



**VNiVERSiDAD
DSALAMANCA**

CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
GRADO EN PSICOLOGÍA**

TRABAJO FIN DE GRADO

**ESTUDIO SOBRE CONVIVENCIA, CIBERACOSO
E IMPACTO EN ESTUDIANTES**

Autora: Ángela Santos de Dios

Tutora: Cristina Jenaro

Catedrática del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos

Junio de 2018

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo “ESTUDIO SOBRE CONVIVENCIA, CIBERACOSO E IMPACTO EN ESTUDIANTES” para la asignatura de Trabajo Fin de Grado en el curso académico 2017-2018 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que hemos identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 29 de junio de 2018

Fdo. Ángela Santos de Dios

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	6
ABSTRACT	6
<u>1 PRESENTACIÓN.....</u>	<u>7</u>
<u>2 VIOLENCIA ESCOLAR, ACOSO Y CIBERACOSO.....</u>	<u>7</u>
2.1 CONCEPTOS BÁSICOS.....	7
2.2 VARIABLES CONTEXTUALES ASOCIADAS A LA VIOLENCIA ESCOLAR	8
2.2.1 SOCIALES.....	9
2.2.2 VARIABLES FORMATIVAS Y ORGANIZACIONALES DEL CONTEXTO ESCOLAR	10
2.2.3 FAMILIARES.....	11
2.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS INVOLUCRADOS EN LA VIOLENCIA ESCOLAR	12
2.3.1 OBSERVADORES	14
2.3.2 AGRESORES	15
2.3.3 VÍCTIMAS	16
2.4 CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR.....	18
2.4.1 EN LA VÍCTIMA	20
2.4.2 EN LOS AGRESORES	22
2.4.3 EN LOS OBSERVADORES	23
2.5 IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN.....	24
<u>3 PARTE EMPÍRICA: EVALUACIÓN DEL ACOSO Y VARIABLES ASOCIADAS</u>	
<u>EN ALUMNOS DE PRIMERO Y CUARTO DE SECUNDARIA.....</u>	<u>26</u>
3.1 OBJETIVOS	26
3.2 HIPÓTESIS	27
3.3 MÉTODO	27
3.3.1 PARTICIPANTES	27
3.3.2 DISEÑO Y ANÁLISIS	28
3.3.3 INSTRUMENTOS	28
3.3.4 CUESTIONARIO SOBRE CIBERACOSO	30
3.3.5 PROCEDIMIENTO.....	31
3.4 RESULTADOS	32
3.4.1 CIBERACOSO	32
3.4.2 ASOCIACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR	35
3.4.3 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y SU RELACIÓN CON LAS VARIABLES DE INTERÉS	35
3.4.4 DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL ROL EN EL CIBERACOSO.....	38
3.5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	39
<u>4 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>42</u>
<u>5 ANEXO 1. TABLAS ADICIONALES</u>	<u>45</u>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fiabilidad de los ítems de la escala	30
Tabla 2. Cuestionario sobre ciberacoso	31
Tabla 3. Datos sobre el ciberacoso	32
Tabla 4. Conductas de ciberacoso	33
Tabla 5. Papel en las situaciones de acoso	33
Tabla 6. Razones del ciberacoso.....	34
Tabla 7. Duración del ciberacoso	34
Tabla 8. Frecuencia del ciberacoso.....	35
Tabla 9. Asociación entre las dimensiones de violencia escolar.....	35
Tabla 10. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en el CUVE y en el ajuste emocional en función del género.....	45
Tabla 11. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en el cuestionario de Dificultades interpersonales en función del género	46
Tabla 12. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en el CUVE y en el ajuste emocional en función de la edad	46
Tabla 13. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en el CUVE y en el ajuste emocional en función del curso	47
Tabla 14. Identificación de conductas de ciberacoso vistas o recibidas.....	48
Tabla 15. Frecuencia semanal del ciberacoso	48
Tabla 16. Diferencias en función del rol del ciberacoso.	49
Tabla 17. Diferencias en función del rol de estados depresivos o ansiógenos.....	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de violencia escolar	7
Figura 2. Dimensiones clave del clima social	9
Figura 3. Polos de adaptación-desadaptación en los que se sitúan los estudiantes	10
Figura 4. Influencias del apoyo parental en los hijos rechazados	12
Figura 5. Factores de protección de los alumnos	14
Figura 6. Rol de la víctima	18
Figura 7. Relación entre nivel formativo y rol en el ciberacoso.....	37

RESUMEN

El presente estudio pretende investigar situaciones de bullying/ciberbullying en la muestra objetivo además de proporcionar información sobre este fenómeno escolar que provoca tantas consecuencias negativas y tiene un gran impacto en el desarrollo de los adolescentes y en el clima escolar. Los objetivos del trabajo han sido identificar la posible presencia de situaciones de acoso en la muestra, así como identificar sus consecuencias en víctimas, agresores y observadores y analizar la posible asociación entre el acoso y variables sociales, contextuales y personales. Para realizar el estudio se ha contado con una muestra compuesta por 138 alumnos de 1º y 4º de eso de un colegio concertado de la ciudad de Salamanca, tanto hombres como mujeres. Los instrumentos aplicados han sido el Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE-R), Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia y el Cuestionario de Evaluación de Desajuste Psicológico. Esperábamos encontrar presencia de acoso y mayor desajuste en las personas implicadas en estas situaciones. Los resultados obtenidos indican que existe acoso escolar en nuestra muestra y sus consecuencias negativas en el desarrollo personal de los implicados. Estos resultados avalan la importancia que tiene prevenir el bullying/ciberbullying en las escuelas para evitar el desajuste psicológico de los adolescentes que lo sufren, sus agresores y los observadores.

Palabras clave: acoso, ciberacoso, evaluación, ajuste psicológico.

ABSTRACT

This study aims to investigate different bullying/cyberbullying situations in a sample, apart from providing information about this scholar phenomenon that causes several harmful consequences in schools. The objectives of the work have been the following: identifying the possible presence of harassment situations in the sample, checking its consequences among victims, aggressors and observers, and analyzing the possible relation between bullying and social, contextual and personal factors. The sample in which the study has been carried out was composed by 138 students from 1º and 4º ESO, men and women, from a privately-owned but state-funded school in Salamanca. Several instruments have been applied: School Violence Survey – Reviewed (CUVE-R), Evaluation Survey about Interpersonal Difficulties during the Teen Years and Psychological Imbalance Evaluation Survey. We expected finding bullying situations and wider psychological imbalance among the people implied in those situations. The results show that there is harassment in our sample and proves harmful effects on the personal development of the affected. They also endorse the importance of preventing bullying and cyberbullying in schools in order to avoid de psychological imbalance of teenagers that suffer it, as well as aggressors and observers.

Palabras clave: bullying, cyberbullying, assessment, psychological adjustment.

1 Presentación

2 Violencia escolar, acoso y ciberacoso

2.1 Conceptos básicos

Según Trautmann, (2008), “el maltrato entre pares o “bullying”, es una realidad que ha existido en los colegios desde siempre y se ha considerado un proceso normal dentro de la cultura del silencio que ayuda a su perpetuación... la solución no está enfocada a una o dos personas, sino que puede involucrar a toda la comunidad” (p.13, 14).

El bullying es un comportamiento agresivo que implica tres aspectos: desequilibrio de poder, que se ejerce de forma intimidatoria al más débil, por lo tanto, escogido y no al azar, con la intención premeditada de causar daño, y que es repetido en el tiempo.

El tipo de bullying puede ser directo, ya sea físico o verbal, o de gestos no verbales. Puede ser indirecto o relacional (daño a una relación social), mediante la exclusión social, el esparcir rumores, o hacer que sea otro el que intimide a la víctima (véase Figura 1).

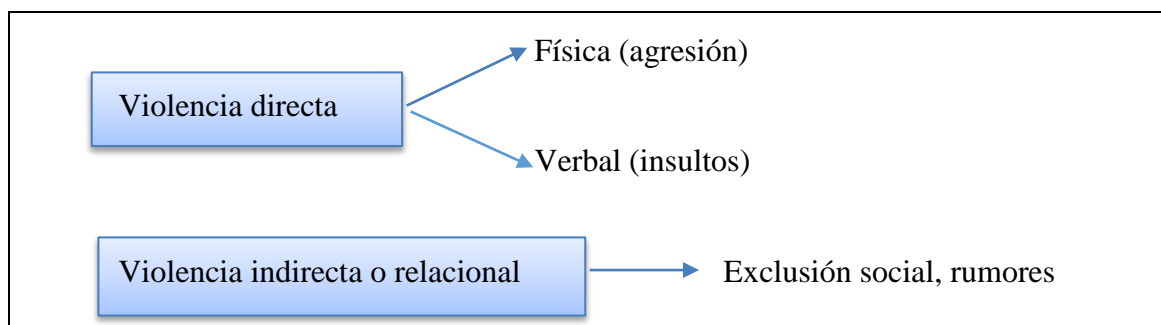


Figura 1. Tipos de violencia escolar

Hay otros autores como Rigby (2003) que también distinguen entre las diferentes formas en que se perpetran los actos agresivos, anteriormente citados. También se han establecido distinciones entre los posibles objetivos del agresor, por ejemplo, herir físicamente a la víctima o dañar las relaciones de la víctima con los demás. Este último es comúnmente llamado "bullying relacional".

Últimamente se ha agregado el cyberbullying que se refiere al matonaje que se realiza bajo anonimato por internet, usando blogs, correo electrónico, chat y teléfonos celulares, enviando mensajes intimidatorios o insultantes (Trautmann, 2008, p. 14).

A pesar de que la tecnología proporciona numerosos beneficios a los jóvenes, también tiene un "lado oscuro", ya que puede utilizarse para causar daño, por parte de adultos y también por los propios jóvenes. Correo electrónico, mensajes de texto, salas de chat, teléfonos móviles, cámaras de teléfonos móviles y sitios web pueden y están siendo utilizados por jóvenes para intimidar a sus compañeros. Ahora es un problema global y creciente que aún no ha recibido la atención que merece (Campbell, 2005). La creciente disponibilidad de Internet y teléfonos móviles ha proporcionado nuevas vías mediante las cuales los adolescentes pueden intimidar y de esta forma queda amenazado su desarrollo social y emocional (Raskauskas y Stoltz, 2007).

Los protagonistas del bullying en este caso son jóvenes escolares. Un rasgo específico es que el alumno agresor o alumnos agresores (bullies) tratan de forma tiránica a un compañero, al que hostigan, oprimen y atemorizan repetidamente, hasta convertirlo en su víctima habitual (Ramírez, 2001).

Como sostienen Estévez, Martínez, Moreno y Musitu (2006), el rechazo entre iguales en la escuela hace referencia al grado en que el alumno desagrada a un gran número de compañeros de clase y es elegido como amigo por una mínima proporción de alumnos; el hecho de ser rechazado por el resto conlleva una situación estresante para el adolescente con consecuencias muy negativas en su ajuste psicosocial.

Relacionado con ello, una conducta antisocial se refiere a cualquier conducta que refleje una infracción contra las reglas sociales o incluso sea una acción contra los demás (Garaigordobil, 2017).

Según Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, y Musitu-Ochoa (2008), la violencia escolar en adolescentes es un comportamiento que preocupa cada vez más en la sociedad por las negativas consecuencias en el clima escolar, en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en el ajuste psicológico de los adolescentes (tanto en agresores como víctimas). A las variables previamente mencionadas, se añaden las relativas al contexto, como comentaremos a continuación.

2.2 Variables contextuales asociadas a la violencia escolar

“En las redes de grupos de pares en que hay más conductas agresivas, hay mayor asociación con maltrato entre pares” (Trautmann, 2008, p. 15).

En base a lo expuesto por Ramírez (2006), este fenómeno de actividad encubierta no se suele manifestar en presencia de adultos y solamente trasciende si llega a ser un problema grave para los implicados. Tanto el agresor, como la víctima o

los observadores guardan silencio porque existe la creencia de que quien hable de ello será un delator, y además, el miedo a ser un próximo agredido juega a favor del silencio. Añadiendo a esto, que la víctima se sienta tan avergonzada y degradada que renuncia a admitir su situación ante el grupo. Aunque quizá, la razón más obvia sea que los adultos estamos poco sensibilizados y no les damos opción para exponer los problemas de interacción social que encuentran en el aula.

Se ha encontrado que el bullying es más frecuente en las escuelas donde los espectadores muestran comportamientos que refuerzan el acoso, en lugar de comportamientos que defienden a las víctimas, y los estudios observacionales han demostrado que los espectadores actúan más a menudo de maneras que no apoyan a las víctimas (Thornberg et al., 2012).

Por ello, Ramírez (2006) entiende el bullying como “una conducta grupal, es decir, emergente del conflicto generado en el seno del grupo aula” (p.28). En lo que al clima social se refiere, destacan un par de dimensiones, por un lado la percepción del grado de seguridad en el centro escolar, donde la mayoría de escolares coinciden en encontrarse bastante seguros en el centro, y por otro lado, el nivel de gravedad atribuido a las situaciones de violencia es escaso, es decir, una escasa importancia que los sujetos en su conjunto otorgan a la violencia en el aula (véase Figura 2).

PERCEPCIÓN DEL GRADO DE SEGURIDAD EN EL CENTRO	NIVEL DE GRAVEDAD ATRIBUIDO
---	--------------------------------

Figura 2. Dimensiones clave del clima social

Además, si a esto le añadimos la evidente situación de indefensión y aislamiento de los sujetos víctimas y la manifiesta indiferencia del resto del grupo ante dichas situaciones de maltrato, se puede entender que la estructura relacional en las aulas actúa como elemento favorecedor de la dinámica “bullying” (Ramírez, 2006).

En los estudios de Cava (2011), se ha relacionado el mayor aislamiento social del alumno con una mayor vulnerabilidad del mismo al acoso.

2.2.1 Sociales

Como sostiene Ramírez (2006), aun siendo innegable la existencia de componentes de personalidad, también es evidente la gran transcendencia de componentes sociales y ambientales a la hora de adquirir patrones de interacción,

especialmente de comportamientos agresivos. Destacan el modelo social que proporciona el núcleo familiar (experiencias de maltrato o violencia familiar) y el entorno escolar (percepción de apoyo o rechazo observado en sus grupos de referencia, el puesto que ocupa en sus relaciones interpersonales...).

El análisis del grupo aula como sistema social sitúa a cada estudiante entre dos polos, reflejados en la Figura 3: en uno están los adaptados, y en el otro los no adaptados. La conducta que los niños adaptados mantienen con el resto se caracteriza por un alto nivel de participación dentro del grupo y la frecuencia con la que se dirigen de manera amistosa a sus compañeros. En el lado contrario, la conducta de los no adaptados se caracteriza por una frecuencia superior de contactos agresivos, mayor número de expresiones en desacuerdo y llamadas de atención sobre sí mismo, además de una ausencia de refuerzos positivos hacia los demás (Ramírez, 2006).

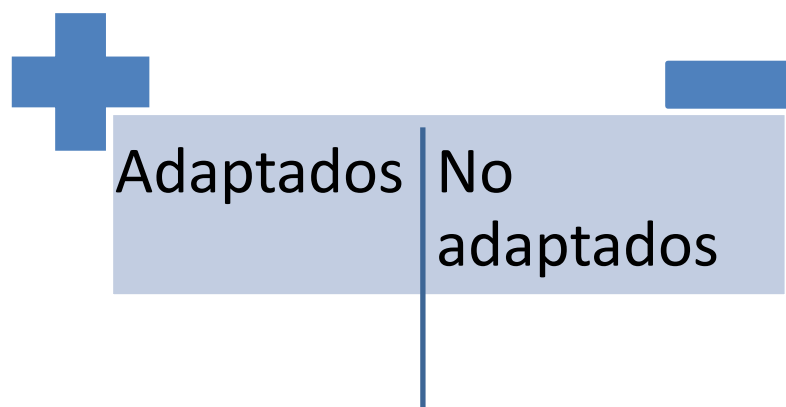


Figura 3. Polos de adaptación-desadaptación en los que se sitúan los estudiantes

Por otro lado, los resultados obtenidos por los estudios de Cava (2011), resaltan la importancia del entorno social no sólo en la vulnerabilidad al acoso, también apoyan firmemente la importancia que tiene el entorno social más próximo en el ajuste psicológico de las víctimas de acoso escolar (es decir, el mayor o menor impacto que la situación vivida tiene para el adolescente).

En relación al juicio moral hecho sobre la violencia escolar, las víctimas rechazan la intimidación, al contrario que los intimidadores, quienes justifican, al menos parcialmente, su actuación, y los intimidadores victimizados adoptan una posición intermedia (Contador, 2001).

2.2.2 Variables formativas y organizacionales del contexto escolar

En los estudios de Contador (2001), se muestra el porcentaje de estudiantes que participan activamente en las acciones de intimidación y/o victimización, se encuentra

entre el 14 y 18 por ciento. También se ha visto que los lugares habituales donde suelen ocurrir estos actos violentos en las escuelas son los pasillos, patio y las aulas.

Con respecto al lugar del maltrato, el patio del colegio o lugar sin supervisión de adulto es donde ocurren las agresiones físicas. En clase, con o sin profesor presente, ocurren las agresiones verbales (Trautmann, 2008). En cuanto a la percepción de la violencia escolar, se ha visto que el 73% de los psicólogos educacionales se sienten poco preparados para enfrentar el problema de la violencia escolar, y se vio que los colegios urbanos percibían mayor violencia que los psicólogos de colegios rurales (Furlong, Chung, Bates y Morrison, 1995, citado en Contador, 2001).

Los resultados de las investigaciones de (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010), sostienen que la percepción del profesor es más favorable al final del curso académico que al principio, y además, el estatus sociométrico es superior en las chicas, así como la percepción que el profesor tiene sobre su grado de ajuste escolar.

2.2.3 Familiares

Estévez et al. (2006) sostienen que en investigaciones anteriores se ha mostrado que hay una interdependencia del sistema familiar y social, aquellos adolescentes que presentan problemas de ajuste, suelen tener problemas tanto en sus relaciones familiares como en sus relaciones con su grupo de iguales. Se ha constatado que los padres, mediante el modelado y el refuerzo de ciertos comportamientos en situaciones de interacción social, transmiten a los hijos un estilo comportamental que éstos tienden a replicar en sus relaciones sociales. Cuando los hijos perciben un bajo apoyo de sus padres se ha asociado con el rechazo del grupo de iguales y la expresión de problemas de conducta; esto puede atribuirse al hecho de que el apoyo parental influye en el aprendizaje de habilidades sociales positivas y desarrollo de la competencia social, lo cual contribuye a la aceptación del grupo de iguales.

Estévez et al. (2006) muestran, en cuanto al apoyo parental, que los adolescentes rechazados agresivos perciben menor apoyo de sus padres que los rechazados no-agresivos o los no rechazados; en este sentido, los rechazados agresivos presentan menor competencia social, tienen dificultades para interaccionar con sus iguales debido al bajo apoyo que reciben de sus padres. Éstos, los rechazados agresivos, informan de una mayor violencia física y verbal, el comportamiento violento en la familia como modo de resolución de conflictos familiares parece transmitirse a los hijos y ellos lo reproducen en el contexto social.

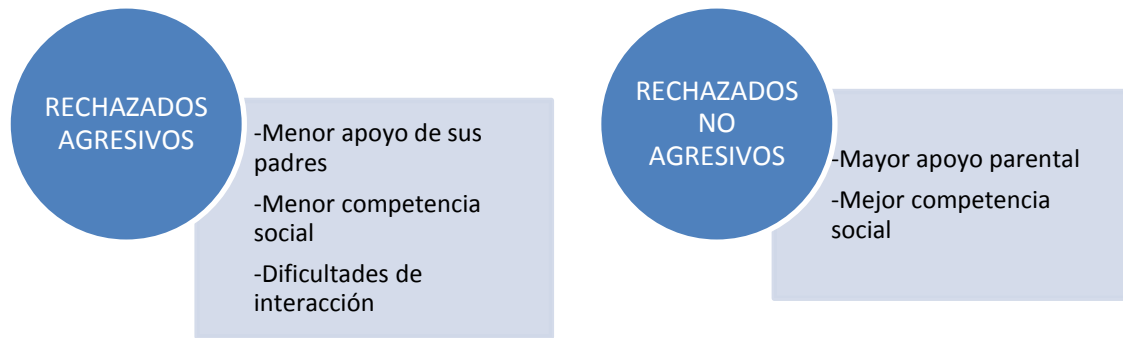


Figura 4. Influencias del apoyo parental en los hijos rechazados

Por su parte, los rechazados agresivos presentan una comunicación más problemática con sus padres, menos abierta, más negativa, más ofensiva y evitativa.

“Los adolescentes rechazados-agresivos constituyen un grupo especial de riesgo, puesto que es el grupo que presenta peores relaciones familiares y mayores problemas en sus relaciones sociales en la escuela” (Estévez et al., 2006, p. 342).

Además las víctimas agresivas obtuvieron índices más bajos de autoestima que las sumisas, especialmente en las dimensiones familiar y escolar, aunque también más problemas de autocontrol y conflictos familiares (Estévez, Jiménez, y Moreno, 2010).

2.3 Características de los involucrados en la violencia escolar

No todos los sujetos establecen pautas de relación interpersonal del mismo modo, incluso una misma persona reacciona de manera diferente según las circunstancias que la rodean, aunque sí que es cierto que hay patrones estables con independencia del lugar y momento de la relación. En contextos de aprendizaje escolar es frecuente que se generen dinámicas de agresión y victimización que parecen contribuir a la conformación de estos patrones estables de conducta. Algunas dimensiones de la personalidad se revelan claramente diferenciadoras para cada uno de los sujetos que están implicados en una dinámica de agresión-victimización (Ramírez, 2001).

Según Cava (2011), esta incidencia que resulta negativa en el bienestar de las víctimas, se produce tanto si el acoso escolar es de tipo directo (a través de agresiones físicas o verbales), como si la víctima experimenta situaciones de acoso relacional o indirecto. Además, ambos suelen estar incluidos en la mayoría de los programas interventivos.

En los estudios de Martínez-Ferrer et al. (2008), se señala que la ausencia de apoyo parental, con otros términos, cuando un hijo percibe un escaso apoyo por parte de

sus padres, representa un relevante factor de riesgo relacionado con el desarrollo de problemas conductuales y con una mayor incidencia de comportamientos violentos y delictivos en la adolescencia.

Además, se diferencia la figura del padre y de la madre, ya que contribuyen de manera independiente al ajuste de los hijos. Por ejemplo, la relación con la madre desempeña un importante papel en el ajuste, potencia otros recursos en sus hijos que inhiben sus conductas violentas; mientras que la figura del padre es un recurso muy relevante en cuanto a la prevención de problemas de conducta delictiva y violenta en adolescentes.

Por otro lado, los adolescentes con una elevada autoestima familiar tienden a mostrar menor implicación en este tipo de comportamientos; la autoestima familiar tiene un efecto de protección en relación con la conducta violenta.

Lo mismo ocurre con la autoestima escolar (escuela y profesorado), aquellos adolescentes que menos se implican en conductas violentas tienden a informar una actitud favorable hacia la autoridad institucional, mientras que aquellos más violentos presentan actitudes más negativas hacia la escuela, profesores o estudios; los cuales informan de una pobre autoestima escolar. Cuando la actitud hacia la escuela es negativa, constituye un factor de riesgo en la expresión de conductas violentas.

Es decir, como se resume en la Figura 5, tanto las variables familiares como las escolares, están relacionadas con la expresión de comportamientos violentos en la escuela. Destaca la importancia de ambas fuentes de apoyo en los hijos.

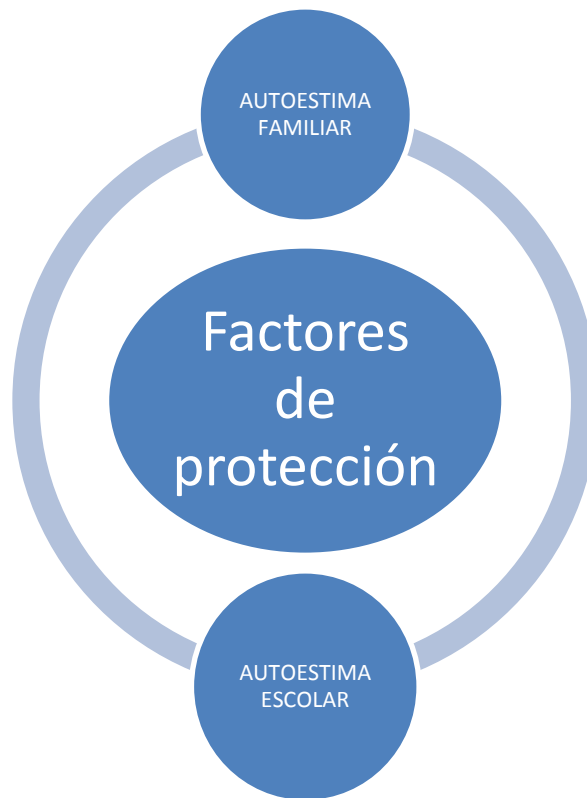


Figura 5. Factores de protección de los alumnos

Los resultados de la investigación de Raskauskas y Stoltz (2007), muestran que los roles de los estudiantes en la intimidación tradicional predijeron el mismo rol en el ciberacoso y que las víctimas tradicionales no eran ciberacosadoras.

2.3.1 Observadores

El bullying también incluye a los espectadores que observan la intimidación y pueden asumir una variedad de roles como “reforzadores” (brindan apoyo a los acosadores), “extraños” (no se involucran con el hostigamiento) y “defensores” (ayudan o apoyan a la víctima). Los comportamientos de los testigos pueden tener efectos importantes en sus pares (Thornberg et al., 2012).

En sus estudios, Trautmann (2008) señala que los testigos, dependiendo de la actitud que tengan, pueden tener un rol fomentador o inhibidor del maltrato entre iguales y sugiere que son los que dan poder al intimidador.

Un hallazgo clave en la investigación de Thornberg et al. (2012), fue un marco conceptual de la motivación de los espectadores para intervenir en situaciones de intimidación que sugieren que decidir si ayudar o no a la víctima en una situación de acoso depende de cómo los espectadores definen y evalúan la situación, el contexto social y su propia agencia. El análisis cualitativo reveló 5 temas relacionados con los

motivos del espectador e incluyó: la interpretación del daño en la situación de intimidación, las reacciones emocionales, la evaluación social, la evaluación moral y la autoeficacia de la intervención.

En 2014, Hymel y Bonanno señalaron que los niños difieren considerablemente en cuanto a si ven la agresión como un problema moral (que refleja el derecho) o un problema social (regulado por las normas sociales). ¿Cómo, entonces, la moralidad afecta al comportamiento de acoso escolar? Los niños y jóvenes que intimidan a otros demuestran niveles más bajos de empatía y respaldan más creencias positivas sobre el uso de la agresión. La investigación más reciente se ha centrado en el papel de la desconexión moral (MD) en el acoso escolar. Hace más de dos décadas, Bandura presentó su teoría de MD para explicar los procesos socio-cognitivos a través de los cuales las personas buenas pueden involucrarse en conductas dañinas hacia otros aparentemente sin auto recriminación o culpabilidad (Bandura, 1986, 1990, 1999, 2002).

2.3.2 Agresores

Los agresores físicamente son más fuertes que sus pares, son dominantes, impulsivos y no siguen las reglas, tienen baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, buena autoestima, tienen actitud positiva hacia la violencia, esperan crear conflictos donde no los hay, no empatizan con el dolor de la víctima, ni se arrepienten de sus actos (Trautmann, 2008). En cuanto al género, los niños varones victimizan más que las niñas y utilizan más la agresión física y verbal. Las niñas usan la agresión indirecta relacional, esparciendo rumores o realizando la exclusión social (Trautmann, 2008).

“Los chicos suelen ser más agresivos que las chicas” (Estévez et al., 2006, p. 340), esto es consistente con los estudios de Smith, Cowie, Olafsson, y Liefoghe (2002) que sugieren que aunque los niños y las niñas difieren en los tipos de intimidación que dan y reciben, en cualquier edad en particular comparten un entendimiento común de lo que significan los términos. Aunque los niños pueden experimentar directamente más intimidación física y las niñas pueden experimentar una intimidación más indirecta, existe una superposición considerable.

En cuanto a las diferencias de género en el uso de formas directas e indirectas de agresión, en los estudios de Cava, Buelga, Musitu, y Murgui (2010), se sugiere que los efectos de la violencia relacional, es especialmente dañina en chicas, puesto que éstas se

suelen integrar en grupos de amigas más íntimo y menos numeroso que los chicos, entonces éstas podrían verse más afectadas por un tipo de violencia que incide en sus relaciones sociales.

En la investigación de Ramírez (2001), en lo que al perfil del agresor se refiere, sostiene que éstos jóvenes establecen una dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aquellos que consideran débiles y cobardes.

Además de algunos aspectos de tipo físico, como el ser varón y tener una condición física fuerte; ellos mismos se consideran sinceros y líderes, muestran una autoestima elevada y considerable asertividad (en ocasiones limando con la provocación). Suelen presentar algunas dimensiones de personalidad específicas como: elevado nivel de Extraversión, Sinceridad y Psicoticismo, junto con un nivel medio de Neuroticismo.

Según Ramírez (2006), a los agresores o también llamados bullies lo que les mueve es el abuso de poder y un deseo de dominar e intimidar a las víctimas. Tienen una actitud negativa hacia la escuela, por ello con frecuencia exhiben conductas desafiantes y tienen un rendimiento escolar bajo.

A pesar de los estereotipos tradicionales del acosador escolar como un individuo socialmente incompetente que recurre a la agresión o la coacción para enfrentar los conflictos interpersonales, la investigación indica que muchos niños que abusan son bastante inteligentes socialmente (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000; Sutton, Smith, Y Swettenham, 1999). Y aunque a los agresores generalmente no les gustan los compañeros, algunos disfrutan de un estatus y popularidad considerable entre los compañeros (Hymel y Bonanno, 2014).

2.3.3 Víctimas

En los estudios de Contador (2001), se comparte la definición de intimidación y victimización, la primera se refiere al sufrimiento reiterado y prolongado al que se ve sometido un escolar debido a los actos negativos de otro/s compañeros; y la segunda es referida a una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, el cual es elegido como víctima de repetidos ataques.

Para Trautmann (2008), “las víctimas son percibidas como inseguras, sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y con pocos amigos” (p. 14).

En la investigación de Ramírez (2001), en lo que al perfil de las víctimas se refiere, sostiene que suelen ser el blanco de ataques hostiles sin haberlos provocado. Muestran ciertos rasgos específicos diferentes a los de los agresores, incluyendo un aspecto físico destacable: complexión débil, normalmente acompañada de algún hándicap. Suelen vivir sus relaciones con un alto nivel de timidez, que en ocasiones les llevan a retraerse e incluso al aislamiento social. Se autoevalúan como poco sinceros, ya que muestran una tendencia al disimulo, tienen alto nivel de Neuroticismo además de niveles elevados de Ansiedad e Introversión.

Según Ramírez (2006), las víctimas tienen escaso autocontrol en sus relaciones sociales, perciben su ambiente familiar sobreprotector y su actitud hacia la escuela es pasiva.

Además, en ocasiones se encuentran sujetos que participan de ambos perfiles, comúnmente llamados víctimas-provocadores (Salmivally y Nieminen, 2002, citado en Ramírez 2006). Para estos sujetos el rechazo es la principal manera de ser agredido, mientras que para los bullies y las víctimas, las agresiones suelen ser insultos y agresiones físicas.

A su vez se han identificado dos subgrupos de violencia escolar que reflejan dos maneras diferentes de reaccionar frente a agresiones por parte de sus compañeros; la mayoría de las víctimas se caracterizan por tomar un papel sumiso y pasivo ante su agresor, muestran retraimiento ante la situación de violencia. Por otro lado, otro tipo de víctimas muestran una tendencia a presentar un comportamiento hostil combinado con la situación de victimización, este último grupo recibe el nombre de bully-víctima, víctima provocativa o víctima agresiva (véase Figura 6).

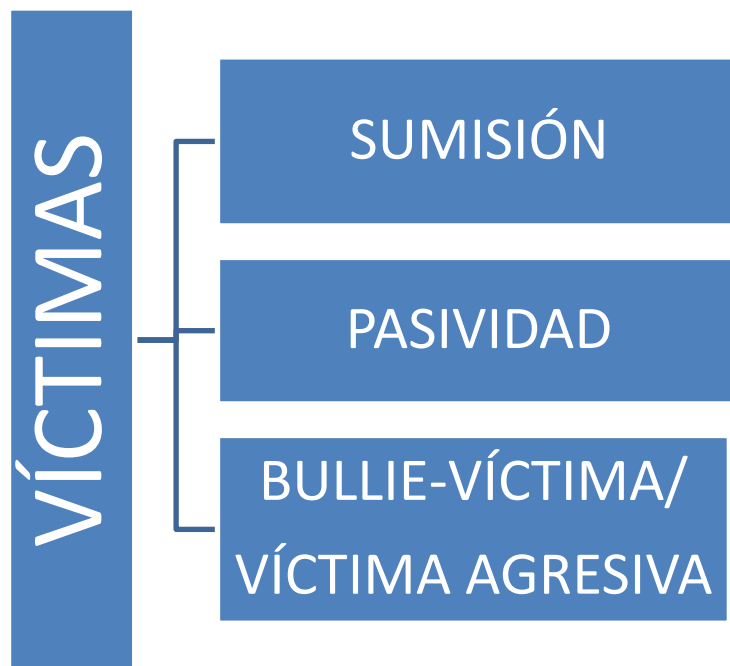


Figura 6. Rol de la víctima

Cabe señalar que el grupo de víctimas agresivas es menor en número al de víctimas sumisas, aunque se encuentran igualmente en una situación especial de riesgo frente al desarrollo de problemas de desajuste.

Cuando el adolescente es víctima de acoso o se percibe en una situación de riesgo y amenaza ante los demás, confía en el deber de protección de las figuras adultas e instituciones de autoridad. Sin embargo, los adultos no siempre ofrecen una protección perfecta, lo cual da lugar a una decepción del adolescente en estos agentes y a su vez da lugar a la búsqueda de una alternativa informal de protección frente a los ataques de los iguales. Esta es la teoría propuesta por Emler (2009), que consiste en la búsqueda de una determinada reputación, fundamentada en una imagen social de persona anticonformista, rebelde y antisocial.

Esa reputación lleva implícita la idea de que esa persona es fuerte, valiente y está dispuesta a vengarse de modo violento si fuera atacada de nuevo (Estévez et al., 2010).

2.4 Consecuencias de la violencia escolar

En la investigación de Garaigordobil (2017), en cuanto a la revisión de estudios que han analizado las relaciones entre la conducta antisocial y el bullying/ cyberbullying destacan que los jóvenes y adolescentes que han estado implicados en algún tipo de acoso, ya sea presencial o tecnológico, tanto en el rol de agresor como de víctima, tienden a tener más conductas antisociales.

Es decir, se ha identificado un alto nivel de conducta antisocial en agresores y en víctimas, también hay datos suficientes para saber que los observadores de situaciones de acoso, tienen más conducta antisocial que aquellos que no están implicados en situaciones de acoso.

Además, en 2017, Garaigordobil señaló que adolescentes y jóvenes con altas puntuaciones en conducta antisocial hacían un mayor uso de estrategias agresivas para resolver conflictos sociales y mayor implicación en situaciones de bullying y cyberbullying. Y lo que es peor, este tipo de comportamiento durante la infancia y adolescencia mostrará algún tipo de desajuste en la vida adulta.

Según los estudios de Cava et al., (2010), la coexistencia de ambos tipos de violencia (directa y relacional), es la que produciría los efectos negativos en la autoestima y ánimo depresivo de los adolescentes, es decir, algunas situaciones de violencia verbal o física, sin coexistir a la vez con una exclusión y rechazo social no se relacionarían con dificultades en el ajuste psicosocial (al menos en la adolescencia).

Obviamente se habría de valorar la intensidad y frecuencia de la violencia física y verbal, esta información resalta el importante papel de la violencia relacional como elemento explicativo en los efectos negativos de la violencia física y verbal entre compañeros. Por lo tanto, es relevante también el modo en que los adolescentes interpretan la violencia que pueden estar sufriendo y las atribuciones de causalidad que realizan sobre esa situación (muchas veces entre adolescentes se saludan con collejas o se dicen determinados insultos como parte de las normas de su grupo de iguales, siempre y cuando se sientan al mismo tiempo integrados y parte del grupo). Es fundamental la reputación social que se tiene dentro del grupo para interpretar determinados comportamientos agresivos de un modo u otro.

Por el contrario, los adolescentes que reciben violencia verbal y física acompañada de exclusión y rechazo social por parte de sus compañeros, tendría una interpretación muy diferente de la situación y mucho más negativa (lo cual explicaría su menor autoestima y mayor ánimo depresivo).

Los adolescentes que sufren violencia relacional, aunque no sufran violencia física o verbal, tienen niveles de ánimo depresivos similares a los adolescentes víctimas de ambos tipos de violencia escolar.

Destacar por lo tanto la importancia de analizar y prevenir la violencia relacional y prestarle una mayor atención.

Sin embargo, (Nansel et al., 2001) sostienen que existen diferentes patrones de asociación que tienen lugar en agresores, intimidados, y aquellos que intimidaron a otros y a la vez fueron acosados (bullie-víctima).

2.4.1 En la víctima

Rigby (2003) propone considerar la victimización entre iguales desde el punto de vista de la víctima, se puede distinguir entre ser víctima de un individuo y ser víctima de un grupo. Además, ser victimizado porque uno pertenece a un grupo contra el cual el matón o agresores son perjudicados puede distinguirse de ser abucheado debido a una cualidad personal percibida. Por último, se puede hacer una distinción entre ser abucheado en una o pocas ocasiones y ser acosado durante un largo período de tiempo. Cada una de estas distinciones puede ser importante para generalizar sobre los efectos de la intimidación.

Según Trautmann (2008), como consecuencia del bullying, las víctimas presentan ansiedad, depresión, deseo de no ir a clases con absentismo escolar y deterioro en el rendimiento. Presentan más problemas de salud somática, dos a cuatro más que sus pares no victimizados. Si la victimización se prolonga puede aparecer ideación suicida. Ello es favorecido por el poder en aumento del agresor y el desamparo que siente la víctima, con la creencia de ser merecedora de lo que le ocurre, produciéndose un círculo vicioso, lo que hace que sea una dinámica difícil de revertir. En la adultez hay mayor desajuste psicosocial (p.14).

Estas consecuencias negativas han sido estudiadas y avaladas por otros muchos autores, entre ellos (Brunstein Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, y Gould, 2007), también indican que tanto las víctimas como los agresores tienen un gran riesgo y que los adolescentes más problemáticos son los que son a la vez víctimas y agresores. La psicopatología se asoció con el comportamiento de intimidación tanto dentro como fuera de la escuela. La victimización y la intimidación son factores de riesgo potenciales para la depresión y la tendencia suicida de los adolescentes, por ello proponen que su evaluación también es importante.

Según Hinduja y Patchin (2010), los jóvenes que experimentaron intimidación tradicional o ciberacoso, ya sea como delincuente o víctima, tenían más pensamientos suicidas y tenían más probabilidades de intentar el suicidio que aquellos que no habían experimentado tales formas de agresión entre iguales. Además, la victimización estaba más relacionada con los pensamientos y comportamientos suicidas que con la ofensa.

Avalando los datos anteriores, en los estudios de Rigby (2003) se había esclarecido que la participación de un niño en problemas de intimidación-victimización en la escuela, ya sea como víctima o como acosador o como ambos, se puede considerar como un factor de riesgo para la mala salud psicológica. El riesgo es mayor si el acoso escolar es severo y prolongado y la víctima no cuenta con el apoyo social adecuado. Se pueden identificar cuatro categorías de condiciones de salud negativas:

- Bajo bienestar psicológico: estados de la mente que generalmente se consideran desagradables pero no sumamente angustiosos, como infelicidad general, baja autoestima y sentimientos de enojo y tristeza.
- Ajuste social deficiente: sentimientos de aversión hacia el entorno social de uno, evidente disgusto por la escuela, soledad manifiesta, aislamiento y ausentismo.
- Angustia psicológica. Esto se considera más serio que las primeras 2 categorías e incluye altos niveles de ansiedad, depresión y pensamiento suicida.
- Inquietud física: claros signos de desorden físico y síntomas psicósomáticos.

Los cibervíctimas a menudo deciden contarles a sus amigos sobre el acoso cibernético, otras veces prefieren no contárselo a nadie por lo que es posible que los adultos no se den cuenta del acoso cibernético como puede pasar también con el acoso tradicional (Slonje y Smith, 2008).

A pesar de que las consecuencias para las víctimas del ciberacoso aún no se han investigado mucho, podrían ser incluso más severas que las de la intimidación cara a cara. Además, en el acoso cibernético existe la posibilidad de que una audiencia mucho más amplia conozca el incidente que en el acoso escolar. Por ejemplo, se podrían enviar correos electrónicos a todos los contactos del alumno y se podrían crear sitios web que podrían visitar millones de personas. Además, existe el poder de la palabra escrita. Cuando los agresores abusan verbalmente, es posible que la víctima no recuerde cada palabra, pero en este caso, el estudiante puede leer lo que el agresor ha dicho una y otra vez; también hay menos escape del acoso, ya que puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento (Campbell, 2005).

2.4.1.1 Variables que modulan el impacto en la víctima

Con respecto a los estudios de Cava (2011), encontraron que los alumnos víctimas de acoso escolar, ya sea física o relacional, que tienen una mejor comunicación

con sus padres, perciben mayor grado de ayuda de sus profesores y muestran una mayor integración de su grupo de iguales, presentan mejor ajuste psicológico que las víctimas de acoso que no cuentan con esos importantes recursos en el ámbito social.

Es de suponer que ese apoyo desempeñe un papel fundamental en el afrontamiento que las víctimas de violencia escolar hacen de esta situación. Además, el apoyo paterno resulta ser un importante recurso en el afrontamiento de situaciones estresantes en el ámbito académico y el apoyo percibido en el contexto escolar, es igualmente un factor relevante para el adecuado afrontamiento de los cambios propios de la adolescencia.

Destacar la importancia que la calidad de la comunicación con el padre tiene para las víctimas de acoso escolar, tiene mayor influencia en el ajuste psicosocial del adolescente que la calidad de la comunicación con la madre. Además, las víctimas de acoso escolar muestran mejor ajuste psicológico cuando perciben mayor nivel de ayuda del profesor.

El grupo de iguales también tiene relevancia no sólo en la vulnerabilidad al acoso escolar, también en cuanto al modo que el acoso afecta en la víctima. Esto es debido a que las víctimas, en primer lugar, suelen recurrir a los amigos en busca de ayuda, es una de las estrategias de afrontamiento más efectiva. Es decir, aquellas víctimas que tienen un mayor grado de identificación con su grupo de iguales, es más probable que cuenten con su apoyo ante la situación de acoso sufrida.

Resulta esencial en la víctima el disponer de un clima de confianza y apoyo en su entorno para poder comunicar la situación vivida y poder así afrontarla adecuadamente (Cava, 2011).

2.4.2 En los agresores

Al examinar la desconexión moral como mecanismo de afrontamiento en lugar de dominio principal, el estudio de (Thornberg y Jungert, 2014) reveló que la justificación moral se asoció positivamente con el comportamiento intimidatorio. Debido a que la justificación moral interpreta que el acto agresivo y dañino tiene un propósito moral, una persona que suscribe esta creencia, además de ser más propensa a involucrarse en este comportamiento, también es probable que experimente sentimientos positivos para hacerlo (por ejemplo, aprobación personal) que, a su vez, facilita aún más el comportamiento dañino. Por lo tanto, él o ella puede considerarse un agente moral al infligir daño a los demás (Bandura, 2002).

“Adquieren un patrón para relacionarse con sus pares, consiguiendo sus objetivos exitosamente, aumentando su status dentro del grupo que lo refuerza. Al persistir, caen en otros desajustes sociales como vandalismo, mal rendimiento académico, uso del alcohol, porte de armas, robos...” (Trautmann, 2008, p.15).

Las diversas situaciones de violencia entre escolares va mucho más allá de los propios episodios de victimización y agresión; cuando un alumno o alumna recibe agresiones de otro compañero de manera sistemática y repetida, generaliza a percibir hostilmente el conjunto del ambiente escolar, lo cual se puede traducir, como hemos señalado antes, en ansiedad, aislamiento y una perjudicial pérdida de interés por aprender.

Por otro lado, el agresor refuerza su conducta antisocial, lo cual provoca consecuencias negativas como la exclusión social y la pre-delinuencia, que puede llevar a esa persona a delinquir en un futuro.

Además, el clima afectivo del grupo de iguales sufre una gran pérdida de actitudes prosociales, lo que favorece la falta de consideración hacia los demás (Ramírez, 2006). En los estudios de Rigby (2003), se sostiene que así como hay consecuencias graves para las víctimas de acoso escolar, también hay presencia de consecuencias negativas en los bullies, les puede llevar a desarrollar conductas antisociales y futura participación en actos delictivos o actividades que conlleven daños a la salud pública.

2.4.3 En los observadores

Las consecuencias que tiene el bullying para los testigos son el llegar a valorar como respetable la agresión, tanto verbal como física, la desensibilización ante el sufrimiento de los demás y reforzar el individualismo (Trautmann, 2008). En el mismo sentido, los estudios de Vartia (2001), pusieron de manifiesto que quienes estudiaron las consecuencias en el lugar de trabajo con respecto a las víctimas del acoso como a los observadores, informaron reacciones de estrés mental superiores que los encuestados de los lugares sin violencia.

Los observadores también expresaron sentimientos de baja confianza en sí mismos con más frecuencia que aquellos que no habían sido objeto de intimidación. Ser acosado, pero también las características de su trabajo o de su tarea, especialmente la prisa, las tareas excesivamente difíciles y la mala claridad de los ejercicios, predijo las reacciones de estrés informadas. El estudio muestra que no solo las víctimas de la

intimidación, sino también los espectadores, sufren cuando alguien es intimidado. Por lo tanto, la intimidación debe considerarse un problema para toda la unidad de trabajo y no simplemente como un problema de la víctima.

Más recientemente, los investigadores (Hymel y Bonanno, 2014), también han demostrado vínculos entre desconexión moral y una mayor participación pasiva en bullying como espectador. Cuanto más se desvinculan moralmente los estudiantes, es menos probable que intervengan en nombre de sus pares victimizados. Los espectadores que no sentían ningún sentido de la responsabilidad de intervenir informaron niveles más altos de MD que los testigos que se sentían culpables por su inacción. Además, la relación entre el testimonio, MD y el acoso escolar puede ser cíclica; cuanto más expuestos están los niños a la intimidación, más pueden desvincularse de las acciones morales, lo que aumenta la probabilidad de más intimidación.

2.5 Implicaciones para la intervención

Hay menos información sobre qué y cómo debe cambiarse en el nivel grupal, ya que los procesos grupales que tienen lugar a nivel de los grupos de pares o las clases escolares no se han elaborado mucho (Salmivalli, 2010).

En suma, como sugiere Trautmann (2008), el bullying aunque sea algo común, no es aceptable (ya sea en la escuela o entre adultos). El acoso conlleva consecuencias muy negativas tanto para las víctimas, como para los agresores y testigos.

Debe ser entendido como una totalidad, no se limita a los que presencian el episodio, sino que involucra a la comunidad entera con sus valores. Ha de abordarse desde una perspectiva total, sistémica y multidisciplinaria, intentando implicar al colegio con sus subsistemas.

En la investigación de Ramírez (2006), se sostiene que el tratamiento basado en el entrenamiento en desensibilización sistemática y en el entrenamiento en estrategias de resolución de conflictos y el desarrollo de la asertividad, a la vez que el trabajo en el grupo aula de sensibilización escolar y la presencia de un apoyo externo proporcionan una mejora sensible a corto plazo y en el mantenimiento de los avances del tratamiento en el tiempo.

Según Cava (2011), las propuestas de intervención asumen que la prevención primaria y la mejora de la integración social de todo el alumnado son elementos esenciales, utilizando por ejemplo equipos de mediadores. Tanto en prevención primaria como en prevención secundaria (solucionando del mejor modo posible casos ya

detectados de acoso escolar), el papel desempeñado por la familia, el profesorado y el grupo de iguales parece ser fundamental.

Sus estudios permiten avalar la necesidad de implicar en mayor medida a la figura del padre en las propuestas de intervención encaminadas a mejorar la calidad de las relaciones entre padres e hijos adolescentes, lo cual debería tenerse en cuenta en el desarrollo de los programas de intervención.

También destacan la importancia que se concede al conocimiento del profesorado de todos los tipos de acoso y maltrato entre iguales, su rechazo hacia el acoso y su implicación activa muestra claramente su apoyo a la víctima. Inciden en unos programas de intervención en acoso escolar cuyo objetivo sea mejorar las relaciones interpersonales de todo el alumnado dirigidas a toda la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos).

Martínez-Ferrer et al. (2008), consideran que en los programas de intervención del acoso escolar se debe enfatizar la conexión entre el contexto escolar y familiar, con el objetivo de proporcionar al adolescente los recursos necesarios que le ayuden a disminuir la probabilidad de implicación en actos de violencia escolar, a la vez que promueve el desarrollo de una experiencia escolar más provechosa y satisfactoria.

En particular, los resultados de Estévez et al. (2010), resaltan la importancia de la evaluación que realiza el adolescente victimizado de sus contextos sociales más inmediatos, en los que se adscriben las figuras adultas de autoridad y protección más relevantes y que se encuentran en situación de deber ante el desempeño de un papel protector y de proposición de soluciones a la situación de victimización (como son la familia, escuela y el sistema legal en general). También recomiendan la formación de padres y madres en colaboración con la escuela, así como el desarrollo de cursos y talleres específicos para el profesorado para que permita una detección precoz de situaciones de victimización o aporte los recursos necesarios para afrontar situaciones de violencia en el aula, y así puedan desencadenar respuestas más ajustadas para víctimas y agresores y además, prevenir situaciones de victimización.

Cava et al. (2010), destacan la importancia de prestar más atención a la violencia relacional, ya que tiene mayor impacto en el ajuste psicosocial del adolescente, sobre todo en chicas. Resalta la implementación de programas de intervención centrados en el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado y su mayor implicación en la escuela, una mayor formación de los docentes en habilidades que favorezcan la motivación e implicación de los alumnos en la enseñanza secundaria obligatoria ya que ello podría

mejorar la integración social de todos los alumnos y por tanto disminuir las situaciones de victimización.

Teniendo en cuenta los temas que surgieron en torno a los motivos de los espectadores para intervenir o abstenerse de intervenir (Thornberg et al., 2012), se encontraron 3 elementos clave que pueden tener implicaciones para el trabajo futuro sobre prevención del acoso escolar. Estos incluyen:

- La importancia potencial de una comunicación clara a los niños, que los adultos esperan que los espectadores intervengan cuando presencian el acoso escolar.
- El potencial de la educación directa sobre cómo los espectadores pueden intervenir para aumentar la autoeficacia de los niños como defensores de aquellos que son víctimas de la intimidación.
- La suposición de que puede ser efectivo alentar la creencia de los niños de que la intimidación es moralmente incorrecta.

Toda la información expuesta anteriormente nos da razones más que suficientes para trabajar sobre el bullying y hacer un estudio que avale estos datos; de tal manera que nos concienciamos de la importancia de evitar el acoso escolar y el ciberacoso en los adolescentes y así prevenir posibles trastornos mentales futuros.

3 Parte empírica: Evaluación del acoso y variables asociadas en alumnos de primero y cuarto de Secundaria

En el presente estudio hemos llevado a cabo una investigación sobre convivencia, ciberacoso, violencia escolar y su impacto en los estudiantes. Varios objetivos han guiado el estudio y nos han llevado a elaborar las siguientes hipótesis.

3.1 Objetivos

Con el presente estudio pretendemos:

- (1) Identificar la posible presencia de situaciones de acoso en la muestra objeto de estudio.
- (2) Identificar el impacto o consecuencias de dicho acoso en víctimas, agresores y observadores.
- (3) Analizar la posible asociación entre las conductas de acoso y variables sociales y contextuales.

- (4) Analizar la posible asociación entre conductas de acoso y variables personales.

Estos objetivos se complementan con las hipótesis que se señalan a continuación.

3.2 Hipótesis

En el presente estudio esperamos encontrar:

- (1) Presencia de acoso en las aulas y por redes sociales (cyberbullying).
- (2) Mayor presencia de acoso en función de variables personales (género, edad, personalidad, competencias, habilidades) y ambientales (familiares, etc.).
- (3) Mayor desajuste en quienes se ven implicados en situaciones de acoso.

3.3 Método

3.3.1 Participantes

La muestra está compuesta por un total de 138 participantes, de los cuales 78 son hombres (56,5%) y 60 mujeres (43,5%), procedentes de España la mayor parte de la muestra (95,7%) excepto por una persona asiática, otra brasileña, otra rusa y tres personas latinoamericanas. Del total, 60 personas pertenecen al primer curso del primer ciclo de educación secundaria obligatoria y los 78 alumnos restantes pertenecen al último curso del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, 1º y 4º de la ESO, respectivamente.

En cuanto al rendimiento académico de nuestros participantes, del total de la muestra, solamente 4 personas han repetido curso alguna vez, siendo el 2.9% y del total hay una minoría de 7 personas que consideran que sus notas son malas, el resto consideran que sus notas son regulares, buenas o muy buenas, aunque la mayoría consideran que son buenas, es decir, esto se corresponde con que el 56.1% de los participantes consideren que están en la media de la clase, el 35,3% consideran que están por encima de la media y el 8.6% creen que están por debajo de la media de la clase.

Podemos destacar también que el 77% de la muestra no tiene ningún tipo de discapacidad, el 10,1% reflejan no saber si tienen alguna discapacidad o no y el 12,9% restante admiten tener alguna discapacidad física, sensorial o de otro tipo.

En lo respectivo a la situación familiar de nuestros participantes, lo más predominante es que los alumnos viven con sus dos padres, quienes están juntos. Hay 8

personas que viven primordialmente con la madre y otras 4 personas que viven con sus dos padres aunque estén separados, además hay 4 personas que viven otras situaciones familiares diferentes a las citadas anteriormente. Podemos destacar también que del total de la muestra, solamente 17 alumnos no tienen hermanos o hermanas y del resto que sí que tienen hermanos/as, la mayoría son hermanos de padre y madre pero también se dan otras situaciones como hermanos por parte de padre, por parte de madre, convivencia con los hijos de la mujer del padre...

3.3.2 Diseño y análisis

Hemos empleado estadísticos de los test (alfa de Cronbach), estadísticos descriptivos, correlacionales (Pearson), estadísticos inferenciales paramétricos (análisis de varianza, ANOVA) tras constatar el cumplimiento de los criterios de normalidad y homogeneidad de varianzas y no paramétricos (Chi cuadrado) para análisis con variables cualitativas. Se ha establecido un nivel $\alpha=0,05$ para considerar los resultados como significativos. De modo adicional se han empleado estadísticos de los test (alfa de Cronbach) para determinar la fiabilidad de los instrumentos empleados.

3.3.3 Instrumentos

3.3.3.1 Cuestionario de Violencia Escolar - Revisado (CUVE-R)

El cuestionario, desarrollado por Álvarez-García et al., (2011), consiste en una escala tipo Likert de 31 enunciados, con cinco opciones de respuesta. El alumnado debe señalar si el incidente violento presentado en cada ítem no ocurre nunca (1), ocurre pocas veces (2), algunas veces (3), muchas veces (4) o siempre (5). Los ítems del cuestionario en su versión original se agrupan en ocho factores, si bien para el presente estudio hemos utilizado un número menor, tras agrupar varios factores que en el estudio original se encontraban divididos:

- Factor 1, Violencia de profesorado hacia alumnado, compuesto por siete ítems. Para el presente estudio la fiabilidad del factor fue de α de Cronbach=0,88.
- Factor 2, Violencia física (directa e indirecta) y verbal por parte del alumnado, compuesto por seis ítems. Para el presente estudio la fiabilidad del factor fue de α de Cronbach=0,71. Dicho factor incluye los factores 2, 3 y 4 del estudio original.
- Factor 3, Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, compuesto por dos ítems, con una fiabilidad de 0,45. En el estudio original este es el factor 5.

- Factor 4, Exclusión social, compuesto por tres ítems, con un alfa de Cronbach de 0,56. En el estudio original este es el factor 6.
- Factor 5, Disrupción en el aula, compuesto por tres ítems, con un alfa de Cronbach de 0,77. En el estudio original este es el factor 7.
- Factor 6, Violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), compuesto por seis ítems, con un alfa de Cronbach de 0,73. En el estudio original este es el factor 8.

El cuestionario globalmente considerado ha obtenido una fiabilidad de 0,89, resultados que son comparables a los obtenidos por los autores originales (Álvarez-García et al., 2011) y que avalan la fiabilidad del instrumento.

3.3.3.2 Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia

El Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA) (Inglés Saura, Méndez, e Hidalgo, 2000), permite evaluar los problemas experimentados por los adolescentes en diferentes contextos sociales. Incluye contenidos alusivos a diez conductas sociales: opiniones, cumplidos, gracias, empatía, conversación, información, favores, perdón, quejas y derechos, que se agrupan en los siguientes factores: (1) Aserción, compuesto por 14 ítems cuya fiabilidad en el estudio original fue de alfa de Cronbach= 0,86 y que en el presente estudio ha sido de 0,87. (2) Relaciones con el otro Sexo, compuesto por 6 ítems que en el estudio original mostró una fiabilidad de 0,82 y en el presente estudio ha sido de 0,79. (3) Relaciones con Iguales, compuesto por 6 ítems que en el estudio original ofrecieron una fiabilidad de 0,75 y en el presente estudio ha sido de 0,76. (4) Hablar en Público, compuesto por 6 ítems que en el estudio original obtuvo una fiabilidad de 0,78 y en el presente estudio ha sido de 0,77. (5) Relaciones Familiares, que en el estudio original obtuvo una fiabilidad de 0,69 y en el presente estudio ha sido de 0,74.

El CEDIA globalmente considerado obtuvo una fiabilidad de 0,91 por los autores originales y de 0,92 para el presente estudio. Estos resultados son ligeramente superiores a los obtenidos por los autores originales del instrumento (Inglés Saura, Méndez, e Hidalgo, 2000) y apoyan la elevada fiabilidad del mismo.

3.3.3.3 Cuestionario de Evaluación del desajuste psicológico

El cuestionario consta de 21 ítems que incluyen afirmaciones sobre estados de ánimo depresivos o ansiógenos. La escala tiene un formato de respuesta de 0 a 3 puntos,

siendo el tres la máxima puntuación. Puntuaciones más elevadas denotan un mayor desajuste, malestar o distress. El instrumento ha sido específicamente desarrollado para el presente estudio y ha mostrado una fiabilidad de 0,91. En la Tabla 1 se ofrecen los datos de fiabilidad de cada ítem. Se puede apreciar cómo los niveles de homogeneidad corregida fueron muy elevados para todos los ítems, lo que explica a su vez la elevada consistencia interna del instrumento.

Tabla 1. Fiabilidad de los ítems de la escala

num	ítem	Media	DT	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach corregida
1.	Me siento triste	0,45	0,69	0,62	0,90
2)	Me siento calmado	1,90	0,98	0,45	0,91
3)	Me siento desanimado	0,61	0,78	0,63	0,90
4)	Me siento feliz	2,49	0,71	0,65	0,90
5)	Me siento fracasado	0,47	0,80	0,50	0,91
6)	Me siento culpable	0,37	0,72	0,38	0,91
7)	Me siento alegre	2,47	0,70	0,65	0,90
8)	Pienso en suicidarme	0,08	0,36	0,31	0,91
9)	Duermo peor que antes	0,84	1,10	0,46	0,91
10)	Como peor que antes	0,48	0,91	0,54	0,90
11)	Me siento preocupado	0,86	0,92	0,71	0,90
12)	Tengo confianza en mí mismo	2,12	0,97	0,66	0,90
13)	Me siento inferior a los demás	0,43	0,69	0,55	0,90
14)	Me siento seguro	2,17	0,86	0,69	0,90
15)	Me siento alterado	0,83	0,89	0,35	0,91
16)	Me siento inútil	0,42	0,70	0,62	0,90
17)	Me siento relajado	1,73	0,96	0,51	0,91
18)	Me siento angustiado	0,60	0,83	0,66	0,90
19)	Me siento nervioso	0,97	0,95	0,56	0,90
20)	Me siento satisfecho	1,88	0,89	0,52	0,91
21)	Me siento feo/a	0,54	0,78	0,47	0,91

3.3.4 Cuestionario sobre ciberacoso

Se trata de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, que indagan tanto sobre la topografía de la conducta (dónde, cuándo, cómo, etc.), así como sobre su frecuencia, intensidad, y sobre lo que la persona hace al respecto. Concretamente, las preguntas que incluye se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Cuestionario sobre ciberacoso

<p>Respecto al ciberacoso, selecciona todas las respuestas que reflejen tu caso:</p> <ul style="list-style-type: none">• He sido ciberacosado• He visto a otras personas ser ciberacosadas• He ciberacosado a otras personas• Ninguna de las anteriores <p>Señala por favor las conductas de ciberacoso que hayas visto o en las que hayas participado:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Envío de mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o a través de Internet2. Llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o de Internet (skype...)3. Agresiones para grabar al ciberacosado y colgarlo en Internet4. Difusión de fotos privadas, o comprometidas, o vídeos, a través de Internet o el móvil5. Realización de fotos robadas en sitios como los vestuarios, playa, servicios y las han colgado en Internet o difundido por el móvil6. Recepción de llamadas anónimas, con el fin de asustar al acosado y provocarle miedo7. Chantajes o amenazas por medio de llamadas o mensajes8. Acoso sexual a través del móvil o de Internet9. Firmar por alguien en su blog, haciéndose pasar por el acosado, haciendo comentarios difamatorios, mentiras o contando secretos del acosado10. Robo de contraseña, para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico11. Trucaje de fotos o vídeos para difundirlas a través de redes sociales o YouTube, para humillarle o reírse de la persona acosada12. Acoso para intentar aislarle de sus contactos en las redes sociales13. Chantajea, obligándole a realizar cosas que no se quiere, a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en la red14. Amenazas de muerte a la persona o a su familia a través del teléfono móvil, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología15. Difamación a través de Internet <p>¿Qué has hecho generalmente en estas situaciones?</p> <ul style="list-style-type: none">• Tan solo observar• Participé en ello• Lo puse en conocimiento de otros (profesores, familia, etc.)• No he presenciado estas conductas <ol style="list-style-type: none">4. Por qué crees que se produjo el ciberacoso. Nos interesa mucho que nos cuentes con detalle y con tus propias palabras, tu opinión. En algunos casos puede relacionarse con características personales, en otros con características sociales, etc. Puedes incluir tantas posibles razones como creas.5. ¿Cuánto tiempo duró –en meses- el ciberacoso?6. ¿Con qué frecuencia se producía el ciberacoso (por favor, indica el número de días a la semana, p.e. 4, de siete días)

3.3.5 Procedimiento

El presente estudio ha sido realizado en la Universidad de Salamanca desde el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos psicológicos. Para conseguir la muestra hemos acudido a un colegio concertado de la ciudad de Salamanca, donde nos han facilitado algunos grupos de secundaria para poder pasar nuestros cuestionarios, para empezar pedimos permiso al equipo directivo del centro escolar para obtener su aceptación a colaborar con el estudio, cuando accedieron a ello, lo primero que se hizo desde el colegio fue mandarles un consentimiento a los padres para que nos dieran permiso y estuvieran informados de lo que se iba a hacer, posteriormente se subió el cuestionario completo a la plataforma informática, y desde ahí se propuso a toda la ESO realizar el dossier de evaluación, de forma voluntaria y anónima.

De esta manera no tuvimos muchas respuestas por parte del alumnado, entonces con el colegio decidimos llevar a un par de cursos, 1º de la ESO y 4º de la ESO, al aula de informática y realizar el dossier de evaluación in situ con el profesor de informática presente. Su cumplimentación duraba 20 minutos y lo fuimos realizando por clases, primero las clases de 1º de la ESO y después las clases de 4º de la ESO.

3.4 Resultados

3.4.1 Ciberacoso

Como se puede apreciar en la Tabla 3, un 18,1% de los participantes han visto a otras personas ser ciberacosadas, y un 76,1% de la muestra, que es la mayoría no han tenido nada que ver con este tipo de conductas, es decir, ni han ciberacosado, ni han sido ciberacosadas, ni han visto a otras personas ser ciberacosadas; sin embargo, hay siete personas que reconocen haber sido ciberacosadas, y una persona reconoce haber ciberacosado a otras personas, lo cual concuerda con lo que esperábamos encontrar, es decir, con nuestras hipótesis.

Tabla 3. Datos sobre el ciberacoso

Respecto al ciberacoso, selecciona todas las respuestas que reflejen tu caso:	Frecuencia	Porcentaje
He ciberacosado a otras personas	1	0,7
He sido ciberacosado	3	2,2
He sido ciberacosado y he visto a otras personas ser ciberacosadas	4	2,9
He visto a otras personas ser ciberacosadas	25	18,1
Ninguna de las anteriores	105	76,1
Total	138	100

De acuerdo con los resultados de la Tabla 4, las conductas de ciberacoso más frecuentes son el envío de mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o mediante internet, recibir llamadas anónimas con el fin de asustar al acosado y provocarle miedo, robar contraseñas para impedir que pueda acceder a su blog o correo electrónico, difundir fotos privadas o comprometidas, o vídeos a través de internet o el móvil y difamar, mentir sobre alguien a través de internet. Mientras que las menos frecuentes aunque también se dan son las amenazas de muerte a la persona o a su familia a través del teléfono móvil, redes sociales u otras tecnologías y chantajear, obligando a hacer cosas que no se quiere a cambio de no divulgar sus cosas íntimas por la red.

Tabla 4. Conductas de ciberacoso

Señala por favor las conductas de ciberacoso que hayas visto o en las que hayas participado:	N	% (N=138)
01. Envío de mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o a través de Internet	65	47,10
02. Llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o de Internet (skype...)	17	12,32
03. Agresiones para grabar al ciberacosado y colgarlo en Internet	2	1,45
04. Difusión de fotos privadas, o comprometidas, o vídeos, a través de Internet o el móvil	24	17,39
05. Realización de fotos robadas en sitios como los vestuarios, playa, servicios y las han colgado en Internet o difundido por el móvil	6	4,35
06. Recepción de llamadas anónimas, con el fin de asustar al acosado y provocarle miedo	28	20,29
07. Chantajes o amenazas por medio de llamadas o mensajes	11	7,97
08. Acoso sexual a través del móvil o de Internet	7	5,07
09. Firmar por alguien en su blog, haciéndose pasar por el acosado, haciendo comentarios difamatorios, mentiras o contando secretos del acosado	10	7,25
10. Robo de contraseña, para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico	30	21,74
11. Trucaje de fotos o vídeos para difundirlas a través de redes sociales o YouTube, para humillarle o reírse de la persona acosada	12	8,70
12. Acoso para intentar aislarle de sus contactos en las redes sociales	6	4,35
13. Chantajea, obligándole a realizar cosas que no se quiere, a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en la red	9	6,52
13. Chantajea, obligándole a realizar cosas que no se quiere, a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en la red	1	0,72
14. Amenazas de muerte a la persona o a su familia a través del teléfono móvil, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología	1	0,72
15. Difamación (mentir sobre alguien) a través de Internet	57	41,30

Un 58% de la muestra admite no haber presenciado este tipo de conductas pero de los que sí que lo han presenciado, 25 personas reconocen que lo pusieron en conocimiento de profesores o familia y sorprendentemente 30 personas reconocen que tan solo lo observaban, sin dar parte de ello. También hay dos personas que reconocen haber participado en dichas conductas, como se puede observar en la Tabla 5. No esperábamos encontrar que hubiera tantas personas que lo observen y no hagan nada al respecto y es sorprendente la sinceridad de las personas que admiten haber participado en ello, eso quiere decir que son perfectamente conscientes de lo que hacen.

Tabla 5. Papel en las situaciones de acoso

¿Qué has hecho generalmente en estas situaciones?	Frecuencia	Porcentaje
Lo puse en conocimiento de otros (profesores, familia, etc.)	25	18,1
No he presenciado estas conductas	81	58,7
Participé en ello	2	1,4
Tan solo observar	30	21,7
Total	138	100

En cuanto a las razones por las que se lleva a cabo el ciberacoso, basándonos en la Tabla 6, predomina el hecho de que haya una relación interpersonal problemática y además hacerlo mediante móvil o redes sociales implica un acoso con menos riesgo ya que da la posibilidad de que el agresor se encuentre bajo anonimato. También la debilidad del acosado es una razón de peso para elegirle como víctima, como ya habíamos visto gracias a otros estudios (Contador, 2001; Ramírez, 2001). Además de ciertas diferencias sociales o económicas.

Tabla 6. Razones del ciberacoso

Razones del ciberacoso	N	%(N=138)
Diferencias sociales o económicas	7	5,07
Relaciones interpersonales problemáticas	27	19,57
Uso arriesgado y generalizado de redes, Internet...	4	2,90
Acoso con menos riesgo (anonimato)/Liderazgo	18	13,04
Características físicas	1	0,72
Debilidad del acosado	9	6,52
Envidia	4	2,90
Orientación sexual minoritaria	1	0,72

La mayor parte de las personas que tuvieron cierto papel en las conductas de ciberacoso (observadores, víctimas, acosadores) admiten que éstas duraron aproximadamente una semana, pero también hay un buen número de personas que admiten que duraron dos meses, incluso hay alguna persona que afirma que un año o más. La duración puede llegar a ser muy variable, tal y como se puede apreciar en la Tabla 7.

Tabla 7. Duración del ciberacoso

5. ¿Cuánto tiempo duró el ciberacoso?	N	%
De 1 a 7 días	12	8,70
De 2 a 3 semanas	2	1,45
Menos de 1 mes.	7	5,07
Un mes	7	5,07
Dos meses	9	6,52
Tres meses	6	4,35
Mucho tiempo (un año o más)	4	2,90

Y en cuanto a la frecuencia del ciberacoso, como se puede apreciar en la Tabla 8, la mayoría de estas personas (N=11) afirman que se producen una vez por semana pero hay casos en los que se llega a producir hasta todos los días de la semana.

Tabla 8. Frecuencia del ciberacoso.

Frecuencia (días a la semana) del ciberacoso	N	%
Menos de 1	3	0,22
Uno	11	0,80
Dos	7	0,51
Tres	9	0,65
Cuatro	2	0,14
Cinco	3	0,22
Seis	2	0,14
Siete	8	0,58

3.4.2 Asociación entre las dimensiones de violencia escolar

Como se puede apreciar en la Tabla 9, es importante destacar la asociación entre ciertas dimensiones, en especial la correlación entre la violencia del profesorado hacia el alumnado con la disrupción en el aula, también la violencia física y verbal entre alumnos con la disrupción en el aula; la exclusión social correlaciona con la violencia a través de las nuevas tecnologías, del mismo modo que la disrupción en el aula correlaciona con la violencia a través de las TIC.

Tabla 9. Asociación entre las dimensiones de violencia escolar

	F2 a 4	F 5.	F 6.	F 7.	F 8.
F1	0,649	0,551	0,386	0,780*	0,746
F2 a F4		0,399	0,670	0,874*	0,689
F5			0,489	0,703	0,707
F6				0,542	0,774*
F7					0,763*

F1= Violencia de profesorado hacia alumnado; F2 a 4= Violencia física (directa e indirecta) y verbal entre alumnos; F 5=Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; F 6=Exclusión social; F7=Disrupción en el aula; F8=Violencia a través de las NTIC

*signif. Con $p < 0,05$

3.4.3 Características sociodemográficas y su relación con las variables de interés

3.4.3.1 Género

Basándonos en los resultados presentados en las Tablas 10 y 11 del Anexo 1, no hay diferencias significativas en la percepción de la violencia cuanto al género,

simplemente destacar que las mujeres son significativamente más asertivas que los hombres y que les da más vergüenza hablar en público que a los hombres.

3.4.3.2 Diferencias en función de la edad de los participantes

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 12 del Anexo 1, se encuentran diferencias significativas en función de la edad de los participantes, en cuanto a la disrupción en el aula. Concretamente, los alumnos de 15 y 16 años son los que más conductas disruptivas muestran en el aula en comparación con los de 12 o 13 años y en cuanto al ajuste emocional, claramente los más mayores, son los que mejor ajustados emocionalmente se encuentran, como era de esperar.

3.4.3.3 Diferencias en función del curso de los participantes

En la Figura 7 se puede apreciar cómo la persona que se considera perpetrador en nuestra muestra se encuentra cursando 4ª de la ESO, esto es lo más significativo y sobre lo que más habría que trabajar y seguir investigando, para que las conductas que lleva a cabo este alumno/a cesen.

Uno de nuestros objetivos era encontrar presencia de acoso escolar o ciberacoso en la muestra y hemos encontrado mayor presencia en 4º de la ESO que en 1º ESO. El porcentaje de observadores es mucho mayor en 4º, lo cual avala nuestros resultados de la presencia de acoso escolar en ese curso, si hay un elevado porcentaje de gente que lo observa, significa que existe. En cuanto a las víctimas, el porcentaje también es más elevado en 4º de la ESO, concordando con lo señalado anteriormente de que hay personas que observan ciberbullying y una persona que se considera perpetrador en dicho curso.

En 1º de la ESO, también hay personas victimizadas, o así se consideran a sí mismas, aunque no hayamos encontrado presencia de ningún alumno perpetrador de violencia escolar, no quiere decir que no lo haya. Puede que haya personas que lleven a cabo estas conductas agresivas pero que ni siquiera sean conscientes de ello. Esto se puede afirmar debido a los resultados obtenidos, hay un porcentaje importante de víctimas y también de observadores que nos dan información sobre la presencia de acoso también en 1º de la ESO.

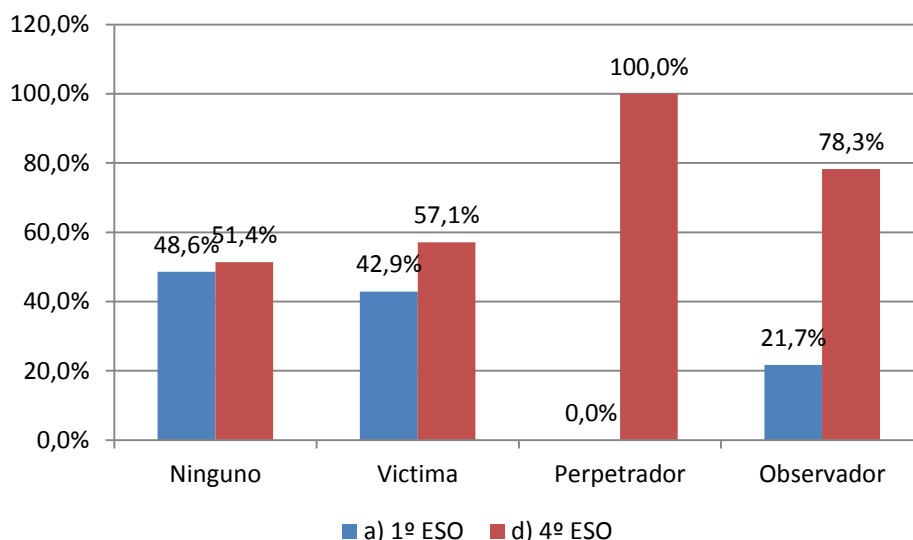


Figura 7. Relación entre nivel formativo y rol en el ciberacoso

También podemos encontrar (veáse Tabla 13 del Anexo 1) otras diferencias con respecto al curso de los participantes. En primer lugar, hemos encontrado que la violencia del profesorado hacia el alumnado es mayor en 4º de la ESO que en 1ª de la ESO, hay mayor exclusión social entre los alumnos de 4º de la ESO, en el factor disrupción en el aula también encontramos que es superior en dicho curso.

Los análisis de varianza pusieron además de manifiesto una ausencia de diferencias significativas en cuanto a los problemas experimentados por los adolescentes en los diferentes contextos sociales dependiendo de si están en 1º de la ESO o en 4º de la ESO, es decir, en asertividad, relaciones con el otro sexo, relaciones con los iguales o hablar en público.

3.4.3.4 Perfil del ciberacosado

En cuanto al perfil del ciberacosado, en nuestro estudio se han identificado tres personas que admiten haber sido ciberacosadas y cuatro personas que además de haberlo sido, han visto a otras personas ser ciberacosadas. Ello supone que del total de los participantes, un 5,1% han experimentado esta situación.

De esas personas, las siete tienen procedencia española y tres pertenecen a 1º de la ESO mientras que las cuatro restantes pertenecen a 4º de la ESO, más o menos la misma proporción. Solamente uno de ellos ha repetido curso alguna vez.

La mayoría consideran que sus notas son buenas o regulares, excepto una persona que considera que sus notas son malas, correspondiente con la persona que ha repetido curso. De esas siete personas, dos acuden a aulas de apoyo y la mayoría creen

que están en la media de la clase o por encima de ella en cuanto a sus notas, pero tres alumnos consideran que están por debajo de la media. De los siete alumnos, dos reconocen tener algún tipo de discapacidad física o sensorial y la mayoría viven con su padre y madre que están juntos. Todos tienen hermanos por parte de padre y madre, a excepción de 1 que tiene hermanos por parte de su padre.

Las conductas de ciberacoso predominantes que han visto o recibido (véase Tabla 14 del Anexo 1) son el envío de mensajes ofensivos o insultantes a través del móvil o internet y difamación (mentiras sobre alguien) a través de internet, entre otras menos frecuentes. Generalmente en estas situaciones, tres de los alumnos lo han puesto en conocimiento de padres o profesores, otros tres simplemente han observado y otro reconoce no haber hecho nada al respecto.

Las razones por las que estos alumnos creen que han sido ciberacosados, literalmente son: “porque no me soportan”, “porque hay gente que quiere hacer y hacerte daño pensando en que es gracioso” y “resentimiento hacia un individuo (un chico me pidió salir, le dije amablemente que no, y comenzó)”.

Sostienen que el acoso duró (Tabla 15 del Anexo 1) desde unas semanas incluso hasta unos meses, cuya frecuencia mayoritariamente era de uno o dos días a la semana.

3.4.4 Diferencias en función del rol en el ciberacoso

Como se puede apreciar en la Tabla 16 del Anexo 1, con respecto a los roles de todas aquellas personas implicadas en el acoso escolar, en este estudio podemos encontrar 107 participantes (77,5%) que no se perciben en ningún rol, 23 (16,7%) que se perciben como observadores y como ya hemos señalado antes, siete personas (5,1%) que se consideran víctimas de ciberacoso/violencia escolar y una persona se considera agresor/perpetrador. Los observadores son los que perciben mayor violencia por parte del profesorado al alumnado y también son los que tienen la media más elevada en cuanto a la percepción de violencia física (directa o indirecta) y verbal entre los alumnos.

En el caso de la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, son las víctimas las que lo perciben más que el resto de compañeros y éstas también se perciben más excluidas socialmente en el grupo de iguales. Los observadores son los que tienen la media más alta en cuanto a la percepción de interrupción en el aula y las víctimas vuelven a ser las que mayor violencia perciben a través de las nuevas tecnologías.

En lo referente a los estados de ánimo depresivos o ansiógenos predominantes (véase Tabla 17 de Anexo 1), las puntuaciones más elevadas denotan un mayor desajuste, malestar o distress. Por lo cual, como era de esperar y también confirmando una de nuestras hipótesis principales, las víctimas son las que obtienen una mayor puntuación en desajuste emocional global, después de ellas, los observadores. En lo referente a la percepción de un estado de calma, los que mayor puntuación obtienen son las víctimas, por lo tanto, son los que más intranquilos se encuentran normalmente. Los observadores son los que mayor media obtienen en percibirse felices, por lo cual son los que más desajuste tienen en la percepción de la felicidad.

En cuanto a la alegría, las víctimas son las que mayor desajuste tienen, esto quiere decir que no se perciben como personas alegres normalmente, lo mismo podemos decir en cuanto a la confianza en sí mismas, percepción de seguridad y relajación, en estas variables son las que más desajuste tienen las víctimas. Con respecto a la satisfacción, son los observadores los que más media obtienen, por lo cual son los que se perciben como más insatisfechos dentro del aula (véase Tabla 17).

Donde mayor puntuación obtiene el perpetrador es en seguridad y relajación, significando esto que no se siente especialmente seguro y relajado, quizá podría ser una explicación a sus actos agresivos hacia el resto de los compañeros. Al no sentirse relajado lo paga con los demás, incluso puede ser un mecanismo de defensa para no sentirse atacado.

3.5 Discusión y conclusiones

El presente estudio ha tenido como objetivo identificar la posible presencia de situaciones de acoso escolar en nuestra muestra e identificar el impacto que este fenómeno tiene en víctimas, agresores y observadores así como su posible asociación con variables personales, sociales o contextuales.

Efectivamente, nuestra hipótesis queda confirmada al encontrar casos de acoso escolar, hay siete personas que se consideran víctimas de bullying (5,1% del total de la muestra), una persona se considera perpetrador o agresor y otras 23 personas observadores (16,7% respecto al total de la muestra); el resto afirma no estar implicado en ninguno de estos roles.

Los observadores son los que más perciben la violencia por parte del profesorado hacia el alumnado y entre los alumnos. A su vez, son las víctimas las que

perciben más la violencia del alumnado hacia el profesorado, esto puede ser porque se perciben también más excluidos del grupo de iguales.

Como era de esperar y de modo similar a otras investigaciones (por ejemplo Trautmann, 2008), las víctimas son las que denotan un mayor desajuste emocional, por norma general se suelen encontrar intranquilos, ansiosos y poco alegres, sienten menor confianza en sí mismos y no se sienten seguros; después encontramos a los observadores, quienes son los más insatisfechos, quizá porque lo que ven no les agrada (al margen de que hagan algo por mejorar la situación o no) y no se consideran felices.

Esta presencia de acoso escolar y cyberbullying se encuentra en mayor proporción en los alumnos de 4ª de la ESO, habiendo hallado a un perpetrador en dicho curso, también hay más observadores y más personas que se consideran víctimas que en 1º de la ESO. Esto no quiere decir que en 1º no haya presencia de acoso escolar, que también la hay, la diferencia es que no hemos encontrado ninguna persona que se considere perpetrador/a, lo cual es preocupante porque nos indica que quizá esa persona ni siquiera es consciente de las consecuencias negativas de sus conductas en sus compañeros.

Debido a la creciente utilización de las redes sociales o internet, hay 3 alumnos que han sido ciberacosados a través de las redes sociales, podemos afirmar de esta manera que hay presencia de cyberbullying en nuestra muestra, además de las víctimas, también existen observadores que así lo han confirmado. Las dos conductas de ciberacoso más frecuentes son el envío de mensajes ofensivos a través del móvil/internet y difamar sobre alguien mediante redes sociales. Estas conductas tienen lugar a causa de tener una relación problemática con la otra persona y además, internet ofrece la posibilidad de mantener esas conductas en el anonimato, es decir, un acoso con menor riesgo; pero lo que mucha gente no sabe es que estas conductas también se pueden denunciar y llegar a saber quién es el autor de dicha actividad, frenando el acoso y proporcionándole el castigo pertinente. Lo más importante es ponerlo en conocimiento de algún adulto (padres, profesores...) para ofrecer protección y conseguir frenar el acoso. En el presente estudio, solamente 3 personas lo han puesto en conocimiento de un adulto, a pesar de haber muchos más alumnos que lo han observado.

Debemos destacar la asociación entre la disrupción en el aula con la violencia del profesorado, de tal manera que cuanto más disrupción hay en el aula, más violento es el profesor hacia sus alumnos, ya sea alzando la voz, con reprimendas, con

castigos... todo esto construye también un modelo significativo para los alumnos y es por eso por lo que no es conveniente que los profesores pierdan los papeles o se desesperen en dichas situaciones, simplemente han de intentar mantener la calma y el control de la clase, lo cual resulta más efectivo y no fomenta la violencia escolar. Cabe señalar que son los alumnos de 4º de la ESO quienes más disrumpen el clima del aula y donde hay una mayor exclusión social entre los alumnos, a pesar de estar mejor ajustados emocionalmente que los de 1º de la ESO.

También encontramos una asociación destacable entre la violencia a través de las nuevas tecnologías y la exclusión social, lo cual queda de manifiesto por ejemplo, cuando todos los compañeros hacen un grupo de WhatsApp en el que no metan a una persona en concreto y voluntariamente.

En este estudio no encontramos diferencias significativas en cuanto al género en la violencia escolar, al contrario que en otros estudios como por ejemplo los de Smith, Cowie, Olafsson, y Liefoghe (2002). Esto puede deberse a la selección de la muestra. Simplemente hemos encontrado un ligero mejor ajuste emocional en mujeres.

Cabe señalar que nuestro estudio tiene una serie de limitaciones y no podríamos decir que los resultados son totalmente generalizables. La muestra es pequeña como para generalizar y los cursos son solamente 1º y 4º de la ESO. Deberíamos ampliar la muestra al resto de cursos de secundaria (2º y 3º de la ESO) para obtener una muestra quizá más homogénea en cuanto a la edad de los participantes; además, el estudio se ha realizado en un único colegio, todos los participantes se encuentran en mayor o menor medida en el mismo ambiente, el mismo nivel económico... sería conveniente implantar el estudio en más colegios por ejemplo en otras ciudades, en zonas rurales, en barrios marginales, en institutos públicos...

Para concluir, indicar que hemos hallado presencia de acoso escolar ya sea en persona o por redes sociales en esta muestra (bullying o cyberbullying) y poner énfasis en la importancia de llevar a cabo programas de prevención de violencia escolar o si es necesaria la intervención directa hacia esos alumnos víctimas de acoso implicando a toda la comunidad educativa (autoridades, profesores, familias, iguales...) como sostiene en sus estudios Cava (2011) lo cual es mucho más efectivo, y de esta manera evitar o reducir el impacto negativo que puede tener este fenómeno en el futuro de nuestros jóvenes.

4 Referencias bibliográficas

- 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.
- Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., y Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000242237.84925.18>
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(01), 68-76. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.68>
- Cava, María J, Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21-34.
- Cava, María Jesús. (2011). Familia, Profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*, 10(1), 69-80.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?” *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.40>
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 335-344. <https://doi.org/10.1174/113564006779173046>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

- Hymel, S., y Bonanno, R. A. (2014). Moral disengagement processes in bullying. *Theory Into Practice*, 53(4), 278-285. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947219>
- Inglés Saura, C. J., Méndez, F. X. e Hidalgo, M.D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12 (3), 390-398.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., y Musitu-Ochoa, G. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Ramírez, F. C. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.
- Ramírez, F. C. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 17-34.
- Raskauskas, J., y 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>
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- 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>
- Slonje, R., y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., y Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>

- Thornberg, R., y Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement: School bullying and the mechanisms. *Aggressive Behavior*, 40(2), 99-108. <https://doi.org/10.1002/ab.21509>
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., y Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247-252. <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o «bullying»: Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- Vartia, M. A.-L. (2001). Consequences of workplace bullying with respect to the well-being of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(1), 63-69. <https://doi.org/10.5271/sjweh.588>

5 Anexo 1. Tablas adicionales

Tabla 10. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en el CUVE y en el ajuste emocional en función del género

Variables	Grupos	N	Media	DT	ET	F	Sig.
Factor 1. Violencia de profesorado hacia alumnado	Hombre	78	2,37	0,90	0,10	0,001	0,98
	Mujer	60	2,36	0,87	0,11		
Factor 2. Violencia física (directa e indirecta) y verbal entre alumnos	Hombre	78	1,97	0,53	0,06	0,047	0,828
	Mujer	60	1,99	0,52	0,07		
Factor 3. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	Hombre	78	1,63	0,70	0,08	1,912	0,169
	Mujer	60	1,79	0,61	0,08		
Factor 4. Exclusión social	Hombre	78	1,51	0,61	0,07	0,972	0,326
	Mujer	60	1,42	0,50	0,06		
Factor 5. Disrupción en el aula	Hombre	78	2,95	0,91	0,10	1,736	0,190
	Mujer	60	3,16	0,91	0,12		
Factor 6. Violencia a través de las NTIC	Hombre	78	1,21	0,32	0,04	2,612	0,108
	Mujer	60	1,33	0,51	0,07		
CUVETOT	Hombre	78	1,94	0,44	0,05	0,743	0,390
	Mujer	60	2,01	0,45	0,06		
Total Ajuste emocional	Hombre	78	0,53	0,40	0,05	1,082	0,300
	Mujer	60	0,83	0,55	0,07		

Tabla 11. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en el cuestionario de Dificultades interpersonales en función del género

Variables	Grupos	N	Media	DT	ET	F	Sig.
Factor 1: Aserción	Hombre	78	1,00	0,65	0,07	4,097	0,045
	Mujer	60	1,25	0,82	0,11		
Factor 2: Relaciones con el otro Sexo	Hombre	78	1,76	1,02	0,12	0,081	0,777
	Mujer	60	1,81	0,92	0,12		
Factor 3: Relaciones con Iguales	Hombre	78	0,47	0,54	0,06	0,989	0,322
	Mujer	60	0,57	0,69	0,09		
Factor 4: Hablar en Público	Hombre	78	1,00	0,77	0,09	10,031	0,002
	Mujer	60	1,44	0,85	0,11		
Factor 5: Relaciones Familiares	Hombre	78	0,54	0,70	0,08	0,199	0,656
	Mujer	60	0,49	0,69	0,09		

Tabla 12. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en el CUVE y en el ajuste emocional en función de la edad

Variables	Grupos	N	M	DT	ET	F	Sig.
Factor 1. Violencia de profesorado hacia alumnado	12 años	43	2,02	0,86	0,13	3,559	0,016
	13 años	17	2,63	0,98	0,24		
	15 años	56	2,48	0,78	0,10		
	16 años	22	2,55	0,96	0,21		
Violencia física (directa e indirecta) y verbal entre alumnos	12 años	43	2,07	0,66	0,10	0,943	0,422
	13 años	17	1,86	0,66	0,16		
	15 años	56	1,93	0,39	0,05		
	16 años	22	2,03	0,40	0,08		
Factor 5. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	12 años	43	1,64	0,65	0,10	2,508	0,062
	13 años	17	1,56	0,58	0,14		
	15 años	56	1,66	0,63	0,08		
	16 años	22	2,05	0,75	0,16		
Factor 6. Exclusión social	12 años	43	1,37	0,63	0,10	1,804	0,150
	13 años	17	1,31	0,43	0,10		

Variables	Grupos	N	M	DT	ET	F	Sig.
	15 años	56	1,52	0,52	0,07		
	16 años	22	1,65	0,61	0,13		
Factor 7. Disrupción en el aula						2,956	0,035
	12 años	43	2,90	0,92	0,14		
	13 años	17	2,63	1,05	0,25		
	15 años	56	3,13	0,83	0,11		
	16 años	22	3,41	0,90	0,19		
Factor 8. Violencia a través de las NTIC						1,813	0,148
	12 años	43	1,36	0,59	0,09		
	13 años	17	1,17	0,20	0,05		
	15 años	56	1,19	0,26	0,03		
	16 años	22	1,33	0,42	0,09		
CUVETOT						2,314	0,079
	12 años	43	1,89	0,50	0,08		
	13 años	17	1,86	0,51	0,12		
	15 años	56	1,99	0,37	0,05		
	16 años	22	2,17	0,43	0,09		
Total Ajuste emocional						7,638	0,000
	12 años	43	0,574	0,44	0,07		
	13 años	17	0,291	0,21	0,05		
	15 años	56	0,711	0,50	0,07		
	16 años	22	0,971	0,52	0,11		

Tabla 13. Estadísticos descriptivos y significación de las diferencias (Anova) en el CUVE y en el ajuste emocional en función del curso

Variables	Grupos	N	M	DT	ET	F	Sig.	F	Sig.
Factor 1. Violencia de profesorado hacia alumnado								4,29	0,04
	1º ESO	60	2,19	0,93	0,12	1,951	2,43		
	4º ESO	78	2,50	0,83	0,09	2,314	2,69		
Violencia física (directa e indirecta) y verbal entre alumnos								0,315	0,576
	1º ESO	60	2,01	0,66	0,09	1,839	2,181		
	4º ESO	78	1,96	0,39	0,04	1,871	2,048		
Factor 5. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado								1,803	0,182
	1º ESO	60	1,62	0,63	0,08	1,455	1,779		
	4º ESO	78	1,77	0,69	0,08	1,614	1,924		
Factor 6. Exclusión social								4,502	0,036
	1º ESO	60	1,36	0,58	0,07	1,207	1,504		

Variables	Grupos	N	M	DT	ET	F	Sig.	F	Sig.
Factor 7. Disrupción en el aula	4º ESO	78	1,56	0,55	0,06	1,436	1,684		
	Total	138	1,47	0,57	0,05	1,375	1,567	6,139	0,014
Factor 8. Violencia a través de las NTIC	1º ESO	60	2,82	0,96	0,12	2,575	3,069		
	4º ESO	78	3,21	0,85	0,10	3,012	3,398	0,968	0,327
CUVETOT	1º ESO	60	1,30	0,51	0,07	1,17	1,435		
	4º ESO	78	1,23	0,32	0,04	1,161	1,304	4,172	0,043
Total Ajuste emocional	1º ESO	60	1,88	0,50	0,06	1,754	2,012		
	4º ESO	78	2,04	0,39	0,04	1,95	2,126	12,637	0,001
	1º ESO	60	0,49	0,41	0,05	0,388	0,6		
	4º ESO	78	0,78	0,52	0,06	0,667	0,901		

Tabla 14. Identificación de conductas de ciberacoso vistas o recibidas

conductas	N	%
1. Envío de mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o a través de Internet	6	27,3
10. Robo de contraseña, para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico,	1	4,5
11. Trucaje de fotos o vídeos para difundirlas a través de redes sociales o YouTube, para humillarle o reírse de la persona acosada,	1	4,5
12. Acoso para intentar aislarle de sus contactos en las redes sociales	2	9,1
15. Difamación (mentir sobre alguien) a través de Internet	5	22,7
2. Llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o de Internet (skype...),	1	4,5
4. Difusión de fotos privadas, o comprometidas, o vídeos, a través de Internet o el móvil,	2	9,1
6. Recepción de llamadas anónimas, con el fin de asustar al acosado y provocarle miedo,	1	4,5
7. Chantajes o amenazas por medio de llamadas o mensajes,	1	4,5
8. Acoso sexual a través del móvil o de Internet,	1	4,5
9. Firmar por alguien en su blog, haciéndose pasar por el acosado, haciendo comentarios difamatorios, mentiras o contando secretos del acosado,	1	4,5

Tabla 15. Frecuencia semanal del ciberacoso

	Frecuencia	Porcentaje
3 o 4 días a la semana.	1	14,3
5 de 7 días	1	14,3
Todos los días ya que iba	1	14,3
uno o dos solo una semana	1	14,3
No especifica	3	42,9
Total	7	100,0

Tabla 16. Diferencias en función del rol del ciberacoso.

Variables	Grupos	N	Media	DT	ET
Factor 1. Violencia de profesorado hacia alumnado					
	Ninguno	107	2,33	0,89	0,09
	Victima	7	1,82	0,74	0,28
	Perpetrador	1	2,57	.	.
	Observador	23	2,69	0,84	0,17
Factor 2. Violencia física (directa e indirecta) y verbal entre alumnos					
	Ninguno	107	1,93	0,51	0,05
	Victima	7	2,08	0,54	0,2
	Perpetrador	1	1,89	.	.
	Observador	23	2,19	0,56	0,12
Factor 3. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado					
	Ninguno	107	1,64	0,61	0,06
	Victima	7	1,93	1,02	0,38
	Perpetrador	1	2,5	.	.
	Observador	23	1,89	0,75	0,16
Factor 4. Exclusión social					
	Ninguno	107	1,41	0,54	0,05
	Victima	7	1,76	0,69	0,26
	Perpetrador	1	1,33	.	.
	Observador	23	1,65	0,64	0,13
Factor 5. Disrupción en el aula					
	Ninguno	107	2,94	0,89	0,09
	Victima	7	3,14	1,1	0,42
	Perpetrador	1	3	.	.
	Observador	23	3,45	0,94	0,2
Factor 6. Violencia a través de las NTIC					
	Ninguno	107	1,22	0,39	0,04
	Victima	7	1,62	0,52	0,19
	Perpetrador	1	1,33	.	.
	Observador	23	1,36	0,46	0,1

Tabla 17. Diferencias en función del rol de estados depresivos o ansiógenos

Variables	Grupos	N	Media	DT	ET
Total Ajuste emocional	Ninguno	107	0,59	0,48	0,05
	Victima	7	0,95	0,59	0,22
	Perpetrador	1	0,05	.	.
	Observador	23	0,89	0,43	0,09
CUVE TOTAL	Ninguno	107	1,91	0,42	0,04
	Victima	7	2,06	0,65	0,24
	Perpetrador	1	2,10	.	.
	Observador	23	2,20	0,47	0,10
Calma	Ninguno	107	1,06	0,92	0,09
	Victima	7	1,43	1,27	0,48
	Perpetrador	1	0,00	.	.
	Observador	23	1,26	1,14	0,24
Felicidad	Ninguno	107	0,49	0,68	0,07
	Victima	7	0,57	0,79	0,30
	Perpetrador	1	0,00	.	.
	Observador	23	0,65	0,83	0,17
Alegría	Ninguno	107	0,51	0,69	0,07
	Victima	7	0,86	0,69	0,26
	Perpetrador	1	0,00	.	.
	Observador	23	0,52	0,73	0,15
Confianza	Ninguno	107	0,79	0,92	0,09
	Victima	7	1,29	1,11	0,42
	Perpetrador	1	0,00	.	.
	Observador	23	1,22	1,09	0,23
Seguridad	Ninguno	107	0,75	0,84	0,08
	Victima	7	1,14	0,69	0,26
	Perpetrador	1	1,00	.	.
	Observador	23	1,13	0,97	0,20
Relajación	Ninguno	107	1,24	0,94	0,09
	Victima	7	1,43	1,13	0,43
	Perpetrador	1	1,00	.	.
	Observador	23	1,35	1,03	0,21
Satisfacción	Ninguno	107	1,08	0,88	0,09
	Victima	7	1,14	1,07	0,40
	Perpetrador	1	0,00	.	.
	Observador	23	1,35	0,88	0,18

