

INVESTIGACIONES SOBRE EL ACOSO ESCOLAR EN ESPAÑA: IMPLICACIONES PSICOEDUCATIVAS

RESEARCH ON BULLYING IN SPAIN: PSYCHO-EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Guiomar **Nocito Muñoz**¹
Centro Universitario Villanueva
España

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo favorecer la comprensión del acoso escolar en España desde una visión holística que integre los avances en investigación realizados en los últimos diez años desde una perspectiva social y psicológica, abordando los puntos clave derivados de los estudios realizados en nuestro país para establecer pautas en las investigaciones futuras e implicaciones psicoeducativas en el ámbito escolar. Con este fin se ha realizado una revisión exhaustiva no sistemática en las principales bases de datos (ERIC, Google académico y Web of Knowledge) utilizando como descriptores principales: acoso escolar, bullying y cyberbullying, y se han seleccionado artículos publicados tanto en fuentes nacionales como internacionales llevados a cabo en el Estado Español con población escolar.

En el desarrollo del artículo se abordan las siguientes preguntas clave ¿Cuál es la incidencia del acoso en nuestro país? ¿Qué consecuencias se aprecian en la salud psicológica de las víctimas que han sufrido acoso? ¿Cuáles son las variables más relevantes implicadas en el acoso escolar? ¿Qué directrices se han de tener en cuenta en investigaciones futuras? y ¿cuáles son las implicaciones psicoeducativas que se concluyen del cuerpo teórico? El análisis de la literatura evidencia que la investigación sobre el acoso escolar se sustenta en una necesidad real de conocer la incidencia de este fenómeno y sus dinámicas de acción en la población escolar para mejorar la intervención y favorecer su prevención.

¹ *Correspondencia:* Guiomar Nocito. Correo-e: gnocito@villanueva.edu

Palabras clave: acoso escolar, violencia entre iguales, inteligencia emocional, clima escolar.

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide a better understanding of bullying in schools in Spain from a holistic point of view that integrates research advances made in the last ten years from a social and psychological perspective, addressing the key points derived from studies conducted in our country. The aim is to establish guidelines for future research and the psycho-educational implications in school environments. To this end, a non-systematic comprehensive review has been conducted in major databases (ERIC, Google Scholar and Web of Knowledge), using as main descriptors these keywords: school bullying, bullying and cyberbullying. Additionally, various articles published in national and international media have been selected covering studies conducted in Spain with student populations.

In the development of the article the following key questions are addressed: What is the incidence of harassment in our country? What consequences can be seen in the psychological wellbeing of the victims who have suffered harassment? What are the most relevant variables involved in bullying? What guidelines should be taken into account in future research? And, What are the psycho-educational implications conclusions reached in the theoretical body? The analysis of the literature shows that research on bullying is based on a real need to know the impact of this phenomenon and its dynamics of action on the student population to improve early intervention and facilitate its prevention.

Keywords: bullying, peer violence, emotional intelligence, school climate.

Introducción

Las situaciones de violencia escolar entre niños y adolescentes se ha convertido en un fenómeno que se extiende por toda Europa y Estados Unidos, aunque es importante considerar que en cada población existen diferencias significativas condicionadas por el contexto social y cultural (Musil, Tement, Bakracevic, Sostaric, 2014). Pese a que no existe uniformidad en la intensidad y formas de violencia en los distintos países Europeos sí se observa que existe una tendencia general de la presencia de la violencia entre iguales cada vez mayor en los ambientes escolares (Gázquez, Cangas, Pérez, Lucas, 2009) convirtiéndose en uno de los temas fundamentales a considerar en las aulas de toda Europa (Fine-Davis y Faas, 2014; Schultze-Krumbholz et al, 2015).

Los problemas de convivencia y el acoso entre menores constituyen una de las principales preocupaciones dentro del contexto escolar en España (Cava, 2011; Díaz Aguado, 2005a; García-Contiente, Pérez, Nebot, 2010; Monjas, Martín-Antón, García-Bacete, Sanchiz, 2014; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández Baena y Molero, 2011). Las revisiones de los estudios realizados apuntan que la incidencia del maltrato entre iguales en nuestro país es un fenómeno general que se produce en todas las clases sociales y que se vive en todos los centros escolares (Garaigordobil, Oñederra, 2008) considerándose como una realidad social que mantiene un patrón de comportamiento que se muestra estable (Monjas et al., 2014).

El acoso escolar es un tipo de violencia interpersonal provocada por una perversión de las relaciones entre iguales que dejan de ser paritarias y simétricas y se convierten en

desequilibradas y reguladas por un esquema dominio-sumisión (Olweus, 1980). Existen distintos términos para referirnos a este fenómeno: acoso escolar, bullying o violencia entre iguales. La forma en que se comete puede ser verbal, física o de aislamiento social hacia la víctima (Pedreira, Bernardino, Cuesta, Bonet, 2011). En la actualidad las conductas de rechazo social se han ido transformando desde formas abiertamente hostiles a otras más sutiles y encubiertas que aíslan a un compañero de la interacción social (Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada y Orgilés, 2014).

Generalmente las situaciones de acoso se dan en las zonas comunes del centro escolar, como el patio del recreo, el baño o el comedor, donde la supervisión del adulto es menor (Tresgallo, 2011). Es importante considerar que el acoso entre pares no siempre se da dentro de la institución educativa, puede producirse en el entorno de la víctima (el barrio, en la calle, en los parques) y actualmente y, cada vez con más frecuencia, en la red (correo electrónico, dispositivo móvil o redes sociales). Así mismo las situaciones de maltrato también pueden darse entre alumnos de distintos centros escolares, lo que hace la detección de las situaciones violentas sea un reto complejo para padres y profesores. Sin embargo tal y como apunta Save the Children (2016, p.77) “aunque la escuela no sea la causante, ni dónde únicamente se gesticone la violencia, los centros educativos son claves para luchar contra ella”, e indica que la responsabilidad sigue siendo de los docentes y de los equipos directivos aunque las situaciones de violencia no se den dentro de los muros del centro escolar siempre que repercutan en sus alumnos, ya que ha de prevalecer el interés superior del menor.

En Europa, disminuir las elevadas tasas de comportamiento agresivo halladas en estudiantes de educación secundaria (Mateu-Martínez et al., 2014; Inglés et al., 2014) y tomar decisiones adecuadas centradas en la prevención y fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales en profesores y alumnos son algunas de las actuaciones necesarias para mejorar la eficacia de las intervenciones contra el acoso escolar. Así mismo es importante apoyar psicológicamente a los niños y no favorecer victimizaciones innecesarias dándoles estrategias emocionales para gestionar las situaciones tanto individualmente como en el grupo-clase (Pedreira et al., 2011). Según Save the Children (2013) tres son las circunstancias que diferencian un episodio de acoso escolar de otras conductas violentas que también pueden darse dentro del contexto escolar: a) Intencionalidad por parte del agresor; b) Repetición en el tiempo; y c) Desequilibrio de poder basado en una desigualdad física, psicológica o social.

En el desarrollo del acoso escolar se ven implicados factores contextuales y personales (Postigo, González, Montoya, Ordoñez, 2013). Los estudios en el contexto escolar coinciden en identificar el origen de este fenómeno principalmente en dos variables: 1) micro-sistemas sociales tóxicos que favorecen la aparición y permanencia de conductas de rechazo entre iguales provocando entre ellos una relación interpersonal no equitativa (Cerezo y Ato, 2010; Martorell, González, Rasal, Estelles, 2009; Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez y López Vicente, 2011) 2) el déficit de inteligencia emocional, elemento clave para comprender y abordar la violencia escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012; Pérez-Fuentes et al., 2011; Polo, León, Fajardo, Felipe y Palacios, 2014; Repetto y Pena, 2010).

Según Mateu- Martínez et al. (2014) el rechazo social es un proceso muy relacionado con los grupos y en la actualidad puede encontrarse este fenómeno en todas las aulas aunque apenas se cuente con información disponible para comprender sus orígenes y contrarrestar los efectos de manera eficaz. La problemática de la convivencia está estructurada por elementos no siempre percibidos ni verbalizados de manera sencilla ni por los adultos, ni por los propios niños. Los menores no suelen identificar con claridad la causa de las acciones violentas; el motivo más señalado en España por los escolares que han sido agresores, independientemente del tipo de agresión, es que desconocen la razón por la que han adoptado ese comportamiento. De igual modo, en ocasiones los propios protagonistas del acoso escolar no son conscientes de que están

siendo víctimas de violencia y normalizan esas situaciones (Save the Children, 2016). En referencia a los observadores de las situaciones violentas la “ley del silencio” percibida en las investigaciones sugiere que a los compañeros les cuesta intervenir o delatar una situación de acoso escolar (Nuñez-Gaitán, Herrero y Aires, 2006) y la falta de formación del profesorado en estos aspectos (Bravo y Herrera, 2011; Buendía, Exposito, Aguadez, Sánchez, 2015) convierte los problemas de convivencia escolar en una realidad compleja y difícil de abordar, pero de gran importancia y repercusión a nivel social y en el ámbito de la salud.

Incidencia del acoso en España

La asociación Save the Children con el apoyo de la Agencia Española de la Cooperación Internacional para el Desarrollo ha publicado un reciente informe “Yo a eso no juego” (2016) sobre el acoso escolar en España a partir de una encuesta realizada a 21.500 menores de edad de entre los 12 y 16 años. Los datos alertan que un 9.3% ha sufrido acoso y un 6.9% ciberacoso. Según el propio informe “extrapolando al conjunto de la población el número de víctimas se eleva a 111.000 y 82.000 menores de edad respectivamente” (p.29).

Según las conclusiones del estudio, las experiencias de violencia en la infancia se realizan de manera habitual en la población infantil y adolescente mediante insultos directos o indirectos, rumores, robo de pertenencias, amenazas o golpes “Seis de cada diez niños y niñas reconocen que alguien les ha insultado en los últimos meses, de los cuales un 22,6% expresa que ha sido de manera frecuente. Más de la mitad manifiesta que alguien ha dicho a otras personas palabras ofensivas sobre él o ella, y un 20,9% de ellos afirma que esto ha ocurrido de manera frecuente. Así mismo, ser víctima de rumores es otra de las conductas más experimentadas por los estudiantes, un 28,8% de forma ocasional y un 14,6% frecuentemente” (p.38-39).

Pese a que la mayoría de las intervenciones se centran en la etapa adolescente, a nivel europeo los datos indican que las víctimas más vulnerables son los escolares entre 8 y 11 años (Rajmil et al., 2009). En España los estudios están evidenciando que el rango de edad en el que se produce una mayor incidencia de acoso se sitúa sobre los 10-12 años (Garagordobil y Oñederra, 2008) y se pone de manifiesto fundamentalmente a través de la agresión verbal (García, 2011). En esta línea los datos actuales apuntan que un 14% de estudiantes de primero de primaria son rechazados por sus compañeros, y que aproximadamente la mitad de esos alumnos soportan ese rechazo de un modo crónico en su etapa escolar (Marande, 2011, tomado de Mateu-Martínez, 2014).

Existen diferencias en cuestión de género, se observa una prevalencia de las chicas frente a los chicos como víctimas tanto de acoso tradicional como a través de las nuevas tecnologías. Así, la victimización alcanza el 10,6% de las chicas para las situaciones de acoso (el 8% entre los chicos), y el 8,3% para las de ciberacoso (el 5,3% entre los chicos). Aunque con cifras mucho menores, es de destacar que un 3,2% de las víctimas de acoso y un 4,2% de las que han sufrido ciberacoso consideran que han sido víctimas debido a su orientación sexual. Un 5,1% declaran que el motivo fue su color de piel, cultura o religión (Save the Children, 2016).

En los adolescentes españoles los efectos psicológicos y somáticos del acoso son muy similares independientemente de que las víctimas sean chicas o chicos; Así mismo los efectos en la salud mental durante este periodo vital son igualmente nocivos tanto si el acoso se da de forma tradicional como si se lleva a cabo usando las nuevas tecnologías (García-Moya, Suominen y Moreno, 2014)

Los estudios también indican que alumnos con necesidad de apoyo educativo tienen mayor riesgo y sufren mayores niveles de acoso e intimidación de sus compañeros, y por tanto constituyen un colectivo de riesgo y gran vulnerabilidad dentro del sistema escolar (Monjas et al.,

2014). Según los datos obtenidos por Sánchez y Cerezo (2010) los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tienden a ser rechazados por el grupo y a no ser elegidos por sus compañeros para el desarrollo de actividades. Aunque el perfil de estos alumnos incide en la situación de víctima, algunos trastornos también favorecen que el alumno sea el acosador, como por ejemplo los alumnos con trastorno por déficit de atención tipo impulsivo, cuyos criterios pueden hacer que el rol oscile entre acosar y ser acosados (Pedreira et al., 2011).

La titularidad del centro parece influir en la frecuencia del acoso. Según León del Barco, Castaño, Gómez y López Ramos (2011) las situaciones de acoso escolar son más frecuentes en general en los centros privados/concertados que en los públicos en relación a la exclusión social y a la agresión verbal, así como en las conductas de ciberbullying que, si bien los datos manifiestan que existe una tendencia similar, son más frecuentes en los centros privados (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo, 2014).

Tanto la etapa educativa en la que se encuentran los estudiantes como las relaciones de amistad entre ellos influyen en la reacción de los testigos ante un caso de violencia escolar. Los datos de un estudio llevado a cabo en el País Vasco desvelan que cuanto mayor es el nivel de la etapa educativa menos se informa a los adultos, siendo una realidad la tendencia a “la ley del silencio” en la etapa secundaria obligatoria por miedo a las reprimendas de los iguales. Así mismo las relaciones entre compañeros influyen en el modo de reaccionar del testigo ante el acoso, un 41,1-37,2% interviene en una situación de acoso cuando la víctima es un amigo frente a un 26,5-24,5% de alumnos que media en la situación aunque no tengan relación de amistad con el agredido. Los agresores afirman que un 11,07-9,1% de los compañeros les animan y ayudan en la agresión, o no hacen nada (10,04-18,06%) (Garaigordobil y Oñederra, 2009).

Consecuencias del acoso no tratado

Sufrir acoso escolar en la infancia tiene un gran impacto en la salud psicológica de las víctimas y sus consecuencias se reflejan en la vida adulta (Schäfer et al, 2004). Entre las consecuencias de acoso sobre la víctima cabe destacar la destrucción paulatina de su autoestima y el incremento de la falta de confianza en sí misma y en sus capacidades (Polo del Río, León del Barco, Fajardo Bullón, Castaño y Palacios García, 2014).

Las víctimas que han sufrido acoso escolar frecuente y no se han visto protegidas ni tratadas convenientemente por el sistema sufren un riesgo cuatro veces mayor de estrés postraumático. Las conductas de violencia psicológica basadas en la burla y la exclusión social son las que más incrementan la ideación suicida recurrente, que llega a ser cinco veces mayor en los sujetos que tienen esta vivencia. El tipo de agresión más frecuente suele ser la verbal, pero el aislamiento social tiene una frecuencia similar, especialmente en edades más tempranas (Pedreira et al., 2011).

Variables relacionales y personales implicadas en el acoso escolar

La violencia escolar se genera en un micro-sistema dentro del contexto inmediato en el que se desenvuelven los niños o adolescentes en el grupo clase, que al mismo tiempo está relacionado directamente por el sistema familiar de cada alumno y por un meso-sistema formado por factores que inciden en la dinámica de convivencia de la comunidad educativa de cada colegio (currículum oculto, currículum formal, planes de convivencia) Este sistema se ve influenciado a su vez por las corrientes sociales y actitudes de un macro-sistema social que se ve condicionado por

ideologías, movimientos sociales y fuentes de información *mass media* (series de televisión, videojuegos). Aunque para entender la violencia escolar desde un sistema ecológico deberíamos tener en cuenta el contexto de las relaciones interpersonales, influenciadas a su vez, por las características personales de los miembros implicados (Postigo et al., 2013).

Microclimas tóxicos

Los climas tóxicos se caracterizan por una convivencia en la que predominan interacciones que derivan en conflictos desfavorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje y para las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Los ambientes negativos obstaculizan el desarrollo de los estudiantes generando estrés y falta de motivación por el desarrollo de habilidades sociales y académicas, pudiendo llegar alguno de sus miembros a la sensación de desesperanza y necesidad de evitación (Herrera y Rico, 2014).

Las percepciones de los miembros de una institución educativa orientan y dan sentido al clima social originando la calidad relacional entre las culturas que coexisten en el grupo (Medina y Cacheiro, 2010); en este sentido la implicación interpersonal y grupal influye las dinámicas de acoso y en la magnitud de sus consecuencias. Según Mojas et al. (2014) el rechazo en el grupo-clase implica sentimientos negativos hacia alguno de sus miembros y esto supone que el compañero rechazado sea excluido de las dinámicas grupales por sus propios iguales, y por tanto pierde oportunidades de contacto y de aprendizaje social. Así mismo, dado el carácter interdependiente de las relaciones sociales, una situación de acoso en el aula afecta en mayor o menor medida a todo el grupo (Nuñez-Gaitán et al., 2006).

En situaciones de violencia escolar, acosadores y víctimas tienen distintos perfiles en el puesto que ocupan en el estatus o en el rol del grupo-clase (Cerezo y Ato, 2010; Babarro, 2014). Aunque son escasos los estudios sobre este punto, existe una dinámica que sugiere que la víctima no suele ser popular y no suele ser elegida por los compañeros de clase a la hora de realizar actividades en grupo o jugar en el patio. Este estudiante es habitualmente tímido o introvertido, o tiene algún rasgo físico distinto al medio social en el que se encuentra.

Sobre el liderazgo del acosador respecto al grupo, algunos autores le sitúan en una situación social negativa dentro del grupo-clase, pero con seguidores que apoyan su conducta violenta (Díaz Aguado, 2005a) y otros consideran que puede ser el líder del grupo (Pedreira et al., 2011). Existen dos perfiles para el agresor: El activo, que es el que arremete directa y personalmente, y el indirecto, que desde la sombra dirige a sus seguidores con el fin de aislar a la víctima (Nuñez-Gaitán et al., 2006).

Existe un esquema de dominio-sumisión en las relaciones entre el agresor y la víctima que derivan en un comportamiento de desequilibrio de poder en las relaciones interpersonales (Avilés y Monjas, 2008; Ortega y Mora Merchán, 2008). Sin embargo estos esquemas relacionales no se limitan al espacio escolar, sino que se mantienen en las redes sociales. De ahí que las investigaciones recientes han demostrado una cierta superposición entre el acoso escolar y el ciberacoso, ya que los menores que están siendo acosados en la vida real tienden a ser intimidados al mismo tiempo a través de los dispositivos digitales (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016). El ciberacoso es un nuevo tipo de acoso que se da a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Se da de un modo intencional y repetido por parte de un grupo o un individuo, usando formas de contacto electrónico contra una víctima que se encuentra en estado de indefensión (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett, 2008). Este tipo de maltrato presenta características parecidas al acoso tradicional pero se diferencia principalmente

en el hecho de que el acoso se lleve a cabo de manera permanente independiente del espacio donde se encuentra la víctima provoca un fuerte sentimiento de desprotección e impotencia (León del Barco, Castaño, Fajardo y Gómez-Carroza, 2012).

La gestión del profesorado de las variables emocionales y relacionales del aula influye en las dinámicas del acoso escolar. El apoyo emocional de los profesores influye en el clima de aula y previene los conflictos entre iguales cuando se lleva a cabo de una manera proactiva (Lucas-Molina, Williamson y Pulido, 2015). Según Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey (2015) una de las claves fundamentales para tener éxito en la prevención del acoso escolar es el fomento por parte de los profesores de las buenas relaciones y las interacciones positivas entre los alumnos; ayudando a cada uno de ellos, de una manera consciente, a gestionar su propia inteligencia emocional.

Déficit de inteligencia emocional

Una de las características personales más considerada en los estudios sobre acoso escolar es la inteligencia emocional, entendida en su mayoría como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de auto-gestionarse y manejar bien las emociones tanto en relación con uno mismo como con las personas con las que nos relacionamos. La inteligencia emocional es un factor protector de “conductas problema” como la violencia, la impulsividad y el desajuste emocional (Pena y Repetto, 2008) y es considerada una variable que ayuda a minimizar el impacto emocional de la violencia y a reparar la estabilidad personal (Elípe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz y Casas, 2015). En un estudio realizado en nuestro país (Inglés et al., 2014) se observa que los adolescentes con altas puntuaciones en agresión física, agresión verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional en relación a sus iguales, y esa dificultad emocional se originaba principalmente en tener pensamientos negativos sobre los demás y sobre la vida en general.

La inestabilidad emocional se presenta como un fuerte predictor en la conducta agresiva (Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012) debido a que los sujetos más inestables emocionalmente carecen de recursos para frenar su impulsividad y son los más propensos a no usar conductas prosociales (Mestre, Samper y Frías, 2002). Tanto las víctimas de acoso escolar como los agresores tienen un bajo nivel de inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

En referencia a las víctimas no encontramos en las investigaciones realizadas en España un perfil unitario; sin embargo, sí se da un patrón de conducta común en referencia a: a) la tendencia al retraimiento social; b) el padecimiento de dolores somáticos y de miedo por ir al colegio; c) tendencia a la depresión y a la ansiedad d) menor autoestima y bajo autoconcepto e) eventuales problemas de aprendizaje f) escasa asertividad (Mateu-Martínez et al., 2014; Pedreira et al., 2011; Save the Children, 2016; Díaz Aguado, 2005a).

Según Polo del Río et al. (2014) el factor que mejor cuantifica la diferencia entre los distintos niveles de intensidad de victimización es el factor neuroticismo/inestabilidad emocional, que se refiere a la tendencia al malestar, manifestado en los cambios de humor, la tendencia a la ansiedad, la depresión, el descontento y la irritabilidad.

Díaz Aguado (2005a) describe al acosador como impulsivo, con pocas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración y con dificultad para cumplir normas; además puede tener una complexión corporal fuerte cuando se dan casos de agresión física. Según los estudios la autoestima del acosador puede ser baja, media y alta (Garaigordobil y Oñederra, 2010) aunque

según Díaz Aguado los niveles altos de autoestima en agresores se deben a que los cuestionarios aplicados son de tipo autoinforme y estos alumnos tienen poca autocrítica, lo que influye en los resultados obtenidos (2005a). En referencia al ciberacoso el perfil del acosador no se adapta a este patrón, la fuerza física o el tamaño no es necesario ya que el ciberacoso se considera un modo de acoso verbal escrito, y no parece que este tipo de acosador tenga un estatus bajo en el grupo-clase; de hecho suele tener buenas relaciones con sus profesores (León del Barco et al., 2012).

Los alumnos también muestran diferentes perfiles de inteligencia emocional según su grado de aceptación de la violencia; en un estudio realizado con población adolescente los estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional) más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004).

La familia juega un papel de vital importancia en la educación emocional y puede ser un factor clave de protección o de riesgo en la aparición de situaciones de violencia escolar (Piñeiro y Cerezo, 2010). Los estilos parentales influyen en las reacciones conductuales de los hijos “el rechazo, la aversión y la crítica que perciben los hijos, especialmente del padre, constituyen un factor de riesgo en la agresión unido con la falta de afecto y comunicación de la madre”(León del Barco, Castaño, Polo del Río y Fajardo-Bullón, 2015, p.605).

Tur-Porcar et al., (2012) apuntan que los factores de crianza punitivos de hostilidad, negligencia y permisividad se relacionan positivamente con la agresividad de los hijos. Según Díaz Aguado entre los principales antecedentes de una conducta de acoso cabe destacar la falta de límites y la permisividad ante las conductas antisociales por parte de los padres, por lo que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas para la resolución de conflictos (2005a). En los últimos años en España se han dado cambios en la vida de las familias y los hábitos educativos en lo que se refiere a los estilos parentales. Datos recientes parecen sugerir que el estilo democrático supervisor, tanto en el padre como en la madre, es el que mejor ajuste emocional y social genera en los hijos, ya que se relaciona con una menor agresión, victimización y apego desorganizado y con una mayor resiliencia y apego seguro (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, 2015).

Los factores de riesgo relacionados con la violencia se están volviendo más complejos en una sociedad en la que también nos relacionamos en red (Andrés-Pueyo, 2012). Actualmente la variable “baja supervisión parental” en el uso de las nuevas tecnologías también se considera un factor de riesgo que influye en la presencia del acoso escolar (Save the Children, 2013). Según el informe anual *La Sociedad en Red* llevado a cabo en el año 2014 (Urueña, 2015) siete de cada diez hogares españoles están conectados a internet, lo que ha provocado cambios profundos en algunos hábitos familiares. En base a estas nuevas dinámicas en el hogar el estudio *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tabletsy Smartphones* (Cánovas, García, Oliaga y Aboy, 2015) considera la selección de los contenidos que los menores visualizan y las habilidades sociales en la red son aspectos educables en los hijos e implican proximidad emocional por parte de los padres. En un reciente estudio en relación a los hábitos de preadolescentes en el uso de internet más de un 12% de los alumnos que participaron en la investigación usó la red para insultar a otros compañeros, mientras que más de un 13% fue víctima directa de insultos de otros y un 9% recibió amenazas por correo electrónico. Y en la mayoría de estas situaciones la

conexión a internet se hizo desde el hogar y sin control parental (Fernández-Montalvo, Peñalva Irazabal, 2015).

Horizontes en la investigación

Los avances en investigación sobre acoso escolar en los últimos años han sido notables y se aprecia un sólido compromiso por parte de la comunidad investigadora en avanzar en la comprensión de este fenómeno con la finalidad de aportar puntos clave para mejorar las intervenciones en el ámbito educativo. Sin embargo los métodos que se están llevando a cabo en el contexto escolar no han obtenido muchos éxitos en nuestro país, sugiriendo la necesidad de que el próximo foco de interés en el desarrollo de futuras investigaciones se centren en las dinámicas implicadas en el acoso entre iguales en nuestro sistema educativo (Cerezo y Ato, 2010; Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro, 2013; Babarro, 2014; Sánchez y Cerezo, 2011). Los investigadores apuntan que es necesario avanzar en la búsqueda de una visión integradora de esta realidad y abordar la problemática de los conflictos en el aula y el acoso escolar desde un enfoque multicausal (Mateu-Martínez et al., 2014; Sánchez y Cerezo, 2010).

La mayoría de las investigaciones se realizan en la etapa adolescente de los 12 a los 18 años (Inglés et al., 2014); sin embargo, los resultados inciden en la necesidad de prestar más atención a lo que está sucediendo en educación primaria (Garaigordobil y Oñederra, 2009). Existen considerablemente menos investigaciones en etapas de infantil y de primaria pese a que son etapas cruciales para gestionar las habilidades sociales; de hecho, el acoso escolar puede darse en todas las edades y es probable que las conductas de rechazo comiencen a gestarse en educación infantil para ir aumentando durante la infancia con un pico fuerte de incidencia entre los nueve y los catorce años de edad (Albadalejo y Caruana, 2014).

En referencia a publicaciones sobre programas de intervención y prevención de la violencia, España aparece como el país más productivo en la literatura internacional, (Salgado, Senra y Lourenco, 2014) aunque se aprecia una gran variabilidad de métodos y bases teóricas. Empezar investigaciones rigurosas de evaluación de los programas e instrumentos de formación de competencias socio-emocionales es un punto clave, a tener en cuenta, entre los objetivos de investigaciones futuras, ya que son muy pocos en España los programas que se evalúan de forma científica y apenas se recurre al uso de diseños experimentales y psicométricos fiables (Repetto y Pena, 2010). Es preciso evaluar las intervenciones socioemocionales de una manera sistemática para dotar de validez los programas en términos de eficacia (Pérez-González, 2008, 2012).

Entre las limitaciones de los estudios se insiste en la importancia de contar con herramientas que favorezcan la realización de estudios longitudinales para identificar trayectorias evolutivas de los alumnos que presentan déficits en la inteligencia emocional, lo cual contribuiría a realizar intervenciones más eficaces, teniendo en cuenta la premisa que toda intervención de calidad debe adecuarse a cada realidad y tipos de personalidad (Garaigordobil y Oñederra, 2008, Inglés et al., 2014)

La violencia escolar afecta principalmente a los alumnos, pero los profesores y los padres deberían estar implicados en este fenómeno, pero hasta el momento “su papel no ha sido tratado por los investigadores como se merece” (Pérez- Fuentes et al., 2011, p.88) por eso, incluir datos aportados por los padres, profesores, directores de centros, e iguales sobre las situaciones de acoso permitiría tener una perspectiva más ajustada sobre este fenómeno. Profundizar en el estudio del entorno social y su impacto en el acoso ayudaría a avanzar en el estudio de cómo integrar esta información en los programas socio-emocionales para mejorar la calidad de las

relaciones sociales y cómo abordar el papel de los observadores en las dinámicas de violencia escolar (Cava, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2009 ; Polo et al., 2014).

Implicaciones psicoeducativas y conclusiones

Según los datos obtenidos en las investigaciones de los últimos años con población española se concluye que hay ciertos puntos clave a tener en cuenta a tanto en su prevención como en la intervención de casos de acoso escolar:

A diferencia que en otros países europeos en España no existe un único programa con el objetivo de intervenir y prevenir el acoso escolar, desarrollándose los últimos años numerosas estrategias de intervención en comunidades autónomas y centros escolares que incluyen diferentes niveles de actuación, por lo que sería necesario establecer unas pautas comunes basadas en datos empíricos que sustenten la toma de decisiones y los protocolos a llevar a cabo basados en la realidad de nuestro sistema educativo (Cava, 2011, Díaz Aguado, 2005b; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Monjas et al., 2014). Así mismo es necesaria la formación del profesorado y de otros agentes educativos en relación a los roles implicados en las dinámicas de acoso y el fomento de las relaciones interpersonales adecuadas (Postigo, González, Mateu, Montoya, 2012).

La estructura socio-afectiva del grupo-aula implica un factor de riesgo significativo para las dinámicas involucradas en el acoso escolar (Sánchez y Cerezo, 2011). Implementar programas de intervenciones en contextos educativos que estimulen la inteligencia emocional y las relaciones sociales es una línea de trabajo prioritaria por los efectos positivos que tiene en los alumnos y los datos que podría aportar sobre la reducción de los casos de acoso escolar en la adolescencia (Garaigordobil y Oñederra, 2009, 2010; Inglés et al., 2014; Polo et al., 2014; León, 2009). Los datos indican la importancia de tomar acciones preventivas en los primeros años de educación obligatoria para un correcto desarrollo en las dinámicas del aula (Pérez- Escoda et al., 2012; Tresgallo, 2011).

La empatía es considerada como uno de los aspectos principales de la competencia sociemocional, y un elemento fundamental en la protección contra la aparición de conductas antisociales (Martorell et al., 2009; Mestre, Samper, y Frías, 2002). Un alto grado de empatía y vinculación con otras personas favorece el establecimiento de lazos afectivos con los demás durante la etapa escolar, mientras que los que no consigan desarrollarlos tendrán más problemas en la adaptación y correrán más riesgo de sufrir rechazo social (Mateu-Martínez et al., 2014). Así mismo tanto cibervíctimas como ciberagresores muestran menos empatía y mayor agresividad en las relaciones que sus iguales (Save the Children, 2013).

Una de las medidas urgentes que se deben de llevar a cabo en la actualidad es generar estrategias de detección para centrar la atención en el grupo- clase como agente de convivencia y como catalizador de situaciones de maltrato (Save the Children, 2016). Se considera que la evaluación periódica del estado de la inteligencia emocional de los alumnos favorece la detección de posibles dinámicas tóxicas en el aula “Una evaluación adecuada de la inteligencia emocional permite obtener datos muy útiles y novedosos del funcionamiento y los recursos emocionales del alumno, así como información sobre el grado de ajuste social y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar” ya que “una baja inteligencia emocional es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas” (Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004, p.5).

Es necesario intervenir en los factores individuales que son negativos para la salud. Según Garaigordobil y Oñederra (2008) hay que poner los medios necesarios para normalizar los niveles

de las variables implicadas en la salud psicológica de las víctimas, como el autoconcepto, la autoestima, el control de los impulsos y la regulación de las emociones.

La búsqueda de apoyo es una de las estrategias más efectivas para prevenir y afrontar de manera adecuada el acoso escolar; por esto, generar vías de intervención para favorecer las relaciones interpersonales de todo el alumnado constituye un punto estratégico a trabajar en las dinámicas escolares, sin olvidar la figura del profesor como figura integradora (Casas et al, 2015; Cava, 2011). Así mismo es importante generar intervenciones en la formación de las familias mediante las tutorías y las escuelas de padres para mejorar la calidad comunicativa entre padres e hijos, implicando especialmente a la figura paterna dada la importancia que tiene para el ajuste psicosocial del adolescente (Cava, 2011; León del Barco et al, 2015).

Tras la revisión realizada, cabe concluir la importancia de generar sinergias entre los datos que aportan las investigaciones realizadas en nuestro país con las dinámicas y prácticas llevadas a cabo en el ámbito educativo; con el fin de prevenir situaciones de acoso escolar y fomentar la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales adecuadas para un correcto desarrollo de una conciencia cívica.

Referencias bibliográficas

- Andrés-Pueyo, A. (2012). Presente y futuro de la violencia interpersonal en las postrimerías del estado del bienestar. *Anuario de Psicología*, 42(2), 199-211.
- Avilés, J.M., y Monjas, M.I. (2008). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999), cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Babarro, J. M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema*, 26(3), 357-363. doi: 10.7334/psicothema2014.85
- Bravo, A., Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDICA. Revista de Educacao e Humanidades*, 1, 173-212.
- Buendía, L., Exposito, J., Aguadez, E., y Sánchez, C. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Casas, J. A., Ortega- Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423. doi:10.1111/bjep.12082
- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Díaz Aguado, M.J. (2005a). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz Aguado, M.J. (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00486

- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P; (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, M. A., y Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 113-120. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Fine-Davis, M., y Faas, D. (2014). Equality and Diversity in the Classroom: A Comparison of Students' and Teachers' Attitudes in Six European Countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334. doi 10.1007/s11205-013-0547-9
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.
- Garaigordobil, M., y Oñederra. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acosos escolar y en los agresores. *European Journal of Educational and Psychology*, 3(2), 243-256. doi. 10.1989/ejep.v3i2.63
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., y Cardozo, G (2014). Bullying y cyberbullying:diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos y laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-54. <https://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc>
- García, P. L. R. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*,55(3), 1-12.
- García-Continente, X., Pérez, A., y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (Bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.
- García Moya, I., Suominen, S., y 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.
- Gaya, V. (2016). Acoso y Maltrato: La invisibilidad del origen es el gran problema de las relaciones tóxicas. *El siglo de Europa*, 44-45. ISSN 2254-9234
- Gázquez, J.J., Cangas, A., Pérez, M.C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three european countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Gómez-Ortiz., O., Del Rey, R., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979-989. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Herrera, K., y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12, 7-14.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M., Estévez., E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. doi: 10.1989/ejep.v7il.150
- Larrañaga, E, Yubero, S., Ovejero, A., y Navarro, R. (2013). Validación de la versión española de la Gender Role Conflict Scale for Adolescents (GRCS-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 549-557. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.143341>
- León del Barco, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.

- León del Barco, Castaño, Gómez y López Ramos (2011). Acoso escolar en la Comunidad de Extremadura vs. Informe Español del Defensor del Pueblo (2006). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 565-586.
- León del Barco, B., Castaño, E., Fajardo-Bullón, F., Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 771-788.
- León del Barco, B., Castaño, E., Polo del Río, M.I., y Fajardo-Bullón, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de psicología*, 31(2), 600-606. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.156391>
- Lucas- Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., y Pérez- Albéniz, A. (2015). Effects of teacher-student relationships on peer harassment: a multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298-315. doi: 10.1002/PITS.21822
- Marande, G. (2011). *Estabilidad del rechazo en el primer ciclo de primaria*. Trabajo Fin de Máster. Castellón: Universitat Jaume I.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. doi: <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v2i1.18>.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Rivera-Riquelme, Espada, J.O., y Orgilés, M. (2014). Aceptación /rechazo social infantil: relación con problemas emociones e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213.
- Medina, A., y Cacheiro, M.L. (2010). La Prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), 93- 107.
- Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Monjas, M^a I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F.J.,y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2). <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Musil, B., Tement, S., Bakracevic, K., y Sostaric, A. (2014). Aggression in school and family contexts among youngsters with special needs: Qualitative and quantitative evidence from the TranSpace project. *Children and Youth Services Review*, 44, 46-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.005>
- Nuñez-Gaitán, M.C., Herrero, S., y Aires, M. (2006). Acoso escolar. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 35-50.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6). 644-660.
- Ortega, R., y Mora Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega-Ruíz, R., Del Rey, R., y Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*. doi:10.1016/j.pse.2016.01.004.
- Pacheco, N. E., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2).
- Pedreira, P., Cuesta, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.

- Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. doi-1696-2095.
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J., Molero, Gázquez, J., y López Vicente, M. (2011). Violencia escolar y rendimiento académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, 1(2), 71-84.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R. y Molero, R. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 523-546.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo". En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital San Joan de Déu.
- Piñeiro, E., y Cerezo, F. (2010). Las buenas relaciones entre hermanos como factor de protección de dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.), *Investigación y convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 415-420). Granada. GEU.
- Polo del Río, M.I., León del Barco, B., Fajardo Bullón, E, Felipe., y Palacios García, V. (2014). Perfiles de personalidad en víctimas del acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., y Montoya, I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology*, 32(5), 627-639. <http://dx.doi.org/10.1080/1443410.2012.680881>
- Postigo,S., González, R., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research. A review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Rajmil, L, Alonso, J. Analitis, F., Detmar, S., Erhart, M., Klein, M., Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Berra, S., y European Kidcreen Group. (2009). Víctimas de acoso: factores asociados en niños y adolescentes de 8 -18 años de edad en 11 países europeos. *Pediatrics* (Ed esp), 67, 111-118.
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 8(5), 83-95.
- Salgado, F., Senra, L., y Lourenco, L. (2014). Effectiveness indicators of bullying intervention programs: A systematic review of the international literature. *Estudios de Psicología* (Campinas), 31(2), 179-190. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166x214000200004>
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica del bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1696-2095.
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.

- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora- Merchán, J. A., Singer, M. M., y Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394.
- Schultze-Krumbholz, A., Göbel, K., Scheithauer, H., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., Pyzalski, J., Plichta, P., Der Rey, R., Casas, J. A., Thompson, F., y Smith, P. (2015). A comparison of classification approaches for cyberbullying and traditional bullying using data from six European countries. *Journal of School Violence*, 14(1), 47-65. doi: 10.1080/15388220.2014.961067
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376-385.
- Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 28-37.
- Tur- Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre?. *Psicothema*, 24(2), 284-288.

Fuentes electrónicas

- Albadarejo, N., y Caruana, A. (2014). El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de educación primaria. En A. Caruana y N. Gomis (Coords.), *Cultivando emociones. Educación emocional de 8 a 12 años* (pp.247-265). Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Recuperado de <http://www.congreso-inteligencia-emocional.com/wp-content/uploads/2015/03/Cultivando-emociones-2.-Educacion-emocional-de-8-a-12-anos.pdf>
- Cánovas, G., García, A., Oliaga, A., y Aboy, I. (2014). Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y Smartphones. *Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES, dependiente del Safer Internet Programa de la Comisión Europea*. Recuperado de: http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf
- Save the Children (Ed.). (2016). *Yo a eso no juego*. Recuperado de <https://www.savetheChildren.es/publicaciones/yo-eso-no-juego-bullying-y-ciberbullying-en-la-infancia>
- Save the Children. (Ed.). (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuesta para la acción*. Recuperado de https://www.savetheChildren.es/sites/default/files/imce/docs/acoso_escolar_y_ciberacoso_info_rme_vok_-_05.14.pdf
- Ureña, A. (Coord.). (2015). *La Sociedad en Red: Informe Anual 2014*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Recuperado de <http://www.minetur.gob.es/esES/servicios/Documentacion/Publicaciones/Paginas/indexPublicaciones.aspx>

Fecha de entrada: 18 julio de 2016
Fecha de revisión: 9 marzo de 2017
Fecha de aceptación: 12 abril de 2017