relation with social climate and parenting styles. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139-155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Cerezo Ramírez, F. (2013). Aplicabilidad del test Bull-S versión 2.2 para la evaluación

del bullying. *III Congreso Internacional de Convivencia Escolar*.

Cerezo Ramírez, F. (2014). El test bull-s para la evaluación sociométrica del bullying. Actualización. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 35-44.

Cerezo Ramírez, F., & Rubio Hernández, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>

Cerezo Ramírez, F., & Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181.

Chai, L., Xue, J., & Han, Z. (2020). School bullying victimization and self-rated health and life satisfaction: The gendered buffering effect of educational expectations. *Children and Youth Services Review*, 116, 105252. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105252>

Chan, H. C. (Oliver), & Wong, D. S. W. (2017). Coping with cyberbullying victimization: An exploratory study of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 50, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2017.04.003>

Chan, H. C. (Oliver), & Wong, D. S. W. (2019). Traditional School Bullying and Cyberbullying Perpetration: Examining the Psychosocial Characteristics of Hong Kong Male and Female Adolescents. *Youth and Society*, 51(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/0044118X16658053>

Chang, F. C., Lee, C. M., Chiu, C. H., Hsi, W. Y., Huang, T. F., & Pan, Y. C. (2013). Relationships Among Cyberbullying, School Bullying, and Mental Health in Taiwanese Adolescents. *Journal of School Health*, 83(6), 454-462. <https://doi.org/10.1111/josh.12050>

Chatzitheochari, S., Parsons, S., & Platt, L. (2016). Doubly Disadvantaged? Bullying Experiences among Disabled Children and Young People in England. *Sociology*, 50(4), 695-713. <https://doi.org/10.1177/0038038515574813>

Chaux, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2016).

- Effects of the cyberbullying prevention program media heroes (Medienhelden) on traditional bullying. *Aggressive behavior*, 42(2), 157-165.
- Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media and Society*, 19(8), 1194-1213.
<https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Chen, L. M., & Cheng, Y. Y. (2017). Perceived severity of cyberbullying behaviour: differences between genders, grades and participant roles. *Educational Psychology*, 37(5), 599-610. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202898>
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25(2), 61-64. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv029>
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy*, 1087(1), 74–89.
- Cho, S., Hong, J. S., Sterzing, P. R., & Woo, Y. (2017). Parental Attachment and Bullying in South Korean Adolescents: Mediating Effects of Low Self-Control, Deviant Peer Associations, and Delinquency. *Crime and Delinquency*, 63(9), 1168-1188. <https://doi.org/10.1177/0011128717714968>
- Chu, X. W., Fan, C. Y., Liu, Q. Q., & Zhou, Z. K. (2018). Stability and change of bullying roles in the traditional and virtual contexts: a three-wave longitudinal study in Chinese early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2384-2400.
- Chun, J. S., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior*, 106485.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485>
- Cillessen, A. H. N., & Lansu, T. A. M. (2015). Stability, Correlates, and Time-Covarying Associations of Peer Victimization From Grade 4 to 12. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3), 456-470.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2014.958841>
- CIS. (2002). Avance de resultados del barómetro de Marzo 2002 (Estudio 2452. En

- Ministerio de la Presidencia* (p. Estudio 2452). <http://www.cis.es/baros/frame.html>
- Clark, M., & Bussey, K. (2020). The role of self-efficacy in defending cyberbullying victims. *Computers in Human Behavior, 109*, 106340. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106340>
- Clarkson, S., Axford, N., Berry, V., Edwards, R. T., Bjornstad, G., Wrigley, Z., Charles, J., Hoare, Z., Ukoumunne, O. C., Matthews, J., & Hutchings, J. (2016). Effectiveness and micro-costing of the KiVa school-based bullying prevention programme in Wales: Study protocol for a pragmatic definitive parallel group cluster randomised controlled trial *Health behavior, health promotion and society. BMC Public Health, 16*(1), 104. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2746-1>
- Cohen, R., Hsueh, Y., Russell, K. M., & Ray, G. E. (2006). Beyond the individual: A consideration of context for the development of aggression. *Aggression and Violent Behavior, 11*(4), 341-351. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.10.004>
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & De-Pablos-Pons, J. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar, 20*(40), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Collell, J., & Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. En *Àmbits de Psicopedagogia* (Número 4, pp. 20-24).
- Collell, J., & Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Àmbits de Psicopedagogia, 12*(1), 21-26.
- Collell, J., & Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos II. Administración del CESC: Conductas y experiencias sociales en clase. *Àmbits de la Psicopedagogia, 18*, 13-21.
- Collell, J., & Escudé, C. (2008). Ciberbullying. L'assetjament a través de la xarxa. *Àmbits de Psicopedagogia, 24*, 20-23.
- Collell, J., & Escudé, C. (2014). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. Cómo prevenir las conductas de acoso. Intervención en situaciones de acoso. En R. (coord. . Bisquerra (Ed.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 15-62). Desclée de Brouwer.
- Coloroso, B. (2010). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high*

school-how parents and teachers can help break the cycle of violence.

HarperCollins.

- Comas-Quinn, A., De-los-arcos, B., & Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (VLEs) for distance language learning: shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143.
- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., Pearce, A. N., & Negro, P. (2014). Badgrlz? Exploring sex differences in cyberbullying behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(3), 209–228.
- Consejería de Educación Juventud y Deporte. (2017). *Guía de actuación contra el acoso escolar en los centros educativos*. Subdirección General de Inspección Educativa.
- Consejo Escolar de Andalucía. (2006). *Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Consejo Escolar de Andalucía, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
<https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Cooley, J. L., Fite, P. J., & Pederson, C. A. (2018). Bidirectional Associations between Peer Victimization and Functions of Aggression in Middle Childhood: Further Evaluation across Informants and Academic Years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(1), 99-111. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0283-8>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426.
<https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Corcoran, L., McGuckin, C., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression?: A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. *Societies*, 5, 245–255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245>
- Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at

- school. *American Psychologist*, 70(4), 333-343. <https://doi.org/10.1037/a0038558>
- Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W., & Pickett, W. (2020). Bullying victimization: time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 65(1), 75-85.
- Couvillon, M. A., & Ilieva, V. (2011). Recommended Practices: A Review of Schoolwide Preventative Programs and Strategies on Cyberbullying. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55, 96–101. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2011.539461>
- Cowie, H. (2011a). Coping with the emotional impact of bullying and cyberbullying: How research can inform practice. *International Journal of Emotional Education*, 3(2), 50-56.
- Cowie, H. (2011b). Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. *Children and Society*, 25, 287-292. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00375.x>
- Cowie, H. (2013). Cyberbullying and its impact on young people's emotional health and well-being. *The Psychiatrist*, 37(5), 167-170.
- Cowie, H., & Sharp, S. (1996). *Peer counselling: A time to listen*. David Fulton.
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and victimization. En *Young peoples health in context: international report from the HBSC 2001/02 survey* (pp. 133-144). WHO Regional Office for Europe.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(2), 367-380. <https://doi.org/10.1017/s0954579400007148>
- Cross, D., Barnes, A., Cardoso, P., Hadwen, K., Shaw, T., Campbell, M., & Slee, P. T. (2018). Cyber-friendly schools. En *Reducing cyberbullying in schools* (pp. 95-108). Academic Press.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social–ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviors. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109–117.

- Cross, D., Brown, D., Epstein, M., & Shaw, T. (2010). *Cyber Friendly Schools Project: Strengthening school and families' capacity to reduce the academic, social, and emotional harms secondary students' experience from cyber bullying* (Public Education Endowment Trust, PEET). Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University.
- Cross, D., Epstein, M., Hearn, L., & Waters, S. (2011). *Cyber Friendly Parents' Project: Final report to the Telstra Foundation*. Edith Cowan University, Child Health Promotion Research Centre.
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S., & Lester, L. (2011). Three-year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal*, 37, 105-129.
<https://doi.org/10.1080/01411920903420024>
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., Thomas, L., & Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42(2), 166-180.
<https://doi.org/10.1002/ab.21609>
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)* (Edith Cowan University: Child Health (ed.)).
- Cross, D., Waters, S., Pearce, N., Shaw, T., Hall, M., Erceg, E., Burns, S., Roberts, C., & Hamilton, G. (2012). The Friendly Schools Friendly Families programme: Three-year bullying behaviour outcomes in primary school children. *International Journal of Educational Research*, 53, 394-406.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.05.004>
- Cross, D., Waters, S., & Thompson, S. (2012). *Friendly schools plus : Teacher resource : Middle childhood 8-10 years*. STEPS Professional Development.
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 82(4), 496-503. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00338.x>
- Cuesta Medina, L., Hennig Manzuoli, C., Duque, L. A., & Malfasi, S. (2020).

- Cyberbullying: tackling the silent enemy. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 936-947.
- Cullingford, C., & Morrison, J. (1997). The relationship between criminality and home background. *Children and Society*, 11(3), 157-172. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1997.tb00023.x>
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V. (2008). Inequalities in young people's health. HBSC international report from the 2005/2006 survey. En *Health policy for children and adolescents series No 5*. WHO Regional Office for Europe.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Barnekow Rasmussen, V. (2004). Young people's health in context Health behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. *WHO, Health Policy for Children and AdolescentS*, 4(14), 237.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour School-Aged Children (HSBC) Study: International Report From the 2009/2010 Survey*, 6.
- da Silva, J. L., de Oliveira, W. A., Braga, I. F., Farias, M. S., da Silva Lizzi, E. A., Gonçalves, M. F. C., Oliveira Pereira, B., & Iossi Silva, M. A. (2016). The effects of a skill-based intervention for victims of bullying in Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(11), 1042. <https://doi.org/10.3390/ijerph13111042>
- David-Ferdon, C., & Feldman-Hertz, M. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 1-5.
- Davis, J. P., Ingram, K. M., Merrin, G. J., & Espelage, D. L. (2020). Exposure to parental and community violence and the relationship to bullying perpetration and victimization among early adolescents: A parallel process growth mixture latent transition analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 77-89. <https://doi.org/10.1111/sjop.12493>
- Davis, K., & Koepke, L. (2016). Risk and protective factors associated with

- cyberbullying: Are relationships or rules more protective? Learning. *Media and Technology*, 41(4), 521-545.
- De-Moor, S., Dock, M., Gallez, S., Lenaerts, S., Scholler, C., & Vleugels, C. (2008). *Teens and ICT: Risks and Opportunities. Belgium*. TIRO.
http://www.belspo.be/belspo/fedra/TA/synTA08_nl.pdf
- de la Plaza Olivares, M., & González Ordi, H. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Journal of Victimology*, 9, 99-131. <https://doi.org/10.12827/RVJV.9.01>
- De Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Da Silva, J. L., De Mello, F. C. M., Do Prado, R. R., & Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria*, 62(1), 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2015.04.003>
- de Vries, E. E., Verlinden, M., Rijlaarsdam, J., Jaddoe, V. W., Verhulst, F. C., Arseneault, L., & Tiemeier, H. (2018). Like father, like child: early life family adversity and children's bullying behaviors in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(7), 1481-1496.
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo. (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*.
- Dehue, F. (2013). Cyberbullying Research: New Perspectives and Alternative Methodologies. Introduction to the Special Issue. En *Journal of Community and Applied Social Psychology* (Número 23, pp. 1-6). <https://doi.org/10.1002/casp>
- del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, Á., & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
<https://doi.org/10.1174/02103700360536437>

- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed: una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 23(45), 129-138.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P. K., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50(1), 141-147.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive behavior*, 42(2), 123-135.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega Ruiz, R., & Elipe Muñoz, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 56(26), 39-48.
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019). Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 434.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 10(1), 77-89.
- Del Rey, R., & Ortega Ruiz, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar: la propuesta del modelo de Sevilla Antiviolenca Escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 59-71.
- Del Rey, R., Sánchez, V., & Ortega, R. (2004). *Resistencias, conflictos y dificultades de la convivencia*. R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la Convivencia*. Edebé.

- Delgado, B., & Escortell, R. (2018). Sex and grade differences in cyberbullying of Spanish students of 5th and 6th grade of primary education. *Anales de Psicología*, 34(3), 472-481. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.283871>
- Della Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>
- Demirbağ, B. C., Çiçek, Z., Yiğitbaşı, Ç., Özkan, Ç. G., & Dinçer, A. (2017). The Relationship between Types of Bullying Experienced by Primary School Students and their Anxiety, State-Trait, Self-Esteem and Certain Socio-Demographic Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 398-404. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.077>
- Den Hamer, A., Konjin, E. A., & Keijer, M. G. (2013). Cyberbullying behavior and adolescents' use of media with antisocial content: A cyclic process model. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(2), 74–81.
- Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K. A., Sinnott, C., Cronin, M., & Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, 51(101379). <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379>
- DePaolis, K., & Williford, A. (2015). The Nature and Prevalence of Cyber Victimization Among Elementary School Children. *Child and Youth Care Forum*, 44(3), 377-393. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9292-8>
- Deryol, R., & Wilcox, P. (2020). Physical Health Risk Factors across Traditional Bullying and Cyberbullying Victim and Offender Groups. *Victims and Offenders*, 15(4), 520-547. <https://doi.org/10.1080/15564886.2020.1732510>
- Deschamps, R., & McNutt, K. (2016). Cyberbullying: What's the problem? *Canadian Public Administration*, 59(1), 45-71.
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398–415.

- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., Herrewijn, L., Malliet, S., Pabian, S., Van Broeckhoven, F., De Troyer, O., Deglorie, G., Van Hoecke, S., Samyn, K., & De Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior, 78*, 336-347.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.011>
- Devine, P., & Lloyd, K. (2012). Internet Use and Psychological Well-being among 10-year-old and 11-year-old Children. *Child Care in Practice, 18*(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621888>
- Di Lorenzo, M. (2012). New forms of violence among peers: From Bullying to Cyberbullying. *Revista Médica del Uruguay, 28*(1), 48-53.
- Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools, 45*(8), 693-704.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., & Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educacion, 362*, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. En *4 política educativa* (Número 63).
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (Vol. 2). Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia en la familia*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Avance de resultados*. Ministerio de Educación.
- Díaz Ozuna, Y. G. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Psicología.com, 16*.

- Ditrendia. (2016). *Informe Ditrendia: mobile en España y en el mundo*.
[https://mktefa.ditrendia.es/hubfs/Ditrendia-Informe Mobile
 2018.pdf?fbclid=IwAR13B249fMuQB5O_6UcYdjNIh_uSX567Jj3GZRPFXdS2tz
 qkEfCx6kzugkI](https://mktefa.ditrendia.es/hubfs/Ditrendia-Informe%20Mobile%202018.pdf?fbclid=IwAR13B249fMuQB5O_6UcYdjNIh_uSX567Jj3GZRPFXdS2tzqkEfCx6kzugkI)
- Djanggih, H., Thalib, H., Baharuddin, H., Qamar, N., & Ahmar, A. S. (2018). The Effectiveness of Law Enforcement on Child Protection for Cybercrime Victims in Indonesia. *Journal of Physics: Conference Series*, *1028*(1), 012192.
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1028/1/012192>
- Doane, A. N. (2011). *Testing of a brief Internet cyberbullying prevention program in college students*. Old Dominion University.
- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2017). Evidence Based Bullying Prevention in Turkey: Implementation of the ViSC Social Competence Program. *International Journal of Developmental Sciences*, *11*(3-4), 93-108. <https://doi.org/10.3233/DEV-170223>
- Donoghue, C., & Meltzer, L. J. (2018). Sleep it off: Bullying and sleep disturbances in adolescents. *Journal of Adolescence*, *68*, 87-93.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.012>
- Donoso-Vázquez, T., & Rebollo-Catalán, Á. (2018). *Violencias de genero en entornos virtuales*. OCTAEDRO, S.L.
- Dooley, J. J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D., & Spiel, C. (2010). Cyber-victimisation: The association between help-seeking behaviours and self-reported emotional symptoms in Australia and Austria. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *20*(2), 194-209.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. A Theoretical and Conceptual Review. *Journal of Psychology*, *217*(4), 182–188.
- Dredge, R., Gleeson, J., & De La Piedad Garcia, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective. *Computers in Human Behavior*, *36*, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.026>
- du Plessis, M. R., Smeekens, S., Cillessen, A. H. N., Whittle, S., & Güroglu, B. (2019). Bullying the brain? Longitudinal links between childhood peer victimization,

- cortisol, and adolescent brain structure. *Frontiers in Psychology*, 9(2706), 1-9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02706>
- Duggan, M. (2017). Online harassment 2017. En *Pew Research Center*.
- Duong, J., & Bradshaw, C. P. (2014). Associations between bullying and engaging in aggressive and suicidal behaviors among sexual minority youth: The moderating role of connectedness. *Journal of School Health*, 84(10), 636-645.
<https://doi.org/10.1111/josh.12196>
- Dupper, D. R. (2013). *School Bullying. New Perspectives on a Growing Problem*. Oxford University Press.
- Eastman, M. L., Moore, A. A., Cecilione, J., Hetteema, J. M., & Roberson-Nay, R. (2018). Confirmatory factor structure and psychometric properties of the multidimensional peer victimization scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 40(4), 725-735.
- Echeburúa, E., & De Corral, P. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Echols, L., & Graham, S. (2016). For Better or Worse: Friendship Choices and Peer Victimization Among Ethnically Diverse Youth in the First Year of Middle School. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1862-1876.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0516-0>
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies*, 21(3), 699-713. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9348-2>
- Egeberg, G., Thorvaldsen, S., & Rønning, J. A. (2016). The impact of cyberbullying and cyber harassment on academic achievement. En *Digital expectations and experiences in education* (pp. 183-204). Brill Sense.
- El Asam, A., & Samara, M. (2016). Cyberbullying and the law: A review of psychological and legal challenges. *Computers in Human Behavior*, 65, 127-141.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.012>
- Elgar, F. J., Napoletano, A., Saul, G., Dirks, M. A., Craig, W., Poteat, V. P., Holt, M.

- K., & Koenig, B. W. (2014). Cyberbullying victimization and mental health in adolescents and the moderating role of family dinners. *JAMA Pediatrics*, *168*(11), 1015–1022.
- Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M., & Del Rey, R. (2018). Homophobic Bullying and Cyberbullying: Study of a Silenced Problem. *Journal of Homosexuality*, *65*(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Elledge, C. L., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The Influence of Children's Provictim Attitudes and Teachers' Ability to Intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(5), 698-710. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9920-x>
- Elledge, L. C., Cavell, T. A., Ogle, N. T., & Newgent, R. A. (2010). School-based mentoring as selective prevention for bullied children: A preliminary test. *Journal of Primary Prevention*, *31*(3), 171-187. <https://doi.org/10.1007/s10935-010-0215-7>
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M. C., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, *35*, 62-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, *12*(1), 109-125.
- Erdur-Baker, Ö., & Tanrikulu, İ. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 2771-2776.
- Eriksen, I. M. (2018). The power of the word: students' and school staff's use of the established bullying definition. *Educational Research*, *60*(2), 157-170. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1454263>
- Ertesvåg, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, *27*(6), 713-736. <https://doi.org/10.1080/01443410701309258>
- Eslea, M., & Smith, P. K. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in

- primary schools. *Educational Research*, 40(2), 203-218.
<https://doi.org/10.1080/0013188980400208>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-264.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espelage, D. L., & De La Rue, L. (2012). School bullying: Its nature and ecology. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24(1), 3-10.
<https://doi.org/10.1515/ijamh.2012.002>
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying Prevention and Intervention Efforts: Current Knowledge and Future Directions. *Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 374-380. <https://doi.org/10.1177/0706743716684793>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M., & Thornberg, R. (2015). Socioecological factors associated with bullying perpetration among early adolescents across the elementary-middle school transition. *Violence & Victims*, 30, 470–488.
- Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., & Polanin, J. R. (2015). Clinical trial of second step middle school program: Impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464–479. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0052.1>
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology*, 18(1), 73-89.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2080. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122080>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.

- Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Ey, L.-A., Taddeo, C., & Spears, B. (2015). Cyberbullying and Primary-School Aged Children: The Psychological Literature and the Challenge for Sociology. *Societies, 5*(2), 492-514. <https://doi.org/10.3390/soc5020492>
- Fahy, A. E., Stansfeld, S. A., Smuk, M., Smith, N. R., Cummins, S., & Clark, C. (2016). Longitudinal associations between cyberbullying involvement and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health, 59*(5), 502-509.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 168–181.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En *Crime and justice: an anual review of research* (University, pp. 381-458). University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Farrington, D. P. (2003). Methodological quality standards for evaluation research. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 587*(1), 49-68. <https://doi.org/10.1177/0002716202250789>
- Farrington, D. P., Gaffney, H., & Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of explanatory risk factors for violence, offending, and delinquency. *Aggression and Violent Behavior, 33*, 24-36. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.004>
- Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M., & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies*. Swedish National Council for Crime Prevention.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). Reducing school bullying: Evidence-based implications for policy. *Crime and Justice, 38*(1), 281-345. <https://doi.org/10.1086/599198>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Protective and promotive factors in the development of offending. En T. Bliesener, A. Beelman, & M. Stemmler (Eds.), *Antisocial behaviour and crime: Contributions of theory and evaluation research to prevention and intervention* (pp. 71–88). Hogrefe.

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Effects of antibullying school program on bullying and health complaints. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *160*(6), 638-644.
<https://doi.org/10.1001/archpedi.160.6.638>
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C., & Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, *38*(1), 47-58.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, *37*(3), 234-247. <https://doi.org/10.1002/ab.20389>
- Fenaughty, J., & Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, *29*(3), 803-811.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.008>
- Fernández-Baena, F. J., Trianes Torres, M. V., De la Morena Fernández, M. L., Escobar Espejo, M., Infante Cañete, L., & Blanca Mena, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, *27*(1), 102-108.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence. *Comunicar*, *44*(22), 113-120.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., Irazabal, I., & López-Goñi, J. J. (2017). Effectiveness of a digital literacy programme for primary education students. *Cultura y Educacion*, *29*(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1269501>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva Vélez, A., Irazabal Zuazua, I., & López-Goñi, J. J. (2017). Efectividad de un programa de alfabetización digital para estudiantes de Educación Primaria. *Cultura y Educación*, *29*(1), 1-30.
- Fernández, I. (2005). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. Alfaomega-Narcea.
- Fernández, I., & Quevedo, G. (1991). Como Te Chives... Ya Verás. *Cuadernos de Pedagogía*, *193*, 69-72.
- Fernández Martín, F. D., Pichardo Martínez, M. C., & Arco Tirado, J. L. (2005).

- Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 375-384.
- Fernández Tomé, M. (2015). *Bullying y cyberbullying: prevalencia en adolescentes y jóvenes de Cantabria*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Fernández-Espada Ruiz, C. (2009). *El bullying*.
<http://www.eduinnova.es/dic09/bullyng.pdf>
- Festl, R., & Quandt, T. (2016). The role of online communication in long-term cyberbullying involvement among girls and boys. *Journal of youth and adolescence*, 45(9), 1931-1945.
- Festl, R., Vogelgesang, J., Scharnow, M., & Quandt, T. (2017). Longitudinal patterns of involvement in cyberbullying: Results from a Latent Transition Analysis. *Computers in Human Behavior*, 66, 7-15.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.027>
- Field, T. (2018). Cyberbullying: A narrative review. *Journal of Addiction Therapy and Research*, 2, 10-27.
- Fierro Evans, M. C., & Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 9-27.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Finger, L. R. (2009). Beyond bullying primary schools program: Implementing an effective whole-school program to manage bullying, enhance prosocial behaviour, and boost student well-being in the upper primary grades. En *Dissertation Abstracts International Section C: Worldwide*.
- Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., & Wolpert, M. (2018). Child- and school-level predictors of children's bullying behavior: A multilevel analysis in 648 primary schools. *Journal of Educational Psychology*, 110(1), 17.
<https://doi.org/10.1037/edu0000204>
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J., & Wolak, J. (2000). *Online Victimization: A Report on the Nation's Youth*. DC: National Center for Missing & Exploited Children.
- Fisher, B. W., Gardella, J. H., & Teurbe-Tolon, A. R. (2016). Peer Cybervictimization Among Adolescents and the Associated Internalizing and Externalizing Problems:

- A Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1727-1743.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0541-z>
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., & Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *BMJ (Online)*, 344, 1-9.
<https://doi.org/10.1136/bmj.e2683>
- Flores Buils, R., Caballer Miedes, A., & Romero Oliver, M. (2020). Efecto de un programa de prevención de ciberacoso integrado en el currículum escolar de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23-29.
- Fluck, J. (2017). Why Do Students Bully? An Analysis of Motives Behind Violence in Schools. *Youth and Society*, 49(5), 567-587.
<https://doi.org/10.1177/0044118X14547876>
- Forsberg, C., & Thornberg, R. (2016). The social ordering of belonging: Children's perspectives on bullying. *International Journal of Educational Research*, 78, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.008>
- Foshee, V. A., Ennett, S. T., McNaughton Reyes, H. L., Chen, M. S., Ennett, S. T., Basile, K. C., DeGue, S., Vivolo-Kantor, A. M., Moracco, K. E., & Bowling, J. M. (2016). Shared risk factors for the perpetration of physical dating violence, bullying, and sexual harassment among adolescents exposed to domestic violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 672–686.
- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Vivolo-Kantor, A. M., Basile, K. C., Chang, L. Y., Faris, R., & Ennett, S. T. (2014). Bullying as a longitudinal predictor of adolescent dating violence. *Journal of Adolescent Health*, 55(3), 439-444.
- Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, Family and Individual Influences on School Physical Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1596-1610. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9890-4>
- Fousiani, K., Dimitropoulou, P., Michaelides, M. P., & Van Petegem, S. (2016). Perceived Parenting and Adolescent Cyber-Bullying: Examining the Intervening Role of Autonomy and Relatedness Need Satisfaction, Empathic Concern and Recognition of Humanness. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2120-2129. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0401-1>

- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., & Snell, J. L. (2009). Observed Reductions in School Bullying, Nonbullying Aggression, and Destructive Bystander Behavior: A Longitudinal Evaluation. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 466–481. <https://doi.org/10.1037/a0013839>
- Fridh, M., Lindström, M., & Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment: Moderation through support from parents/friends - a Swedish population-based study. *BMC Public Health, 15*, 949.
- Frisén, A., Berne, S., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., Erentaite, R., & Zukauskienė, R. (2013). Measurement issues: A systematic review of cyberbullying instruments. En P. K. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media: findings from an international network* (pp. 37–62). Psychology Press.
- Fujikawa, S., Ando, S., Nishida, A., Usami, S., Koike, S., Yamasaki, S., Morimoto, Y., Toriyama, R., Kanata, S., Sugimoto, N., Sasaki, T., Furukawa, T. A., Hiraiwa-Hasegawa, M., & Kasai, K. (2018). Disciplinary slapping is associated with bullying involvement regardless of warm parenting in early adolescence. *Journal of Adolescence, 68*, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.018>
- Fujikawa, S., Ando, S., Shimodera, S., Koike, S., Usami, S., Toriyama, R., Kanata, S., Sasaki, T., Kasai, K., Okazaki, Y., & Nishida, A. (2016). The association of current violence from adult family members with adolescent bullying involvement and suicidal feelings. *PLoS ONE, 11*(10), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163707>
- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. (2016). *Acoso escolar: I Estudio sobre el “bullying” según los afectados y líneas de actuación*. Fundación Mutua Madrileña.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2010). Bullying Assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 329–345). Routledge.
- Gaete, J., Valenzuela, D., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, E., Araya, R., & Salmivalli, C. (2017). The KiVa antibullying program in primary schools in Chile, with and without the digital game component: Study protocol for a randomized controlled

- trial. *Trials*, 18(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s13063-017-1810-1>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and violent behavior*, 45, 134-153.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256-271. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental psychology*, 33(4), 589–600.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.589>
- Gómez-Guadix, M., Gini, G., & Calvete, E. (2015). Stability of cyberbullying victimization among adolescents: Prevalence and association with bully-victim status and psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior*, 53(1), 140-148.
- Gómez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446-452.
- Gómez-Guadix, Manuel, Borrajo, E., & Almendros, C. (2016). Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(1), 100-107. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.013>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2011). *Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación*. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2014). Cyberbullying: Una nueva forma de violencia entre iguales a través de los medios electrónicos. *Padres y Maestros*, 357(1), 34-40. <https://doi.org/10.14422/pym.v0i357.3300>

- Garaigordobil Landazabal, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). *Cyberprogram 2.0: programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullyin* (Pirámide). Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International journal of psychology and psychological therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales* (TEA). TEA.
- Garaigordobil, M. (2015a). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 1069-1076.
- Garaigordobil, M. (2015b). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 569–582.
- Garaigordobil, M. (2017). *Bullying y cyberbullying: Definición, prevalencia, consecuencias y mitos*. Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Ciberacoso (“cyberbullying”) en el país vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461-474.
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.258>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014a). *Cyberprogram 2.0. Un Programa de Intervención Para la Prevenir y Reducir el Ciberbullying*. Pirámide.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014b). Effect of Cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 19(2), 289-305.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face -face" bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45-51.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in psychology*, 7,

- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., & Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, *13*(1), 39-52.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality Matters: Classroom Status Hierarchy and Adolescents' Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(7), 1123-1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*(6), 981-991. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- García-Fernández, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Universidad de Córdoba.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relations between bullying and cyberbullying: Prevalence and co-occurrence. *Pensamiento Psicológico*, *14*(1), 49-61.
- García-García, J., Ortega, E., De la Fuente, L., Zaldívar, F., & Gil-Fenoy, M. J. (2017). Systematic Review of the Prevalence of School Violence in Spain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *237*, 125-129. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.052>
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., & Del Carmen Barrientos-Gómez, M. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín médico del hospital infantil de México*, *69*(6), 463-474.
- García-Moya, I., Suominen, S., & Moreno, C. (2014). Bullying victimization prevalence and its effects on psychosomatic complaints: Can sense of coherence make a difference? *Journal of School Health*, *84*(10), 646-653. <https://doi.org/10.1111/josh.12190>

- García, A., López-de-Ayala, M. C., & Catalina, B. (2013). Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Comunicar*, 41(21), 195-204.
- García Bacete, F. J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educación*, 43, 43-60.
- García Coto, 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 (Ed.), *Salud y bienestar de adolescentes y jóvenes: una mirada integral* (pp. 624-636). Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires.
- García Fernández, C. M., Romera Félix, E. M., & Ortega Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353.
- García González, J. (2010). *Ciberacoso: la tutela penal de la intimidación, la integridad y la libertad sexual en Internet*. (Tirant lo). Tirant lo Blanch.
- García Sanmartín, P. (2019). Bullying: una puerta de entrada a la conducta antisocial adulta. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 11, 151-202. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0006>
- Garmendia, M., Casado, M. A., Jiménez, E., & Garitaonandia, C. (2018). Oportunidades, riesgos, daño y habilidades digitales de los menores españoles. En M. A. Jiménez, E; Garmendia, M. & Casado (Ed.), *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada* (pp. 31-54). Gedisa.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A., & Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles*. Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Garzanti. (2007). *Il grande dizionario Garzanti della lingua italiana*. Garzanti.
- Gassó, A. M., Fernández Cruz, V., Montiel, I., & Agustina Sanllehí, J. R. (2018). Violencia escolar a través de medios digitales: del bullying al cyberbullying. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 38, 57-82.

- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European journal of Psychology of Education, 11*(1), 97.
- Georgiou, S. N., & Stavriniades, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International, 29*(5), 574-589. <https://doi.org/10.1177/0143034308099202>
- Georgiou, S. N., Stavriniades, P., & Fousiani, K. (2013). Authoritarian Parenting, Power Distance, and Bullying Propensity. *International Journal of School and Educational Psychology, 1*(3), 199-206. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.806234>
- Gerler, E. R. (2013). Handbook of school violence. En *Handbook of School Violence*. <https://doi.org/10.4324/9780203048986>
- Giachero, S. (2017). *Bullying & mobbing: Haciendo visible lo invisible*. Grijalbo.
- Gillespie, A. (2006). Cyber-bullying and harassment of teenagers: The legal response. *Journal of Social Welfare and Family Law, 28*(2), 123-136. <https://doi.org/10.1080/09649060600973772>
- Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention strategies in Primary and Secondary education. *Comunicar, 56*(3), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Giménez, A. M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. Universidad de Murcia.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2013). *Causas, medios y estrategias de afrontamiento en la agresión online en escolares de Murcia* (p. 6).
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigacion Educativa, 33*(2), 335-351. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>
- Giménez Gualdo, A. M., Hunter, S., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education, 82*(1), 228-235.

- Gini, G., Card, N. A., & Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior, 44*, 185–198. <https://doi.org/10.1002/ab.21742>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles, 54*(7), 585-588. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9015-1>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 134*(4), 720-729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 40*(1), 56-68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gini, G., Thornberg, R., & Pozzoli, T. (2020). Individual moral disengagement and bystander behavior in bullying: The role of moral distress and collective moral disengagement. *Psychology of Violence, 10*(1), 38-47. <https://doi.org/10.1037/vio0000223>
- Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. En *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health* (pp. 117-130). https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_6
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention Atlanta, Georgia, & U.S. Department of Education*.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 159*(11), 1026-1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Goldbach, J. T., Sterzing, P. R., & Stuart, M. J. (2018). Challenging Conventions of Bullying Thresholds: Exploring Differences between Low and High Levels of Bully-Only, Victim-Only, and Bully-Victim Roles. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(3), 586-600. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Estilos

- parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educacion*, 26(1), 132–158.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>
- Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R. O., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. R. (2017). Detectar y prevenir el acoso escolar: escuela y familia trabajando juntas. En A. J. Rodríguez Hidalgo & R. Ortega Ruiz (Eds.), *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación: educar en diversidad y convivencia* (pp. 29-42). Catarata.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse and Neglect*, 51, 132-143.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2018). Parenting practices as risk or preventive factors for adolescent involvement in cyberbullying: Contribution of children and parent gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2664.
<https://doi.org/10.3390/ijerph15122664>
- Gómez Rivas, F. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Amazónica*, 6(1), 149-185.
- González Alonso, F., & Escudero Vidal, J. (2018). *El acoso escolar, bullying y cyberbullying formación, prevención y seguridad*. Tirant humanidades.
- González Moreno, P. M., Gutiérrez Rodríguez, H., & Checa Romero, M. (2017). Percepción del maltrato entre iguales en educación infantil y primaria. *Revista de Educacion*, 377, 136-160. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-356>
- Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Rittenour, C. E. (2016). Bullying as a Display of Social Dominance Orientation. *Communication Research Reports*, 33(2), 159-165.
<https://doi.org/10.1080/08824096.2016.1154838>
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87-110.

- Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive behavior, 42*(2), 181-193.
- Green, J. G., Furlong, M. J., & Felix, E. D. (2017). Defining and measuring bullying across the life course. En *Handbook of Bullying Prevention: A Lifecourse Perspective* (pp. 7-20).
- Green, V. A., Woods, L., Wegerhoff, D., Harcourt, S., & Tannahill, S. (2020). An Evaluation of the KiVa Anti-bullying Program in New Zealand. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(3), 225-237. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00034-6>
- Greif, J. L., & Furlong, M. J. (2006). The assessment of school bullying: Using theory to inform practice. *Journal of School Violence, 5*(3), 33–50. https://doi.org/10.1300/J202v05n03_04
- Griezel, L., Finger, L. R., Bodkin-Andrews, G. H., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2012). Uncovering the structure of gender and developmental differences in cyber bullying. *Journal of Educational Research, 105*(6), 442–455. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.629692>
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 20*(2), 143-156.
- Gudmundsdottir, G. B., Gassó, H. H., Colomer Rubio, J. C., & Hatlevik, O. E. (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers and Education, 103877*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877>
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 249-261. <https://doi.org/10.1007/BF03173535>
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools, 53*, 432–453. <https://doi.org/10.1002/pits.21914>
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?

Journal of School Psychology, 52(5), 479-493.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.07.001>

- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 2334-2315. <https://doi.org/10.1086/690565>
- Hallford, A., Borntrager, C., & Davis, J. L. (2006). Evaluation of a bullying prevention program. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 91-101. <https://doi.org/10.1080/02568540609594581>
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), 333–345. <https://doi.org/10.1080/00131880802499779>
- Hamburger, M. E., Basile, K., & Vivolo, A. (2011). Measuring Bullying and Bystander Experiences: A compendium of assessment tools. En *Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Atlanta, Georgia*.
- Han, Z., Zhang, G., & Zhang, H. (2017). School bullying in Urban China: Prevalence and correlation with school climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101116>
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive Victims, Passive Victims, and Bullies: Developmental Continuity or Developmental Change? *Merrill-Palmer Quarterly*, 1982, 17-38. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0003>
- Hawkins, L. D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hébert, M., Cénat, J. M., Blais, M., Lavoie, F., & Guerrier, M. (2016). Child sexual abuse, bullying, cyberbullying, and mental health problems among high schools students: a moderated mediated model. *Depression and Anxiety*, 33(7), 623-629. <https://doi.org/10.1002/da.22504>

- Heerde, J. A., & Hemphill, S. A. (2018). Examination of associations between informal help-seeking behavior, social support, and adolescent psychosocial outcomes: A meta-analysis. *Developmental Review, 47*, 44-62.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.10.001>
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyberbullying experience and gender differences among adolescents in different educational settings. *Journal of Learning Disabilities, 48*(2), 146-155.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence, 42*, 103-114.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal debatt, 2*, 3-14.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbing-Gruppvåld bland barn och vuxna [Mobbing-group violence by children and adults]*. Natur och Kultur.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbning: Gruppvald blant barn og vokane (Bullying: Group violence among children and adults)*. Natur och Kultur.
- Heinsohn, R., Chaux, E., & Molano, A. (2010). "La chispita que quería encender todos los fósforos": Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 1*(1), 5-22. <https://doi.org/10.18175/vys1.1.2010.01>
- Hellfeldt, K., López-Romero, L., & Andershed, H. (2020). Cyberbullying and psychological well-being in young adolescence: the potential protective mediation effects of social support from family, friends, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 45.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17010045>
- Hemphill, S. A., & Heerde, J. A. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescent Health, 55*(4), 580-587.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimisation: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal*

Behaviour and Mental Health, 21(2), 107-116. <https://doi.org/10.1002/cbm.802>

- Hemphill, S. A., Tollit, M., Kotevski, A., & Heerde, J. A. (2015). Predictors of Traditional and Cyber-Bullying Victimization: A Longitudinal Study of Australian Secondary School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(15), 1-24. <https://doi.org/10.1177/0886260514553636>
- Hernández, M. (2008). La violencia en las escuelas: Un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista iberoamericana de educación*, 46(1), 1-12.
- Hernández Prados, M. A., & Solano Fernández, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 10(1), 17-36.
- Hernández, R. M., & Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 30-40.
- Herrera-López, M., Casas, J. A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2017). Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(2), 117-125. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0414>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Ciber-acoso (cyberbullying) en adolescentes de San Juan de Pasto, Colombia. Propiedades psicométricas del ECIPQ. En Y. A. Gómez Delgado, A. K. Ceballos Mora, & O. T. Ruíz Bravo (Eds.), *Desafíos de la psicología 2017: un compromiso con la salud y el bienestar* (pp. 26-28). Editorial Universidad de Nariño. <https://doi.org/10.22267/lib.udn.008>
- Herrick, C. (2012). *An investigation into the effectiveness of an anti-bullying campaign*. University of Nottingham.
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., & Green, D.-A. (2018). Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(3), 195-208. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422645>
- Hill, R. M., Mellick, W., Temple, J. R., & Sharp, C. (2017). The role of bullying in depressive symptoms from adolescence to emerging adulthood: A growth mixture model. *Journal of Affective Disorders*, 207, 1-8.

<https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.09.007>

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline consequences and online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence, 6*(3), 89-112.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156.
<https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of suicide research, 14*(3), 206-221.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2011). Cyberbullying: A review of the legal issues facing educators. *Preventing School Failure, 55*(2), 71-78.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2013). Social Influences on Cyberbullying Behaviors Among Middle and High School Students. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 711-722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying, 2nd ed. En *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying, 2nd ed.* Sage Publications.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse and Neglect, 73*, 51-62.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.010>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2018). *Cyberbullying research summary: Cyberbullying and suicide*.
- Hladíková, V., & Tolnaiová, S. G. (2019). Cyber aggressors, their motives, emotions and behavioural tendencies in the process of cyberbullying. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research, 9*(2), 71-76.
- Hoetger, L. A., Hazen, K. P., & Brank, E. M. (2015). All in the Family: A Retrospective Study Comparing Sibling Bullying and Peer Bullying. *Journal of Family Violence, 30*(1), 103-111. <https://doi.org/10.1007/s10896-014-9651-0>
- Hoffman, C. Y., Phillips, M. D., Daigle, L. E., & Turner, M. G. (2017). Adult

- Consequences of Bully Victimization: Are Children or Adolescents More Vulnerable to the Victimization Experience? *Youth Violence and Juvenile Justice*, 15(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177/1541204016650004>
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2013). Implementing a Universal Stress Management Program for Young School Children: Are there Classroom Climate or Academic Effects? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 420-444. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656320>
- Holladay, J. (2011). Cyberbullying the stakes have never been higher for students or schools. *Teaching Tolerance*, 38(1), 42-45.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496-e509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>
- Holt, T. J., Fitzgerald, S., Bossler, A. M., Chee, G., & Ng, E. (2016). Assessing the Risk Factors of Cyber and Mobile Phone Bullying Victimization in a Nationally Representative Sample of Singapore Youth. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60(5), 598-615. <https://doi.org/10.1177/0306624X14554852>
- Holt, T. J., Turner, M. G., & Lyn Exum, M. (2014). The Impact of Self Control and Neighborhood Disorder on Bullying Victimization. *Journal of Criminal Justice*, 42(4), 347-355. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2014.04.004>
- Holtz, P., & Appel, M. (2011). Internet use and video gaming predict problem behavior in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 49-58.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hong, J. S., Kim, D. H., & Piquero, A. R. (2017). Assessing the links between punitive parenting, peer deviance, social isolation and bullying perpetration and victimization in South Korean adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 73, 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.017>
- Hoof Graafland, J. (2018). *New technologies and 21st century children: Recent trends*

and outcomes (Vol. 179). OECD Publishing.

- Hormazábal-Aguayo, I., Fernández-Vergara, O., González-Calderón, N., Vicencio-Rojas, F., Russell-Guzmán, J., Chacana-Cañas, C., del Pozo-Cruz, B., & García-Hermoso, A. (2019). Can a before-school physical activity program decrease bullying victimization in disadvantaged children? The Active-Start Study. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 19*(3), 237-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.05.001>
- Horner, S., Asher, Y., & Fireman, G. D. (2015). The impact and response to electronic bullying and traditional bullying among adolescents. *Computers in Human Behavior, 49*, 288-295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.007>
- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children and Society, 25*(4), 268-277. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x>
- Houghton, S. J., Nathan, E., & Taylor, M. (2012). To bully or not to bully, that is not the question: Western Australian early adolescents' in search of a reputation. *Journal of Adolescent Research, 27*(4), 498-522. <https://doi.org/10.1177/0743558411432638>
- Houlston, C., & Smith, P. K. (2009). The impact of a peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: A short-term longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 69-86. <https://doi.org/10.1348/000709908X293878>
- Huang, H., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2013). Understanding Factors Associated with Bullying and Peer Victimization in Chinese Schools Within Ecological Contexts. *Journal of Child and Family Studies, 22*(7), 881-892. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9647-4>
- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1581-1590.
- Huggins, M. (2016). Stigma is the origin of bullying. *Journal of catholic education, 19*(3), 166-196.
- Huitsing, G., & Monks, C. P. (2018). Who victimizes whom and who defends whom? A multivariate social network analysis of victimization, aggression, and defending in

- early childhood. *Aggressive Behavior*, 44(4), 394-405.
<https://doi.org/10.1002/ab.21760>
- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 49-61.
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 425-442.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2012.727785>
- Hutson, E. (2016). Cyberbullying in adolescence: A concept analysis. *Advances in Nursing Science*, 39(1), 60-70. <https://doi.org/10.1097/ANS.000000000000104>
- Hwang, J., Lee, H., Kim, K., Zo, H., & Ciganek, A. P. (2016). Cyber neutralisation and flaming. *Behaviour and Information Technology*, 35(3), 210-224.
<https://doi.org/10.1080/0144929X.2015.1135191>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299.
<https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. En *El Correo de la UNESCO* (pp. 14-16).
- Inchley, J. C., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, Á. M. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. *WHO Regional Office for Europe (WHO Europe)*.
- Inchley, J. C., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (2016). Growing up unequal: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. En *Health Policy for Children and Adolescents* (Vol. 7). WHO Regional Office for Europe. [https://doi.org/ISBN 9789289014236](https://doi.org/ISBN%209789289014236)
- ISEI-IVEI, Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea - Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (2017). *Maltrato entre iguales 2016*.

- Jacobs, N., Goossens, L., Dehue, F., Völlink, T., & Lechner, L. (2015). Dutch Cyberbullying Victims' Experiences, Perceptions, Attitudes and Motivations Related to (Coping with) Cyberbullying: Focus Group Interviews. *Societies*, 5(1), 43-64. <https://doi.org/10.3390/soc5010043>
- Jang, H., Song, J., & Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of general strain theory. *Computers in Human Behavior*, 31(1), 85-93. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.007>
- Jansen, D. E. M. C., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. the longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-440>
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Van Berkel, A. D., Mieloo, C., Van Der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12(1), 494. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Jara, N., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Proactive and reactive aggressive behavior in bullying: The role of values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2515>
- Jares, X. R. (2001). Aprender a convivir: un reto educativo para el nuevo siglo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 263, 10-13.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 79-92.
- Jáuregui, C. (2014). *¡Ya basta! Acabemos con el bullying*. Porrúa.
- Jenson, J. M., Brisson, D., Bender, K. A., & Williford, A. P. (2013). Effects of the youth matters prevention program on patterns of bullying and victimization in elementary and middle school. *Social Work Research*, 37(4), 361-372. <https://doi.org/10.1093/swr/svt030>
- Jenson, J. M., & Dieterich, W. A. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention*

Science, 8(4), 285-296. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0076-3>

- Jenson, J. M., Dieterich, W. A., Brisson, D., Bender, K. A., & Powell, A. (2010). Preventing childhood bullying: Findings and lessons from the Denver public schools trial. *Research on Social Work Practice*, 20(5), 509-517. <https://doi.org/10.1177/1049731509359186>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.12.015>
- Jiménez Barbero, J. A., Ruiz Hernández, J. A., Llor Esteban, B., & Pérez García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646-1658. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.04.025>
- Jiménez, R. (2019). Multiple victimization (Bullying and cyberbullying) in primary education in Spain from a gender perspective. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 169-192. <https://doi.org/10.447/remie.2019.4272>
- Johnson, N. A., Cooper, R. B., & Chin, W. W. (2008). The effect of flaming on computer-mediated negotiations. *European Journal of Information Systems*, 17(4), 417-434. <https://doi.org/10.1057/ejis.2008.22>
- Jones, S. E., Manstead, A. S. R., & Livingstone, A. G. (2011). Ganging up or sticking together? Group processes and children's responses to text-message bullying. *British Journal of Psychology*, 102(1), 71-96.
- Joronen, K., Häkämies, A., & Åstedt-Kurki, P. (2012). School-based drama, health and wellbeing: Challenges to studying its effectiveness. *Education and Health*, 30, 71-74.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International*, 27(1), 5-14. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar012>
- Joseph, N. (2009). Metacognition Needed: Teaching Middle and High School Students to Develop Strategic Learning Skills. *Preventing School Failure: Alternative*

- Education for Children and Youth*, 54, 99–103.
<https://doi.org/10.1080/10459880903217770>
- Ju, Y., Wang, S., & Zhang, W. (2009). Intervention research on school bullying in primary schools. *Frontiers of Education in China*, 4(1), 111-122.
- Juvonen, J. (2011). Bullying and violence as barriers to academic achievement. En *Healthy Students Research Project Research Brief* (Vol. 4). WestEd.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78(9), 496–505.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the kiva antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796–805. <https://doi.org/10.1037/a0025740>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child development*, 82(1), 311-330.
- Katsaras, G. N., Vouloumanou, E. K., Kourlaba, G., Kyritsi, E., Evagelou, E., & Bakoula, C. (2018). Bullying and Suicidality in Children and Adolescents Without Predisposing Factors: A Systematic Review and Meta-analysis. *Adolescent Research Review*, 3(2), 193-217. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0081-8>
- Katz, A. (2016). *Making Your Secondary School E-Safe: Whole School Cyberbullying and E-Safety Strategies for Meeting Ofsted Requirements*. Jessica Kingsley

Publishers.

- Katzer, C. (2009). Cyberbullying in Germany: What has been done and what is going on. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 222-223.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & 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.
- Keith, S., & Martin, M. E. (2005). Cyberbullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, 13(4), 224-228.
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J., & Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine*, 73, 100-105. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.020>
- Kennedy, R. S. (2018). Bully-Victims: An Analysis of Subtypes and Risk Characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/0886260517741213>
- Kenny, U., Sullivan, L., Callaghan, M., Molcho, M., & Kelly, C. (2018). The relationship between cyberbullying and friendship dynamics on adolescent body dissatisfaction: A cross-sectional study. *Journal of Health Psychology*, 23(4), 629-639. <https://doi.org/10.1177/1359105316684939>
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B., & Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1039-1047.
- Kim, J., Song, H., & Jennings, W. G. (2017). Examining the developmental pathways and motives of cyberbullying compared with traditional bullying in South Korea. *Crime & Delinquency*, 63(12), 1600-1625.
- Kiriakidis, S. P., & Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family and Community Health*, 33(2), 82-93. <https://doi.org/10.1097/FCH.0b013e3181d593e4>
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and

- longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282-288.
<https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Knowler, C., & Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational Psychology*, 33(7), 862-883. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785052>
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Asdre, A., & Voulgaridou, K. (2016). Parenting and Internet Behavior Predictors of Cyber-Bullying and Cyber-Victimization among Preadolescents. *Deviant Behavior*, 37(4), 439-455.
<https://doi.org/10.1080/01639625.2015.1060087>
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Dalara, E., Koufougazou, A., & Papatziki, A. (2013). Cyber-bullying, personality and coping among pre-adolescents. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 3(4), 55-69.
<https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2013100104>
- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297-309. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1006125>
- Kollerová, L., & Smolík, F. (2016). Victimization and its associations with peer rejection and fear of victimization: Moderating effects of individual-level and classroom-level characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 640-656. <https://doi.org/10.1111/bjep.12129>
- König, A., Gollwitzer, M., & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Cyberbullying as an act of revenge?*, 2(2), 210-224.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & 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.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20.

- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior, 45*(1), 20-32.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying. El acoso escolar en la era digital*. Desclée De brouwer.
- Koyanagi, A., Oh, H., Carvalho, A. F., Smith, L., Haro, J. M., Vancampfort, D., Stubbs, B., & DeVylder, J. E. (2019). Bullying Victimization and Suicide Attempt Among Adolescents Aged 12–15 Years From 48 Countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 58*(9), 907-918.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.10.018>
- Kretschmer, T., Veenstra, R., Branje, S., Reijneveld, S. A., Meeus, W. H. J., Deković, M., Koot, H. M., Vollebergh, W. A. M., & Oldehinkel, A. J. (2018). How Competent are Adolescent Bullying Perpetrators and Victims in Mastering Normative Developmental Tasks in Early Adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology, 46*(1), 41-56. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0316-3>
- Krivtsova, S., Shapkina, A., & Belevich, A. (2016). Bullying in schools of the world: Austria, Germany, Russia. *Educational policy, 3*(73), 97-119.
- Krusell, M. K., Hohwü, L., Bjereld, Y., Madsen, K. B., & Obel, C. (2019). The impact of childhood bullying on the daily lives of Nordic children and young adolescents. *Acta paediatrica, 108*(6), 1096-1102.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *En Computers in Human Behavior* (Vol. 43, pp. 49-57).
- Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence - An epidemiological sample. *Child Abuse and Neglect, 24*(12), 1567-1577.
[https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00210-6](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00210-6)
- Kuykendall, S. (2012). *Bullying*. Greenwood Press/ABC-CLIO, Santa Barbara, CA.

- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(1), 83-104.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2013.771686>
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, *109*(6), 826-841. <https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, *23*(1), 45-52.
- Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse and Neglect*, *65*, 112-123. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012>
- Langenscheidt. (2010). Fremdwörterbuch. En Retrieved July 20.
<http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html>
- Langford, R., Christopher Bonell, Jones, H., Pouliou, T., Murphy, S., Waters, E., Komro, K., Gibbs, L., Magnus, D., & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochr...: EBSCOhost. *BMC Public Health*, *15*, 30.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsycho Behavior, and Social Networking*, *15*(6), 285-289.
- Lapierre, K. R., & Dane, A. V. (2020). Social advantages and disadvantages associated with cyber aggression-victimization: A latent class analysis. *Computers in Human Behavior*, *113*, 106497. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106497>
- Lapinski, M. K., & Rimal, R. N. (2005). An Explication of Social Norm. *Communication Theory*, *5*(2), 127-147.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths.

Computers in Human Behavior, 65(1), 1-8.

- Larsson, A. (2008). On the emergence and prehistory of the concept of «mobbing» - a conceptual history/ Mobbningsbegreppets uppkomst och förhistoria: En begreppshistorisk analys. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(1), 19-36.
- Lawson, M. A., Alameda-Lawson, T., Downer, J., & Anderson, E. (2013). Analyzing sub-population profiles and risk factors for school bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(6), 973–983. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.03.006>
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied adolescent's life satisfaction: Personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology*, 10(1691). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>
- Lazuras, L., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society*, 48, 97-101. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2016.12.001>
- Lazuras, L., Brighi, A., Barkoukis, V., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., & Genta, M. L. (2019). Moral disengagement and risk prototypes in the context of adolescent cyberbullying: Findings from two countries. *Frontiers in Psychology*, 10(1823), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01823>
- Le, H. T. H., Dunne, M. P., Campbell, M. A., Gatton, M. L., Nguyen, H. T., & Tran, N. T. (2017). Temporal patterns and predictors of bullying roles among adolescents in Vietnam: a school-based cohort study. *Psychology, Health and Medicine*, 22(supl.1), 107-121. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271953>
- Leadbeater, B., & Sukhawathanakul, P. (2011). Multicomponent programs for reducing peer victimization in early elementary school: A longitudinal evaluation of the WITS Primary Program. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 606–620. <https://doi.org/10.1002/jcop.20447>
- Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, D., & Bowen, F. (2015). Reciprocal Associations Between Interpersonal and Values Dimensions of School Climate and Peer Victimization in Elementary School Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3), 480-493. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873985>

- Leadbeater, B., Thompson, K., Sukhawathanakul, P., & Merrin, G. J. (2018). How Program Users Enhance Fidelity: Implementing the WITS Programs in Rural Canadian Elementary Schools. *Prevention Science, 19*(8), 1066-1078. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0948-8>
- Leduc, K., Conway, L., Gomez-Garibello, C., & Talwar, V. (2018). The influence of participant role, gender, and age in elementary and high-school children's moral justifications of cyberbullying behaviors. *Computers in Human Behavior, 83*, 215–220. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.044>
- Ledwell, M., & King, V. (2015). Bullying and internalizing problems: Gender differences and the buffering role of parental communication. *Journal of family issues, 36*(5), 543-566.
- Lee, C., & Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior, 68*, 352-358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>
- Lee, J. M., Hong, J. S., Yoon, J., Peguero, A. A., & Seok, H. J. (2018). Correlates of Adolescent Cyberbullying in South Korea in Multiple Contexts: A Review of the Literature and Implications for Research and School Practice. *Deviant Behavior, 39*(3), 293-308. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1269568>
- Lee, J. Y., Kwon, Y., Yang, S., Park, S., Kim, E. M., & Na, E. Y. (2017). Differences in Friendship Networks and Experiences of Cyberbullying Among Korean and Australian Adolescents. *Journal of Genetic Psychology, 178*(1), 44-57. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1242475>
- Lehti, V., Klomek, A. B., Tamminen, T., Moilanen, I., Kumpulainen, K., Piha, J., Almqvist, F., & Sourander, A. (2012). Childhood bullying and becoming a young father in a national cohort of Finnish boys. *Scandinavian Journal of Psychology, 53*(6), 461-466.
- Lehti, V., Sourander, A., Klomek, A., Niemelä, S., Sillanmäki, L., Piha, J., Kumpulainen, K., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2011). Childhood bullying as a predictor for becoming a teenage mother in Finland. *European child & adolescent psychiatry, 20*(1), 49-55.
- Leiner, M., Dwivedi, A. K., Villanos, M. T., Singh, N., Blunk, D., & Peinado, J. (2014).

- Psychosocial profile of bullies, victims, and bully-victims: A cross-sectional study. *Frontiers in Pediatrics*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fped.2014.00001>
- Lenhart, A. (2015). Teens, Social Media & Technology Overview 2015. En *Pew Research Center*. Pew Research Center.
http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/on_7/6/2015
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). *Social media & mobile internet use among teens and young adults*. Pew Internet & American Internet Life Project, Pew Research Center.
- León, B., Gozalo, M., & Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.
<https://doi.org/10.1174/021037012798977494>
- León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Fajardo Bullón, F., & Gómez Carroza, T. (2017). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(27), 771-788.
- León del Barco, B., Gómez Carroza, T., Felipe Castaño, M., López Ramos, V., & García Martín, A. (2011). Análisis del acoso escolar en centros educativos de primaria en extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 561-571.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect*, 37(12), 1091–1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lereya, S. T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H. L., & Wolke, D. (2013). Being bullied during childhood and the prospective pathways to self-harm in late adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(6), 608-618. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.03.012>
- Lester, L., Pearce, N., Waters, S., Barnes, A., Beatty, S., & Cross, D. (2017). Family Involvement in a Whole-School Bullying Intervention: Mothers' and Fathers' Communication and Influence with Children. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2716-2727. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0793-6>

- Li, J., Sidibe, A. M., Shen, X., & Hesketh, T. (2019). Incidence, risk factors and psychosomatic symptoms for traditional bullying and cyberbullying in Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review, 107*, 104511. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104511>
- Li, K. K., Washburn, I., DuBois, D. L., Vuchinich, S., Ji, P., Brechling, V., Day, J., Beets, M. W., Acock, A. C., Berbaum, M., Snyder, F., & Flay, B. R. (2011). Effects of the positive action programme on problem behaviours in elementary school students: A matched-pair randomized control trial in Chicago. *Psychology and Health, 26*(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.531574>
- Li, Q. (2007a). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology, 23*(4), 435-454.
- Li, Q. (2007b). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*(1), 1777-1791. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research, 50*(3), 223-234.
- Li, R., Yao, M., Liu, H., & Chen, Y. (2019). Relationships among autonomy support, psychological control, coping, and loneliness: Comparing victims with nonvictims. *Personality and Individual Differences, 138*(1), 266-272. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.001>
- Liau, A. K., Park, Y., Gentile, D. A., Katna, D. P., Tan, C. H. A., & Khoo, A. (2017). IZ HERO adventure: Evaluating the effectiveness of a peer-mentoring and transmedia cyberwellness program for children. *Psychology of Popular Media Culture, 6*(4), 326-337. <https://doi.org/10.1037/ppm0000094>
- Lilley, C., Ball, R., & Vernon, H. (2014). *The experiences of 11-16 year olds on social networking sites*. NSPCC.
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3-11. *Journal of School Psychology, 69*, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>
- Lishak, N. (2011). *Examination of bullying behaviors and the implementation of a*

Social Norms Project in a middle school. Walden University.

- Litman, L., Costantino, G., Waxman, R., Sanabria-Velez, C., Rodriguez-Guzman, V. M., Lampon-Velez, A., Brown, R., & Cruz, T. (2015). Relationship Between Peer Victimization and Posttraumatic Stress Among Primary School Children. *Journal of Traumatic Stress, 28*(4), 348-354. <https://doi.org/10.1002/jts.22031>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society, 10*(3), 393-411.
- Livingstone, S., Carr, J., & Byrne, J. (2015). *One in three: Internet governance and children's rights* (Vol. 22). Centre for International Governance Innovation and The Royal Institute of International Affairs.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *Kids online: Opportunities and risks for children.* Policy press.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & 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.* LSE Research Online.
- Livingstone, S., Haddon, L., Vincent, J., Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: The UK Report.* London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K., & Haddon, L. (2014). *Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile.* London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age* (Vol. 1). NYU Press.
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 55*(6), 635-654.
- Llorent, V. J., Ortega, R., & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities:

Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in psychology*, 7(1507).

Lo Cricchio, M. G., García-Poole, C., te Brinke, L. W., Bianchi, D., & Menesini, E. (2020). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-41.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1782186>

Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K., & Vodeb, H. (2011). Cross-national comparison of risks and safety on the internet: Initial analysis from the EU Kids Online survey of European children. En *EU Kids Online*.
<https://doi.org/10.1080/03085694.2017.1312114>

Lorenz, K. Z. (1965). *Evolution and Modification of Behavior*. University of Chicago Press, Chicago, IL.

Lorenz, K. Z. (1968). *Aggression: Dess bakgrund och natur*. Norstedt & Söner.

Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>

Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement Matters: Lessons from Assessing Classroom Implementation of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program Over a One-year Period. *Prevention Science*, 15(2), 165-176. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0359-1>

Loza, M. J., & Frisancho, S. (2010). ¿Por qué pegan los niños? Creencias sobre la agresividad infantil en un grupo de profesoras de educación inicial. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 59-86.

Lozano-Blasco, R., Cortés-Pascual, A., & Latorre-Martínez, M. P. (2020). Being a cybervictim and a cyberbully – The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 111(106444).
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106444>

Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., & Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: Situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 27-35.

- Lucas-Molina, B., Pulido Valero, R., & Martín Seoane, G. (2010). Análisis de las situaciones de violencia entre iguales en educación primaria: Diferencias en función del género y del curso. *Contextos educativos*, *13*, 11-26.
- Lucas Molina, B., Pulido Valero, R., & Solbes Canales, I. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, *23*(2), 245-251.
- Lugones Botell, M., & Ramírez Bermúdez, M. (2017). Bullying: Aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, *33*(1), 154-162.
- Luk, J. W., Patock-Peckham, J. A., Medina, M., Terrell, N., Belton, D., & King, K. M. (2016). Bullying perpetration and victimization as externalizing and internalizing pathways: A retrospective study linking parenting styles and self-esteem to depression, alcohol use, and alcohol-related problems. *Substance Use and Misuse*, *51*(1), 113-125. <https://doi.org/10.3109/10826084.2015.1090453>
- Macaulay, P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior*, *43*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004>
- Machácková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders' Support of Cyberbullied Schoolmates. En *Journal of Community and Applied Social Psychology* (Número 23, pp. 25-36).
- Machackova, H., & 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. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2018a). Bullying y cyberbullying: diferencias en función del sexo en estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria. *Suma Psicológica*, *25*(2), 102-112. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.2>
- Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2018b). Prevalence of bullying and cyberbullying in the last stage of primary education in the Basque Country. *The*

Spanish Journal of Psychology, 21(e48), 1-10.

- Magaz, A. M., Chorot, P., Sandin, B., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (2011). Estilos de apego y acoso entre iguales (bullying) en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(3), 207-221.
- Magendzo, K. (2004). *Estrategia de intervención en Bullying desde una perspectiva de derechos humanos, universidad academia humanismo cristiano*.
- Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Sigfusdottir, I. D., & Smith, M. L. (2015). The Role of Community, Family, Peer, and School Factors in Group Bullying: Implications for School-Based Intervention. *Journal of School Health*, 85(7), 477-486.
<https://doi.org/10.1111/josh.12270>
- Maquilón, J. J., Giménez, A. M., Hernández, F., & García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de ciberbullying en centros educativos de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 265-276.
- Marciano, L., Schulz, P. J., & Camerini, A.-L. (2020). Cyberbullying Perpetration and Victimization in Youth: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(2), 163-181.
<https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- Marcos, V., Gancedo, Y., Selaya, A., & Novo, M. (2020). Analysing the path from bullying to bully. En *Psychology and Law: Research for practice* (pp. 75-88). Sciendo.
- Mark, L., & Ratliffe, K. T. (2011). Cyber worlds: New playgrounds for bullying. *Computers in the Schools*, 28(2), 92-116.
- Martín Babarro, J., Ruiz Espinosa, E., & 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-Fundación ATRESMEDIA.
- Martin, N., & Rice, J. (2012). Children's cyber-safety and protection in Australia: An analysis of community stakeholder views. *Crime Prevention and Community Safety*, 14(3), 165-181. <https://doi.org/10.1057/cpcs.2012.4>

- Martínez Fuertes, M. Y. (2015). *La resiliencia en adolescentes víctimas de bullying como factor protector ante los trastornos internalizantes y externalizantes*. Universidad de Deusto.
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92.
- Martins, M. J. D., Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., Freire, I., Matos, A., Vieira, C. C., Pessoa, T., & Amado, J. (2019). Cyber-Victimization and Cyber-Aggression: Personal and Situational Factors. En *Analyzing human behavior in cyberspace* (pp. 255-271). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7128-5.ch014>
- Marzano, G. (2019). Setting Anti-Cyberbullying Legal Policies. En *Cyberbullying and the Critical Importance of Educational Resources for Prevention and Intervention* (pp. 43-68). IGI Global.
- Mascó, A. (2012). *Entre Generaciones. No te quedes fuera del futuro*. Temas.
- Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13-20.
- Mccrindle, M. (2015). *Generation Alpha: Mark Mccrindle Q & A With The New York Times*. <https://mccrindle.com.au/insights/blog/generation-alpha-mark-mccrindle-q-new-york-times/>
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300 –310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>
- McGeorge, D. (2006). Cyberbullying. *Education and Health*, 24(3), 48.
- McGuckin, C., Perren, S., & Corcoran, L. (2013). Coping with cyberbullying: How can we prevent cyberbullying and how victims can cope with. En *Cyberbullying through the New Media* (pp. 139-153). Psychology Press.
- McLaughlin, L. P. (2009). *The effect of cognitive behavioral therapy and cognitive behavioral therapy plus media on the reduction of bullying and victimization and the increase of empathy and bystander response in a bully prevention program for*

urban sixth-grade students. University of Toledo.

Medina Cascales, J. Á., & Reverte Prieto, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 97 – 110.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191837medina9>

Medina Rivilla, A., & Cacheiro González, M. (2010). La prevención de la violencia : la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón : revista de pedagogía*.

Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI.

Menard, S., & Grotper, J. K. (2014). Evaluation of Bully-Proofing Your School as an Elementary School Antibullying Intervention. *Journal of School Violence*, 13(2), 188-209. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.840641>

Méndez, I. (2012). *Variables de conducta, factores de riesgo para la salud y adaptación integral relacionados con la problemática bullying en estudiantes de secundaria*. Universidad de Murcia, Murcia.

Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México*, 14(3), 133-146.

Mendoza González, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del abuso escolar: estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias*. Pax.

Menesini, E., & Nocentini, A. (2009a). Cyberbullying definition and measurement — Some critical considerations. *Journal of Psychology*, 217(4), 230-232.

Menesini, E., & Nocentini, A. (2009b). *Personal communication (during the meetings of the COST actions IS0801)*.

Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 267-274.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0002>

Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International*

Journal of Conflict and Violence, 6(2), 313-320.

- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisé, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J., & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 15(9), 455-463.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Frisé, A., Berne, S., Luik, P., Naruskov, K., Ortega, R., Calmaestra, J., & Blaya, C. (2013). Definitions of cyberbullying. En P. K. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media: findings from an international network* (pp. 23-36). Psychology Press.
- Menesini, E., Palladino, B. E., & Nocentini, A. (2015). Online and school based intervention to prevent cyberbullying among adolescents. En T. Völlink, F. Dehue, & C. McGuckin (Eds.), *Cyberbullying: From theory to intervention* (p. 240). Taylor & Francis Group.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Menesini, E., & Spiel, C. (2012). Introduction: Cyberbullying: Development, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 163-167.
- Menesini, E., Zambuto, V., & Palladino, B. E. (2017). Online and schoolbased programs to prevent cyberbullying among Italian adolescents: What works, why, and under which circumstances. En M. Campbell & S. Bauman (Eds.), *Reducing cyberbullying in schools: international evidence-based best practices* (pp. 135-144). GBR. ACADEMIC P.
- Merrill, R. M., & Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullied. *BMC Public Health*, 16(1), 145. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2833-3>
- Merten, D. E. (1996). Visibility and vulnerability: Responses to rejection by nonaggressive junior high school boys. *Journal of Early Adolescence*, 16(1), 5-26.

<https://doi.org/10.1177/0272431696016001001>

- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior, 12*(4), 387-393.
- Meter, D. J., & Bauman, S. (2015). When Sharing Is a Bad Idea: The Effects of Online Social Network Engagement and Sharing Passwords with Friends on Cyberbullying Involvement. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18*(8), 437–442. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0081>
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2019). Witnessing Bullying at School: The Association Between Being a Bystander and Anxiety and Depressive Symptoms. *School Mental Health, 11*(3), 454-463. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09312-6>
- Midgett, A., Dumas, D. M., Peralta, C., Bond, L., & Flay, B. (2020). Impact of a Brief, Bystander Bullying Prevention Program on Depressive Symptoms and Passive Suicidal Ideation: A Program Evaluation Model for School Personnel. *Journal of Prevention and Health Promotion, 1*(1), 80–103. <https://doi.org/10.1177/2632077020942959>
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change, 9*(2), 153-172. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9053-7>
- Migliaccio, T., & Raskauskas, J. (2015). *Bullying as a Social Experience: Social Factors, Prevention and Intervention*. Ashgate.
- Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. (2013). *Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA)*.
- Ministerio del Interior. (2014). *Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de internet de menores y jóvenes en España*.
- Minton, S. J., & O'Moore, A. M. (2008). The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(1), 1-12.
- Miranda, R., Oriol, X., & Amutio, A. (2019). Risk and protective factors at school: Reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence.

Scandinavian Journal of Psychology, 60(2), 106-115.

<https://doi.org/10.1111/sjop.12513>

- Mischel, J., & Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 23(1), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63–70.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2009.05.004>
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Mobin, A., Feng, C. X., & Neudorf, C. (2017). Cybervictimization among preadolescents in a community-based sample in Canada: Prevalence and predictors. *Canadian journal of public health*, 108(5-6), 475-481.
- Modecki, K. L., Barber, B. L., & Vernon, L. (2013). Mapping Developmental Precursors of Cyber-Aggression: Trajectories of Risk Predict Perpetration and Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 651-661. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9887-z>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Mohebbi, M., Mirnasab, M., & Wiener, J. (2016). Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *School Psychology International*, 37(6), 583-605. <https://doi.org/10.1177/0143034316671989>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P. J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E., ...

- Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097.
<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molina del Peral, J. A., & Vecina Navarro, P. (2015). *Bullying, ciberbullying y sexting: ¿cómo actuar ante una situación de acoso?* Pirámide.
- Monks, C. P., Mahdavi, J., & Rix, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicología Educativa*, 22(1), 39-48.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.002>
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821.
<https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1982, 453-469. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0024>
- Moor, P. J., Heuvelman, A., & Verleur, R. (2010). Flaming on YouTube. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1536-1546. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.023>
- Moore, K. (2019). *Exploring construct validity and measurement invariance of the cyberbullying experiences survey*. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/5334>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7, 60-76.
<https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Morcillo, C., Ramos-Olazagasti, M. A., Blanco, C., Sala, R., Canino, G., Bird, H., & Duarte, C. S. (2015). Socio-cultural context and bullying others in childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2241-2249.
- Moreno, C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P., Sánchez-Queija, I., Granado, M. C., Ramos, P., & Rivera, F. (2008a). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del Estudio HBSC-2006 con chicos y chicas andaluces de 11 a 17 años*. Ministerio de Sanidad y Consumo.

- Moreno, C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P., Sánchez-Queija, I., Granado, M. C., Ramos, P., & Rivera, F. (2008b). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del Estudio HBSC-2006 con chicos y chicas españoles de 11 a 17 años*. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moreno, C., Ramos, P., & Rivera, F. (2019). La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social. Resultados del estudio HBSC 2018. En *Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social*.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., & García-Moya, I. (2013). *Estilos de vida, contextos de desarrollo y ajuste psicológico en los adolescentes andaluces. Resultados del estudio 2011 con chicos y chicas andaluces de 11 a 18 años*. Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., López, A., & Granado-Alcón, M. C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., & Morgan, A. (2016). *Informe técnico de los resultados obtenidos por el Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2014 en Andalucía*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez, A., García, I., Sánchez, I., Moreno, C., Paniagua, C., Villafuerte, A., & Morgan, A. (2016). Informe técnico de los resultados obtenidos por el Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2014 en España. En *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad*. Ministerio de Educación. <https://doi.org/10.1177/1938965513490822>
- Morese, R., Defedele, M., & Nervo, J. (2018). I Teach You to Quarrel - Empathy and Mediation: Tools for Preventing Bullying. En *Socialization - A Multidimensional Perspective*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.76882>
- Morita, Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*.
- Morris, S. B. (2008). Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group

- Designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364-386.
<http://doi.org/10.1177/1094428106291059>
- Moses, M., & Williford, A. (2017). Individual indicators of self-reported victimization among elementary school-age students: A latent class analysis. *Children and Youth Services Review*, 83, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.10.006>
- Mota Borges Bottino, S., Bottino, C. M. C., Gomez Regina, C., Villa Lobo Correia, A., & Silva Ribeiro, W. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 31, 463-475.
<https://doi.org/10.1590/0102-311x00036114>
- Muller, R. D., Skues, J. L., & Wise, L. Z. (2017). Cyberbullying in Australian Primary Schools: How Victims Differ in Attachment, Locus of Control, Self-Esteem, and Coping Styles Compared to Non-Victims. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 85-104. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.5>
- Muñiz, M. E., Alda, P. M., & Fuente, C. D. (2015). *El Bullying. Revisión teórica, instrumentos y programas de intervención*. (Vol. 2). Revista de Estudios e Investigación en psicología y Educación.
- Muñoz, A. P., & De Los Fayos Ruiz, E. J. G. (2009). Análisis de las variables que influyen en la adaptación y socialización: el comportamiento agresivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*.
- Muñoz Ruiz, J. (2016). Factores de riesgo en el acoso escolar y el ciberacoso: implicaciones educativas y respuesta penal en el ordenamiento jurídico español. *Revista Criminalidad*, 58(3), 71-86.
- Murphy, H., Tubritt, J., & O'Higgins Norman, J. (2018). El papel de la empatía en la preparación de los docentes para abordar el acoso. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17-24.
- Murphy, T. P., Laible, D., & Augustine, M. (2017). The Influences of Parent and Peer Attachment on Bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1388-1397.
<https://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2>
- Musalem, B. R., & Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002>

- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169-178.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2<169::AID-AB3>3.0.CO;2-A)
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nasaescu, E., Marín-López, I., Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, 88, 114-120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.036>
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2020). Longitudinal patterns of antisocial behaviors in early adolescence: A latent class and latent transition analysis. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85-92. <https://doi.org/10.5093/EJPALC2020A10>
- National Academies of Sciences. (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/23482>
- Navarrete-Galiano Rodríguez, R. (2009). Los medios de comunicación y la concienciación social en España frente al acoso escolar. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 15, 335-345. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2009.v15.12536
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2013). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235-248.

- Naveed, S., Waqas, A., Aedma, K. K., Afzaal, T., & Majeed, M. H. (2019). Association of bullying experiences with depressive symptoms and psychosocial functioning among school going children and adolescents. *BMC Research Notes*, *12*(1), 198. <https://doi.org/10.1186/s13104-019-4236-x>
- NCH (2002). *NCH National Survey 2002 Bullying*.
- Nelson, H. J., Kendall, G. E., Burns, S. K., Schonert-Reichl, K. A., & Kane, R. T. (2019). Measuring 8 to 12 year old children's self-report of power imbalance in relation to bullying: Development of the Scale of Perceived Power Imbalance. *BMC Public Health*, *19*(1), 1-12.
- Newgent, R., Behrend, B., Lounsbery, K., Higgins, K., & Lo, W. J. (2010). Psychosocial Educational Groups for Students (PEGS): An Evaluation of the Treatment Effectiveness of a School-Based Behavioral Intervention Program. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, *1*(2), 80-94. <https://doi.org/10.1177/2150137810373919>
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for Evidence-Based Practice. *School Mental Health*, *11*(1), 15-28. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9221-8>
- Nieto Campos, B., Pino Juste, M., & Domínguez Rodríguez, V. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: Diferencias por género, edad y tipo de centro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, *2*(1), 179-186. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.930>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *20*(2), 129–142.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 41-50.
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science*, *17*(8), 1012-

1023. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0690-z>

- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 52-60.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- Notar, C. E., Padgett, S., & Roden, J. (2013). Cyberbullying: A review of the literature. *Universal Journal of Educational Research, 1*(1), 1-9.
- Nylund, K., Bellmore, A., Nishina, A., & Graham, S. (2007). Subtypes, severity, and structural stability of peer victimization: What does latent class analysis say? *Child Development, 78*(6), 1706-1722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01097.x>
- O' Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools, 46*(2), 100-115.
<https://doi.org/10.1002/pits.20357>
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*(4), 437-452.
- O'Keefe Finn, K. (2008). *An Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program*.
- O'Moore, A. M., & Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior, 31*(6), 609-622.
<https://doi.org/10.1002/ab.20098>
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*(3), 239-257.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- Observatorio de la Seguridad de la Información - Inteco. (2009). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Observatorio de la Seguridad de la Información.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar. (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- OCDE. (2017). *El bienestar de los estudiantes. Resultados de PISA 2015. Informe*

español. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- OCDE. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español* (pp. 1-227). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ochaíta, E., Espinosa, M. A., & Gutiérrez, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 87-110.
- Offrey, L. D., & Rinaldi, C. M. (2017). Parent–child communication and adolescents’ problem-solving strategies in hypothetical bullying situations. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(3), 251-267.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2014.884006>
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72.
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimisation in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 361-374.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704227>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2017). Bystanders’ Behavior in Cyberbullying Episodes: Active and Passive Patterns in the Context of Personal–Socio-Emotional Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1), 23-48.
<https://doi.org/10.1177/0886260515585531>
- Oliver, C., & Candappa, M. (2003). *Tackling bullying: Listening to the views of children and young people*. Department for Education and Skills.
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., & Rivas, B. E. (2012). Ciberbullying: Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(1), 13-18.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Almqvist & Wicksell.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (Wiley). Wiley.
- Olweus, D. (1985). *80,000 barn er innblandet i mobbing* (Vol. 2, pp. 18-23). Norsk skoleblad.
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Mimeo). Mimeo.
- Olweus, D. (1987). School-yard bullying – Grounds for intervention. En *School Safety* (Número 6, pp. 4-11).
- Olweus, D. (1989). *Bully/Victim Questionnaire for Students*. Department of Psychology, University of Bergen.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Erlbaum.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do* (Blackwell). Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. En K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Ed.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-342). NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1996). Olweus revised Bully/Victim Questionnaire. En *Mimeo*.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495–510.
<https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Olweus, D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares* (Morata). Morata.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (Routledge, pp. 7-27). Routledge.
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tackling the problem. En *Organisation for Economic Cooperation and Development, The OECD Observer* (Número 225, p. 24).

- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, *11*(4), 389-402.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-106). Ariel.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751-780.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010a). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, *80*(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010b). The Olweus bullying prevention program: Implementation and evaluation over two decades. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of Bullying in schools: An international perspective* (pp. 377-401). Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, *19*(1), 139-143.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2019). The olweus bullying prevention program (OBPP): New evaluations and current status. En *Making an Impact on School Bullying: Interventions and Recommendations* (pp. 23-44).
<https://doi.org/10.4324/9781351201957-2>
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, *1*(1), 70-84.
<https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7>
- Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V., Mullin, N., Riese, J., & Snyder, M. (2007). *Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide guide*. Hazelden.
- Omar, S. Z., Daud, A., Hassan, M. S., Bolong, J., & Teimmouri, M. (2014). Children Internet Usage: Opportunities for Self Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *155*, 75-80. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.259>

- Organización Mundial de la Salud - OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo.
- Orjuela López, L., Cabrera de los Santos, B., Calamaestra Villén, J., Mora-Merchán, J. A., & Ortega- Ruiz, R. (2013). Acoso escolar y ciberacoso : propuestas para la acción. En *Save the Children*. <https://doi.org/DL: M-3180-2014>
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School Bullying: Changing the Problem by Changing the School. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086210>
- Orte, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Revista Panorama Social*, 3(1), 27-41.
- Orte, C., Ferrá, P., Ballester, L., & March, M. X. (1999). *Resultados de la Investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Mimeo.
- Ortega-Barón, J. (2018). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: programa prev@ cib*. Universitat de València.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2019). Effects of intervention program Prev@ cib on traditional bullying and cyberbullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 527.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). The influence of school and family environment on adolescent victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57–65.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2012). Knowing, building and living together on Internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302–312.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega-Ruiz, R., Monje López, M., & Córdoba Alcaide, F. (2009). La actualidad de los

- modelos legislativos de convivencia. Un metaanálisis. *Educar*, 43, 81-91.
- Ortega, I., Soto, I., & Cerdán, C. (2016). *Generación Z. El último salto generacional*. *Atrevia consultora y Deusto Business School. Universidad Deusto*. 2020-03-31
- Ortega, R. (1994a). Investigación y Experiencias. Violencia Interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria. Un Estudio Sobre Maltrato e Intimidación entre Compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R. (1994b). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1998a). *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.
- Ortega, R. (1998b). La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla”. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. En *Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía*.
- Ortega, R. (2000a). A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *6th Meeting of TMR Programme Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*.
- Ortega, R. (2000b). Estrategias para intervenir sobre víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Antonio Machado Libros.
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega, R. (2005). Programas de prevención con el alumnado. En J. Sanmartín (Ed.), *Violencia y Escuela* (pp. 139-150). Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ortega, R. (2008). Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención. En *Investigamos*. Ministerio de Educación.
- Ortega, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. En *Alianza*

Editorial. Alianza Editorial.

- Ortega, R. (1992a). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain. *V European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 27*.
- Ortega, R. (1992b). Violence in schools. Bully–victims problems in Spain. *Vth. European Conference on Developmental Psychology, 27*.
- Ortega, R., & Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud, 42*, 47-61.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de Educación, 324*, 253-270.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003a). Investigación Educativa e Intervención Contra la Violencia Escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolencia Escolar (Andave). En I. Alberto, A. Castro, C. P. Albuquerque, A. Gomes, & J. Rebelo (Eds.), *Comportamiento Antisocial: Escola e Familia* (pp. 231-256). Ediliber.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003b). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Edebé.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar. En *Laboratorio de Estudios para la Convivencia y Prevención de la Violencia*.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2012). Nuevas dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil. Ciberconducta y Relaciones en la Red: Ciberconvivencia. En *Secretaría General Técnica*.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology, 217*(4), 197-204.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The Emotional Impact on Victims of Traditional Bullying and Cyberbullying. A Study of Spanish Adolescents. *Journal of Psychology, 217*(4), 197–204.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F., & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and

- cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive behavior*, 38(5).
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-bullying in School Project. *Aggressive Behaviour*, 26(1), 113-123.
- Ortega, R., & Monks, C. P. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y educación*, 8(3), 5-18.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Mergablum.
- Ortega, R., & 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. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega, R., Mora, J., & Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar*. Universidad de Sevilla.
- Ortega Ruiz, R. (1997). El Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega Ruiz, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega Ruiz, R., Calmaestra Villén, J., & Mora Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega Ruiz, R., Del Rey Alamillo, R., & Casas Bolaños, J. A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302-312.

- Ortega Ruiz, R., Del Rey Alamillo, R., & Casas Bolaños, J. A. (2013). Redes sociales y cyberbullying: El proyecto ConRed. *Convives*, 3, 34-44.
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega Ruiz, R., Mora-Merchán, J. A., & Del Rey, R. (2007). Violencia escolar: conceptos y etiquetas verbales del fenómeno del acoso. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 17, 61-84.
- Ortega Ruiz, R., Romera Félix, E. M., & Del Rey Alamillo, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació psicològica*, 95, 4-14.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19, 93-110.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., & Frączek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20(6), 411-428.
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan-a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Ovejero, A., Smith, P. K., & Yubero, S. (2013). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (Biblioteca). Editorial Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21(1), 157-171.
- Özdemir, Y. (2014). Cyber victimization and adolescent self-esteem: The role of communication with parents. *Asian Journal of Social Psychology*, 17, 255–263.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). An Investigation of Short-Term Longitudinal

- Associations Between Social Anxiety and Victimization and Perpetration of Traditional Bullying and Cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 328-339. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3>
- Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., & Bastiaensens, S. (2016). Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62(1), 480-487.
- Palfrey, J. G., & Gasser, U. (2011). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Basic books.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 634-639.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive behavior*, 42(2), 194-206.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Patterson, L. J. (2016). *Factors influencing young bystanders' decisions to intervene when witnessing cyber-aggression: A mixed methods exploration*. Edith Cowan University.
- Patterson, L. J., Allan, A., & Cross, D. (2017). Adolescent perceptions of bystanders' responses to cyberbullying. *New Media and Society*, 19(3), 366–383.
- Paul, S. K. (2014). *Beyond bullying: researching student perspectives* (Routledge). Routledge.
- Payne, A. A., & Hutzell, K. L. (2017). Old Wine, New Bottle? Comparing Interpersonal Bullying and Cyberbullying Victimization. *Youth and Society*, 49(8), 1149-1178. <https://doi.org/10.1177/0044118X15617401>
- Pearce, J. (1997). What can be done about the bully. En M. Elliott (Ed.), *Bullying: A*

practical guide to coping for schools (pp. 70-88). Pitman Publishing.

- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S., & Falconer, S. (2011). Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 21*, 1-21. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.1.1>
- Pečjak, S., & Pirc, T. (2017). Bullying and perceived school climate: Victims' and bullies' perspective. *Studia Psychologica, 59*(1), 22-33. <https://doi.org/10.21909/sp.2017.01.728>
- Peker, A. (2015). Analyzing the risk factors predicting the cyberbullying status of secondary school students. *Egitim ve Bilim, 40*(181), 57-75. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4412>
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal, 37*(3), 699-725.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259-280. <https://doi.org/10.3102/00028312037003699>
- Pennell, B. D. (2013). *The effects of middle school single-sex bullying prevention classes on cyber bullying*. Trevecca Nazarene University.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S., & Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention: Preliminary evaluation. En D. Tattum (Ed.), *Understanding and managing bullying* (Vol. 6, pp. 76-91). Heinemann.
- Pereira, F., & Matos, M. (2015). Cyberstalking entre adolescentes: uma nova forma de assédio e perseguição? - Cyberstalking among adolescents: a new form of harassment and persecution? *Psicologia, Saúde & Doenças, 16*(1), 57-69.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., & Sobrino, M. S. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educar, 52*(1), 51-70.
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos-Igado, M. (2016). Digital skills in

- the Z generation: Key questions for a curricular introduction in primary school. *Comunicar*, 24(49), 71-80. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>
- Pérez, B., & Vicario-Molina, I. (2016). *Ciberbullying en la Educación Primaria: análisis de la incidencia de la victimización y la búsqueda de apoyo*.
- Pérez de Viñaspre, S., Díaz, D., & Toledano, E. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados: informe del teléfono ANAR* (B. (coord. . Ballesteros (ed.); p. 99). Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.
- Pérez, P. (2012). La seguridad y la privacidad de los menores en las redes sociales. En M. et al Álvarez (Ed.), *Guía de actuación contra el ciberacoso* (pp. 119- - 10). INTECO. Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- Pérez, P., Flores, J. F., Rodríguez, S., Álvarez, E. A., García, L. P., & Gutiérrez, C. B. (2011). Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo. *Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO y Pantallas Amigas*.
- Pérez Pérez, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, 361-378.
- Pérez Pinto, M. T. (2013). Evaluación e implementación del programa «aprender a ser y a convivir» de M^a. V. Trianes Torres y C. Fernández-Figares (2001), para la mejora de la competencia social y ciudadanía, en la E.S.O. y en un P.C.P.I. En M. T. Castilla (Ed.), *Educación y cultura de paz en contextos educativos* (pp. 620-625). GEU.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P., & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-293. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ijcv.244>
- Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 511-530.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02059.x>

- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology, 24*(6), 807-814.
- Persson, M., Wennberg, L., Beckman, L., Salmivalli, C., & Svensson, M. (2018). The Cost-Effectiveness of the Kiva Antibullying Program: Results from a Decision-Analytic Model. *Prevention Science, 19*(6), 728–737.
<https://doi.org/10.1007/s11121-018-0893-6>
- Peter, I. K., & Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in Human Behavior, 86*, 350-366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013>
- Peterson, J., & Densley, J. (2017). Cyber violence: What do we know and where do we go from here? *Aggression and Violent Behavior, 34*, 193-200.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.012>
- Pfetsch, J. (2016). Who is who in cyberbullying? Conceptual and empirical perspectives on bystanders in cyberbullying. En M. F. Wright (Ed.), *A social-ecological approach to cyberbullying* (pp. 121-149). Nova Publishing.
- Phelan, J. C., & Link, B. G. (1999). The labeling theory of mental disorder (I): The role of social contingencies in the application of psychiatric labels. En *A handbook for the study of mental health: Social contexts, theories, and systems* (pp. 139–149). Cambridge University Press.
- Pieschl, S., Kourteva, P., & Stauf, L. (2017). Challenges in the evaluation of cyberbullying prevention—insights from two case studies. *International Journal of Developmental Science, 11*(1-2), 45-54.
- Pieschl, S., & Porsch, T. (2012). *Schluss mit Cybermobbing! Das Trainings- und Präventionsprogramm "Surf-Fair". [Stop cyberbullying! The training and prevention program "Surf-Fair"]*. Beltz.
- Pieschl, S., Porsch, T., Kahl, T., & Klockenbusch, R. (2013). Relevant dimensions of cyberbullying—Results from two experimental studies. *Results from two experimental studies, 34*(5), 241-252.
- Pieschl, S., & Urbasik, S. (2013). Does the Cyber Bullying Prevention Program Surf-

- Fair Work? An Evaluation Study. En R. Hanewald (Ed.), *From Cyber Bullying to Cyber Safety: Issues and Approaches in Educational Contexts* (pp. 205–224). Nova Science Publishers.
- Pikas, A. (1975). Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/0031383750190101>
- Pikas, A. (1989). A pure concept of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International*, 10(2), 95-104.
- Piñero-Ruiz, E., López-Espín, J. J., Cerezo, F., & Torres-Cantero, A. M. (2012). Tamaño de la fratría y victimización escolar. *Anales de Psicología*, 28(3), 842-847. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156091>
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE: Acoso y violencia escolar* (TEA). TEA.
- Polanin, M. K. (2014). Effects of cultural awareness training in conjunction with an established bullying prevention program. En *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*.
- Poll, H. (2015). *Pearson student mobile device survey 2015*. Pearson. <https://www.pearsoned.com/wp-content/uploads/2015-Pearson-Student-Mobile-Device-Survey-Grades-4-12.pdf>
- Polo del Río, M., del Barco, B. L., Gómez Carroza, T., Palacios García, V., & Bullón, F. F. (2013). Socialization Styles Victims of Bullying. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 41-49.
- Polo Del Rio, M., León Del Barco, B., Fajardo Bullón, F., Felipe Castaño, E., & Palacios García, V. (2014). Personality profiles in bullying victims. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416.
- Polo del Río, M., León del Barco, B., Felipe Castaño, M., & Gómez Carroza, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 5-14.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81–94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>

- Poskiparta, E., Kaukiainen, A., Pöyhönen, V., & Salmivalli, C. (2012). Anti-Bullying Computer Game as Part of the KiVa Program: Students' Perceptions of the Game. En A. Costabile & B. Spears (Eds.), *The Impact of Technology on Relationships in Educational Settings* (pp. 158–168). Routledge.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: A review. *Anales de Psicología*, *29*(2), 413-425. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Postigo Zegarra, S., González Barrón, R., Mateu Marqués, C., Ferrero Berlanga, J., & Martorell Pallás, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, *21*(3), 453-458.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, *42*(3), 239–253. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom. *Education*, *130*, 241–250.
- Powell, M. D., & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *The American Journal of Family Therapy*, *38*(3), 189-206.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, *21*(4), 722-741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2020). Behavior during cyberbullying episodes: Initial validation of a new self-report scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, *61*(1), 22-29. <https://doi.org/10.1111/sjop.12517>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants” on the Horizon. MCB. *University Press*, *9*(5), 1-6.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Ed. SM.
- Price, M., Chin, M. A., Higa-McMillan, C., Kim, S., & Frueh, B. C. (2013). Prevalence and Internalizing Problems of Ethnoracially Diverse Victims of Traditional and Cyber Bullying. *School Mental Health*, *5*(4), 183-191.

<https://doi.org/10.1007/s12310-013-9104-6>

- Prodócimo, E., Cerezo, F., & Areense, J. J. (2014). Acoso escolar: Variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(2), 343-357.
- Pronk, J., Olthof, T., Goossens, F. A., & Krabbendam, L. (2019). Differences in adolescents' motivations for indirect, direct, and hybrid peer defending. *Social Development*, 28(2), 414-429. <https://doi.org/10.1111/sode.12348>
- Pryce, S., & Frederickson, N. (2013). Bullying behaviour, intentions and classroom ecology. *Learning Environments Research*, 16(2), 183-199. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9137-7>
- Pyżalski, J. (2012). From cyberbullying to electronic aggression: typology of the phenomenon. *Emotional and behavioural difficulties*, 17(3-4), 305-317.
- Quintana, A., & Ruiz, G. (2013). Panorama de la investigación del bullying y cyberbullying en el Perú y el mundo. En J. C. Carozzo (Ed.), *Bullying* (pp. 165-188). Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Rahey, L., & Craig, W. (2002). Evaluation of an Ecological Program To Reduce Bullying in Schools. *Canadian Journal of Counselling*, 36(4), 281-296.
- Rajendran, K., Kruszewski, E., & Halperin, J. M. (2016). Parenting style influences bullying: a longitudinal study comparing children with and without behavioral problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57(2), 188-195. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12433>
- Randa, R., Reynolds, B. W., & Nobles, M. R. (2019). Measuring the Effects of Limited and Persistent School Bullying Victimization: Repeat Victimization, Fear, and Adaptive Behaviors. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(2), 392-415. <https://doi.org/10.1177/0886260516641279>
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
- Rawana, J. S., Norwood, S. J., & Whitley, J. (2011). A mixed-method evaluation of a strength-based bullying prevention program. *Canadian Journal of School*

- Psychology*, 26(4), 283-300. <https://doi.org/10.1177/0829573511423741>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
- Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, Bullying, and Social Dominance in Youth: A Longitudinal Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9974-1>
- Reolid-Martínez, R. E., Flores-Copete, M., López-García, M., Alcantud-Lozano, P., Ayuso-Raya, M. C., & Escobar-Rabadán, F. (2016). Frequency and characteristics of Internet use by Spanish teenagers. A cross-sectional study. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 114(1), 6-13.
- Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 235-242. <http://doi.org/10.1016/j.chc.2015.12.002>
- Reyzábal, M. V., & Sanz García, A. I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar: la fuerza de la educación* (La Muralla). La Muralla.
- Rhee, S., Lee, S. Y., & Jung, S. H. (2017). Ethnic differences in bullying victimization and psychological distress: A test of an ecological model. *Journal of Adolescence*, 60, 155-160. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.013>
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it (Revised and Updated)*. Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: six basic approaches*. Wiley-Blackwell.
- Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: What victims say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2338. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Rigby, K., & Johnson, K. (2016). *The Prevalence and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies Employed in Australian Schools*. University of South Australia.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, 131(5), 615-627.

- Rimal, R. N., & Lapinski, M. K. (2015). A re-explication of social norms, ten years later. *Communication Theory*, 25(4), 393-409.
- Rimal, R. N., Lapinski, M. K., Cook, R., & Real, K. (2005). Toward a Theory of Normative Influences: How Perceived Benefits and Similarity Moderate the Impact of Descriptive Norms on Behaviors. *Journal of Health Communication*, 10(5), 433-450.
- Rimal, R. N., & Real, K. (2003). Understanding the Influence of Perceived Norms on Behaviors. *Communication Theory*, 13(2), 184-203.
- Rimal, R. N., & Real, K. (2005). How Behaviors are Influenced by Perceived Norms: A Test of the Theory of Normative Social Behavior. *Communication Research*, 32(3), 389-414.
- Río-Pérez, J., Bringué, X., Sádaba-Chalezquer, C., & González, D. (2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. *V Congrés Internacional Comunicació I Realitat*.
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). "I h8 u": findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36(4), 643-671.
- Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 32-36.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.10.279>
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223. <https://doi.org/10.1037/a0018164>
- Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014). Outcome Evaluation Results of School-Based Cybersafety Promotion and Cyberbullying Prevention Intervention for Middle School Students. *Health Communication*, 29(10), 1029-1042.
<https://doi.org/10.1080/10410236.2013.831684>
- Rock, E. A., Hammond, M., & Rasmussen, S. (2007). School-wide bullying prevention program for elementary students. *Journal of emotional abuse*, 4(3-4), 225-239.

- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist, 70*(4), 311–321.
- Rodríguez-Enríquez, M., Bennasar-Veny, M., Leiva, A., Garaigordobil, M., & Yañez, A. M. (2019). Cybervictimization among secondary students: social networking time, personality traits and parental education. *BMC Public Health, 19*(1), 1-7.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2014). Victimización étnico-cultural entre iguales: autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes en Andalucía (España). *Revista de Psicodidáctica, 9*(1), 191-210.
- Rodríguez Álvarez, J. M., Cabrera Herrera, M. C., & Yubero Jiménez, S. (2017). Los riesgos de las TIC en las relaciones entre iguales. Incidencia del cyberbullying en educación primaria y secundaria. En *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (p. 125). Universidad de Málaga (UMA).
- Rodríguez Álvarez, J. M., Del Carmen Cabrera Herrera, M., & Jiménez, S. Y. (2018). Los riesgos de las TIC en las relaciones entre iguales. Cyberbullying en Educación Primaria y Secundaria. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation, 4*(2), 185-192.
- Rodríguez Cañas, L. M. (2018). *Los cuentos como medida de prevención contra el acoso escolar en educación infantil*.
- Rodríguez López, P. (2006). *Acoso escolar: desde el mal llamado bullying hasta el acoso al profesorado: (especial análisis de la reparación del daño)*. Atelier.
- Rodríguez Puentes, A. P., & Fernández Parra, A. (2014). Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en internet y la salud mental en adolescentes Colombianos. *Acta Colombiana de Psicología, 17*(1), 131-140.
<https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.13>
- Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers and Education, 102*, 103–116.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.001>
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme

- against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41–55.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446–462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Roland, E., & Midthassel, U. V. (2012). The Zero program. *New directions for youth development*, 133, 29-39. <https://doi.org/10.1002/yd.20005>
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (1996). *Mobbing i skolen. En lærerveiledning*. Kirke.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing*. Senter for atferdsforskning, høgsolen i Stavanger.
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a4>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Rodríguez-Barbero, S., & Falla, D. (2019). How do you think the victims of bullying feel? A study of moral emotions in primary school. *Frontiers in Psychology*, 10(1753). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01753>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Skrzypiec, G., & Zukauskienė, R. (2019). Analysing psychosocial and contextual factors underpinning bullying and cyberbullying. *Frontiers in psychology*, 10(2602).
- Romera, E. M., Ortega, R., Del Rey, R., Casas, J. A., Viejo, C., Gómez, O., Córdoba, F., Zych, I., García Fernández, M. C., & Luque, R. (2017). *Bullying, cyberbullying y dating violence: estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria en Andalucía*.
- Romera, E. M., Rodríguez-Barbero, S., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Children's perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation. *Cultura y Educacion*, 27(1), 158-185.

<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006850>

- Romero Oliver, M. (2017). *Ciberbullying y orientación educativa. Diseño y evaluación de un programa de prevención para alumnado de educación primaria*. Universitat Jaume I.
- Roncero, D., Andreu, J. M., & Pena, M. E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 88-101.
- Rosenblatt, J. A., & Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 187-202. <https://doi.org/10.1023/A:1024552531672>
- Rubio Hernández, F. J., Díaz López, A., & Cerezo Ramírez, F. (2019). Bullying y cyberbullying: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.332311>
- Ruiz Benítez, B., Martín Barato, A., Lopez-Catalan, B., & Hernán García, M. (2016). ¿Convivencia o bullying? Análisis, prevención y afrontamiento del acoso entre iguales. En Escuela Andaluza de Salud Pública (Ed.), *Infancia, Adolescencia y Juventud* (Vol. 1). Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Runions, K. C., & Bak, M. (2015). Online moral disengagement, cyberbullying, and cyber-aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 400-405.
- Russell, S. T., Sinclair, K. O., Poteat, P. V., & Koenig, B. W. (2012). Adolescent harassment based on discriminatory bias. *American Journal of Public Health*, 102(3), 493-495. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300430>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201–205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>

- Sabater Fernández, C., & López Hernáez, L. (2015). Factores de riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25.
- Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human behavior*, 29(6), 2703-2711.
- Sagkal, A. S., Turnuklu, A., & Totan, T. (2016). Peace education's effects on aggression: A mixed method study. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 45-68.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325–1330. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.03.013>
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2012). Same- and Other-Sex Victimization: Are the Risk Factors Similar? *Aggressive Behavior*, 38(6), 442–455. <https://doi.org/10.1002/ab.21445>
- Salmerón Ruiz, M. (2015). Influencia de las TIC en la salud del adolescente. En *CURSO SEMA DELA* (Vol. 18).
- Salmerón Ruíz, M. A., Blanco Sánchez, A. I., & Ransán Blanco, M. (2015). Guía clínica sobre el ciberacoso para profesionales de la salud". En *Ministerio de Industria, Energía y Turismo*.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: Who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43(3), 263–278. <https://doi.org/10.1080/00131880110081035>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- And peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1>

- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010a). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program, KiVa. En B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 238–252). Routledge.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010b). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En S. Shimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). Routledge.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411.
<https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). «Female aggression» revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30(2), 158-163. <https://doi.org/10.1002/ab.20012>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487. <https://doi.org/10.1348/000709905X26011>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205-218. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2018). Bullying and victimization. En W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 302–321). The Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294 – 302.

<https://doi.org/10.4119/UNIBI/ijcv.247>

- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Tikka, A., & Pöyhönen, V. (2009). KiVa: Teacher's guide, Unit 1. En *Research into Practice Publication Series* (Vol. 2). University of Turku, Department of Psychology.
- Salmivalli, C., & Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. En Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives* (pp. 57-98). Wiley-Blackwell.
- Salvatore, A. J. (2006). An anti-bullying strategy: Action research in a 5/6 intermediate school. En *University of Hartford*.
- Sánchez-Moya, A., & Cruz-Moya, O. (2015). "Hey there! I am using WhatsApp": A Preliminary Study of Recurrent Discursive Realisations in a Corpus of WhatsApp Statuses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 212, 52-60.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.298>
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., & Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(2), 353-369.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1197>
- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social familiar y escolar*. Universidad de Murcia.
- Sánchez Lacasa, C., & Cerezo Ramírez, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Sánchez Pardo, L., Crespo Herrador, G., Aguilar-Moya, R., Bueno-Cañigral, F. J., Aleixandre-Benavent, R., & Valderrama-Zurián, J. C. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Concejalía de Sanidad, Salud y Deportes, Ayuntamiento de Valencia.
- Sánchez, V., & Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En Ortega, R. *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 55-80). Alianza.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de

- agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*.
- Sanders, J. (2009). Cyberbullies: Their motives, characteristics, and types of bullying. *XIV European Conference of Developmental Psychology*.
- Sangalang, C. C., Tran, A. G. T. T., Ayers, S. L., & Marsiglia, F. F. (2016). Bullying among urban Mexican-heritage youth: Exploring risk for substance use by status as a bully, victim, and bully-victim. *Children and Youth Services Review, 61*, 216-221. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.12.019>
- Santoyo Castillo, D., & Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 44*(4), 13-41.
- Sanz García, A. I., & Molano Margallo, E. (2014). Bullying: What's Going on? A Bibliographic Review of Last Twelve Months. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 123*, 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.309>
- Sapouna, M., Wolke, D., Vannini, N., Watson, S., Woods, S., Schneider, W., Enz, S., Hall, L., Paiva, A., Andre, E., Dautenhahn, K., & Aylett, R. (2010). Virtual learning intervention to reduce bullying victimization in primary school: A controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 51*(1), 104-112. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02137.x>
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior, 99*, 328-334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Sastre, A., Calmaestra, J., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). Yo a eso no juego. En *Save the Children*.
- Save the Children. (2018). *Percepciones y vivencias del acoso escolar y el ciberacoso entre la población española de 10 a 17 años*. Save the Children.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 323–335. <https://doi.org/10.1080/01650250544000107>
- Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and

- coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, *11*(1), 21-37.
- Schlack, R., Ravens-Sieberer, U., & Petermann, F. (2013). Psychological problems, protective factors and health-related quality of life in youth affected by violence: The burden of the multiply victimised. *Journal of Adolescence*, *36*(3), 587-601.
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J. B. (2018). Quasi-experimental evidence on short-and long-term consequences of bullying victimization: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *144*(12), 1229-1246.
- Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J., & Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *12*(4), 1-21.
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *17*(3-4), 329-345. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704317>
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Siebenbrock, A., & Scheithauer, H. (2012). *Medienhelden – Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing*. München: Ernst Reinhardt.
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2014a). Das Medienhelden-Programm zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing: Konzept und Ergebnisse aus der Evaluation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *63*(5), 379-394. <https://doi.org/10.13109/prkk.2014.63.5.379>
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2014b). Prävention von Cybermobbing und Reduzierung aggressiven Verhaltens Jugendlicher durch das Programm Medienhelden: Ergebnisse einer Evaluationsstudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *9*(1), 61-79. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i1.19083>
- Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain—The effect of empathy training on

- cyberbullying. *Aggressive behavior*, 42(2), 147-156.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 181-192.
- Schwartz, D., Proctor, L., & Chien, D. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen & S. Graham (Ed.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). Guilford.
- Schwarz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1997). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64(6), 1755-1772.
- Sentse, M., Kretschmer, T., & Salmivalli, C. (2015). The Longitudinal Interplay between Bullying, Victimization, and Social Status: Age-related and Gender Differences. *Social Development*, 24(3), 659-677.
<https://doi.org/10.1111/sode.12115>
- Seo, H. J., Jung, Y. E., Kim, M. D., & Bahk, W. M. (2017). Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13, 2429–2435. <https://doi.org/10.2147/NDT.S140535>
- Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., & Gest, S. (2015). Rejection and Victimization among Elementary School Children: The Buffering Role of Classroom-Level Predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 5-17.
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9826-9>
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. En *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia*.
- Serrano, M. (2013). *Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bullying: Prevención e Intervención Educativa*. Universidad de Valencia.
- Sevcíková, A., MacHácková, H., Wright, M. F., Dědková, L., & Černá, A. (2015). Social Support Seeking in Relation to Parental Attachment and Peer Relationships among Victims of Cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25(2), 170-182. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.1>
- Sevillano González, J., Vadillo García, J., Ávila Moza, P., Jiménez Mesa, D., Alonso Román, A., & Martínez Francisco, N. (2016). *Manual para la prevención,*

identificación e intervención contra el acoso escolar. Editorial Club Universitario.

Shapka, J. D., Onditi, H. Z., Collie, R. J., & Lapidot-Lefler, N. (2018). Cyberbullying and Cybervictimization Within a Cross-Cultural Context: A Study of Canadian and Tanzanian Adolescents. *Child Development, 89*(1), 89-99.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12829>

Shariff, S., & Hoff, D. (2007). Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology, 1*(1), 76-118.

Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. Routledge.

Shaw, M. (2005). Bullies film fights by phone. En *The Times Educational Supplement*.

Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics, 60*(1), 33-51. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2013.04.004>

Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in us Children aged 10 to 17 years. *American Journal of Public Health, 102*(12), 2280-2286.

<https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300725>

Shetgiri, R., Lin, H., & Flores, G. (2014). Suboptimal Maternal and Paternal Mental Health are Associated with Child Bullying Perpetration. *Child Psychiatry and Human Development, 46*(3), 455-465. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0485-z>

Shiakou, M., & Piki, L. (2020). Assessing the role of drama on children's understanding of bullying. *International Journal of School and Educational Psychology, 8*(1), 11-20. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1499574>

Shin, H. H., Braithwaite, V., & Ahmed, E. (2016). Cyber-and face-to-face bullying: who crosses over? *Social Psychology of Education, 19*(3), 537-567.

<https://doi.org/10.1007/s11218-016-9336-z>

Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 9*(42), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13034-015->

- Sigurdson, J. F., Wallander, J., & Sund, A. M. (2014). Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood? *Child Abuse and Neglect*, *38*(10), 1607-1617.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.001>
- Silva-Peña, I., Borrero, A. M., Marchant, P., González, G., & Novoa, D. (2006). Percepciones de jóvenes acerca del uso de las tecnologías de información en el ámbito escolar. *Última década*, *14*(24), 37-60.
- Simón Saiz, M. J., Fuentes Chacón, R. M., Garrido Abejar, M., Serrano Parra, M. D., Larrañaga Rubio, M. E., & Yubero Jiménez, S. (2019). Personal and social factors which protect against bullying victimization. *Enfermería Global*, *18*(2), 1-24.
<https://doi.org/10.6018/eglobal.18.2.345931>
- Slee, P. T., Ma, L., & Taki, M. (2003). Bullying in schools. En J.P. Keeves & R. Watanabe (Ed.), *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 425–439). Kluwer Academic Press.
- Slee, P. T., & Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: An evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational Research*, *49*(2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/00131880701369610>
- Slee, P. T., & Skrzypiec, G. (2016). No more bullying: an analysis of primary school children's drawings of school bullying. *Educational Psychology*, *36*(8), 1487-1500. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1034089>
- Šléglová, V., & Cerna, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and coping. *Cyberpsychology. journal of psychosocial research on cyberspace*, *5*(2), 4.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, *49*(2), 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(2), 244-259.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 26-32.

- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Smith, P. K. (2009). Cyberbullying: abusive relationships in cyberspace. En *Zeitschrift fur Psychologie/Journal of Psychology*, (Número 217, pp. 180-181).
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, problemas e práticas*, 71, 81-98.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: its nature and prevention strategies*. SAGE.
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 176-184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12114>
- Smith, P. K. (2016a). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P. K. (2016b). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 142–164. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a>
- Smith, P. K. (2019a). *Making an impact on school bullying: Interventions and recommendations*. Routledge.
- Smith, P. K. (2019b). Research on cyberbullying: strengths and limitations. En H. Vandebosch & L. Green (Eds.), *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people* (pp. 9-27). Springer.
- Smith, P. K., & Berkun, F. (2017). *How research on cyberbullying has developed. Bullying and cyberbullying: Prevalence, psychological impacts and intervention strategies* (pp. 11-27).
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a

- Fourteen–Country international comparison. *Child development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., Del Barrio, C., & Tokunaga, R. (2012). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? En S. Bauman, D. Cross, & J. Walker (Eds.), *Principles of cyberbullying research: Definition, measures, and methods* (pp. 29-40). Routledge.
- Smith, P. K., Kwak, K., & Toda, Y. (2016). *School bullying in different cultures* (P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (eds.)). Cambridge University Press.
- Smith, P. K., López Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & 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.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. T. (1999). The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective. En *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. Routledge.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). Bullying in schools: How successful can interventions be? En *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be* (Cambridge). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466>
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Smith, P. K., Sharp, S., Eslea, M., & Thompson, D. (2004). England: the Sheffield project. En K. Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby (Ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 99-123). Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Streffen, G., & Sittichai, R. (2013). The nature of cyberbullying, and an international network. En G. Smith, P.K. y Steffgen (Ed.), *Cyberbullying through*

the new media: findings from an international network (pp. 3-19). Psychology Press.

Smith, P. K., Sundaram, S., Spears, B. A., Blaya, C., Schäfer, M., & Sandhu, D. (2018). *Bullying, cyberbullying and student well-being in schools: Comparing European, Australian and Indian perspectives* (P. K. Smith, S. Sundaram, B. A. Spears, C. Blaya, M. Schäfer, & D. Sandhu (eds.)). Cambridge University Press.

Smith, P. K., & Thompson, D. (2017). *Practical approaches to bullying*. Routledge.

Smith, P. K., & Yoon, J. (2013). Cyberbullying presence, extent, & forms in a midwestern post-secondary institution. *Information Systems Education Journal*, *11*(3), 52-78.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools*, *27*(2), 101-110. <https://doi.org/10.1093/cs/27.2.101>

Snakenborg, J., Van Acker, R., & Gable, R. A. (2011). Cyberbullying: Prevention and intervention to protect our children and youth. Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, *55*(2), 88–95.

Soares Salgado, F., Abadio de Oliveira, W., Luiz da Silva, J., Pereira, B. O., Iossi Silva, M. A., & Moura Lourenço, L. (2020). Bullying in school environment: the educators' understanding. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, *30*(1), 58-64.

Sokol, N., Bussey, K., & Rapee, R. M. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 78-87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.002>

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, *29*(3), 239-268.

Somech, A., & Oplatka, I. (2009). Coping with school violence through the lens of teachers' role breadth: The impact of participative management and job autonomy. *Educational Administration Quarterly*, *45*(3), 424-449.

Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School*

Psychology International, 38(3), 319-336.

<https://doi.org/10.1177/0143034317699997>

- Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. En *Computers in Human Behavior* (Vol. 78, pp. 273–282).
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2018). The efficacy of the Tabby improved prevention and intervention program in reducing cyberbullying and cybervictimization among students. *International journal of environmental research and public health*, 15(11), 2536.
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Blaya, C. (2019). Epidemiology of cyberbullying across europe: Differences between countries and genders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 74-91.
<https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>
- Sorrentino, A. V., & Bell, P. E. (1970). A comparison of attributed values with empirically determined values of secondary school science field trips. *Science Education*, 54(3), 233-236. <https://doi.org/10.1002/sce.3730540308>
- Sourander, A., Gyllenberg, D., Klomek, A. B., Sillanmäki, L., Ilola, A. M., & Kumpulainen, K. (2016). Association of bullying behavior at 8 years of age and use of specialized services for psychiatric disorders by 29 years of age. *JAMA Psychiatry*, 73(2), 159-165. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.2419>
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & 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.
<https://doi.org/10.1542/peds.2006-2704>
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of general psychiatry*, 67(7), 720-728.
- Souza, S. B., Veiga Simao, A. M., Ferreira, A. I., & Costa Ferreira, P. (2017). University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural

- issues: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 43(11), 2072-2087.
- Spadafora, N., Marini, Z. A., & Volk, A. A. (2020). Should I Defend or Should I Go? An Adaptive, Qualitative Examination of the Personal Costs and Benefits Associated With Bullying Intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(1), 23–40. <https://doi.org/10.1177/0829573518793752>
- Spears, B., Slee, P. T., Owens, L., & 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.
- Spears, B., Taddeo, C., Collin, P., Swist, T., Razzell, M., Borbone, V., & Drennan, J. (2016). *Safe and Well Online: Learnings from Four Social Marketing Campaigns for Youth Wellbeing*.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 412-418.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 150-162.
- Spivak, G., & Shure, M. B. (1974). *The PIPS Test Manual: A cognitive measure of interpersonal problem solving ability*. Community Mental Health/Mental Retardation Center.
- Spivak, G., & Shure, M. B. (1982). The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem-solving thinking. *Advances in clinical child psychology*, 5, 323-372.
- Stalmach, M., Tabak, I., & Radiukiewicz, K. (2014). Selected family socio-economic factors as predictors of peer violence among school children in Poland. *Developmental period medicine*, 18(4), 495-505.
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R. M., Mahedy, L., Button, K. S., Lewis, G., & Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and Anxiety*, 31(7), 574-582. <https://doi.org/10.1002/da.22270>

- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *14*(11), 643-648. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0445>
- Stein, C. H., Osborn, L. A., & Greenberg, S. C. (2016). Understanding Young Adults' Reports of Contact with their Parents in a Digital World: Psychological and Familial Relationship Factors. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(6), 1802-1814. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0366-0>
- Stenbacka, M., Moberg, T., Romelsjö, A., & Jokinen, J. (2012). Mortality and causes of death among violent offenders and victims-A swedish population based longitudinal study. *BMC Public Health*, *12*(38), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-38>
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(2), 195–210.
- Stevens, V., & Van Oost, P. (1994). Pesten op School: Een actieprogramma. En *Handboek Leerlingenbegeleiding, Probleemgedrag Aanpakken* (pp. 93-100). Garant Uitgevers.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, *23*(1), 21-34. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0296>
- Sticca, F., & 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 Adolescence*, *42*(5), 739-750.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *23*(1), 52–67. <https://doi.org/10.1002/casp.2136>
- Stodt, B., Wegmann, E., & Brand, M. (2016). Predicting dysfunctional internet use: The role of age, conscientiousness, and internet literacy in internet addiction and cyberbullying. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, *6*(4), 28–43. <https://doi.org/10.4018/IJCBPL.2016100103>

- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New directions for youth development*, 2012(133), 71-84. <https://doi.org/10.1002/yd.20008>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., & Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Sugimura, N., Berry, D., Troop-Gordon, W., & Rudolph, K. D. (2017). Early social behaviors and the trajectory of peer victimization across the school years. *Developmental Psychology*, 53(8), 1447-1461. <https://doi.org/10.1037/dev0000346>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & behavior*, 7(3), 321-326.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Grupo Planeta (GBS).
- Sumter, S. R., Baumgartner, S. E., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2012). Developmental trajectories of peer victimization: Off-line and online experiences during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 50(6), 607-613.
- Sumter, S. R., Valkenburg, P. M., Baumgartner, S. E., Peter, J., & Van Der Hof, S. (2015). Development and validation of the Multidimensional Offline and Online Peer Victimization Scale. *Computers in Human Behavior*, 46, 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.042>
- Sun, S., Fan, X., & Du, J. (2016). Cyberbullying Perpetration: A Meta-Analysis of Gender Differences. *International Journal of Internet Science*, 11(1), 61-81.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(2), 97-111.
- Swartz, M. K. (2009). Cyberbullying: an extension of the schoolyard. *Journal of Pediatric Health Care*, 23(5), 281-282.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British

- birth cohort. *American journal of psychiatry*, 171(7), 777-784.
- Tangen, D., & Campbell, M. (2010). Cyberbullying prevention: One primary school's approach. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 225-234.
- Tanrikulu, I. (2018). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International*, 39(1), 74–91.
<https://doi.org/10.1177/0143034317745721>
- Tanrikulu, I., & Campbell, M. A. (2015). Sibling Bullying Perpetration: Associations With Gender, Grade, Peer Perpetration, Trait Anger, and Moral Disengagement. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(6), 1010-1024.
<https://doi.org/10.1177/0886260514539763>
- Tanrikulu, İ., Akbaba Altun, S., Erdur Baker, Ö., & Yerin Güneri, O. (2015). Misuse of ICTs among Turkish children and youth: A study on newspaper reports. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1230-1243.
<https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3131>
- Tarabulus, T., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyber Bullying among Teenagers in Israel: An Examination of Cyber Bullying, Traditional Bullying, and Socioemotional Functioning. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(6), 707-720. <https://doi.org/10.1080/10926771.2015.1049763>
- Thomas, H. J., Connor, J. P., Lawrence, D. M., Hafekost, J. M., Zubrick, S. R., & Scott, J. G. (2017). Prevalence and correlates of bullying victimisation and perpetration in a nationally representative sample of Australian youth. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 51(9), 909–920.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2014). Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents – a Review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135-152.
<https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(5), 437-451.
- Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M., & Connor, J. P. (2019). Development and validation of the bullying and cyberbullying scale for adolescents: A

- multidimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 75-94.
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. En *Research Report, DFE-RR098*. Department for Education.
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying : The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the socialecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3(2), 161–203. <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.1506245>
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education*, 28(3), 309–329. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.641999>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013a). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013b). Bystander behavior in bullying situations: Empathy, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483.
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Gini, G. (2018). Victim prevalence in bullying and its association with teacher–student and student–student relationships and class moral disengagement: a class-level path analysis. *Research Papers in Education*, 33(3), 320-335. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302499>
- Thorvaldsen, S., Stenseth, A. M., Egeberg, G., Pettersen, G. O., & Rønning, J. A. (2016). Cyber harassment and quality of life. En *Digital expectations and experiences in education* (pp. 163-182). Brill Sense.
- Timmons-Mitchell, J., Levesque, D. A., Harris, L. A., Flannery, D. J., & Falcone, T. (2016). Pilot Test of StandUp, an Online School-Based Bullying Prevention Program. *Children and Schools*, 38(2), 71-79. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw010>
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), e48-e59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>

- Tippett, N., & Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer bullying. *Aggressive Behavior, 41*(1), 14–24.
<https://doi.org/10.1002/ab.21557>
- 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.
- Toner, B. K. (2010). *The Implementation of the Bully Prevention Program: Bully Proofing Your School and Its Effect on Bullying and School Climate on Sixth Grade Suburban Students*.
- Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International, 33*(5), 550-561.
- Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2001). *Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida"* (pp. 13-28). Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Toshack, T., & Colmar, S. (2012). A cyberbullying intervention with primary-aged students. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 22*(2), 268–278.
<https://doi.org/10.1017/jgc.2012.31>
- Trémolière, B., & Djeriouat, H. (2016). The sadistic trait predicts minimization of intention and causal responsibility in moral judgment. *Cognition, 146*, 158-171.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2015.09.014>
- Trianes, M. V., & Muñoz, A. M. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educacion, 313*, 121-142.
- Trianes Torres, M., & García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 44*, 175-189.
- Trianes, M. V., & Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas ya convivir. Un programa para secundaria*. Desclée de Brouwer.
- Trianes, M. V., & Muñoz, A. M. (1994). *Programa de educación Social y Afectiva*. Puerta Nueva.

- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Gradinger, P., Yanagida, T., & Strohmeier, D. (2015). Bullying prevention in schools by targeting cognitions, emotions, and behavior: Evaluating the effectiveness of the REBE-ViSC program. *Journal of Counseling Psychology, 62*(4), 732–740. <https://doi.org/10.1037/cou0000084>
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31*, 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Tsiantis, A. C. J., Beratis, I. N., Syngelaki, E. M., Stefanakou, A., Asimopoulos, C., Sideridis, G. D., & Tsiantis, J. (2013). The effects of a clinical prevention program on bullying, victimization, and attitudes toward school of elementary school students. *Behavioral Disorders, 38*(4), 243-257. <https://doi.org/10.1177/019874291303800406>
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., Greydanus, D., Merrick, J., & Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior, 51*(1), 1-7.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 1*(1), 13-24.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Losel, F. (2011). Health consequences of school bullying. *Journal of aggression, conflict and peace research, 3*(2), 60–62.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 17*(5), 405–418. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School*

Psychology Quarterly, 31, 8–27. <https://doi.org/10.1037/spq0000120>

- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011a). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 63–73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011b). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80–89. <https://doi.org/10.1002/cbm.808>
- Tudela de Marcos, S., & Barrón López de Roda, A. (2017). Redes sociales: del ciberacoso a los grupos de apoyo online con víctimas de acoso escolar. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 10(3), 167-177. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2017.3011>
- Twardowska-Staszek, E., Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying and cyberbullying in Polish elementary and middle schools: Validation of questionnaires and nature of the phenomena. *Children and Youth Services Review*, 95, 217-225. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.045>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2010). The etiological cast to the role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. En *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 73-86). Routledge.
- Tzani-Pepelasi, C., Ioannou, M., Synnott, J., & Ashton, S. A. (2018). Comparing factors related to school-bullying and cyber-bullying. *Crime Psychology Review*, 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/23744006.2018.1474029>
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. En *Sustainable Development Goals: Education 2030*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF. (1990). *Convention on the Rights of the Child. First Call for Children* (pp. 41-75). UNICEF.
- UNICEF. (2017). *Cuaderno de protección. Guías de educación en derechos y ciudadanía global de Unicef Comité Español*. Ministerio de Asuntos Exteriores y

de Cooperación, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

- UNICEF. (2019). An everyday lesson #ENDviolence in Schools. En *Unicef for every child*.
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1203-1215. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9781-5>
- Vaillancourt, T., Faris, R., & Mishna, F. (2017). Cyberbullying in children and youth: implications for health and clinical practice. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 368-373.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Valdebenito, S., Ttofi, M. M., & Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional studies. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 137-146.
- Valdebenito, S., Ttofi, M. M., Eisner, M., & Gaffney, H. (2017). Weapon carrying in and out of school among pure bullies, pure victims and bully-victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional and longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 62-77. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.004>
- Vale, A., Pereira, F., Gonçalves, M., & Matos, M. (2018). Cyber-aggression in adolescence and internet parenting styles: A study with victims, perpetrators and victim-perpetrators. *Children and Youth Services Review*, 93, 88-99. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.021>
- Van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The support group approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme: effects on victimisation, defending and

- well-being at school. *Educational Research*, 58(3), 221-236.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1184949>
- Van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2020). The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks*, 60, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.12.006>
- Van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, 106, 231-235.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 168(5), 435-442.
- Van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Disentangling the Frequency and Severity of Bullying and Victimization in the Association with Empathy. *Social Development*, 25, 176–192. <https://doi.org/10.1111/sode.12133>
- Van Oost, P., & Stevens, V. (1995). Helping schools to tackle bullying. The effect of support for primary and secondary schools on the way they implement bullying intervention programmes. En *Book of abstracts. International conference on conflict and development in adolescence, 21–24, November*. International conference on conflict and development in adolescence.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in Middle School: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192–1201.
<https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Vandebosch, H., Poels, K., & Deboutte, G. (2014). Schools and cyberbullying: problem perception, current actions and needs. International. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7(1), 29–48.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, V. K. (2008). Defining cyberbullying: a qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology and Behavior*, 11(4), 499–503.

- Vandebosch, H., & Van Cleemput, V. K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media & Society, 11*(8), 1349-1371.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health, 20*(7), 315-320. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>
- Vanderhoven, E., Schellens, T., & Valcke, M. (2014). Educating Teens about the Risks on Social Network Sites. An intervention study in Secondary Education. *Comunicar, 43*(22), 123-131.
- Vannucci, M., Nocentini, A., Mazzoni, G., & Menesini, E. (2012). Recalling unrepresented hostile words: False memories predictors of traditional and cyberbullying. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 182-194.
- Varhama, L. M., & Björkqvist, K. (2005). Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in a finnish sample. *Psychological Reports, 92*(2), 269-272. <https://doi.org/10.2466/PR0.96.2.269-272>
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High School Students' Perceptions of Motivations for Cyberbullying: An Exploratory Study. *Western Journal of Emergency Medicine, 11*(3), 269-273.
- Vázquez, D. (2015). *Análisis de la evolución del acoso escolar: factores, rol e incidencia de las redes sociales y contexto familiar en IES de Málaga* [Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/15008>
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D., & 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.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1135.
- Veldkamp, S. A. M., Boomsma, D. I., de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E. M., Bartels, M., Dolan, C. V., & van Bergen, E. (2019). Genetic and Environmental Influences on Different Forms of Bullying Perpetration, Bullying Victimization, and Their Co-occurrence. *Behavior Genetics, 49*(5), 432-443.

<https://doi.org/10.1007/s10519-019-09968-5>

- Veldkamp, S. A. M., Van Bergen, E., De Zeeuw, E. L., Van Beijsterveldt, C. E. M., Boomsma, D. I., & Bartels, M. (2017). Bullying and Victimization: The Effect of Close Companionship. *Twin Research and Human Genetics*, *20*(1), 19-27. <https://doi.org/10.1017/thg.2016.99>
- Velotti, P., Garofalo, C., Petrocchi, C., Cavallo, F., Popolo, R., & Dimaggio, G. (2016). Alexithymia, emotion dysregulation, impulsivity and aggression: A multiple mediation model. *Psychiatry Research*, *237*, 296–303.
- Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2014). Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*(6), 953-966. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9832-y>
- Viana-Orta, M. I. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educacion*, *25*(2), 271---291. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41458
- Viera, M., Fernández, I., & Quevedo, G. (1989). *La violencia, la intimidación y asesoramiento en la península ibérica*.
- Viscardi, N. (2011). The anti-bullying school program in Finland: a prevention instrument that values respect and dignity. *Construção psicopedagógica*, *19*(18), 12-18.
- Vivolo-Kantor, A. M., Niolon, P. H., Estefan, L. F., Le, V. D., Tracy, A. J., Latzman, N. E., Little, T. D., Lang, K. M., DeGue, S., & Tharp, A. T. (2019). Middle School Effects of the Dating Matters® Comprehensive Teen Dating Violence Prevention Model on Physical Violence, Bullying, and Cyberbullying: a Cluster-Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01071-9>
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? *Aggressive Behavior*, *38*(3), 222–238. <https://doi.org/10.1002/ab.21418>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical

- redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343.
- Volk, A. A., Farrell, A. H., Franklin, P., Mularczyk, K. P., & Provenzano, D. A. (2016). Adolescent bullying in schools: An evolutionary perspective. En *Evolutionary perspectives on child development and education* (pp. 167-191). Springer.
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34-43.
- Voors, W. (2005). *El acoso escolar: El libro que todos los padres deben conocer* (Vol. 65). Oniro.
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(2), 149-156. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755>
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Zablotsky, B., & Bradshaw, C. P. (2017). Ten-Year Trends in Bullying and Related Attitudes Among 4th- to 12th-Graders. *Pediatrics*, 139(e20162615).
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 347-360.
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new Era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44-61. <https://doi.org/10.1177/0829573510396318>
- Walker, J., Craven, R. G., & Tokunaga, R. S. (2012). Introduction. En S. Bauman, D. Cross, & J. Walker (Eds.), *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology* (pp. 3-20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203084601>
- Walrave, M., Demoulin, M., Heirman, W., & Van der Perre, A. (2009). *Cyberpesten: Pesten in bits & bytes*. Observatorium van de Rechten op het Internet.

- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Children & Society, 25*(1), 59–72. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x>.
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2018). From victim to victimizer: Hostility, anger, and depression as mediators of the bullying victimization–bullying perpetration association. *Journal of School Psychology, 68*, 73-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.003>
- Wandera, S. O., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., Naker, D., & Devries, K. (2017). Violence against children perpetrated by peers: A cross-sectional school-based survey in Uganda. *Child Abuse and Neglect, 68*, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.006>
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory into Practice, 52*(4), 296-302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, C., Couch, L., Rosas Rodriguez, G., & Lee, C. (2015). The Bullying Literature Project: Using Children’s Literature to Promote Prosocial Behavior and Social-Emotional Outcomes Among Elementary School Students. *Contemporary School Psychology, 19*(4), 320-329. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0064-8>
- Wang, C., & Goldberg, T. S. (2017). Using children’s literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychology in the Schools, 54*(9), 918-931. <https://doi.org/10.1002/pits.22042>
- Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R., & Goldberg, T. S. (2017). Longitudinal Relationships between Bullying and Moral Disengagement among Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(6), 1304-1317. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0577-0>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.
- Wang, P., Wang, X., & Lei, L. (2019). Gender Differences Between Student–Student Relationship and Cyberbullying Perpetration: An Evolutionary Perspective. *Journal of Interpersonal Violence, 1-21*.

<https://doi.org/10.1177/0886260519865970>

- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 360-377.
- Wang, X., Yang, J., Wang, P., & Lei, L. (2019). Childhood maltreatment, moral disengagement, and adolescents' cyberbullying perpetration: Fathers' and mothers' moral disengagement as moderators. *Computers in Human Behavior, 95*, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.031>
- Wang, X., Yang, L., Gao, L., Yang, J., Lei, L., & Wang, C. (2017). Childhood maltreatment and Chinese adolescents' bullying and defending: The mediating role of moral disengagement. *Child Abuse and Neglect, 69*, 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.016>
- Watt, E., Fitzpatrick, C., Derevensky, J. L., & Pagani, L. S. (2015). Too Much Television? Prospective Associations between Early Childhood Televiewing and Later Self-reports of Victimization by Sixth Grade Classmates. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 36*(6), 426-433. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000186>
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior, 69*, 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.038>
- Weiss, J. W., Mouttapa, M., Cen, S., Johnson, C. A., & Unger, J. (2011). Longitudinal effects of hostility, depression, and bullying on adolescent smoking initiation. *Journal of Adolescent Health, 48*(2), 147-153. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.09.012>
- Wendt, G. W., & Lisboa, C. S. D. M. (2014). Compreendendo el fenómeno del ciberacoso. *Temas em Psicologia, 22*(1), 39-54.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology, 53*(4), 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.004>
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim

- problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(3), 3-25.
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of school violence*, 14(1), 11-29.
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty*.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats and distress*. Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N. (2007a). *An educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N. (2007b). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.
- Willard, N. (2012). Cyberbullying and the law. En *In Cyberbullying Prevention and Response* (pp. 47-67). Routledge .
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S14-S21.
- Williams, K. R., & Kennedy, J. H. (2012). Bullying behaviors and attachment styles. *North American Journal of Psychology*, 14(2), 321-338.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency Among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>
- Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2006). *Online victimization of Youth: Five years later*. National Center for Missing & Exploited Children.
- Wölfer, R., Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Jäkel, A., Göbel, K., & Scheithauer, H. (2014). Prevention 2.0: Targeting cyberbullying@ school. *Prevention Science*, 15(6), 879-887.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in

- childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science*, 24(10), 1958-1970.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Wolke, D., Lereya, S. T., Fisher, H. L., Lewis, G., & Zammit, S. (2014). Bullying in elementary school and psychotic experiences at 18 years: a longitudinal, population-based cohort study. *Psychological medicine*, 44(10), 2199. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0033291713002912>
- Wolke, D., & Samara, M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(5), 1015–1029. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00293.x>
- Wolke, D., Woods, S., & Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 835-851. <https://doi.org/10.1348/026151008X383003>
- Wong, R. Y. M., Cheung, C. M. K., Xiao, B. S., & Chan, T. K. H. (2015). The instigating, impelling, and inhibiting forces in cyberbullying perpetration across gender. *Pacific Asia Conference on Information Systems, PACIS 2015 - Proceedings*, 109.
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32(2), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.03.005>
- Wright, M. F. (2017). Parental mediati cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71(1), 189-195.
- Wright, M. F. (2019). Cyberbullying: prevalence, characteristics, and consequences. En *Analyzing human behavior in cyberspace* (pp. 167-191). IGI Global.
- Wright, M. F., Aoyama, I., Kamble, S. V., Li, Z., Soudi, S., Lei, L., & Shu, C. (2015). Peer attachment and cyber aggression involvement among Chinese, Indian, and Japanese adolescents. *Societies*, 5(2), 339-353.
- Wright, M. F., & Li, Y. (2013). The association between cyber victimization and

- subsequent cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 662-674.
- Wright, M. F., Wachs, S., & Harper, B. D. (2018). The moderation of empathy in the longitudinal association between witnessing cyberbullying, depression, and anxiety. *Cyberpsychology*, 12(4), 1-14. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-6>
- Wright, W., Bailey, C. L., & Bergin, J. (2012). The Effects of a Bully Intervention Program on the Relational Aggressive Behaviors of 5th Grade Girls. *Georgia School Counselors Association Journal*, 19(1), 65-91.
- Wu, W. C., Luu, S., & Luh, D. L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: a population-based study. *BMC Public Health*, 16(1), 1066. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3721-6>
- Yabko, B. (2013). Examining the efficacy of the ninja mind training program (NMT): A mindfulness-based intervention for bullied teens. En *Arizona State University*.
- Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2019). Dynamic change of aggressive behavior and victimization among adolescents: Effectiveness of the ViSC program. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(1), 90-104.
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54. <https://doi.org/10.1037/spq0000250>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2007). The Co-occurrence of Internet Harassment and Unwanted Sexual Solicitation Victimization and Perpetration: Associations with Psychosocial Indicators. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S31-S41. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.010>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), 293-300.

- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004a). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(7), 1308-1316.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004b). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, *27*(3), 319-336.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, *121*(2), 350-357.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *37*, 36-51.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>
- Yokoo, M., Wakuta, M., & Shimizu, E. (2018). Educational Effectiveness of a Video Lesson for Bullying Prevention. *Children and Schools*, *40*(2), 71-79.
<https://doi.org/10.1093/cs/cdy001>
- Yubero, S., Navarro, R., Elche, M., Larrañaga, E., & Ovejero, A. (2017). Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students. *Computers in Human Behavior*, *75*(1), 439-449.
- Yudes Gómez, C., Baridon Chauvie, D., & González Cabrera, J. (2018). Ciberacoso y uso problemático de Internet en Colombia, Uruguay y España: Un estudio transcultural. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, *56*, 1-12.
- Yun, H. Y. (2020). New Approaches to Defender and Outsider Roles in School Bullying. *Child Development*, *91*(4), e814-e832.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13312>
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School Psychology International*, *34*(6), 630-647.

<https://doi.org/10.1177/0143034313479692>

- Ziems, C., Vigfusson, Y., & Morstatter, F. (2020). Aggressive, Repetitive, Intentional, Visible, and Imbalanced: Refining Representations for Cyberbullying Classification. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 14(May), 808-819.
- Zsila, Á., Urbán, R., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2019). Gender Differences in the Association Between Cyberbullying Victimization and Perpetration: The Role of Anger Rumination and Traditional Bullying Experiences. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(5), 1252-1267. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9893-9>
- Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. S. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: A prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(2), 309-323. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9678-8>
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83-97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-9.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). Protecting Children Against Bullying and Its Consequences. En *Behavioral Criminology* (Springer, pp. 5-22). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 23*(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa, 22*(1), 5-18.
- Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A Longitudinal Study on Stability and Transitions Among Bullying Roles. *Child Development, 91*(2), 527-545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>

APÉNDICE

Tabla 96. Programas contra el acoso escolar y el ciberacoso evaluados en educación primaria

Programas	Objeto de estudio	Participantes	Diseño de investigación	Resultados
Estudios cuantitativos				
Europa				
Intervención contra el acoso escolar basado en el currículo (Andreou et al., 2007) Grecia	Acoso	454 estudiantes de 4° a 6° curso, 206 control y 248 experimental (M=10,23 y DT=0,84)	Diseño experimental con medidas en pre y post y seis meses tras la intervención Instrumento: Peer Victimization Scale y el Bullying Behaviour Scale	El programa redujo el comportamiento de mantenimiento del acoso escolar de los estudiantes observadores y testigos
Programa ABC (Minton y O'Moore, 2008) Irlanda	Acoso	2312 estudiantes de 3° a 6° curso, de 8 a 12 años (1327 chicas)	Diseño de estudio experimental con grupo de intervención Instrumento: Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ)	El programa redujo la victimización y agresión de acoso escolar en los últimos tres meses y los últimos cinco días tras la intervención
Anti-bullying Pledge Scheme (Pryce y Frederickson, 2013) Inglaterra	Acoso	338 estudiantes de 4° a 6° curso (8 a 11 años), 160 chicas	Diseño secuencial parcialmente mixto con datos mayoritariamente cuantitativos Instrumentos: Guess Who measure para autonominación y Peer Relations Questionnaire–short version (PRQ)	Los cambios en acoso escolar estaban vinculados a la intención del alumnado y el control percibido respecto a la participación en el comportamiento de intimidación. No se encontraron diferencias entre las clases con intervención y control en ninguna de las medidas de resultado del alumnado

Antibullying school program (Fekkes et al., 2006) Holanda	Acoso	3816 estudiantes de 4° a 6° curso (9-12 años)	Intervención aleatorizada con seguimiento durante dos años en un grupo con intervención y grupo control Instrumento: versión holandesa del Olweus Bully/Victim Questionnaire	El programa redujo el número de estudiantes víctimas de acoso (25%). La intervención redujo el nivel de victimización y los comportamientos activos en acoso escolar
Asegúrate (Del Rey et al., 2019) España	Ciberacoso	4779 estudiantes (48.9% chicas) en 5° y 6° curso y educación secundaria (M==12,76, DT=1,67)	Diseño de estudio cuasiexperimental, 2316 estudiantes en grupo cuasiexperimental (18 centros) y 2463 estudiantes en control (10 centros). Instrumento: European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)	El programa redujo la prevalencia de cibervíctimas (-25%) y de ciberagresores (-30%). La prevalencia entre las víctimas, agresores y cibervíctimas agresoras aumentan en control.
Bullying Prevention Program (Albayrak et al., 2016) Turquía	Acoso	583 estudiantes de 6° a 8° curso (12 a 15 años), 54,2% chicas, 145 con intervención y 222 en control en pretest y 85 con intervención y 157 en control en postest	Diseño de estudio cuasiexperimental con grupo de control en dos tiempos Instrumentos: cuestionario Peer Victimization Scale para victimización y el cuestionario Peer Bullying Behavior Scale para agresión de acoso escolar	El programa redujo la victimización de acoso escolar y los comportamientos de amenaza e intimidación de agresión de acoso escolar en comparación con el grupo control

Convivir en un mundo real y digital (Flores Buils et al., 2020) España	Ciberacoso	159 estudiantes (82 control y 77 cuasiexperimental) (M= 9,86, DT = 1,28) 2° a 6° curso (8-12 años)	Diseño cuasiexperimental pre y post, con dos grupos Instrumento: Cyberbehavior Quality Assessment Scale	El programa aumentó el uso responsable de Internet y las redes sociales, que implica un aumento en el conocimiento de los riesgos a los que los niños y niñas pueden estar expuestos
Programa DASI (Kyriakides et al., 2014) Chipre y Grecia	Acoso	1345 estudiantes de 6° curso, 787 estudiantes en Chipre (403 en intervención y 384 en control) y 558 estudiantes en Grecia (266 en intervención y 292 en control)	Diseño RCT en 52 centros con grupos con intervención y control de dos tiempos Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire	La intervención redujo el acoso escolar y tuvo un impacto indirecto en la mejora de los factores en el ámbito escolar
Defeat Bullying (Herrick, 2012) Inglaterra	Acoso	69 estudiantes de 5° curso (9 a 10 años)	Diseño con tres grupos de estudio, grupo solo con intervención, grupo con intervención e implicación familiar y grupo control Instrumento: My Life in Schools Checklist	El programa no tuvo efectos significativos sobre las normas de grupo en acoso escolar
Programa Drama (Joronen, Konu, et al., 2012) Finlandia	Acoso	134 estudiantes de 4° y 5° curso entre 9 y 12 años (M= 10,4 años, DT= 0,67), 78 estudiantes en intervención y 56 en control (50% chicas)	Diseño longitudinal cuasiexperimental con dos grupos de intervención y control en dos tiempos Instrumento: cuestiones relativas a la victimización y agresión de acoso escolar (ej. ¿Cuántas veces has sido acosado en el colegio?)	La victimización de acoso escolar se redujo un 20,7% tras la intervención, mientras que el grupo control aumentó la prevalencia un 1,6%. Ambos grupos redujeron la prevalencia de agresión entre el pretest y el postest, siendo el grupo con intervención aquel que manifestó un mayor descenso del nivel de agresión. Sin embargo, estos cambios no eran significativos entre los grupos con intervención y control

Programa DRA.SE (Shiakou y Piki, 2020) Chipre	Acoso	150 estudiantes de 4° a 6° curso (9-12 años)	Diseño de estudio piloto con un grupo de intervención, sin grupo control Instrumento: cuestionario diseñado para el estudio, basado en los trabajos de Terasahjo y Salmivalli (2003) y Vaillancourt et al. (2008)	El programa produjo un aumento de la conciencia y del conocimiento sobre el acoso escolar, pues tras la intervención, los estudiantes podían proporcionar soluciones contra el acoso
Programa antiacoso escolar Donegal para escuelas primarias (O'Moore y Minton, 2005) Irlanda	Acoso	527 estudiantes de 3° y 4° curso	Diseño de estudio con grupo de intervención Instrumento: Olweus Bully/Victim Questionnaire (BVQ)	El programa redujo la victimización y agresión de acoso escolar durante el último trimestre y los últimos cinco días tras la intervención
Emotional Literacy intervention (Knowler y Frederickson, 2013) Inglaterra	Acoso	50 estudiantes de 8-9 años	Diseño de estudio de dos grupos con asignación aleatoria como experimental o de comparación o control Instrumento: autonominación en implicación de acoso escolar	Los estudiantes que presentaban una menor implicación en acoso en la línea de base mostraron una reducción significativa. No se encontró ningún efecto de la intervención en la victimización
Empathy training program (Şahin, 2012) Turquía	Acoso	38 estudiantes de 6° curso, 19 estudiantes en experimental y 19 estudiantes en control	Diseño experimental con grupo experimental y control en pretest, postest y seguimiento Instrumento: Child Form of Bully and Victim Determination Scale	El programa redujo los comportamientos de acoso de los participantes en el grupo experimental en comparación con el grupo control. El estudio halló que los niveles de habilidades enfáticas de los participantes en el grupo experimental aumentaron en comparación con los participantes del grupo control

<p>Flemish anti-bullying intervention program</p> <p>(Stevens, De Bourdeaudhuij, et al., 2000)</p> <p>Bélgica</p>	<p>Acoso</p>	<p>1104 estudiantes de 10 a 16 años, 151 estudiantes de primaria y 284 de secundaria en el grupo experimental con apoyo, 149 y 277 estudiantes de primaria y secundaria respectivamente en el grupo experimental sin apoyo y 92 y 151 estudiantes de primaria y secundaria en control</p>	<p>Diseño de estudio experimental con grupo de control y medidas de pretest y postest</p> <p>Instrumento: autoinforme Bullying Inventory</p>	<p>El programa fue eficaz en la reducción de la agresión y la victimización de acoso escolar entre estudiantes de primaria</p>
<p>Flemish anti-bullying intervention program</p> <p>(Stevens, Van Oost, et al., 2000)</p> <p>Bélgica</p>	<p>Acoso</p>	<p>728 estudiantes de 10 a 12 años y 1465 estudiantes de 13 a 16 años</p>	<p>Diseño de estudio experimental con grupo de control y medidas de pretest y postest</p> <p>Instrumento: cuestionario sobre actitudes hacia el acoso escolar y la implicación en la resolución de problemas de las víctimas agresoras</p>	<p>En primaria, el programa redujo los comportamientos de búsqueda de ayuda del profesorado en menor medida que entre los estudiantes del grupo control y aumentó las conductas de apoyo hacia las víctimas.</p> <p>Los resultados no mostraron cambios significativos en el comportamiento de los estudiantes de primaria en general, pero sí entre los estudiantes de secundaria.</p>
<p>Fun with Empathic Agents to achieve Novel Outcomes in Teaching - FearNot program</p> <p>(Sapouna et al., 2010)</p> <p>Reino Unido y Alemania</p>	<p>Acoso</p>	<p>1129 estudiantes de 3º y 5º curso, 7 a 11 años (M= 8,9 años, DT= 0,7)</p>	<p>Diseño RCT con grupos experimental y control con medidas en la línea de base y dos tiempos de medida tras la intervención</p> <p>Instrumento: cuestiones adaptadas de Olweus (1993)</p>	<p>El programa incrementó la probabilidad de las víctimas de dejar de ser victimizadas en el seguimiento en el grupo con intervención.</p> <p>El programa redujo el nivel de victimización entre estudiantes del grupo con intervención en comparación con el grupo control en Reino Unido</p>

KiVa (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen, et al., 2011) Finlandia	Acoso	8237 estudiantes de 4° a 6° curso (10 a 12 años), 4207 estudiantes en intervención y 4030 menores en control	Diseño de estudio RCT en 78 centros con grupos con intervención (29 centros) y control (39 centros) en tres tiempos, pretest, postest y seguimiento Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire	El programa redujo la agresión y victimización de acoso escolar entre estudiantes de primaria
KiVa (Salmivalli et al., 2011) Finlandia	Acoso y ciberacoso	5651 estudiantes de 4° a 6° curso (11 años en pretest aproximadamente), 3347 estudiantes en intervención y 2304 menores en control	Diseño de estudio RCT en 78 centros con grupos con intervención (29 centros) y control (39 centros) en tres tiempos, pretest y un año después Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire	El programa redujo múltiples formas de victimización de acoso escolar, incluyendo la exclusión social, manipulación social y cibervictimización
KiVa (Williford et al., 2013) Finlandia	Ciberacoso	18412 estudiantes entre 4° a 6° curso (49% chicas) (M= 11,25 años) distribuidos en 9914 menores en el grupo con intervención y 8498 estudiantes en control	Diseño de estudio RCT en 78 centros con grupos con intervención (29 centros) y control (39 centros) en tres tiempos, pretest, postest y seguimiento Instrumento: versión modificada del Olweus Bully/Victim Questionnaire para ciberacoso y cibervictimización	El programa KiVa tuvo efectos positivos en la cibervictimización para estudiantes de 4° a 6° curso con intervención. La intervención redujo la frecuencia de cibervictimización y de ciberagresión entre estudiantes de primaria. La variable género fue un predictor significativo de la frecuencia de cibervictimización, en la que las chicas estaban más implicadas que los chicos

KiVa (Haataja et al., 2014) Finlandia	Acoso	7413 estudiantes de 1° a 6° curso, de 7 a 12 años (49% chicas)	Diseño de estudio RCT asignadas a la condición experimental o control Instrumento: Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ)	El programa mostró cambios significativos entre los estudiantes del grupo con intervención tras 9 meses de implementación y redujo la victimización. Sin embargo, el programa no tuvo efectos significativos en la reducción de agresión de acoso a lo largo del tiempo
KiVa (Garandau, Poskiparta, et al., 2014) Finlandia	Acoso	314 estudiantes de 1° a 9° curso, 37,5% chicas de 6 a 16 años (M=11,95 años, DT= 2,33)	Diseño de estudio con grupo con enfoque de confrontación y grupo sin enfoque de confrontación Instrumento: preguntas específicas sobre la forma en que han sido víctimas de acoso escolar y la duración de los hechos	El enfoque de confrontación tuvo mejores resultados que el enfoque sin confrontación entre los cursos de 7° a 9°, pero no entre los cursos de 1° a 6°. El enfoque con confrontación redujo la victimización a corto plazo
KiVa (Yang y Salmivalli, 2015) Finlandia	Acoso	23520 estudiantes de 8 a 15 años de los que 12450 estudiantes estaban entre 2° a 6° curso y 11070 estudiantes entre 8° y 9° curso	Diseño de estudio con dos grupos, experimental y control, con medidas de dos tiempos, pretest y postest Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire y Participant Role Questionnaire	El programa mostró que la prevalencia de víctimas agresoras se redujo en el grupo con intervención en comparación con el grupo control El estudio mostró que los estudiantes control que no habían recibido la intervención tenían mayores posibilidades de estar involucrados como víctimas agresoras después de ese año escolar

KiVa (Nocentini y Menesini, 2016) Italia	Acoso	2042 estudiantes de 4° curso (M=8,85 años, DT=0,43) y 6° curso (M=10,93 años, DT=0,50), 51% chicas, 1039 estudiantes en experimental y 1003 en control	Diseño de estudio RCT con grupos experimental y control asignados aleatoriamente Instrumentos: Florence Bullying-Victimization Scale y el Cuestionario de actitudes hacia el acoso escolar	El programa redujo la agresión y victimización de acoso escolar e incrementó las actitudes de defensa hacia la víctima y la empatía entre los estudiantes de 4° curso. La intervención redujo la agresión y victimización de acoso escolar y las actitudes províctimas entre estudiantes de 6° curso
KiVa (Van der Ploeg et al., 2016) Holanda	Acoso	38 estudiantes de 2° a 6° curso, 55,3% chicas (M=9,24 años, DT=1,20)	Diseño de estudio RCT con dos grupos, intervención y grupo control Instrumento: preguntas elaboradas para el estudio sobre la autoevaluación de la victimización	El programa tuvo efectos positivos en los estudiantes participantes en la intervención dado que redujo la victimización a corto plazo. Los resultados mostraron que las víctimas que tenían un grupo de apoyo contaban con más defensores que los menores víctimas que no contaban con grupo de apoyo
KiVa (Clarkson et al., 2016) Reino Unido	Acoso	41 centros educativos con estudiantes de 7 a 12 años	Diseño de estudio RCT en grupo control y experimental con dos medidas de tiempo Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire	El programa redujo la victimización y la agresión de acoso escolar después de un año de implementación de programa
KiVa (Axford et al., 2020) Gales	Acoso	3214 estudiantes de 3° a 6° curso, de 7 a 11 años, 1578 estudiantes en experimental (45,4% chicas) y 1636 estudiantes en control (41,8% chicas)	Diseño de estudio RCT con 22 centros distribuidos en los grupos experimental y control Instrumento: Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ)	El estudio no mostró efectos significativos en victimización y agresión de acoso escolar en el grupo con intervención en comparación con el grupo control

Programa de intervención israelí (Aizenkot y Kashy-Rosenbaum, 2018) Israel	Ciberacoso	1402 estudiantes (51% chicas) de 4° a 6° curso de primaria y de 8° curso de secundaria	Diseño de estudio experimental con 11 centros de educación primaria (47 clases) y un centro de secundaria (5 clases) Instrumento: cuestionario sobre Cyberbullying en grupos de compañeros de clase de WhatsApp	El programa redujo de forma significativa la implicación en ciberacoso y cibervictimización en los grupos de compañeros a través de WhatsApp y produjo una mejora del clima escolar. La intervención redujo el porcentaje de estudiantes expuestos al ciberacoso entre el pretest y el postest
Safe Surfing (Aizenkot y Kashy-Rosenbaum, 2020) Israel	Ciberacoso	533 estudiantes de 4° a 6° curso (50% chicas)	Diseño de estudio con dos grupos, experimental y control no equivalente Instrumento: Cyberbullying victimization in WhatsApp classmate discourse	El programa redujo la cibervictimización a través de WhatsApp y mejoró el clima escolar y el sentido de pertenencia de los estudiantes del grupo experimental. El grupo control incrementó el ciberacoso, redujo el clima escolar positivo y el sentido de pertenencia de los estudiantes
Olweus Bullying Prevention Program – OBPP (Olweus y Limber, 2010a) Noruega	Acoso	>20000 estudiantes de 4° a 7° curso	Diseño de estudio de cohorte Instrumento: Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ)	El programa redujo la implicación de acoso escolar entre los estudiantes, mostrando un descenso del nivel de victimización y de agresión de acoso escolar entre estudiantes de 4° a 7° curso
Olweus Bullying Prevention Program – OBPP (Limber et al., 2018) Noruega	Acoso	29814 estudiantes de 3° a 11° curso	Estudio cuasiexperimental con diseño longitudinal de cohorte Instrumento: Olweus Bullying Questionnaire (OBVQ)	El programa redujo la victimización y la agresión en todos los cursos

Peace education program (Sagkal et al., 2016) Turquía	Acoso	262 estudiantes de 6° curso (156 en el grupo con intervención, 53,85% chicas, y 106 en el grupo control, 50,94% chicas)	Método de diseño de estudio cualitativo con grupos cuasiexperimental y cuasicontrol de dos tiempos Instrumento: Aggression Questionnaire	El grupo con intervención redujo los niveles de agresión en comparación con los estudiantes del grupo control. El programa produjo cambios en los comportamientos de los estudiantes y mejoró la relación entre estudiantes y docentes
Prevención del acoso escolar entre compañeros (Fernández Martín et al., 2005) España	Acoso	49 estudiantes de 6° curso (10-12 años) 46,94% chicas, 25 estudiantes con intervención y 24 en control	Diseño cuasiexperimental tipo pre-post con grupo intervención y control no equivalentes Instrumento: Cuestionario sobre Abusos entre Compañeros	La intervención redujo la prevalencia de agresores, víctimas y víctimas agresoras e incrementó el número de estudiantes espectadores de acoso escolar. Sin embargo, la prevalencia de agresores, víctimas y víctimas agresoras en el grupo control se incrementa, reduciéndose el número de espectadores en este grupo
Programa de intervención finlandés (Salmivalli et al., 2005) Finlandia	Acoso	1220 estudiantes de 4° a 6° curso (9-12 años) (600 chicas)	Diseño de estudio longitudinal con tres grupos de cohorte adyacentes en dos tiempos, antes de la intervención y un año después Instrumento: Participant Role Questionnaire (PRQ)	Las clases con un alto grado de implementación del programa tuvieron mayores efectos positivos en el alumnado. El programa mostró tener mayores efectos entre estudiantes de 4° curso que entre menores de 5° curso
Programa Respect (Ertesvåg y Vaaland, 2007) Noruega	Acoso	Estudiantes de 5° a 10° curso (11-16 años)	Diseño longitudinal de cohorte, con cohorte adyacente o consecutiva (T1-T4) Instrumento: escala de acoso escolar (Roland y Idsøe, 2001)	El programa redujo los comportamientos de agresión de acoso

Sevilla Anti-Violencia Escolar – SAVE (Ortega y Lera, 2000) España	Acoso	4914 estudiantes (8 - 18 años), 731 estudiantes en intervención en pretest y 901 en postest, y 440 estudiantes en control en postest	Modelo de pretest y postest Instrumento: Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales	El programa redujo la implicación de los estudiantes como víctimas, agresores y víctimas agresoras. El número de estudiantes víctimas agresoras era menor en el grupo con intervención en postest comparado con el grupo control
Proyecto Sheffield (Eslea y Smith, 1998) Inglaterra	Acoso	657 estudiantes (7-11 años)	Cuatro centros escolares Instrumento: cuestionario Olweus modificado	El programa redujo el acoso escolar entre los chicos. Tres centros escolares informaron de un aumento de acoso escolar entre las chicas
Stop School Bullying (Tsiantis et al., 2013) Grecia	Acoso	666 estudiantes de 4º a 6º curso	Diseño RCT de tratamiento de dos grupos, intervención y control, con dos tiempos Instrumento: versión griega del Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire	El programa redujo los comportamientos de victimización y de agresión de acoso escolar entre el pretest y el postest La victimización se redujo un 55,4% y la agresión se redujo un 55,6%
Surf-Fair (Pieschl et al., 2017) Alemania	Ciberacoso	289 estudiantes (135 chicas) (M= 10,51, DT= 0,53)	Diseño de estudio pre-post sin grupo de control Instrumento: Cyber Experience Questionnaire	La intervención tuvo impacto en el aumento de las estrategias de afrontamiento técnico. Sin embargo, el programa no tuvo impacto en la reducción de la prevalencia de ciberacoso y cibervictimización, ni en la probabilidad de usar estrategias de afrontamiento activas
Tabby Improved Prevention and Intervention Program (TIPIP) (Sorrentino et al., 2018) Italia	Ciberacoso	759 estudiantes de 10 a 17 años (M = 12,14)	Diseño de dos grupos con pretest y postest: grupo experimental (20 clases) y grupo control (29 clases) Instrumento: Tabby Improved checklist	El programa redujo la ciberagresión y cibervictimización entre estudiantes del grupo experimental. El programa fue más eficaz para chicos que para chicas, dado que los chicos del grupo experimental muestran un descenso significativo del nivel de agresión y victimización de ciberacoso, pero no se encuentran diferencias entre las chicas

ViSC Social Competence Program (Strohmeier et al., 2012) Austria	Acoso	2042 estudiantes de 5° a 8° curso	Diseño de estudio RCT con grupo experimental y control con cuatro medidas de tiempo Instrumentos: escalas de autoinformes referidos a la agresión y la victimización	El programa redujo significativamente la agresión de acoso escolar en los estudiantes participantes, sin embargo, no produjo efectos significativos en la victimización de acoso escolar
ViSC Social Competence Program (Gradinger et al., 2015) Austria	Ciberacoso	2042 estudiantes de 5° a 7° curso (M= 11,7 años, DT= 0,9)	Diseño de estudio longitudinal con grupo de control aleatorio, 1377 estudiantes asignados al grupo con intervención y 665 estudiantes al grupo control, con tiempos de antes y después de la intervención Instrumentos: escalas de 7 ítems referidos al ciberacoso y la cibervictimización, siguiendo la definición ofrecida en Smith et al. (2008)	La intervención fue eficaz en prevenir el ciberacoso y la cibervictimización El grupo con intervención redujo la implicación en ciberacoso y cibervictimización, mientras que el grupo control incrementó el nivel de ciberacoso y no cambió en cibervictimización
REBE-ViSC (Trip et al., 2015) Rumanía	Acoso	970 estudiantes de 6° curso, 47% chicas de 10 a 14 años (M=11,82 años, DT= 0,49), 385 estudiantes en REBE-ViSC, 270 en ViSC-REBE y 315 en control	Diseño de estudio con tres grupos de estudiantes distribuidos aleatoriamente en las intervenciones REBE-ViSC, ViSC-REBE y control Instrumentos: Bullying perpetration scale, Bullying victimization scale y el cuestionario Anger Regulation and Expression Scale (ARES)	Los efectos del programa variaron en función del orden de implementación de las intervenciones. La implementación del REBE-ViSC fue más eficaz en el cambio de emociones negativas que el ViSC-REBE. El programa no mostró diferencias significativas en los comportamientos de agresión y de victimización de acoso escolar entre los diferentes grupos

ViSC Social Competence Program (Grading et al., 2016) Austria	Ciberacoso	2042 estudiantes de 103 clases (50 clases de 5º, 51 clases de 6º y 2 clases de 7º curso, 47,6% chicas (M= 11,7 años, DT= 0,88))	Diseño de estudio longitudinal con grupo de control aleatorio, con 1377 students asignados al grupo con intervención (13 centros) y 665 en control (13 centros), distribuidos en tres tiempos, pretest, postest y seguimiento Instrumentos: escalas de 7 ítems referidos al ciberacoso y la cibervictimización, siguiendo la definición ofrecida en Smith et al. (2008)	La participación en el programa previno la implicación en ciberacoso y cibervictimización. El grupo con intervención redujo el ciberacoso y produjo un leve aumento de la cibervictimización, mientras que el grupo control aumentó en mayor medida los niveles de ciberacoso y de cibervictimización. Durante el seguimiento (6 meses tras el postest), el grupo con intervención disminuyó los niveles de ciberacoso y cibervictimización mientras que el grupo control incrementó el ciberacoso y mantuvo estable la cibervictimización
ViSC Social Competence Program (Doğan et al., 2017) Turquía	Ciberacoso	642 estudiantes de 5º curso (227 en nivel de clase y centro, 201 en nivel de centro y 214 en el grupo control 52% chicas (M = 10,06 años, DT= 0,24))	Diseño de estudio longitudinal con 6 colegios (26 clases) en el grupo cuasiexperimental (a nivel de centro y de clase o solo centro) y control Instrumentos: escalas de 7 ítems referidos al ciberacoso y la cibervictimización, siguiendo la definición ofrecida en Smith et al. (2008)	No se detectaron diferencias en la eficacia del programa entre la participación en la intervención a nivel de centro y de clase o a nivel de centro solo. Ambos grupos con intervención incrementaron el nivel de ciberagresión y cibervictimización tras el postest en comparación con el grupo control. Los grupos con intervención y control redujeron los niveles de ciberagresión y cibervictimización entre el postest y el seguimiento
Programa ZERO (Roland et al., 2010) Noruega	Acoso	20,446 estudiantes 2º-7º curso (7-12 años)	Diseño de edad equivalente, sin grupo de control	El programa redujo el acoso escolar y el número de estudiantes que estaban siendo victimizados

Zippy's Friends (Holen et al., 2013) Noruega	Acoso	1483 estudiantes de 2º curso (7-8 años)	Diseño con intervención y dos grupos de asignación aleatorios, experimental y control Instrumento: versión de la escala Social integration, Classroom Climate and Self-concept of School Readiness, en su versión original en alemán, SIKS	El programa redujo el acoso escolar entre estudiantes participantes en la intervención
<hr/>				
América				
Active-Start (Hormazábal-Aguayo et al., 2019) Chile	Acoso	170 estudiantes de 4º curso (8-10 años) 88 estudiantes con intervención y 58 en grupo control	Ensayo controlado aleatorio no ciego, con dos grupos, intervención y control con dos medidas de tiempo Instrumento: cuestionario CUBE	El programa redujo la probabilidad de sufrir acoso escolar de tipo físico y verbal
Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying Prevention program (Roberto et al., 2014) Estados Unidos	Ciberacoso	440 estudiantes de 10 a 15 años (M = 12,58 años, DT= 1,02), 53% chicas, 133 en 6º curso, 156 en 7º curso y 151 en 8º curso	Diseño de estudio RCT con 21 clases asignadas al grupo experimental (3 clases de 6º curso, 4 de 7º curso y 4 de 8º curso) y al grupo control (3 clases de 6º curso, 4 de 7º curso y 3 de 8º curso) en pretest y tras la intervención Instrumento: Risk Behavior Diagnostic Scale (RBD)	El programa tuvo efectos positivos en la promoción de seguridad de redes sociales. Tuvo impacto en la intención de no publicar fotos que no quieren que otros usen sin permiso y en la intención de no encontrarse cara a cara con personas que conocieron en línea y desconocen en la vida real La intervención tuvo un efecto positivo también en la prevención del ciberacoso en la intencionalidad de no tomar represalias y contar la experiencia a un adulto de confianza

Bullying Literature Project (Wang et al., 2015) Estados Unidos	Acoso	168 estudiantes de 3° y 4° curso (42,8% chicas), 93 estudiantes con intervención y 75 en control	Diseño de estudio cuasiexperimental Instrumentos: versión estudiante del Verbal and Physical Bullying Scale-Victimization y del Verbal and Physical Bullying Scale-Perpetration (VPBS)	El programa mejoró los activos socioemocionales de los estudiantes del grupo con intervención. No se identificaron otros efectos significativos de la intervención en la agresión y la victimización de acoso escolar o en la percepción de los estudiantes de la calidad de la amistad. La experiencia de estos estudiantes no cambió significativamente después de la intervención
Bullying Literature Project-Moral Disengagement Version - BLP-MD (Wang y Goldberg, 2017) Estados Unidos	Acoso	84 estudiantes de 3° curso de 7 a 9 años, 53,6% chicas (M= 7,93 años, DT= 0,30)	Diseño de estudio cuasiexperimental con dos grupos, con intervención y control, en dos tiempos, pretest y postest Instrumentos: cuestionario Verbal and Physical Bullying Scale-Perpetration para agresión y el cuestionario Verbal and Physical Bullying Scale-Victimization para victimización	La intervención redujo la victimización de acoso escolar y el desapego moral de los estudiantes entre el grupo con la implementación del programa en comparación con el grupo control. El programa también mejoró la percepción de la amistad entre estudiantes
Programa "Bullyproof" (Hallford et al., 2006) Estados Unidos	Acoso	98 estudiantes de 4° y 5° curso (9-12 años)	Diseño de intervención con dos tiempos: antes de la intervención y cinco meses tras la finalización de la última sesión Instrumentos: autonominaciones de acoso y actitudes hacia el acoso escolar	El programa mostró poco cambio en la frecuencia de los comportamientos de acoso escolar. La intervención tuvo menos resultados positivos en estudiantes de 5° curso que en 4° curso. El programa aumentó las actitudes que reprenden los comportamientos de acoso escolar

Bully-Proofing Your School – BPYS (Toner, 2010) Estados Unidos	Acoso	149 estudiantes de 6° curso (63,8% chicas), 58 estudiantes con intervención y 91 estudiantes en control	Diseño de estudio cuasiexperimental de datos cuantitativos y cualitativos con dos medidas, pretest y postest Instrumentos: Peer Interactions in Primary School questionnaire (PIPS) y la versión revisada del Colorado School Climate Survey (CSCS)	Ambos grupos incrementaron el nivel de percepción positivo del clima escolar. El grupo experimental redujo notablemente el nivel de victimización entre el pretest y el postest. El grupo control redujo el nivel de agresión, pero no difería de forma significativa en el grupo experimental
Bully-Proofing Your School – BPYS (Menard y Grotpetter, 2014) Estados Unidos	Acoso	3497 estudiantes de 3° a 5° curso (52,1% chicas), 1105 en 3er curso, 1155 en 4° curso y 1237 en 5° curso	Diseño de estudio con dos grupos múltiples y grupo de control no equivalente en dos tiempos Instrumento: cuestionario de evaluación del propio programa	El programa mostró que los estudiantes desalentaban las conductas de agresión de acoso escolar, reducían la agresión y otros comportamientos asociados y mejoraban la percepción de seguridad en el contexto escolar
CBT y CBT+media (McLaughlin, 2009) Estados Unidos	Acoso	68 estudiantes de 6° curso	Diseño de estudio cuasiexperimental con dos grupos y medidas de tiempo, pretest y postest Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire	Todos los grupos mostraron una ligera mejora en los comportamientos de agresión de acoso escolar, victimización y respuesta de los testigos, sin embargo, no mostraron cambios estadísticamente significativos

Dare to Care: Bully Proofing Your School (Beran et al., 2004) Canadá	Acoso	197 estudiantes de 4° a 6° curso, 120 chicas	Diseño de estudio con dos grupos, intervención y control, y dos tiempos, pretest y postest Instrumento: Colorado School Climate Survey y el cuestionario Provictim Scale, en su versión corta	El programa redujo la observación de comportamientos de acoso escolar entre estudiantes del grupo con intervención en comparación con el grupo control que permanecen estables
Dating Matters (Vivolo-Kantor et al., 2019) Estados Unidos	Acoso y ciberacoso	3301 estudiantes de 6° a 8° curso	Diseño de estudio por cohortes Instrumentos: ítems seleccionados de la Illinois Bully Scale para acoso escolar y selección de 4 ítems de la AAUW Sexual Harassment Survey para ciberacoso	El programa redujo un 11% la agresión de acoso escolar y un 11% la violencia física que los estudiantes que se encontraban en el grupo control. El programa redujo un 9% la victimización de ciberacoso y un 10% la agresión de ciberacoso entre las chicas
HAHASO: help, assert yourself, humor, avoid, self-talk, own it (Salvatore, 2006) Estados Unidos	Acoso y ciberacoso	276 estudiantes de 5° y 6° curso	Diseño cuasiexperimental (12 clases), asignadas al grupo con intervención (6 clases) y al grupo control (6 clases) Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire y del Cyberbullying Survey	El programa no mostró diferencias significativas entre el pretest y el postest entre los grupos experimental y control
Lunch Buddy mentoring (Elledge et al., 2010) Estados Unidos	Acoso	36 estudiantes de 4° y 5° curso, 12 estudiantes en grupo con intervención y 24 en control	Diseño cuasiexperimental de dos grupos con dos medidas de tiempo Instrumento: escala adaptada del School Experiences Questionnaire	El programa redujo la victimización de forma significativa entre el grupo con intervención a lo largo de los semestres de otoño y primavera

Ninja Mind Training (Yabko, 2013) Estados Unidos	Acoso	32 estudiantes de 6° a 8° curso de entre 11 a 14 años (M= 12,25 años, DT= 1,05), 31,3% chicas	Diseño de intervención de dos grupos, intervención y control, con tres tiempos, pretest, postest y seguimiento Instrumentos: Children's Self-Experiences Questionnaire–Self Report (CSEQ-SR) y la Escala de acoso escolar de Bosworth et al (1999)	El nivel de victimización se redujo en ambos grupos, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el descenso de la victimización de acoso escolar en el grupo con intervención en comparación con el grupo control
No Bullying Allowed Here (Rock et al., 2007) Estado Unidos	Acoso	106 estudiantes de 3° a 5° curso	Diseño de estudio con método mixto en grupo único de intervención Instrumento: preguntas referentes a la frecuencia y tipo de acoso escolar y entrevista	El programa redujo todos los tipos de comportamiento de acoso escolar sobre el curso de un año. La intervención redujo la percepción del alumnado sobre los comportamientos de acoso escolar en clase y promovió conductas de prevención en clase
Olweus Bullying Prevention Program - OBPP (O'Keefe Finn, 2008) Estados Unidos	Acoso	801 estudiantes de 3° a 5° curso	Diseño de estudio con grupos experimental y control y dos tiempos de medida, pretest y postest Instrumento: Olweus Bullying Questionnaire (OBVQ)	El programa no redujo de forma significativa los comportamientos de agresión de acoso escolar. La intervención redujo significativamente la victimización entre las chicas, pero no entre los chicos
Olweus Bullying Prevention Program - OBPP (Limber et al., 2018) Estados Unidos	Acoso	70998 estudiantes de 3° a 11° curso	Diseño de estudio con grupos cuasiexperimental de tres cohortes con edades extendidas Instrumento: Olweus Bullying Questionnaire (OBVQ)	Todos los cursos redujeron el nivel de agresión y victimización de acoso escolar. Los efectos y el impacto del programa en victimización fueron mayor en los cursos con estudiantes de menor edad, mientras que el impacto en agresión fue mayor en los cursos con estudiantes de más edad

Ophelia Project (Wright et al., 2012) Estados Unidos	Acoso	18 estudiantes de 5° curso de 10 a 11 años (100% chicas)	Diseño con método mixto, combinando la información cuantitativa con los datos cualitativos en dos grupos, intervención y control Instrumento: cuestionario sobre agresión de acoso escolar desarrollado para la intervención y entrevista individual	El programa redujo los comportamientos de acoso relacional entre las estudiantes participantes en la intervención y aumentó el conocimiento de las chicas sobre estas conductas de agresión relacional
Positive Action - PA (Li et al., 2011) Estados Unidos	Acoso	510 estudiantes de 3° a 5° curso, 250 estudiantes en control y 260 en experimental	Estudio de cohorte con cinco evaluaciones durante dos años Instrumento: Aggression Scale	El programa redujo los comportamientos de acoso escolar
Programa ecológico contra el acoso escolar (Rahey y Craig, 2002) Canadá	Acoso	491 estudiantes de 1° a 8° curso, 240 en el grupo con intervención y 251 en control	Diseño de intervención con dos grupos, experimental y control, con asignación no aleatoria con dos tiempos de medida Instrumento: versión reducida del Olweus Bully/Victim Questionnaire	No se produjo un descenso de acoso escolar a los cuatro meses después de haber implementado el programa. El programa produjo una mejora del nivel de victimización entre estudiantes más mayores (de 3° a 8° curso)
Programa de prevención del acoso escolar (Orpinas et al., 2003) Estados Unidos	Acoso	541 estudiantes de infantil hasta 5° curso, de 7 a 11 años (264 chicas)	Diseño de intervención en un único grupo Instrumentos: Aggression Scale y Victimization Scale. Se adaptó una versión corta de los instrumentos para estudiantes de infantil hasta 2° curso	Los estudiantes de infantil hasta 2° curso que recibieron la intervención redujeron el nivel de agresión en un 40% y el nivel de victimización en un 19%. Los estudiantes de 3° a 5° curso redujeron el nivel de victimización en un 23%

Programa de prevención del ciberacoso en educación diferenciada (Pennell, 2013) Estados Unidos	Acoso y ciberacoso	700 estudiantes de 6° y 8° curso de 11 a 15 años (49% chicas)	Diseño de estudio RCT con grupo experimental diferenciada por género y grupo control con clase coeducativa Instrumentos: Olweus Bullying Questionnaire y el Cyber Bullying Experience Survey	Se redujo la cibervictimización y la ciberagresión entre los participantes de todos los grupos. El programa redujo el ciberacoso entre los estudiantes del grupo experimental
Project Ploughshares Puppets for Peace (Beran y Shapiro, 2005) Canadá	Acoso	129 estudiantes de 3° y 4° curso	Diseño de dos tiempos, pretest y postest, en un intervalo aproximado de tres meses Instrumento: subescala del Colorado School Climate Survey	El programa aumentó el conocimiento y las habilidades para afrontar el acoso escolar, aunque los resultados no son significativos
Psychosocial Educational Groups for Students - PEGS (Newgent et al., 2010) Estados Unidos	Acoso	31 estudiantes de 3° a 5° curso	Diseño de intervención en grupo único con tres medidas de tiempo, línea de base, dos semanas tras la intervención y dos meses tras la intervención Instrumento: autoinforme de relaciones entre iguales diseñado para el programa PEGS y Social Skills Rating System, SSRS	El programa redujo los comportamientos de acoso y la victimización entre iguales tras la intervención

School-wide Positive Behavioural Interventions and Supports - SWPBIS (Waasdorp et al., 2012) Estados Unidos	Acoso	12344 estudiantes de educación infantil, 1° y 2° curso en la primera recogida de datos y que se encontraban entre 3° a 5° curso tras 4 años (47,1% chicas)	Diseño longitudinal de 4 años RCT con 37 centros educativos Instrumento: Teacher Observation of Classroom Adaptation—Checklist (TOCA-C)	El programa redujo los problemas de comportamiento disruptivo y problemas de concentración y mejoró las conductas prosociales y la regulación emocional entre los estudiantes con intervención en comparación con los estudiantes en control
Second Step Middle School Program (Polanin, 2014) Estados Unidos	Acoso	55 estudiantes de 5° curso, de 10 a 11 años	Diseño de estudio con dos grupos, intervención y control, con 5 medidas de tiempo Instrumento: Illinois Aggression Scales	El programa redujo la agresión de acoso escolar entre los estudiantes con intervención en comparación con los estudiantes del grupo control
Second Step Middle School Program (Espelage, Low, et al., 2015) Estados Unidos	Acoso y ciberacoso	3651 estudiantes de 6° curso con una media de 11 años (48% chicas), 2341 estudiantes en experimental y 2074 estudiantes en control	Diseño de estudio RCT con 36 centros asignados a los grupos experimental y control Instrumento: cuestionario de 4 ítems sobre agresión de ciberacoso basado en Ybarra, Espelage y Mitchell, (2007)	El programa redujo la delincuencia después de los dos primeros años que produjo un descenso del nivel de acoso escolar y ciberacoso Los efectos indirectos de la intervención en acoso escolar y en comportamientos agresivos fueron significativos a través de la reducción de la delincuencia
Skill-based intervention (da Silva et al., 2016) Brasil	Acoso	188 estudiantes de 6° curso, 41,5% en intervención (M= 11,28 años) y 58,5% en control (M= 11,21 años)	Diseño de estudio con grupo experimental y control en dos tiempos Instrumento: Aggression and Peer Victimization Scale (EVAP)	Los grupos con intervención y control redujeron el nivel de victimización de acoso escolar de forma significativa tras la segunda recogida de datos. El grupo con intervención redujo el nivel de agresión, pero no se hallaron diferencias significativas

Social Norms Project (Lishak, 2011) Estados Unidos	Acoso	121 estudiantes de 6° a 8° curso	Diseño preexperimental con un único grupo de estudio y un grupo de control no equivalente Instrumento: cuestionario basado en la web	El programa redujo el acoso escolar entre los estudiantes que participaron en la intervención en comparación con los estudiantes del grupo de control, que aumentaron
Step to Respect (Frey et al., 2009) Estados Unidos	Acoso	624 estudiantes de 3° a 5° curso, 225 estudiantes en el grupo experimental y 399 en control (49,4% chicas)	Diseño de estudio longitudinal RCT Instrumento: School Experience Survey, que incluía escalas sobre victimización y agresión de acoso escolar	El programa redujo la dificultad de los estudiantes con intervención para responder al acoso escolar de forma más asertiva en comparación con los estudiantes del grupo control. Los estudiantes sin intervención incrementaron o tendieron a mantener estable el nivel de problemas de comportamiento entre los cursos
Step to Respect (Brown et al., 2011) Estados Unidos	Acoso	2940 estudiantes de 3° a 5° curso, de 7 a 11 años 51% de los estudiantes con intervención eran chicas (M= 8,9 años, DT= 0,84) 48% de los estudiantes en control eran chicas (M= 8,9 años, DT= 0,81)	Diseño RCT con grupo experimental y control en dos tiempos Instrumento: versión revisada del Colorado Trust's Bullying Prevention Initiative Student Survey	El programa mostró efectos positivos en los estudiantes con intervención dado que redujo el nivel de agresión física de acoso escolar y los problemas relacionados con el acoso
Step to Respect (Low et al., 2014) Estados Unidos	Acoso	1424 estudiantes de 7 a 11 años (49% chicas)	Diseño de estudio RCT de dos grupos con dos medidas de tiempo Instrumento: versión revisada del Colorado Trust's Bullying Prevention Initiative Student Survey	La participación de los estudiantes en el programa reducía los niveles de problemas de acoso escolar, tenía mayor percepción de clima escolar positivo y disminuía las actitudes de apoyo hacia el acoso escolar

Strengths in Motion (Rawana et al., 2011) Canadá	Acoso	103 estudiantes de 4° a 8° curso, 50 en intervención (M= 11,04 años, DT= 1,34) y 53 en control (M= 11,53, DT= 1,42)	Selección de dos grupos con tres tiempos: línea de base, 3 meses tras la intervención y 5 meses después de la implementación del programa Instrumento: Safe School Survey	El programa redujo la victimización de acoso escolar entre estudiantes del grupo experimental a lo largo del tiempo
Walk away, Ignore, Talk it out, and Seek help - WITS (Leadbeater y Sukhawathanakul, 2011) Canadá	Acoso	830 estudiantes de 1° a 3° curso, 422 estudiantes en cuasiexperimental y 418 en control	Diseño de estudio cuasiexperimental de dos grupos, cuasiexperimental y control, con tres tiempos obtenidos en un periodo de 18 meses. Instrumento: adaptación del Social Experience Questionnaire	El programa redujo la victimización entre iguales más rápido en el grupo cuasiexperimental a lo largo del tiempo, comparado con los estudiantes del grupo control
Walk away, Ignore, Talk it out, and Seek help - WITS (Leadbeater et al., 2018) Canadá	Acoso	1326 estudiantes de 4° a 6° curso	Estudiantes asignados a grupo de intervención con 4 tiempos Instrumento: versión adaptada del Social Experience Questionnaire	No hay una asociación significativa entre la implementación y la victimización y la agresión de acoso escolar
Youth Matters – YM (Jenson y Dieterich, 2007) Estados Unidos	Acoso	1126 estudiantes de 4° curso, 670 con intervención (49% chicas) y 456 estudiantes en control (53% chicas)	Diseño de estudio RCT con dos grupos, experimental y control Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire	Los niveles de víctimas agresoras descendieron en el transcurso del estudio y se redujo el nivel de victimización, que cayó en mayor medida y de forma significativa en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Sin embargo, los resultados no mostraron efectos en la agresión de acoso escolar ni en el rol de agresor o víctima agresora a lo largo del tiempo

Youth Matters – YM (Jenson et al., 2010) Estados Unidos	Acoso	876 estudiantes de 4° a 6° curso (M= 9,82 años DT=0,50) (52% chicas), 50% estudiantes en experimental (N= 438)	Diseño de estudio RCT con dos grupos, experimental y control en cinco tiempos (pretest y seguimiento después de un año) Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire	El programa redujo un 7% la victimización de los estudiantes un año después de que la intervención terminara
Youth Matters – YM (Jenson et al., 2013) Estados Unidos	Acoso	876 estudiantes de 4° a 6° curso con una media de 9,82 años (52% chicas), 50% estudiantes en experimental (N= 438)	Diseño de estudio RCT con dos grupos, experimental y control en cuatro tiempos Instrumento: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire	El programa redujo la prevalencia de agresores, víctimas y víctimas agresoras en el grupo con intervención en comparación con el grupo control. El programa tuvo mayores efectos entre los estudiantes participantes de 4° curso y de 6° curso
Asia				
iZ HERO Adventure (Liau et al., 2017) Singapur	Ciberacoso	440 estudiantes de 4° a 6° curso (8-11 años): 306 estudiantes de 4° curso que reciben mentorización y 134 estudiantes mentores de 5° y 6° curso	Diseño de estudio cuasiexperimental con dos tiempos: 134 estudiantes de 4° curso en control y 172 estudiantes de 4° curso + 134 estudiantes mentores en cuasiexperimental Instrumento: Cyberbullying and offline meeting scale	El programa redujo las actitudes, intenciones y comportamientos de ciberacoso y encuentros offline

Programa contra el acoso escolar a través del visionado de un video (Yokoo et al., 2018) Japón	Acoso	357 estudiantes de 4° a 6° curso, 168 con intervención y 189 en control	Diseño cuasiexperimental con dos grupos de comparación, intervención y control en tres tiempos, pretest, postest y seguimiento Instrumento: cuestionario diseñado para la evaluación	El programa incrementó el conocimiento sobre acoso escolar entre los estudiantes con intervención en comparación con el grupo de control
Programa de intervención contra el acoso escolar en China (Ju et al., 2009) China	Acoso	354 estudiantes de 3° y 5° curso, 233 en grupo experimental y 121 en control	Diseño de estudio RCT con grupo experimental y control Instrumento: versión adaptada al chino del Olweus Bully/Victim Questionnaire	El programa redujo la prevalencia de víctimas y la severidad de la victimización en el camino de ida y de vuelta al centro escolar entre estudiantes con intervención en mayor proporción que entre estudiantes en el grupo control
Oceanía				
Beyond Bullying Primary School Program (Finger, 2009) Australia	Acoso	3403 estudiantes de 5° y 6° curso (48% chicas)	Diseño de estudio con grupos experimental y control en cinco tiempos de medida Instrumento: Beyond Bullying Program Scale	El programa redujo los comportamientos y experiencias de acoso entre estudiantes con intervención. La intervención redujo las conductas y experiencias de acoso escolar de tipo social, en mayor medida entre estudiantes de 5° curso que en 6° curso. Sin embargo, no mostró una reducción significativa de los comportamientos y experiencias de acoso físico y verbal entre los estudiantes con intervención

<p>Estrategia de filosofía para niños (Philosophy for Children - P4C)</p> <p>(Tangen y Campbell, 2010)</p> <p>Australia</p>	<p>Ciberacoso</p>	<p>70 estudiantes en 6° y 7° curso de 10 a 13 años, (36 chicas), (M= 11,49 años)</p>	<p>Diseño de estudio con dos grupos asignados a la condición experimental (35 estudiantes) y control (35 estudiantes)</p> <p>Instrumento: Student Bullying Survey</p>	<p>Hubo diferencias en ambos cohortes entre la percepción de estudiantes sobre cómo los adultos trataban con el ciberacoso. El 94,2% creía que los adultos intentaban prevenir el acoso y el 84,3% pensaba que intentaban prevenir el ciberacoso.</p> <p>Aproximadamente el 84,3% de los estudiantes dijeron que recibieron lecciones sobre acoso y alrededor del 54,3% informaron que recibieron lecciones sobre ciberacoso. El 88,6% de los estudiantes dijeron que los adultos comunicaron sobre la política contra el acoso escolar en el centro y el 52,8% dijeron que se les informó sobre políticas educativas sobre ciberacoso</p>
<p>Friendly Schools, Friendly Families program</p> <p>(Cross, Monks, et al., 2011)</p> <p>Australia</p>	<p>Acoso</p>	<p>1968 estudiantes de 4° curso, 8 a 9 años, 1046 con intervención y 922 en control</p>	<p>Diseño RCT con grupos experimental y control y estudio de seguimiento al año</p> <p>Instrumento: preguntas desarrolladas de estudios previos contra el acoso escolar</p>	<p>Los estudiantes que recibieron la intervención tendían a no mostrar comportamientos de agresión de acoso a los 12, 24 y 36 meses de la implementación del programa.</p> <p>El programa redujo el nivel de victimización al año y a los 3 años de la implementación de la intervención y aumentó la probabilidad de que los estudiantes comunicaran si habían sido víctimas después de 12 meses en comparación con los estudiantes del grupo de comparación</p>

Friendly Schools, Friendly Families program (Cross, Waters, Pearce, et al., 2012) Australia	Acoso	2552 estudiantes de 4° a 6° curso, de 9 a 13 años	Diseño de estudio con cohortes y cuatro medidas de tiempo Instrumentos: versión revisada del Olweus Bully/Victim Questionnaire y el Australian Peer Relations Assessment Questionnaire	El programa tuvo mayor impacto en el grupo con intervención más intensa que en los grupos con intervención baja y moderada. El programa redujo el nivel de victimización en todos los cursos, redujo el nivel de agresión en 4° curso y aumentó la conducta de contar a alguien la experiencia en 6° curso
Preparation, Education, Action, Coping and Evaluation - PEACE Pack (Slee y Mohyla, 2007) Australia	Acoso	954 estudiantes (5-13 años)	Diseño de pre-post Instrumento: cuestionares referentes a las experiencias de acoso escolar, iniciativas para afrontar el fenómeno y confianza del alumnado para el afrontamiento de las situaciones de acoso	El programa redujo el nivel de acoso escolar entre estudiantes de 5 a 7 años y entre estudiantes de 8 a 12 años La intervención aumentó las conductas de afrontamiento y la percepción de las situaciones que pueden frenarlo entre los estudiantes en experimental
Estudios cualitativos				
Programa de intervención contra el ciberacoso (Toshack y Colmar, 2012) Australia	Ciberacoso	5 chicas en 6° curso (M=11 años y 4 meses)	Todas las estudiantes participaron en el grupo con intervención con dos medidas de tiempo, pre y post Instrumento: Cyber-Bullying Survey	El programa aumentó el conocimiento sobre ciberacoso. La intervención aumentó el conocimiento de cada participante en estrategias de seguridad
Programa Drama (Joronen, Håkämies, et al., 2012) Finlandia	Acoso	190 estudiantes de centros de educación primaria	Diseño de estudio con grupos con intervención y control Instrumento: entrevista	El programa mostró experiencias positivas entre el alumnado dado que incrementó la escucha a otros, incremento de conversaciones entre menores y adultos y procesamiento de emociones. El alumnado expresó que había aprendido el sentido de la amistad, las consecuencias del acoso escolar y la mejora en las interacciones con los adultos

Programa de prevención del ciberacoso (Cuesta Medina et al., 2020) Colombia	Ciberacoso	151 estudiantes de 5° curso de 9 a 11 años (77 chicas)	Diseño de estudio con grupo de intervención (5 centros) Instrumento: grupos focales semiestructurados y foro de estudiantes de la plataforma Edmodo	El programa aumentó el conocimiento de los estudiantes sobre ciberacoso, pudiendo identificar si alguien es víctima o agresor de ciberacoso y desarrollar estrategias de seguridad para prevenir la implicación en ciberacoso
---	------------	--	--	---

Tabla 97. Características de los programas contra el acoso y el ciberacoso

Programas	Familias			Profesorado			Centro			Estudiantes				Tipos de actividades									Diseño							
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26	E27	E28	E29	
Intervención contra el acoso escolar basado en el currículo (Andreou et al., 2007)				✓		✓		✓	✓					✓		✓			✓	✓										✓
ABC' anti-bullying program (Minton y O'Moore, 2008)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓																✓	✓	
Active-Start (Hormazábal-Aguayo et al., 2019)					✓		✓							✓														✓		
Anti-bullying Pledge Scheme (Pryce y Frederickson, 2013)		✓			✓	✓	✓																							
Antibullying school program (Fekkes et al., 2006)	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓																			✓	✓	
Arizona Attorney General's Social Networking Safety Promotion and Cyberbullying Prevention presentation (Roberto et al., 2014)									✓										✓					✓	✓					
Asegúrate (Del Rey et al., 2019)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓		✓	✓			✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Beyond Bullying Primary School Program - BB (Finger, 2009)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓			
Bullying Literature Project-Moral Disengagement Version - BLP-MD (C. Wang et al., 2015; C. Wang y Goldberg, 2017)		✓	✓											✓		✓			✓	✓	✓							✓		
Bullying Prevention Program (Albayrak et al., 2016)	✓	✓		✓			✓		✓							✓												✓		
"Bullyproof" (Hallford et al., 2006)														✓					✓											✓
Bully-Proofing Your School – BPYS (Menard y Grotper, 2014; Toner, 2010)	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓							✓										✓	✓	✓	✓	✓
CBT y CBT+media (McLaughlin, 2009)		✓												✓		✓		✓			✓		✓							
Convivir en un mundo real y digital (Flores Buils et al., 2020)	✓			✓	✓							✓		✓	✓	✓			✓											✓

Dare to Care: Bully Proofing Your School (T. N. Beran et al., 2004)	✓	✓	✓	✓	✓				✓		✓	✓	✓		✓	✓
Dating Matters (Vivolo-Kantor et al., 2019)	✓	✓	✓											✓		✓
DASI (Kyriakides et al., 2014)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓					✓	✓	✓
Defeat Bullying (Herrick, 2012)	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Programa Drama (Joronen, Konu, et al., 2012)	✓		✓	✓	✓						✓					✓
Programa DRA.SE (Shiakou y Piki, 2020)		✓								✓	✓					✓
Donegal primary schools anti-bullying program (Minton y O'Moore, 2008; O'Moore y Minton, 2005)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓						✓	✓	
Emotional Literacy intervention (Knowler y Frederickson, 2013)			✓			✓	✓		✓	✓		✓				✓
Empathy training program (Şahin, 2012)									✓			✓	✓	✓	✓	✓
Estrategia de filosofía para niños (Tangen y Campbell, 2010)			✓		✓				✓	✓		✓				✓
Flemish anti-bullying intervention program (Stevens, De Bourdeaudhuij, et al., 2000; Stevens, Van Oost, et al., 2000)		✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	
Friendly Schools, Friendly Families program (Cross, Monks, et al., 2011; Cross, Waters, Pearce, et al., 2012)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Fun with Empathic Agents to achieve Novel Outcomes in Teaching - FearNot program (Sapouna et al., 2010)		✓		✓	✓	✓							✓	✓		
HAHASO: help, assert yourself, humor, avoid, self-talk, own it (Salvatore, 2006)														✓	✓	✓

iZ HERO Adventure (Liau et al., 2017)	✓						✓	✓	✓					✓	✓	✓	✓	✓	✓			
KiVa (Axford et al., 2020; Haataja et al., 2014; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen, et al., 2011; Salmivalli et al., 2011; Williford et al., 2013; A. Yang y Salmivalli, 2015)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
Lunch Buddy mentoring (Elledge et al., 2010)										✓										✓		
Ninja Mind Training programme (Yabko, 2013)											✓			✓		✓						
No Bullying Allowed Here (Rock et al., 2007)	✓	✓	✓	✓		✓					✓		✓	✓	✓					✓		
Olweus Bullying Prevention Program – OBPP (Limber et al., 2018; Olweus y Limber, 2010a)	✓			✓		✓	✓	✓												✓		
Ophelia Project (W. Wright et al., 2012)							✓				✓				✓		✓			✓		
Peace education program (Sagkal et al., 2016)														✓						✓		
Positive Action - PA (Li, et al., 2011)					✓																	
Preparation, Education, Action, Coping and Evaluation - PEACE Pack Program (Slee y Mohyla, 2007)	✓			✓		✓	✓							✓						✓	✓	
Prevención del acoso escolar entre compañeros (Fernández Martín et al., 2005)		✓	✓		✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
Programa contra el acoso escolar a través del visionado de un video (Yokoo et al., 2018)														✓		✓					✓	
Programa ecológico contra el acoso escolar (Rahey y Craig, 2002)				✓		✓			✓				✓		✓					✓	✓	✓
Programa de intervención contra el acoso escolar en China (Ju et al., 2009)	✓			✓								✓			✓							

Programa de intervención contra el ciberacoso (Toshack y Colmar, 2012)	✓	✓						✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Programa de intervención finlandés (Salmivalli et al., 2005)			✓	✓				✓	✓	✓					✓				✓
Programa de prevención del acoso escolar (Orpinas et al., 2003)			✓		✓			✓		✓				✓		✓			
Programa de prevención del ciberacoso (Cuesta Medina et al., 2020)								✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Programa de prevención del ciberacoso en educación diferenciada (Pennel, 2013)			✓		✓	✓			✓		✓								✓
Programa Respect (Ertesvåg y Vaaland, 2007)	✓				✓	✓	✓	✓		✓									
Proyecto Ploughshares Puppets for Peace (Beran y Shapiro, 2005)									✓			✓		✓					
Psychosocial Educational Groups for Students - PEGS (Newgent et al., 2010)	✓									✓			✓						
Safe Surfing (Aizenkot y Kashy-Rosenbaum, 2018, 2020)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
School-wide Positive Behavioural Interventions and Supports – SWPBIS (Waasdorp et al., 2012)				✓				✓											
Sevilla Anti-Violencia Escolar – SAVE (Ortega y Lera, 2000)	✓			✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓						✓
Second Step Middle School Program (Espelage, Low, et al., 2015; Polanin, 2014)				✓		✓		✓		✓	✓	✓			✓				✓
Sheffield Project (Eslea y Smith, 1998)	✓			✓	✓		✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓
Skill-based intervention (da Silva et al., 2016)									✓	✓				✓		✓			
Social Norms Project (Lishak, 2011)								✓		✓					✓				✓
Step to Respect (Brown et al., 2011; Frey et al., 2009; Low et al., 2014)			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓				✓

Stop School Bullying (Tsiantis et al., 2013)	✓	✓		✓	✓	✓		✓			✓	✓			✓			✓	✓
Strengths in Motion (Rawana et al., 2011)	✓	✓					✓	✓			✓								✓
Surf-Fair (Pieschl et al., 2017)					✓	✓					✓								✓
Tabby Improved Prevention and Intervention Program - TIPIP (Sorrentino et al., 2018)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ViSC Social Competence Program (Doğan et al., 2017; Gradinger et al., 2015, 2016; Strohmeier et al., 2012)	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
WITS (Leadbeater et al., 2018; Leadbeater y Sukhawathanakul, 2011)		✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓					✓			✓	✓
Youth Matters – YM (Jenson et al., 2013)		✓		✓	✓			✓	✓		✓	✓		✓				✓	✓
Programa ZERO (Roland et al., 2010)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓				✓
Zippy’s Friends (Holen et al., 2013)				✓	✓					✓	✓	✓		✓	✓				✓

Nota: 1 = Reuniones o sesiones de formación para las familias; 2 = Información para las familias; 3 = Material para las familias (guías didácticas); 4 = Reuniones o sesiones de formación para el profesorado; 5 = Materiales para docentes/ manual; 6 = Implementación del programa; 7 = Reuniones o formación de los miembros del personal educativo; 8 = Currículo escolar/política integral de escuela; 9 = Incorporación o cambio en las normas o consejos sobre buenas prácticas en la clase y el centro escolar; 10 = Formación de niños y niñas (mentores, defensores, etc.); 11 = Trabajo con iguales; 12 = Material para estudiantes; 13 = Charlas individualizadas; 14 = Actividades cooperativas (diada/pequeño grupo/gran grupo); 15 = Trabajo individual; 16 = Discusiones/ reflexión; 17 = Uso de marionetas; 18 = Definiciones/ conceptos; 19 = Historias o ejemplos; 20 = Lecturas; 21 = Actividades o ejercicios de rol play; 22 = Visita a una exposición/ excursión; 23 = Recursos digitales o en línea (páginas web, vídeos); 24 = Uso de Internet/ ordenador en clase (juegos); 25 = Redes Sociales; 26 = Autoevaluación; 27 = Fácil de adaptar a cada contexto; 28 = Basada en programas, intervenciones o evidencias previas y 29 = Duración (más de 2 meses)

