

ACTUAL

75 2017



Bullying, cyberbullying y dating violence

Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA Y ADMINISTRACIÓN LOCAL

IDAD

LA FUNDACIÓN CENTRO DE ESTUDIOS ANDALUCES ES UNA ENTIDAD DE CARÁCTER CIENTÍFICO Y CULTURAL, SIN ÁNIMO DE LUCRO, ADSCRITA A LA CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA Y ADMINISTRACIÓN LOCAL DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. ENTRE NUESTROS OBJETIVOS FUNDACIONALES SE ESTABLECEN EL FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA REALIDAD SOCIAL, ECONÓMICA Y CULTURAL DE ANDALUCÍA Y LA DIFUSIÓN DE SUS RESULTADOS EN BENEFICIO DE TODA LA SOCIEDAD.

NUESTRO COMPROMISO CON EL PROGRESO DE ANDALUCÍA NOS IMPULSA A LA CREACIÓN DE ESPACIOS DE INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO CON LA COMUNIDAD CIENTÍFICA E INTELLECTUAL Y CON LA CIUDADANÍA EN GENERAL, Y A LA COLABORACIÓN ACTIVA CON LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA.

LA COLECCIÓN ACTUALIDAD FORMA PARTE DEL CATÁLOGO DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS DE LA FUNDACIÓN Y ESTÁ DESTINADA TANTO AL LECTOR ESPECIALIZADO COMO A LA OPINIÓN PÚBLICA EN GENERAL. CADA UNA DE SUS EDICIONES SE ESTRUCTURA COMO INFORMES MONOGRÁFICOS PARA EL FOMENTO DE LA REFLEXIÓN Y EL ANÁLISIS SOBRE ASPECTOS DE RELEVANCIA PARA LA SOCIEDAD ANDALUZA DEL SIGLO XXI.

LAS OPINIONES PUBLICADAS POR LOS AUTORES EN ESTA COLECCIÓN SON DE SU EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD.

© Del texto: los autores, 2017

© De la edición: Fundación Pública Andaluza
Centro de Estudios Andaluces, enero de 2017
Bailén 50, 41001 Sevilla.

Tel.: 955 055 210. Fax: 955 055 211

www.centrodeestudiosandaluces.es

Depósito Legal: SE-1688-05

I.S.S.N.: 1699-8294

Ejemplar Gratuito. Prohibida su venta.



Bullying, cyberbullying y dating violence

Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía

INVESTIGADORA PRINCIPAL

Eva M. Romera Félix

INVESTIGADORES

Rosario Ortega Ruiz, Rosario del Rey Alamillo, José Antonio Casas Bolaños, Carmen Viejo Almanzor, Olga Gómez Ortiz, Francisco Córdoba Alcaide, Izabela Zych, Cristina M. García Fernández, Rocío Luque González

Este documento se ha desarrollado dentro del proyecto *Estudio de la competencia para la gestión de la vida social y su estabilidad en estudiantes de primaria y secundaria de Andalucía* (PRY040/14), financiado por la Fundación Centro de Estudios Andaluces.

ÍNDICE

1. Introducción teórica	7
2. Objetivos de investigación.....	10
3. Metodología	10
4. Resultados	13
5. Conclusiones	24
6. Propuestas de intervención	26
7. Referencias	28

1. Introducción teórica

1.1. Relevancia de la competencia social en el ámbito educativo

La vida en común y las relaciones interpersonales que se generan en los espacios y tiempos escolares se convierten en elementos de atención educativa. La calidad de las relaciones interpersonales afectan, a su vez, al desarrollo psico-evolutivo del alumnado y de ellas depende, además, que adquiera un adecuado desarrollo de la competencia social (Hartup, 1989). Dicha competencia social ha sido considerada desde diferentes perspectivas teóricas, como la forma de llevar a cabo de manera eficaz las relaciones interpersonales (Halberstadt, Denham, y Dunsmore, 2001). De acuerdo con Sánchez, Ortega y Menesini (2012), la competencia social ha sido considerada tradicionalmente desde una perspectiva conductual (a través de las habilidades sociales), pero de forma progresiva se ha ido asociando a procesos cognitivos y afectivos.

La realidad de la diversidad que surge en la sociedad actual, hace que el desarrollo de la competencia social, que está en la base de las relaciones interpersonales y de la convivencia, adquiera especial interés. El conocimiento puramente académico, sin un sustento en la educación en valores, en la gestión de la vida emocional de la persona o en el desarrollo de habilidades sociales necesarias para la interacción y el éxito, ha demostrado escaso valor en una sociedad que se caracteriza por la pluralidad de culturas, de intereses, de necesidades, etc.

La escuela es uno de los ámbitos sociales donde se establecen relaciones interpersonales con mayor preponderancia entre iguales. La importancia de las relaciones entre escolares se reconoce en recientes estudios que destacan que vínculos positivos no solo benefician la convivencia y la resolución de conflictos, sino que también reducen el riesgo frente a fenómenos como el *bullying* y *cyberbullying*. La escuela se convierte, por tanto, en escenario propicio para la adquisición de una competencia social relacionada, entre otras, con la responsabilidad, la negociación o la adopción de normas (Day, Hamm, Lambert, y Farmer, 2014). Atender el desarrollo de la competencia social dentro del ámbito educativo se convierte en tarea prioritaria para la mejora de las relaciones sociales que confluyen en su seno. Una intervención efectiva requiere identificar previamente qué se entiende por competencia social y por qué es importante dentro de la escuela.

1.2. Definición y dimensiones de la competencia social

Desde que la competencia social fue definida como básica para el desarrollo de las personas en la sociedad de la información (OCDE, 2005), las políticas y la investigación educativa han hecho acopio de este término y han aunado sus esfuerzos para delimitar las claves que permiten su promoción. Sin embargo, a pesar de reconocer su importancia en el desarrollo y bienestar social, es preciso avanzar en la propia definición.

El término competencia social ha sido amplio motivo de estudio en el ámbito de la psicología evolutiva durante décadas. Las distintas investigaciones coinciden en considerarla como elemento clave en el buen desarrollo de los vínculos sociales que se inician desde las primeras interacciones con los iguales en preescolar y continúan con la formación de redes sociales (físicas o virtuales) en la infancia y adolescencia, donde comienzan nuevos vínculos interpersonales, como son las relaciones afectivas en el proceso de cortejo (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, y Buskirk, 2006). No obstante, el concepto de competencia social presenta problemas para su conceptualización y evaluación cuando se incluye, como entendemos que hay que incluir, el análisis de los contextos de desarrollo y aprendizaje en los que se despliega. Algunas perspectivas teóricas han abordado su definición y medición en términos de habilidades o capacidades, lo que conlleva una pérdida de la esencia del propio constructo de competencia, en la medida en que se elude el impacto que los escenarios y los procesos propiamente interactivos propician (López De Dicastillo, Iriarte, y González, 2004). Otras investigaciones han marcado la naturaleza multidimensional y jerárquica de una competencia que se construye en interacción con los demás y que viene definida por la efectividad en las relaciones. Desde esta perspectiva, es preciso desarrollar un modelo de intervención que contemple las dimensiones que conforman la competencia de los niños y niñas para gestionar su vida social.

El estudio de la competencia social, definida como la efectividad en la interacción social, ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas, orientándose hacia modelos teóricos más inclusivos que tienen en cuenta el desarrollo evolutivo y van más allá de las tradicionales habilidades sociales (Rose-Krasnor, 1997). Se ha reconocido que la competencia social es un constructo multidimensional que incluye diferentes dimensiones: habilidades sociales y emocionales, principalmente la prosocialidad y la capacidad de regulación emocional; la capacidad para ajustarse a las normas, convenciones y valores del entorno social inmediato, la percepción de aceptación por parte de los otros o ajuste social, así como la percepción de eficacia del sujeto en la interacción social (Dirks, Treat, y Weersing, 2007; Santos, Peceguina,

Daniel, Shin, y Vaughn, 2013). El estudio de esas dimensiones ha mostrado que la prosocialidad es una habilidad social reconocida como un elemento básico de la competencia social que resulta clave para promover interacciones sociales positivas (Padilla-Walker, Fraser, Black, y Bean, 2015). Entre las habilidades emocionales, la capacidad para gestionar las emociones propias ha sido identificada como un elemento necesario para garantizar un desarrollo social positivo y ajustado al entorno. Concretamente, la estrategia de reevaluación cognitiva se muestra como una de las más efectivas y positivas, ya que permite anticiparse a las consecuencias emocionales de una situación dada, maximizando así los beneficios e intereses personales (Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, Cabello, y Fernández-Berrocal, 2016). Ser y sentirse aceptado por los iguales resulta también un importante elemento indicativo de relaciones interpersonales satisfactorias (Zhang *et al.*, 2014). Además, la presencia de comportamientos ajustados a las normas básicas de convivencia es un elemento relevante de la competencia social (Junttila, Voeten, Kaukiainen, y Vauras, 2006). Finalmente, es necesario tener en cuenta la valoración del propio sentimiento de efectividad en la interacción social como indicador de la competencia social (Connolly, 1989; Dirks *et al.*, 2007; Rose-Krasnor, 1997). En el contexto educativo se ha reconocido la importancia de la competencia social para favorecer el desarrollo social de los jóvenes. Su promoción está incluida en muchos programas de intervención cuyo objetivo es mejorar las relaciones interpersonales en la escuela y prevenir problemas

de violencia entre iguales, entre ellos el acoso, el ciberacoso y la violencia en las primeras relaciones de pareja (*bullying*, *cyberbullying* y *dating violence*, en su expresión inglesa respectivamente).

1.3. *Bullying*

El *bullying* es uno de los problemas que más preocupación genera en la sociedad, dadas las consecuencias negativas que conlleva su padecimiento. Unas consecuencias que pueden ser incluso más graves que las que aparecen ante el sufrimiento de otros tipos de abuso, como el maltrato infantil por parte de la familia (Lereya, Copeland, Costello, y Wolke, 2015) y de entre las cuales no se excluye la ideación de ideas suicidas e incluso el suicidio mismo (Díaz-Atienza, Prados-Cuesta, y Ruiz-Veguilla, 2004). Este impacto se relaciona de forma evidente con las características de la personalidad de la víctima, dada la subjetividad del proceso de victimización, pero igualmente podría estar sujeto a las características de la dinámica interpersonal que se desarrolla en torno al fenómeno *bullying*. Se ha descrito que muchas veces las víctimas sufren el acoso intencionado y repetido de compañeros que tienen un mayor dominio sobre ellos, lo que les lleva a sentirse incapaces de parar la situación (Card y Hodges, 2008; Olweus, 1993). El *bullying* está presente en todos los centros escolares, afectando de forma ocasional al 30 por ciento de los escolares (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions, 2014). No obstante, el porcentaje de chicos y chicas que se ven implicados de forma severa y frecuente y con consecuencias muy negativas, es algo menor aunque muy significativo, situándose en torno al 10 por ciento (Hymel y Swearer, 2015).

Algunos estudios han reconocido diferentes características sociales en cada uno de los roles implicados en este fenómeno violento (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areense, 2015). Centrándonos en el rol de la víctima, los estudios actuales revelan una tendencia similar en la falta de habilidades sociales, principalmente asertividad y aceptación por parte de los iguales (Fox y Boulton, 2005; Sentse, Kretschmer y Salmivalli, 2015). En el caso de los agresores, se ha reconocido que la conducta agresiva y dominante reporta beneficios sociales de popularidad, lo que proporciona a los agresores, a su vez, la motivación para mantener su conducta prepotente, que no responde tanto a un déficit en habilidades sociales (Berger y Caravita, 2016). Desde el punto de vista de la vida emocional, las víctimas se describen con ciertas dificultades de reconocimiento, expresión y comprensión emocional, mientras que los agresores parecen tener problemas vinculados a la regulación emocional (Elípe, Ortega, Hunter, y Del Rey, 2012). Sin embargo, son los agresores victimizados los que peores habilidades sociales y emocionales muestran (Cerezo *et al.*, 2015).

El *bullying* es uno de los problemas que más preocupación genera en la sociedad, dadas las consecuencias negativas que conlleva, y que pueden ser incluso más graves que las que aparecen ante el sufrimiento de otros tipos de abuso, como el maltrato infantil por parte de la familia y de entre las cuales no se excluye la ideación de ideas suicidas e incluso el suicidio mismo

1.4. Cyberbullying

En las últimas décadas los avances tecnológicos permiten que la comunicación con otras personas a través de dispositivos digitales se haya incorporado a nuestra dinámica de interacción cotidiana. El aumento de la conectividad ofrece beneficios sociales a las relaciones virtuales de los adolescentes, pero no están exentas de riesgos, entre ellos el acoso cibernético o *cyberbullying*. Este fenómeno ha sido descrito como una forma indirecta del acoso tradicional que comparte las características definitorias de la intimidación: acto agresivo de carácter intencional y repetido en el tiempo por uno o más agresores hacia una víctima provocando un desequilibrio de poder (Olweus, 1999). Sin embargo, este fenómeno que se produce mediante el uso de dispositivos digitales con acceso a internet presenta características propias, como son el anonimato, la publicidad del mismo y la dificultad para desconectarse del entorno cibernético (Olweus, 2012; Smith, 2015).

El hecho de que el acoso cibernético comparta las características definitorias del *bullying* ha hecho que gran parte de la investigación se centre en el estudio de las similitudes y diferencias entre ambos fenómenos. En el caso del *cyberbullying* se ha reconocido que la forma en que el grupo de iguales gestiona su vida emocional y social puede estar explicando este tipo de violencia indirecta (Zych, Ortega-Ruiz, y Del Rey, 2015). En los últimos años las investigaciones han reconocido un solapamiento entre las personas que participan en el acoso tradicional y el cibernético, tanto en victimización como en agresión (Del Rey, Elípe, y Ortega-Ruiz, 2012). Este hecho ha llevado a reconocer que el *cyberbullying* ocurre en un entorno social donde las relaciones sociales son las mismas fuera y dentro de la red online (Livingstone, 2009), es decir, que los adolescentes cuando se comunican en su entorno en línea lo hacen básicamente con personas conocidas. Se ha reconocido igualmente que en la mayoría de las ocasiones son los compañeros y compañeras quienes inician la intimidación a través de Internet, lo que lleva a considerar el ciberespacio como una posible extensión del contexto escolar.

1.5. Dating violence

Las relaciones sentimentales durante la adolescencia toman una importancia central en la vida de los chicos y chicas, aportando múltiples beneficios para su desarrollo. No obstante, su formación y consolidación requiere de un proceso de aprendizaje y, dado el carácter incipiente de estas relaciones y el carácter inexperto de sus protagonistas, pueden llevar asociados algunos factores de riesgo (Viejo, Ortega-Rivera y Ortega-Ruiz, 2016).

El cortejo juvenil es, como muchas otras tareas evolutivas de carácter social, un proceso de comunicación y diálogo al que chicos y chicas deben aprender a aproximarse partiendo de niveles de incompetencia que les hacen inseguros y aspirando a comprender tanto sus sentimientos como los del otro. El cortejo se convierte en un proceso de ajuste y negociación continua de deseos, actitudes y comportamientos de naturaleza sexual entre quien los emite y los recibe. En este contexto, los límites entre lo aceptable e inaceptable, entre lo agradable y lo molesto, pueden estar muy difuminados y algunas de las actividades y comportamientos que los adolescentes utilicen para cortejar a sus iguales pueden llegar a convertirse en auténticos comportamientos y actitudes violentas. Distintas formas se usan en el proceso de acercamiento que supone el cortejo, pero no es extraño encontrar que ellos y ellas incorporan formas rudas e incluso agresivas en una suerte de juego para con el otro que les permite reconocer el interés o no de la otra persona por formar parte de ese acercamiento. Este proceso, aun comenzando como un juego tiene el riesgo de ser el inicio de una dinámica relacional en espiral que va seguida de un estilo sucio y controlador y termine incluyendo conductas agresivas, control y dominio de la otra persona, así como despotismo a causa de los celos, lo que se conoce como *dating violence*. La literatura actual describe el *dating violence* como un fenómeno complejo, multicausal y multiprobabilístico, en el que los factores personales, contextuales y de la propia dinámica relacional tienen un peso específico, y que, por tanto, lejos de ser un proceso de consecuencias individualistas, puede impactar en el grupo de iguales y en la convivencia que se desarrolla en este contexto. Un estudio realizado por investigadoras de este proyecto señala que aquellos adolescentes que se perciben como eficaces socialmente y cuentan con un mayor apoyo de sus iguales mantenían relaciones románticas de mayor calidad (Walls, Romera y Viejo, 2015). La influencia del grupo de iguales en el modelo de relación romántica también se vio reflejada en los aspectos negativos, siendo que el aumento de comportamientos transgresivos entre los iguales estaba asociado con indicadores negativos de calidad de la pareja. Sin embargo, se requiere profundizar en la relación entre el *dating violence* y las dimensiones sociales que sustentan las interacciones con los compañeros y compañeras, las cuales pueden estar en la base de la calidad de los comportamientos dentro de las primeras relaciones románticas.

Promover, por tanto, el desarrollo de la competencia social y prestar atención a los factores que influyen en su promoción se convierte en una línea de acción prioritaria para garantizar el bienestar social de los escolares y prevenir su implicación en problemas de violencia interpersonal. Pero poder establecer relaciones causales entre competencia social y violencia escolar requiere desarrollar estudios longitudinales que permitan observar la posible estabilidad en el tiempo de las relaciones de influencia.

2. Objetivos de investigación

Basándose en la revisión de la literatura científica el presente estudio aborda los siguientes objetivos:

- Objetivo 1: describir el nivel de dominio de los escolares andaluces de la competencia para gestionar su vida social.
- Objetivo 2: explorar el nivel de implicación de los escolares andaluces en problemas que perturban la calidad de las relaciones entre iguales (*bullying, cyberbullying y dating violence*).

3. Metodología

3.1. Participantes

Para la realización de este estudio se ha empleado una muestra representativa de la población andaluza compuesta por alumnos y alumnas que cursan el último ciclo de la Educación Primaria y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

A continuación se describirá la población, el procedimiento de muestreo y las características de la muestra.

3.1.1. Población

La población está compuesta por estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de los centros educativos públicos y privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, siendo las unidades de muestreo los centros que imparten docencia y las unidades de análisis, los estudiantes. La base de datos ha sido tomada de la *Estadística de la Educación en Andalucía* de la unidad estadística de la Consejería de Educación de Andalucía para el curso 2015-2016. Según estos datos, un total de 580.732 niños y niñas están escolarizados en Educación Primaria y 374.811 en Educación Secundaria. Para las unidades de muestreo

hemos utilizado la base de datos *Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios*, proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Teniendo en cuenta esta información, encontramos 2.566 centros de Educación Primaria, de los cuales 2.020 son públicos y 546 privados. Del mismo modo, 1.623 centros imparten Educación Secundaria, de los cuales 1.150 son públicos y 473 privados.

3.1.2. Muestreo

Se ha llevado a cabo un muestreo probabilístico aleatorio, estratificado por conglomerados, monoetápico con afijación proporcional (Cea D'Ancona, 2004). Los estratos que se establecieron fueron la zona geográfica (Andalucía Oriental o Andalucía Occidental), la titularidad del centro (privado o público) y el tamaño con habitantes (menos de 10.000 habitantes, entre 10.001 y 100.000 y más de 100.000 habitantes). Para la realización del muestreo, las provincias no fueron analizadas de forma exhaustiva, sino que solo se tuvieron en cuenta a la hora de configurar la zona geográfica para asegurar una muestra representativa de todo el territorio andaluz.

Para establecer el tamaño muestral en base a la varianza intra e interconglomerados, se asumió la mayor variabilidad ($p=q=0,5$), determinando el tamaño de la muestra de acuerdo a un muestreo aleatorio simple (Moreno, Martínez, y Chacón, 2000). Se utilizó la siguiente fórmula para estimar el tamaño adecuado de la muestra (Cea D'Ancona, 1996), con un nivel de confianza al 95,5 % y un error muestral del 2,5 %:

$$n = z^2 \cdot P \cdot Q \cdot NE^2 / N - 1 + z^2 \cdot P \cdot Q$$

Donde:

Z=unidades de desviación típica correspondientes al nivel de confianza elegido. En este caso, hemos elegido un nivel de confianza del 95,5 %, que corresponde a 2α .

P=es la probabilidad de aparición del fenómeno de estudio (en este caso, la competencia social) en la población, que corresponde a $p=0,5$.

Q=Probabilidad de la no aparición del fenómeno de estudio.

N=tamaño de la población. En este estudio es 2.000 alumnos y alumnas de Secundaria y 600 de Primaria.

E=error muestral deseado. En este caso, 2,5 %.

Los datos indican que la muestra estará constituida por 2.600 sujetos. A esta cantidad sumamos el 15 % para compensar los datos perdidos, y se obtiene un total de 2.990 estudiantes.

Para determinar la cantidad de centros a los que debíamos recurrir, se dividió la cantidad de alumnos establecidos anteriormente según la fórmula del tamaño muestral, más el 15 % para compensar las pérdidas entre el número medio de alumnos por unidad o grupo que aparece en las estadísticas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para el curso 2015-2016 (25) y, posteriormente, dividimos esta cantidad entre las clases que se visitaron en cada centro (4: una de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de ESO; 2: una de 5.º y una de 6.º), eligiendo solo una clase por curso al tener en cuenta que los municipios con menos de 3.000 habitantes pueden tener solo una línea por curso. Todo ello dio como resultado 28 centros.

Los centros fueron elegidos mediante una tabla de números aleatorios, creada a partir de un listado de centros de cada estrato (zona geográfica, tipo de centro y titularidad). Dicho listado, de elaboración propia, se configuró a partir de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el padrón municipal. Una vez seleccionados los centros, de cada uno de ellos fueron encuestados los alumnos de 5.º y 6.º de Educación Primaria y de 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de Educación Secundaria.

3.1.3. La muestra en la primera recogida de datos

La muestra final en la primera recogida de datos realizada en octubre de 2015 quedó formada por 2.661 estudiantes de Primaria y Secundaria. En la etapa de Educación Primaria la muestra está compuesta por 674 escolares, un 46,8 % de chicos ($n=312$) y un 53,2 % de chicas ($n=354$), con un rango de edad situado entre 9 años ($n=54$), 10 años ($n=303$), 11 años ($n=277$) y 12 años ($n=34$). Todas estas edades quedan agrupadas en los cursos de 5.º ($n=330$), con un 49 % del alumnado encuestado y 6.º ($n=344$), con un 51 %. El 43,3 % de los encuestados se encuentra en la zona Occidental de Andalucía, mientras que el 56,7 % lo hace en la zona Oriental. En cuanto a la titularidad de los centros, podemos indicar que el 50,4 % de este alumnado está escolarizado en centros públicos y el 49,6 % en centros privados. Finalmente, en cuanto al tamaño del municipio, encontramos un 28,5 % del alumnado en municipios de menos de 10.000 habitantes, un 37,7 % en municipios con una población de entre 10.001 y 100.000 habitantes y un 33,8 % en municipios de más de 100.000 habitantes.

En relación a la etapa de Educación Secundaria podemos indicar que de la muestra total ($N=1.987$), el 51,5 % ($n=1.017$) son chicos, mientras que el

48,5 % ($n=957$) son chicas, cuyas edades oscilan entre los 11 años ($n=61$), 12 años ($n=371$), 13 años ($n=467$), 14 años ($n=492$), 15 años ($n=434$), 16 años ($n=111$), 17 años ($n=29$) y 18 años ($n=1$). De este modo, las edades descritas se agrupan en los cuatro cursos correspondientes a esta etapa educativa: 22,6 % en 1.º de ESO, 26,5 % en 2.º de ESO, 24,6 % en 3.º de ESO y 26,2 % en 4.º de ESO. El 47,9 % de los encuestados se encuentra en la zona Occidental de Andalucía, mientras que el 51,9 % lo hace en la zona Oriental. En cuanto a la titularidad de los centros, podemos indicar que el 61,6 % de este alumnado está escolarizado en centros públicos y el 38,3 % en centros privados. Finalmente, en cuanto al tamaño del municipio, encontramos un 34,1 % del alumnado en municipios de menos de 10.000 habitantes, un 35,1 % en municipios con una población de entre 10.001 y 100.000 habitantes y un 30,7 % en municipios de más de 100.000 habitantes.

3.1.4. La muestra en la segunda recogida de datos

La segunda recogida de datos se realizó en mayo de 2016 y la muestra final ha quedado formada por 2.950 estudiantes de Primaria y Secundaria. La ausencia de escolares y diversos inconvenientes relacionados con la vida diaria en las aulas ha llevado a que la muestra de ambas recogidas no sea idéntica en número, ya que en la segunda recogida hay un mayor número de escolares encuestados.

En la etapa de Educación Primaria la muestra está compuesta por 771 escolares, un 48,1 % de chicos ($n=371$) y un 51 % de chicas ($n=393$). Todas estas edades quedan agrupadas en los cursos de 5.º ($n=377$), con un 48,9 % del alumnado encuestado y 6.º ($n=394$), con un 51,1 %. En relación a la etapa de Educación Secundaria podemos indicar que de la muestra total ($n=2.179$), el 46,8 % ($n=1.020$) son chicos, mientras que el 52,6 % ($n=1.146$) son chicas. Por curso: 23,2 % en 1.º de ESO, 26,3 % en 2.º de ESO, 24,5 % en 3.º de ESO y 26,1 % en 4.º de ESO.

3.2. Instrumentos

Los instrumentos empleados para la recogida de datos se han organizado en una batería compuesta por diferentes cuestionarios que permiten medir las variables planteadas en la investigación, así como el estudio de su interrelación. La batería que se ha pasado a la muestra está compuesta por los siguientes instrumentos:

- *Escala socio-demográfica*, compuesta por cinco preguntas abiertas que recogían información sobre las características socio-demográficas de los encuestados: centro educativo, edad, sexo y curso.

- *Cuestionario Multidimensional de Competencia Social para Adolescentes (Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire, AMSC-Q)*, (Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz, 2017). Este cuestionario se compone de 26 ítems que se corresponden a través de una escala tipo Likert 1-7 (1=*totalmente falso*; 7=*totalmente verdadero*). Estos ítems evalúan cinco dominios fundamentales de la competencia social: prosocialidad; regulación emocional; percepción de eficacia social; ajuste social entre iguales y ajuste normativo.

- *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Ortega-Ruiz, Del Rey, y Casas, 2016). Autoinforme compuesto por 14 ítems tipo Likert de cinco opciones (0=*no*; 1=*sí, una o dos veces*; 2=*sí, una o dos veces al mes*; 3=*sí, alrededor de una vez a la semana*; y 4=*sí, más de una vez a la semana*). Cuenta con dos factores: victimización, compuesto por 7 ítems (ej.: alguien me ha pegado, pateado o empujado) y agresión, también compuesto por 7 ítems (ej.: he amenazado a alguien). La consistencia interna de la escala de agresión ($\Omega=0,86$) y victimización ($\Omega=0,86$) y del cuestionario total ($\Omega=0,89$), evaluada a través del Omega de McDonald, fue adecuada en este estudio.

- El cuestionario *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (Del Rey *et al.*, 2015; versión española Ortega-Ruiz *et al.*, 2016). El *cyberbullying* es medido atendiendo a dos dimensiones, cibervictimización

($\alpha=0,97$) (ej.: «Alguien ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS» o «alguien ha colgado videos o fotos comprometedoras mías en Internet») y ciberagresión ($\alpha=0,93$) (ej.: «He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona» o «He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat»). Está formado por 22 ítems tipo *Likert* con cinco opciones de respuesta: 0=*no*; 1=*sí, una o dos veces*; 2=*sí, una o dos veces al mes*; 3=*sí, alrededor de una vez a la semana*; y 4=*sí, más de una vez a la semana*.

- *Violencia física*. Se utilizó una versión adaptada de la Conflict Tactics Scale-2 (CTS2) (Straus, Hamby, Boney-McCoy, y Sugarman, 1996), por Nocentini *et al.* (2011), con el fin de tener en cuenta las características específicas de las relaciones de pareja adolescentes. Esta escala ha sido validada con adolescentes españoles por Viejo, Sánchez y Ortega-Ruiz (2014). La escala final está compuesta por nueve ítems sobre agresión y nueve ítems sobre victimización que miden, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, la frecuencia en la implicación en diferentes tipos de violencia física. La estructura interna de la escala es bidimensional para victimización (leve y severa) y para agresión (leve y severa).

3.3. Procedimiento

Una vez seleccionados los centros educativos se estableció contacto telefónico para informar sobre los objetivos del proyecto, la forma de poder participar en el mismo y el establecimiento de una posible fecha para visitar los centros y recoger la información. Se envió a través de correo electrónico una carta informativa en el que se especificaban todos estos detalles. También se elaboró una carta para solicitar el permiso a las familias en caso de que fuese requerido por los propios centros. La recogida de datos fue realizada por la persona contratada para el proyecto, que acudió a cada una de las aulas seleccionadas por el centro para realizar la encuesta. Los escolares fueron informados del carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El concepto de *bullying* y *cyberbullying* fue explicado en clase, aclarando sus características definitorias. El tiempo medio de cumplimentación del cuestionario osciló entre 30 y 40 minutos. La investigadora estuvo presente durante todo el tiempo de cumplimentación.

La recogida de datos se desarrolló en dos fases. Una primera recogida se llevó a cabo en octubre y la segunda en mayo. Al inicio del cuestionario se incluyó un código Nick, formado por las dos primeras letras de su primer apellido, las dos primeras de su segunda apellido y el día de su cumpleaños. Esta clave de identificación permitió poder emparejar las respuestas de cada persona en cada uno de los momentos de recogida de datos.

El acoso cibernético o *cyberbullying* es una forma indirecta del acoso tradicional que comparte las características de la intimidación (acto agresivo, intencional y repetido en el tiempo por uno o más agresores) pero presenta características propias, como son el anonimato, la publicidad del mismo y la dificultad para desconectarse del entorno cibernético

3.4. Análisis de datos

Se observó una falta de aleatoriedad en los datos perdidos, patrón MNAR (prueba MCAR de Little: 2484,9 (1936); $p < 0,001$). Sin embargo, como el porcentaje de valores perdidos para cada variable osciló entre 0,3 % y 1 %, se decidió ejecutar los análisis sin esos datos (Bennet, 2001). No fue especificado en todos los análisis.

Para dar respuesta a los objetivos, se realizaron la prueba t de Student y ANOVAS para el estudio de las diferencias significativas en las variables independientes cuantitativas.

Para calcular los roles de implicación en *bullying* y *cyberbullying* se utilizó el cuestionario EIBPQ y EICPQ. Se consideraron los criterios de frecuencia de participación y repetición de acuerdo con los criterios de Del Rey *et al.* (2015). Las víctimas fueron identificadas cuando se obtuvieron puntuaciones mayores o iguales a 2 (una vez al mes) en cualquiera de los ítems de victimización y puntuaciones iguales o menores que 1 (una o dos veces) en todos los ítems de agresión. Los agresores fueron aquellos que marcaron 2 o más (una vez al mes) en algún ítem de agresión y 1 o 0 (una o dos veces o nunca) en todos los ítems de victimización. Los agresores victimizados puntuaron igual o mayor a dos (una vez al mes) en cualquier ítem de la dimensión agresión y victimización. Los no implicados fueron considerados aquellos que obtuvieron una puntuación menor o igual que 1 (una o dos veces) tanto en los ítems de agresión como en los de victimización. Los análisis descriptivos se realizaron con el programa estadístico SPSS versión 20. El nivel de significatividad adoptado para todos los análisis fue de 0,05.

4. Resultados

4.1. Competencia social en escolares andaluces

4.1.1. Descripción general de competencia social en tiempos 1 y 2

Como se observa comparando los dos momentos de la recogida de datos, en Educación Primaria la dimensión «ajuste normativo» presenta la media más alta, con la misma puntuación en ambos tiempos (T1: $M=5,9$; $DT=1,15$; T2: $M=5,9$; $DT=1,11$). Por el contrario, la media más baja se observa en la dimensión de reevaluación cognitiva en ambos momentos, presentando una media levemente más baja en el segundo tiempo (T1: $M=5,1$; $DT=1,27$; T2: $M=4,9$; $DT=1,23$). En general, las puntuaciones medias de todas las dimensiones son similares.

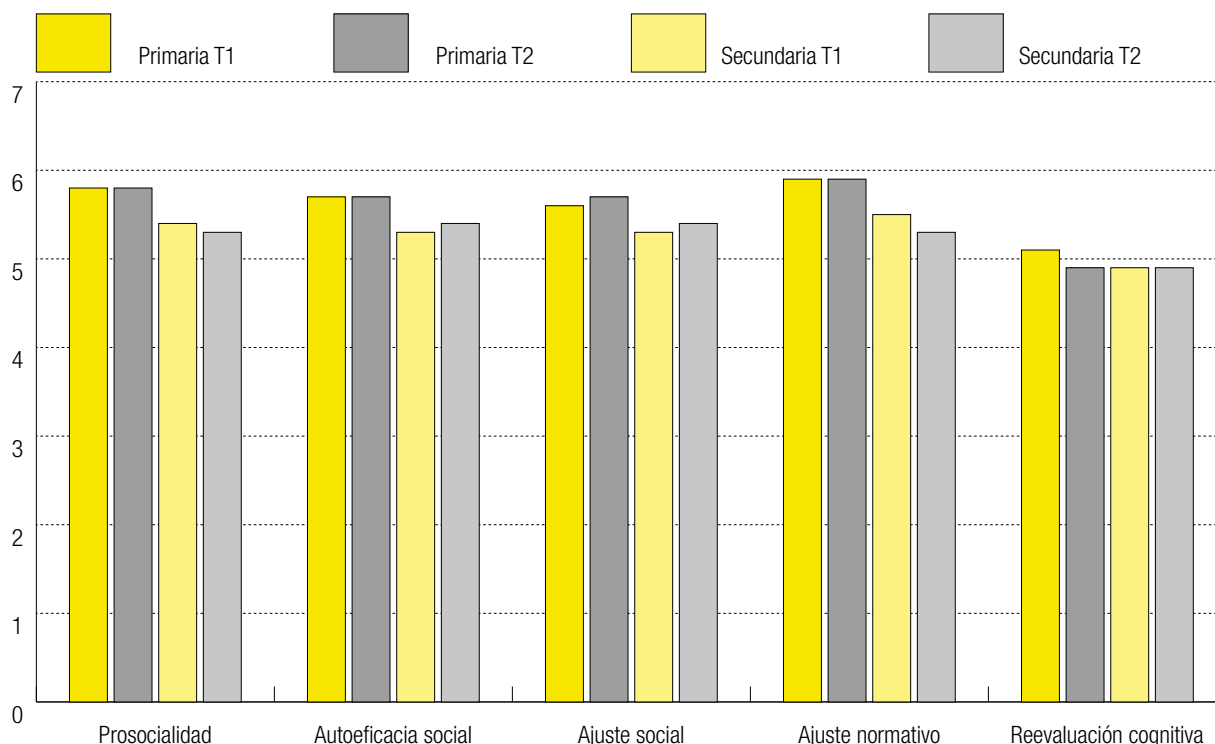
En la muestra perteneciente a la etapa de Educación Secundaria los resultados muestran la media más elevada en la dimensión de ajuste normativo en el tiempo 1 ($M=5,5$; $DT=1,17$) y de ajuste social en el tiempo 2 ($M=5,4$; $DT=1,14$), mientras que la dimensión con una media más baja es la de autoeficacia social (T1: $M=5,3$; $DT=1,10$; T2: $M=5,1$; $DT=1,22$) (figura 1).

4.1.2. Descripción de competencia social por sexo en tiempos 1 y 2

A través de los datos obtenidos en las dos recogidas de datos, observamos que, si bien las medias son similares en todas las dimensiones, hay diferencias significativas entre el primer y el segundo tiempo en función del sexo. De forma similar, las chicas y los chicos de Educación Primaria presentan diferencias significativas en la dimensión de reevaluación cognitiva (1). Los chicos del primer ciclo de Educación Secundaria no presentan diferencias significativas, al contrario que las chicas, en las que sí se observan en todas las dimensiones: prosocialidad (2), autoeficacia social (3), ajuste social (4), ajuste normativo (5), y reevaluación cognitiva (6). Finalmente, en el segundo ciclo de Educación Secundaria, los chicos no presentan diferencias significativas, pero sí las hay entre las chicas en las dimensiones de prosocialidad (7), autoeficacia social (8), y ajuste normativo (9)¹. En todos los casos los valores

¹ Se indican a continuación los valores para cada una de las dimensiones: (1) t (202, 201)=3,05, $p < 0,01$ (chicos), t (221, 220)=3,61, $p < 0,001$ (chicas); (2) t (362, 361)=2,32, $p < 0,05$; (3) t (360, 359)=4,76, $p < 0,001$; (4) t (337, 336)=2,07, $p < 0,05$; (5) t (343, 342)=4,80, $p < 0,001$; (6) t (346, 345)=3,25, $p < 0,001$; (7) t (364, 363)=2,25, $p < 0,05$; (8) t (358, 367)=2,67, $p < 0,01$; (9) t (353, 352)=2,39, $p < 0,05$.

Figura 1. Dimensiones en la escala AMSCQ (tiempos 1 y 2)



del inicio de curso fueron superiores que al final de curso. La dimensión de reevaluación cognitiva no presenta diferencias significativas en función del sexo de los participantes de la investigación (ver figuras 2 y 3).

4.2. Bullying en escolares andaluces

A través de la escala EBIPQ se miden conductas relacionadas con la implicación del alumnado en conductas que conforman el fenómeno del *bullying*. A través de las puntuaciones en esta escala se pueden observar distintos perfiles o roles. Por tanto, indicaremos el porcentaje de la muestra en relación a este fenómeno.

4.2.1. Descripción general del nivel de bullying en tiempos 1 y 2

En Educación Primaria el porcentaje de agresores se mantiene igual al inicio y al final del curso, reflejado en un 2,6 % de la muestra. Los roles de víctima

y agresor victimizado disminuyen levemente, un 1,8 % en el caso de las víctimas y un 1,7 % en el de los agresores victimizados. El rol de espectador aumenta en un 2,9 % en el segundo tiempo.

En Educación Secundaria se observa que aumenta el porcentaje del rol de víctima entre la primera y la segunda recogida, mientras que el resto de porcentajes de implicación disminuye en la segunda (tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de implicación en los roles de bullying

	Primaria T1	Primaria T2	Secundaria T1	Secundaria T2
Víctima	30,6 %	28,8 %	17,6 %	23,3 %
Agresor	2,6 %	2,6 %	6,7 %	5 %
Agresor victimizado	15,7 %	14 %	17,6 %	16,5 %
Espectador	51,1 %	54 %	58,1 %	54,9 %

Figura 2. Evolución de la competencia social en función del sexo (tiempo 1)

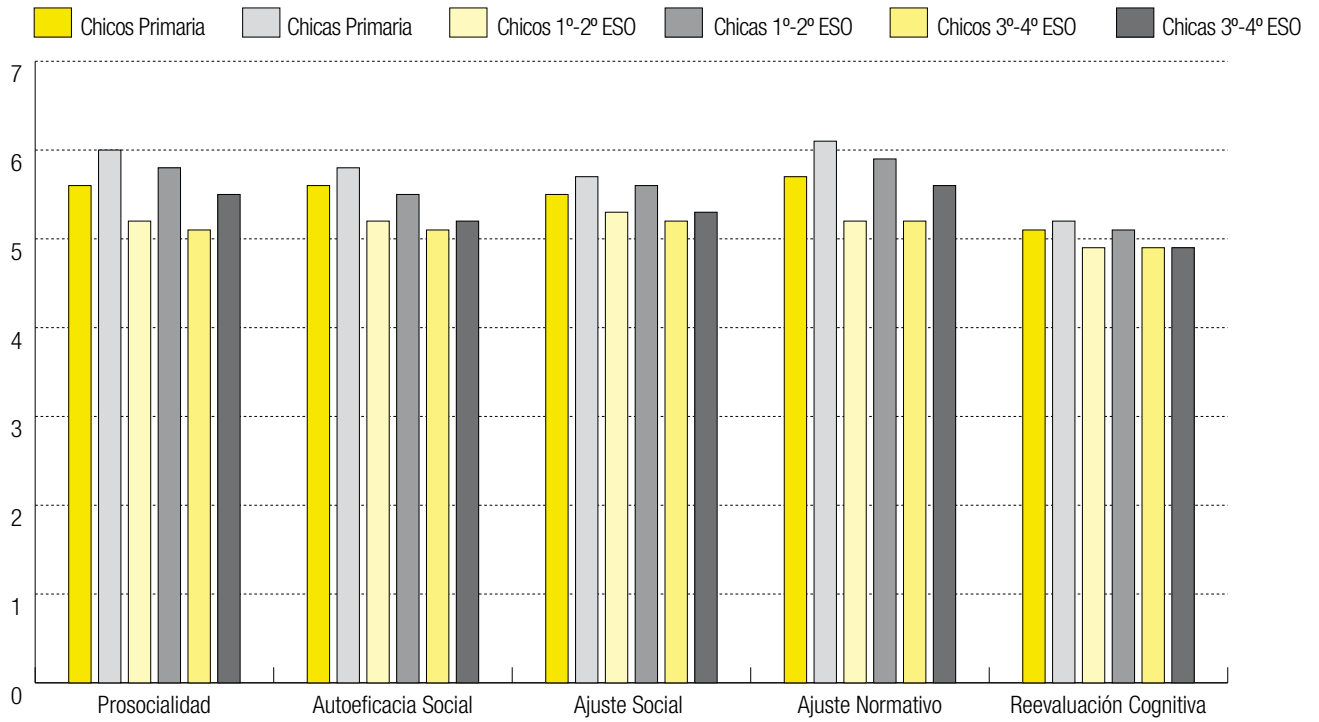
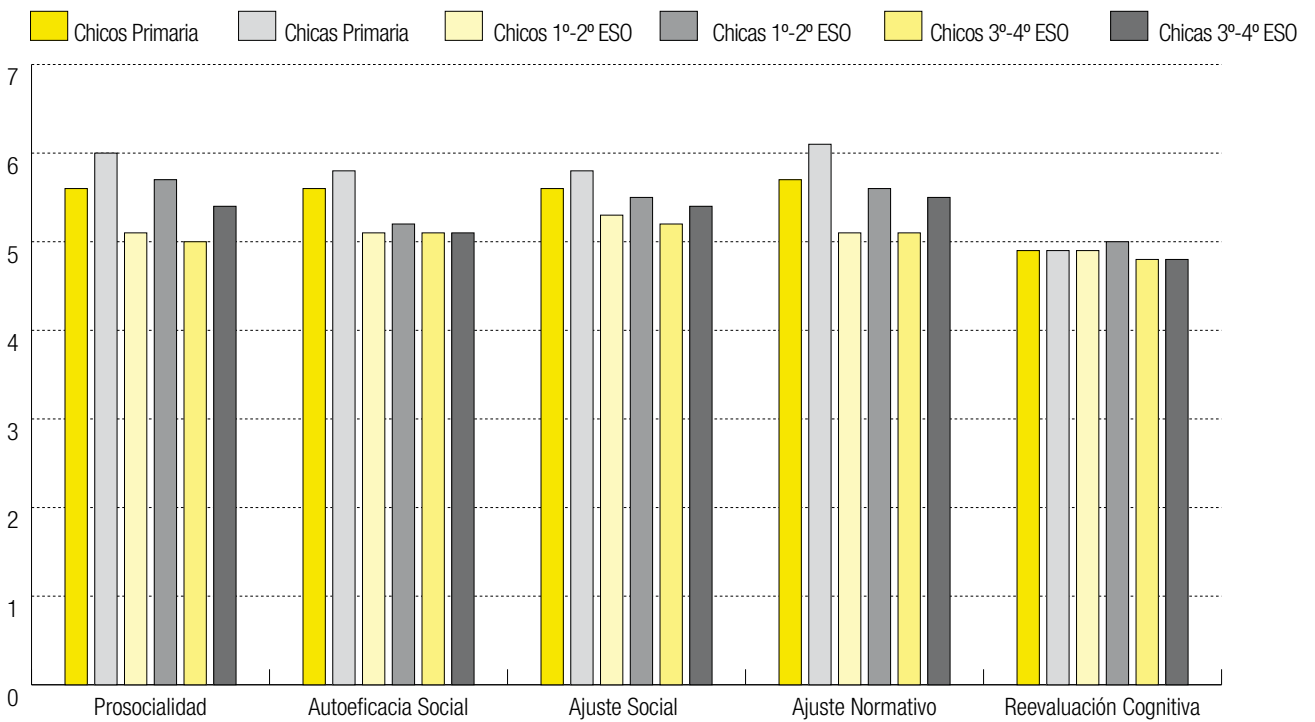


Figura 3. Evolución de la competencia social en función del sexo (tiempo 2)



4.2.2. Descripción de *bullying* por ciclos en tiempos 1 y 2

Entre la primera y la segunda recogida podemos observar que el porcentaje de los roles en el tercer ciclo de Educación Primaria tiende a mantenerse estable con un ligero descenso en el número de víctimas y agresores victimizados.

En el primer ciclo de Educación Secundaria lo más llamativo es el aumento en el número de agresores victimizados, de un 3 %.

En el segundo ciclo de Educación Secundaria observamos que los porcentajes correspondientes a los roles de agresor y agresor victimizado disminuyen en un 3,5 % y un 4,2 % respectivamente y aumenta el de víctima un 2,9 % (tabla 2).

Tabla 2. Porcentajes de implicación en los roles de *bullying* (tiempos 1 y 2)

	Primaria T1	Primaria T2	1.º-2.º ESO T1	1.º-2.º ESO T2	3.º-4.º ESO T1	3.º-4.º ESO T2
Víctima	30,6 %	28,5 %	21 %	28,6 %	14,6 %	17,7 %
Agresor	2,6 %	2,6 %	3,9 %	4,4 %	9,2 %	5,7 %
Agresor victimizado	15,5 %	14,9 %	14,5 %	17,5 %	20,3 %	16,1 %
Espectador	51,1 %	54 %	60,7 %	49,5 %	55,9 %	60,5 %

4.2.3. Descripción de *bullying* por sexo en tiempos 1 y 2

En la comparación de los porcentajes en la implicación en los roles de *bullying* se observa que en las chicas tiende a disminuir el rol de víctima a medida que avanza el curso; una situación que se repite en los tres ciclos analizados con un descenso del 2,1 % en Primaria, 5,8 % en el primer ciclo de Secundaria y 12,1 % en el segundo ciclo.

En Primaria el porcentaje de agresores tiende a mantenerse estable a lo largo del curso en los chicos y en las chicas, aunque aumenta un 0,5 % en los chicos y disminuye en el mismo porcentaje en el caso de las chicas. Sin embargo, en los dos ciclos de Secundaria se produce un aumento notable en ambos sexos al finalizar el curso, situándose en un 4,8 % en los chicos del primer ciclo, un 5,9 % en el caso de las chicas del primer ciclo y un 3,4 % en las chicas del segundo ciclo. La única excepción se observa en los chicos del segundo ciclo, cuya implicación como agresores tiende a disminuir ligeramente un 1 %.

En el rol de agresor victimizado se observa un descenso en Primaria durante el curso en ambos sexos, de un 2,6 % en los chicos y un 8,5 % en las chicas, y nuevamente un aumento considerable en el primer ciclo de Secundaria, que se corresponde con un 5,2 % en el caso de los chicos y un 6,8 % en relación a las chicas. En el segundo ciclo este rol se mantiene estable en los chicos, con una diferencia mínima de un 0,9 % y disminuye en las chicas en un 4 % (tabla 3).

Tabla 3. Porcentajes de implicación en roles de *bullying* según sexo (tiempos 1 y 2)

	Primaria T1	Primaria T2	1.º-2.º ESO T1	1.º-2.º ESO T2	3.º-4.º ESO T1	3.º-4.º ESO T2
Víctima						
Chico	29,3 %	27,2 %	16,8 %	11 %	25,8 %	13,7 %
Chica	31,5 %	29,7 %	25,5 %	18,6 %	31,6 %	22,1 %
Agresor						
Chico	3,3 %	3,8 %	5,3 %	10,1 %	6,2 %	5,2 %
Chica	2 %	1,5 %	2,4 %	8,3 %	2,4 %	5,8 %
Agresor vic.						
Chico	22,5 %	19,9 %	19,2 %	24,4 %	21,1 %	22 %
Chica	18,9 %	10,4 %	8,9 %	15,7 %	13,5 %	9,5 %
Espectador						
Chico	45 %	49,1 %	58,7 %	54,6 %	46,9 %	59 %
Chica	56,4 %	58,5 %	63,2 %	57,4 %	52,4 %	62,7 %

4.2.4. Implicación en diferentes formas de victimización y agresión

Este análisis pormenorizado de las diferentes formas de agresión y victimización se ha realizado solo con los datos de la primera recogida. En las figuras 4 y 5 se observa que la forma más frecuente de agresión y de victimización es el insulto tanto en Educación Primaria como en Secundaria, con una media de respuesta de 0,98 puntos en Primaria y de 0,82 puntos en Secundaria en cuanto a la agresión y de 0,47 puntos en Primaria y 0,41 en Secundaria para la victimización.

4.2.5. Descripción de formas de victimización y agresión por sexo

A continuación, se observa en las figuras 6 y 7 la forma más frecuente de agresión y la diferencia en función del sexo en Educación Primaria. Como se puede apreciar, para los chicos la forma más frecuente de agresión es de carácter físico, seguido de insultos. Ellos destacan en todas las formas de agresión. Estos resultados coinciden con los de victimización, aunque ellas destacan en ser insultadas a través de terceras personas, con 0,99.

Figura 4. Media de respuesta en los ítems de agresión para Primaria y Secundaria

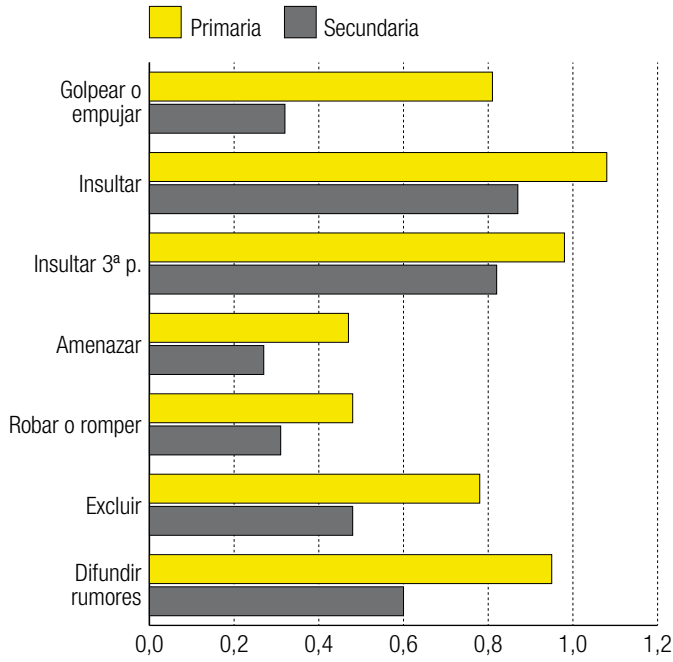


Figura 5. Ítems victimización para Primaria y Secundaria

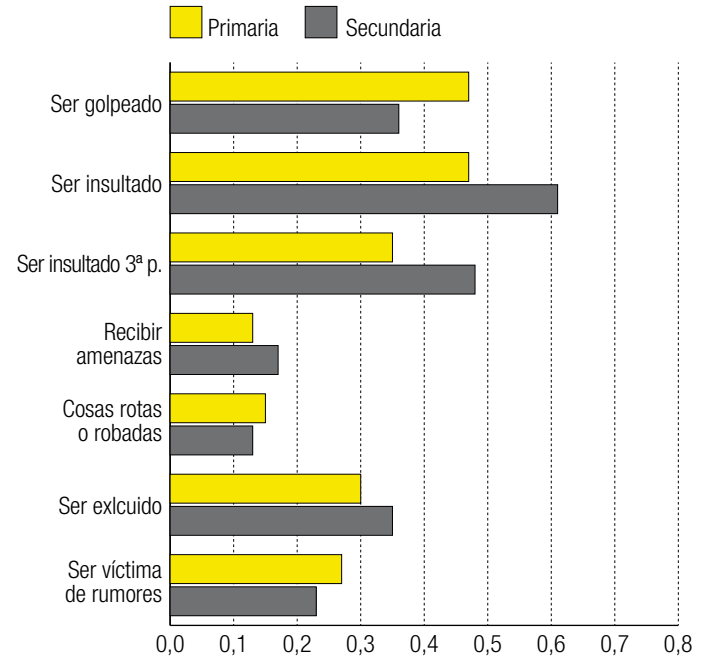


Figura 6. Diferencias según sexo en agresión en Educación Primaria

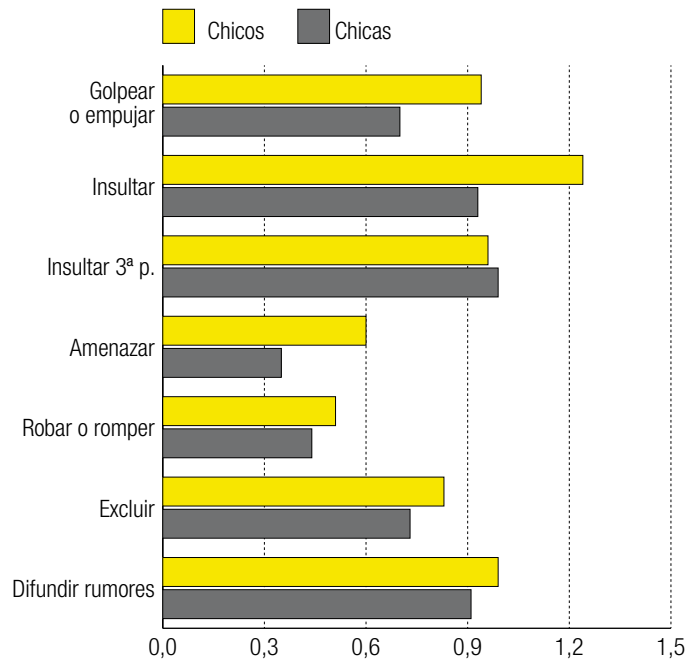
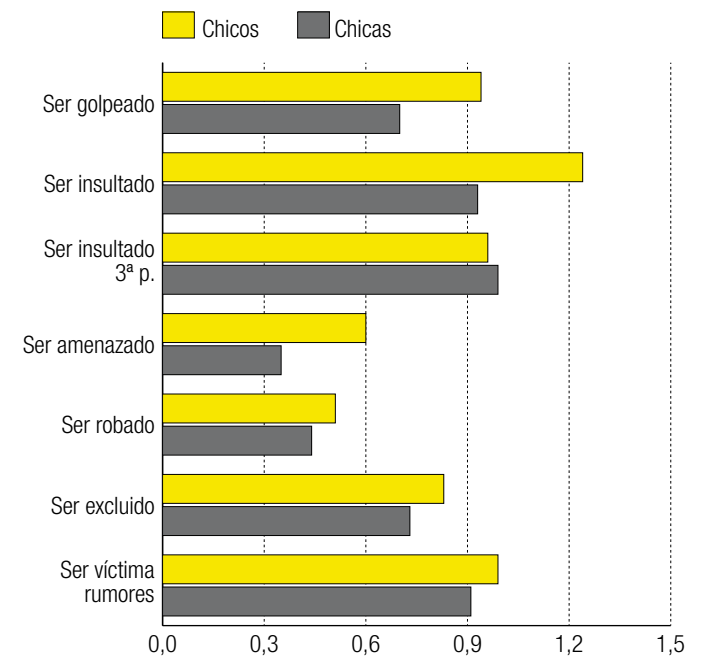


Figura 7. Diferencias según sexo en victimización en Educación Primaria



En relación a la victimización, en Primaria observamos que la forma más frecuente de victimización para los chicos es ser golpeado, es decir, la agresión física, al igual que para las chicas, por lo que se repiten las puntuaciones anteriormente señaladas.

En Educación Secundaria, observamos que, en función del sexo, la forma de agresión más empleada es el insulto para los chicos con una puntuación de 0,94, mientras que para las chicas es insultar a una tercera persona sin que esta esté presente, reflejado en la puntuación de 0,9.

Como formas más frecuentes de victimización, en función del sexo del alumnado, se observa que la media más elevada se sitúa en el ítem «ser insultado», que presenta una puntuación de 0,72 para los chicos y 0,49 para las chicas (figuras 8 y 9).

4.3. Cyberbullying en escolares andaluces

A través de la escala ECIPQ se miden conductas relacionadas con la implicación del alumnado en conductas que conforman el fenómeno del *cyberbullying*. A través de las puntuaciones en esta escala se pueden observar distintos perfiles o roles. Por tanto, indicaremos el porcentaje de la muestra en relación a este fenómeno.

4.3.1. Descripción general del nivel de cyberbullying en tiempos 1 y 2

En Educación Primaria los porcentajes relativos a los roles de víctima y agresor victimizado son más bajos en la segunda recogida de datos con una diferencia del 2,9 % en Primaria y el 0,1 % en Secundaria en el rol de víctima y del 0,9 % en Primaria y el 1,1 % en Secundaria en el rol de agresor victimizado, al contrario que los de agresor y espectador, que aumentan levemente.

Por otra parte, en Educación Secundaria se observa que disminuye el porcentaje de todos los roles entre la primera y la segunda recogida con una diferencia del 0,1 % en el rol de víctima, un 0,5 % en el rol de agresor y un 0,6 % en el rol de espectador, excepto el de agresor victimizado, que aumenta en la segunda en un 0,9 % (tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de implicación en los roles de cyberbullying

	Primaria T1	Primaria T2	Secundaria T1	Secundaria T2
Víctima	10,5 %	7,6 %	9,6 %	9,5 %
Agresor	1,6 %	2 %	5,5 %	5 %
Agresor victimizado	7,4 %	6,5 %	6,8 %	7,9 %
Espectador	80,6 %	84 %	78,2 %	77,6 %

4.3.2. Descripción de cyberbullying por ciclos en tiempos 1 y 2

Al comparar las frecuencias de los roles al inicio y al final del curso, en Primaria se observa una tendencia a disminuir el número de víctimas, reflejado en un 2,5 % y de agresores victimizados en *cyberbullying*, en un 0,9 %. En cambio, en el primer ciclo de la ESO hay un aumento en todos los roles de implicación directa, víctimas, en un 3,4 %, agresores, 0,9 % y agresores victimizados, 1,6 %. Esta tendencia a aumentar conforme finaliza el curso se observa igualmente en los agresores y agresores victimizados, en unos porcentajes del 2,1 % y 0,9 %, respectivamente, del segundo ciclo de Secundaria. No así en las víctimas, cuyo porcentaje disminuye en un 3,7 % (ver tabla 5).

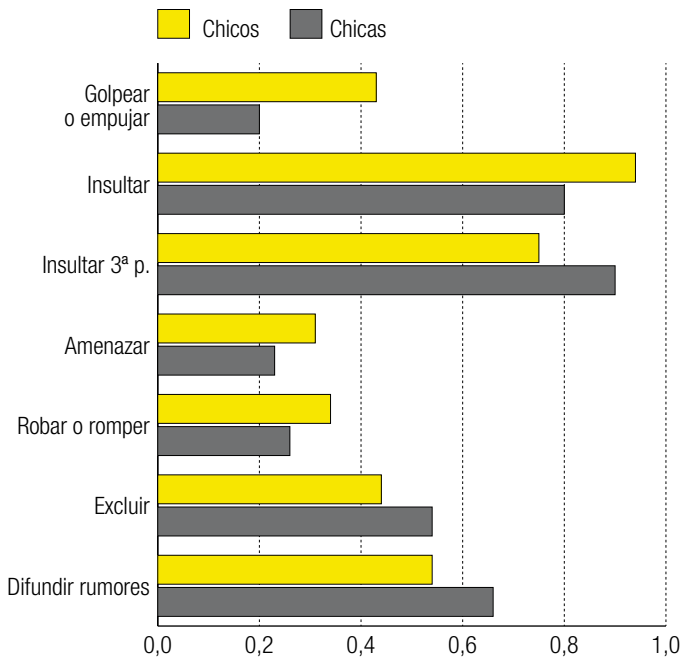
Tabla 5. Porcentajes de implicación en los roles de cyberbullying (tiempos 1 y 2)

	Primaria T1	Primaria T2	1.º-2.º ESO T1	1.º-2.º ESO T2	3.º-4.º ESO T1	3.º-4.º ESO T2
Víctima	10 %	7,5 %	9,7 %	13,1 %	9,5 %	5,8 %
Agresor	1,6 %	2 %	3 %	3,9 %	3,9 %	6 %
Agresor victimizado	7,4 %	6,5 %	5,6 %	7,2 %	7,8 %	8,7 %
Espectador	80,6 %	84 %	81,7 %	75,8 %	81,7 %	79,5 %

4.3.3. Descripción de cyberbullying por sexo en tiempos 1 y 2

En cuanto al sexo de los participantes, entre la primera y la segunda recogida encontramos que en los chicos del tercer ciclo de Primaria el rol de víctima y el de agresor victimizado tienden a disminuir en un 1,4 % y un 3,5 %, respectivamente, y aumentan el de agresor en un 0,9 %, y el de espectador, 4 %, mientras que en las chicas de esta misma etapa educativa solo disminuye el porcentaje de implicación en el rol de víctima en 4,6 % y aumentan los de agresor, en un 0,3 %; agresor victimizado, en un 1,3 %; y espectador, en torno a un 7,1 %.

Figura 8. Ítems agresión en Secundaria en función del sexo



Del mismo modo, en el primer ciclo de ESO para los chicos aumentan los porcentajes de víctima, agresor y agresor victimizado en un 0,3 %, 1,4 %, 2,3 %, respectivamente, y disminuye el de espectador en un 4 %, mientras que para las chicas se mantienen en los mismos porcentajes en los dos momentos.

Finalmente, en el segundo ciclo de ESO observamos que los porcentajes de los roles de víctima y agresor disminuyen en un 4,2 % y 1,1 %, respectivamente, a la vez que aumentan los de agresor victimizado y espectador en un 1,1 % y un 4,2 % para los chicos y, en el caso de las chicas solo aumenta el rol de espectador en un 5,6 %, disminuyendo los de víctima, agresor y agresor victimizado en un 3,1 %, 2,3 % y 0,2 % en cada caso (tabla 6).

Figura 9. Ítems victimización para Secundaria en función del sexo

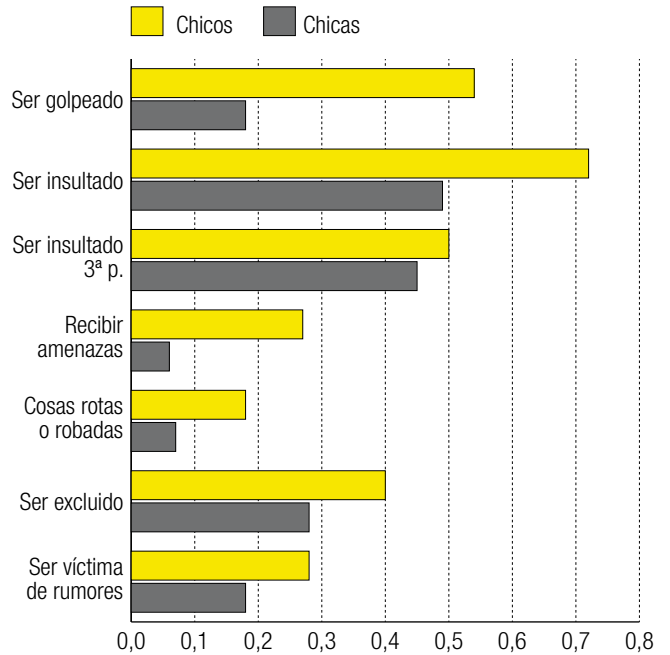


Tabla 6. Porcentajes de implicación en roles de cyberbullying por sexo (tiempos 1 y 2)

	Primaria T1	Primaria T2	1.º-2.º ESO T1	1.º-2.º ESO T2	3.º-4.º ESO T1	3.º-4.º ESO T2
Victima						
Chico	8,9 %	7,5 %	8,6 %	9 %	8,7 %	4,5 %
Chica	12,1 %	7,5 %	17,5 %	17,5 %	10,4 %	7,3 %
Agresor						
Chico	2 %	2,9 %	4 %	5,4 %	7,5 %	6,4 %
Chica	0,9 %	1,2 %	2,2 %	2,2 %	8,1 %	5,8 %
Agresor vic.						
Chico	11,3 %	7,8 %	6,9 %	9,2 %	9,5 %	10,6 %
Chica	4,1 %	5,4 %	5 %	5 %	6,2 %	6 %
Espectador						
Chico	77,8 %	81,8 %	80,4 %	76,4 %	74,3 %	78,5 %
Chica	82,9 %	75,8 %	75,2 %	75,2 %	75,4 %	81 %

Figura 10. Medias en las formas de cibervictimización en Primaria y Secundaria

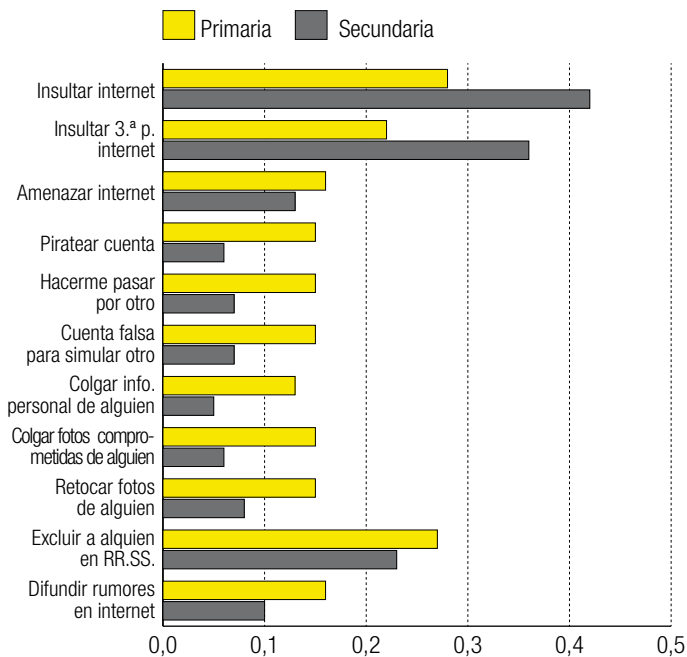
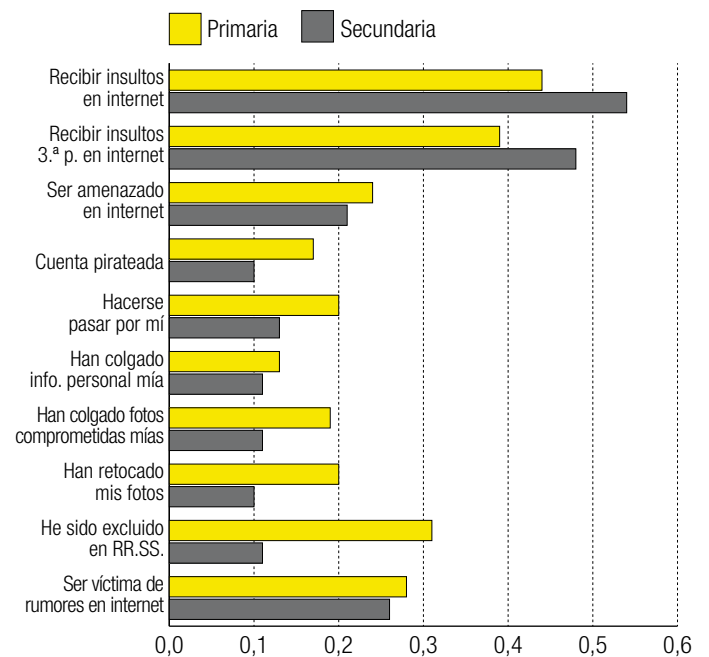


Figura 11. Medias en las formas de cibervictimización en Primaria y Secundaria



4.3.4. Implicación en diferentes formas de cibervictimización y ciberagresión

Como se puede apreciar (figuras 10 y 11), para el alumnado de Primaria la forma más frecuente de agresión es el insulto a través de internet, con 0,22 puntos, y excluir a alguien de una red social, con 0,27 puntos. En Secundaria también se usa con más frecuencia el insulto a través de internet, que queda reflejado a través de una puntuación de 0,42.

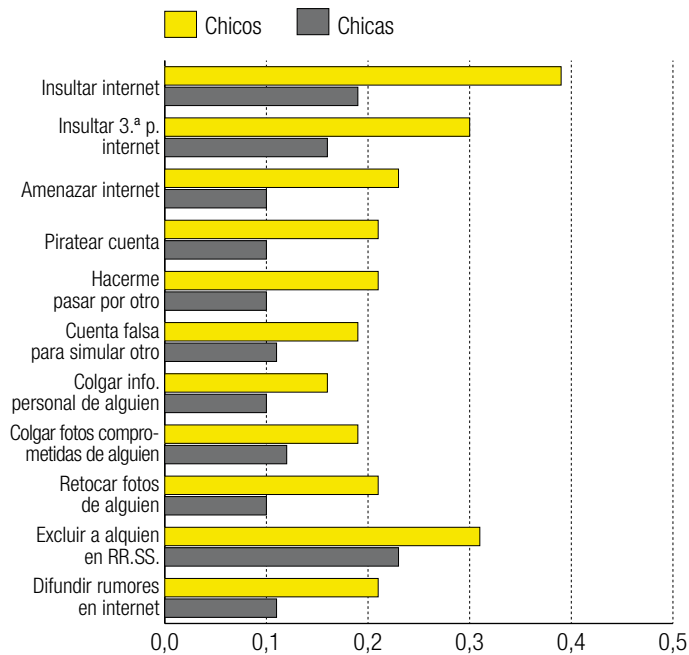
En relación a la forma de victimización, para las dos etapas educativas, el principal modo de victimización es insultar o ser insultado por los compañeros y compañeras, con una puntuación de 0,44 en Primaria y 0,54 en Secundaria.

4.3.5. Descripción de las formas de cibervictimización y ciberagresión por sexo

Para los chicos de Educación Primaria la forma más frecuente de agresión es insultar a través de internet, mientras que para las chicas es excluir a alguien

Para los chicos de Primaria la forma más frecuente de agresión es insultar en internet, mientras que para las chicas es excluir a alguien en las redes sociales; en Secundaria, para los chicos la forma más empleada es el insulto en internet, para las chicas es el decir palabras malsonantes a alguien sobre otra persona a través de internet

Figura 12. Diferencias según sexo en formas de ciberagresión en Primaria



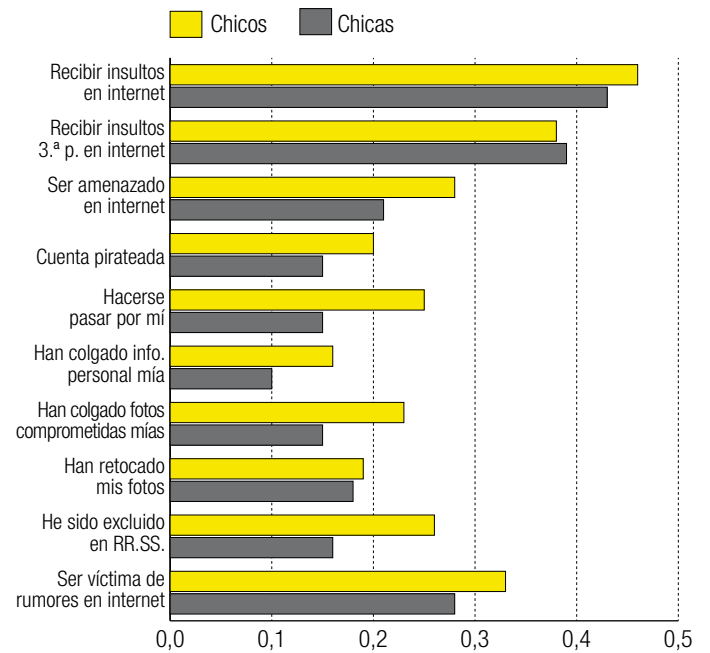
en las redes sociales, como se indica con las puntuaciones de 0,19 para los chicos y 0,23 para las chicas (ver figuras 12 y 13).

En relación a la victimización, en Primaria observamos que la forma más frecuente de victimización para los chicos, al igual que para las chicas es recibir insultos a través de internet, lo que se aprecia en puntuaciones muy similares de 0,46 para los chicos y 0,43 para las chicas.

En Educación Secundaria, observamos que en función del sexo la forma de agresión más empleada es el insulto a través de internet para los chicos con una puntuación de 0,49, mientras que para las chicas es el decir palabras malsonantes a alguien sobre otra persona a través de internet, con una puntuación de 0,38.

Como formas más frecuentes de victimización, en función del sexo del alumnado, se observa que la media más elevada se sitúa en el ítem «ser insultado a través de internet» para ambos sexos, con puntuaciones de 0,53 para los chicos y 0,56 para las chicas (figuras 14 y 15).

Figura 13. Diferencias según sexo en formas de cibervictimización en Primaria



4.4. Dating violence: violencia física

Analizamos, en primer lugar, la situación sentimental de los chicos y chicas escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (ver tabla 7).

Los resultados del primer y segundo tiempo resultan similares, descendiendo ligeramente en el T2 el número de chicos y chicas que afirmaban no haber tenido ninguna experiencia sentimental (del 40 % al 35,2 %).

En esta etapa, los chicos y chicas con pareja actual la califican generalmente de rollito (aproximadamente el 9,5 %) o de relación seria (en torno al 11 %), si bien son muy pocos los que hablan de relaciones formales. Existe, igualmente, un alto porcentaje de chicos y chicas que afirman haber tenido una experiencia sentimental en el pasado aunque no la tengan actualmente, lo que podría estar indicando que los y las adolescentes experimentan con estas relaciones antes de establecerlas como relaciones duraderas.

Figura 14. Diferencias según sexo en formas de ciberagresión en Secundaria

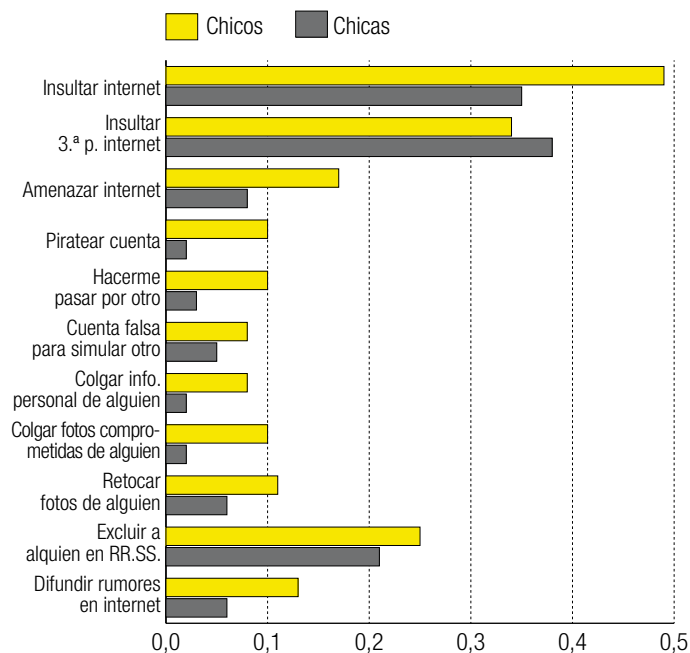
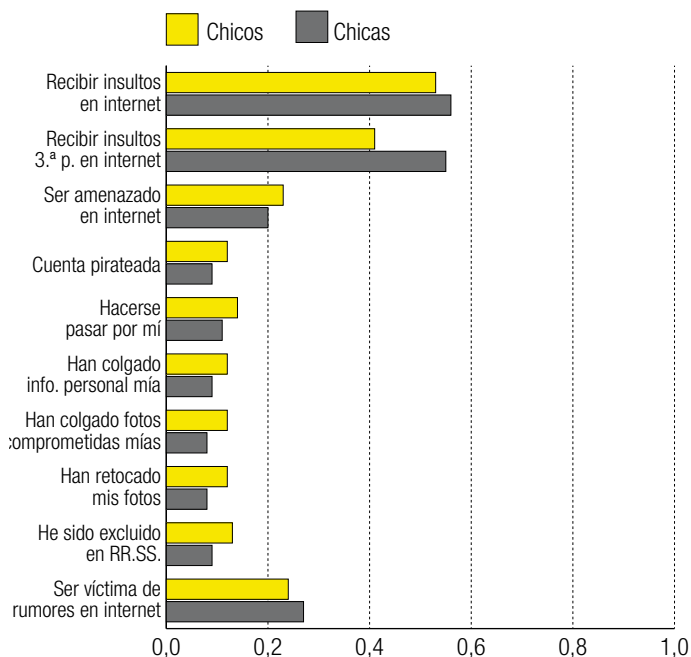


Figura 15. Diferencias según sexo en formas de cibervictimización en Secundaria



Se seleccionan solo a aquellos chicos y chicas que han tenido algún tipo de experiencia sentimental presente o pasada (N primer tiempo de recogida=1.076; N segundo tiempo de recogida=1.031).

En el primer tiempo de recogida (ver tabla 8), la implicación en violencia física oscila entre el 5,5 % en la agresión grave y el 16,3 % en la victimización leve. En todos los casos, la implicación resulta ocasional. Tomando las puntuaciones originales de la escala para considerar la máxima variabilidad de los datos, se estudiaron las diferencias por sexo y curso. El estadístico t-student permitió establecer una diferencia significativa entre chicos y chicas en cuanto a sus puntuaciones medias en victimización leve (1) y grave (2) y en agresión grave (3), siendo que en todos los casos ellos puntúan más alto que ellas. Asimismo, el estadístico ANOVA indicó que los chicos y chicas de 4.º de ESO presentaban puntuaciones más altas respecto al resto de cursos en victimización grave (4) y en agresión leve (5) y grave (6).

En el segundo tiempo de recogida se repite la misma tendencia del primer tiempo. La implicación en violencia física oscila entre el 3,3 % en la agresión grave y el 11,5 % en la victimización leve. En todos los casos, la implicación resulta ocasional. De nuevo, tomando las puntuaciones originales de la escala para considerar la máxima variabilidad de los datos, se estudiaron las

En Secundaria los chicos y chicas con pareja actual la califican generalmente de rollito o de relación seria, si bien son muy pocos los que hablan de relaciones formales; sobre los que afirman tener o haber tenido una experiencia sentimental se ha analizado su implicación en violencia física

Tabla 7. Situación sentimental de chicos y chicas de ESO

	1.º tiempo de recogida		2.º tiempo de recogida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Tengo pareja actualmente: es solo un rollito	158	8,7 %	161	10,1 %
Tengo pareja actualmente: no es nada serio	75	4,1 %	74	4,6 %
Tengo pareja actualmente: es una relación seria	190	10,4 %	194	12,1 %
Tengo pareja actualmente: es una relación formal (comprometidos)	19	1 %	10	0,6 %
No tengo pareja pero la he tenido en los dos últimos meses	259	13,9 %	212	13,3 %
No tengo pareja pero la he tenido hace más de dos meses	398	21,9 %	385	24,1 %
Nunca he tenido pareja	728	40 %	562	35,2 %

Tabla 8. Violencia física en pareja

		No implicación		Implicación Ocasional		Implicación Frecuente	
		1.º t	2.º t	1.º t	2.º t	1.º t	2.º t
Agresión física leve	Chicos	87,5 %	91,4 %	9,3 %	7 %	3,2 %	1,6 %
	Chicas	90,2 %	94,5 %	7,9 %	4,6 %	1,9 %	0,8 %
	Total	88,8 %	93 %	8,6 %	5,8 %	2,5 %	1,2 %
Agresión física grave	Chicos	92,8%	96,2 %	4,6 %	2,8 %	2,7 %	1 %
	Chicas	96,4 %	97,2 %	2,8 %	2,6 %	0,8 %	0,2 %
	Total	94,5 %	96,7 %	3,8 %	2,7 %	1,7 %	0,6 %
Victimización física leve	Chicos	78,5 %	84,1 %	16,8 %	12,9 %	4,7 %	3 %
	Chicas	88,8 %	93,1 %	10,6 %	5,2 %	0,6 %	1,6 %
	Total	83,7 %	88,5 %	13,6 %	9,2 %	2,7 %	2,3 %
Victimización física grave	Chicos	89,5 %	92 %	7,3 %	5,8 %	3,2 %	2,2 %
	Chicas	95,5 %	96 %	3,9 %	3,2 %	0,6 %	0,8 %
	Total	92,5 %	94 %	5,7 %	4,5 %	1,9 %	1,5 %

diferencias por sexo y curso. El estadístico t-student permitió establecer una diferencia significativa entre chicos y chicas en cuanto a sus puntuaciones medias en victimización leve (7) y grave (8) y, en esta ocasión, en agresión leve (9) resultando que ellos puntúan más alto que ellas en todos los casos. Así mismo, el estadístico ANOVA indicó diferencias únicamente en agresión leve (10), donde los chicos y chicas de 4.º de ESO alcanzaban puntuaciones significativamente superiores a los demás; y en agresión grave (11), donde estas altas puntuaciones se hacían extensivas a los chicos y chicas de 3.º ESO².

² Se indican a continuación los valores para cada uno de los ítems analizados: t (828.804)=5,343; p=0,000; (2) t (754.076)=4,118; p=0,000; (3) t (848.785)=2,811; p=0,005; (4) F (3,1074)=3,554; p=0,014; (5) F (3,1061)=3,383; p=0,018; (6) F (3,1057)=3,739; p=0,011; (7) t (931.455)=3,765; p=0,000; (8) t (861.044)=2,583; p=0,010; (9) t (890.872)=2,097; p=0,036; (10) F (3,997)=3,239; p=0,022; (11) F (3,997)=2,901; p=0,034.

5. Conclusiones

En general, se observa que los escolares andaluces se perciben competentes socialmente. La dimensión que presenta puntuaciones más altas en ambas etapas es el ajuste normativo, lo que indica que los chicos y chicas de Primaria y Secundaria ponen en práctica comportamientos basados en el respeto y la consideración hacia sus compañeros y compañeras. Es la etapa de Primaria en la que se observa esta tendencia de forma más evidente (son más elevadas las puntuaciones en todas las dimensiones de la competencia social), si exceptuamos la reevaluación cognitiva, habilidad emocional que requiere un mayor grado de maduración psico-evolutiva, como todo componente cognitivo.

Las chicas son las que muestran las medias más elevadas en todas las dimensiones de la competencia social en Primaria, no obstante son los chicos los que se perciben más competentes socialmente al inicio de la Secundaria. Estas diferencias de sexo se ven reducidas en los últimos cursos de la Secundaria, aunque ellas son más prosociales y ajustadas a las normas. Es difícil interpretar esta tendencia salvo que consideremos, como es razonable, que chicos y chicas desarrollan sus competencias sociales en general de forma paralela a como se producen los cambios psico-evolutivos, muy importantes en este periodo de ingreso y salida de la pubertad. Ellos llegan

Las alumnas están más implicadas como cibervíctimas y los alumnos como ciberagresores y ciberagresores victimizados; si bien los chicos tienden a permanecer estables en su rol, ellas tienden a disminuir a lo largo del curso su implicación como víctimas y agresoras en el segundo ciclo de la ESO; no obstante, la tendencia tanto en ellos como en ellas es a mantener un rol estable a lo largo del curso

con un ritmo más lento al principio de la pubertad (lo que explicaría su diferenciación en los primeros años, y que se iguale en los años centrales del mismo periodo). La prosocialidad sigue siendo una característica general más próxima a las tendencias sociales de las chicas, lo que no deja de ser una dinámica general, no una característica personal de cada chico o chica.

En los resultados sobre *bullying* destaca la figura —rol— del agresor victimizado, cuya presencia es verdaderamente significativa en los escolares andaluces de Primaria y Secundaria, lo cual nos está indicando que un porcentaje importante de chicos y chicas están implicados en dinámicas perversas en las que asumen la agresión y la victimización como comportamientos normalizados en las relaciones que mantienen con sus compañeros y compañeras. Esta circunstancia es preocupante, ya que conlleva confusión por parte de los jóvenes de cuál es el problema, dado que son las dos conductas polares en las que se sienten envueltos (la agresión y la victimización); un microsistema donde muchos tienen conciencia de ser víctimas y también de ser agresores, es un microsistema que distingue mal entre lo que está bien y lo que está mal, el que agrede y el que es víctima. Cuando en un centro educativo este rol está muy presente, suele ser indicador de que la ética y la convención social no está clara.

En cuanto a las víctimas, destaca que su mayor presencia se encuentra en la Primaria, que es la tendencia general, sólidamente demostrada en todos los estudios comparativos por la variable edad: el *bullying* es un fenómeno típicamente de la escolaridad Primaria. Además, durante los años de Primaria aún no están del todo bien adquiridos aquellos modelos de criterio moral que son capaces de eliminar elementos subjetivos y egocéntricos. Es decir, en los años de escolaridad Primaria, las competencias en criterio moral están cognitivamente menos desarrolladas de lo que estarán en los años siguientes. Estos escolares se encuentran todavía en una fase de aprendizaje de ciertas habilidades y estrategias que les permitan afrontar de forma satisfactoria las situaciones de acoso escolar en las que se ven envueltos.

El rol que presenta un porcentaje más bajo de implicación es el de agresor en los dos momentos de recogida de datos, aunque en la etapa de Secundaria hay una mayor implicación. Este resultado nos puede indicar que hay cierta estabilidad prolongada en el rol de agresor, un hecho que no es una buena señal porque, teóricamente, los chicos y chicas a medida que crecen tienen un mejor criterio moral y, sin embargo, la implicación en agresión se mantiene con la edad e incluso aumenta. Este resultado es muy impactante, sobre todo si lo comparamos con el rol de víctima, que sí desciende en la Secundaria. Nos encontramos, por tanto, con un rol de agresor que es menos volátil que el de víctima. Si estudiamos su estabilidad a lo largo del curso escolar se observa que la implicación como víctima, agresor y agresor victimizado

tiende a mantenerse estable en ambas etapas, lo que nos lleva a cuestionarnos si las medidas que se ponen en marcha en los centros durante el curso escolar para la reducción del nivel de violencia entre iguales necesitan aún de mayor atención educativa o quizás de una planificación de acciones que busquen una mayor efectividad.

Sí es importante destacar que en los últimos cursos de la ESO hay un descenso considerable en el porcentaje de víctimas al final del curso. Este resultado puede deberse a factores psico-evolutivos que sitúan la edad de 15 años como un punto de inflexión en el comportamiento de los adolescentes.

En función del sexo, observamos que las chicas presentan en ambas recogidas de datos porcentajes más altos en los roles de víctima y espectador en los tres ciclos. Si bien en Primaria la tendencia en la implicación en roles es estable tanto en chicas como en chicos, en los dos ciclos de Secundaria son ellas las que aumentan su implicación como agresoras a lo largo del curso escolar, lo cual puede estar indicando que es una tendencia general a que la chica vaya implicándose cada vez más y más en esta dinámica violenta.

En el análisis sobre las formas de manifestación se observa que la más utilizada es la de carácter verbal, aunque en Primaria también están muy presentes las formas físicas de violencia. Resulta llamativo que son ellos los que están más implicados en todas las formas de manifestación de agresión y victimización en la etapa de Primaria. En Secundaria se repite este patrón, aunque las chicas destacan en las formas de agresión relacional, en la difusión de rumores y en los insultos a terceras personas que no están presentes. Estos resultados coinciden con estudios anteriores en los que se reconoce en ellas una mayor habilidad en el uso de formas sutiles para hacer daño, que aunque menos visibles, son igual de dañinas.

En el estudio sobre el *cyberbullying* se observan resultados similares a los obtenidos en *bullying*, donde el rol de agresor victimizado, presente en porcentajes similares en Primaria y Secundaria, adquiere un notable protagonismo en los escolares andaluces. El rol de agresor es el menos frecuente, aunque su presencia es más notoria en Secundaria, etapa educativa en la que ya disponen de forma general de dispositivos digitales propios y de un mayor manejo de las herramientas tecnológicas que, utilizadas de forma perversa, pueden conducir a situaciones de ciberacoso y de indefensión de quien lo sufre. Igualmente, en *cyberbullying* se observa que los roles de víctima, agresor y agresor victimizado se mantienen estables a lo largo del curso, lo que nos lleva nuevamente a plantearnos y detenernos en el tipo de medidas que se ponen en práctica en los centros andaluces para la prevención del ciberacoso, ciertamente aún no suficientes para observar cambios a corto plazo en el alumnado.

A pesar de esta escasa variabilidad en los porcentajes de implicación al inicio y al final del curso, hay algunas variaciones que merecen su atención. Concretamente se observa que en el primer ciclo de Secundaria aumenta el número de víctimas y agresores victimizados a lo largo del curso, al contrario que en el segundo ciclo, en el que se observa una disminución de víctimas, resultados que coinciden con los observados en *bullying*, en los que precisamente el factor evolutivo puede ser motivo de explicación de este descenso notable en el número de víctimas a lo largo del curso. La implicación del alumnado en el fenómeno del *cyberbullying* en función del sexo muestra que ellas están más implicadas como cibervíctimas y ellos como ciberagresores y ciberagresores victimizados. Si bien los chicos tienden a permanecer estables en su rol, ellas tienden a disminuir a lo largo del curso su implicación como víctimas y agresoras en el segundo ciclo de la ESO. No obstante, la tendencia tanto en ellos como en ellas es a mantener un rol estable a lo largo del curso.

En el estudio sobre las formas de manifestación del *cyberbullying* se observa que nuevamente son las formas verbales las que más se utilizan en el ciberacoso, aunque la exclusión del grupo también es destacable en ambas etapas educativas. En Primaria los niños están más implicados que las niñas en todas las formas de ciberagresión y cibervictimización, al igual que en Secundaria, aunque en esta etapa ellas destacan en la agresión a través de insultos a terceras personas y en cibervictimización a través de formas directas e indirectas.

En los resultados de pareja, chicos y chicas señalan un interés creciente en este nuevo tipo de relación, de forma que el porcentaje de adolescentes que nunca ha tenido experiencia sentimental desciende en el segundo tiempo respecto al primero. No obstante, dado el carácter incipiente de estas relaciones y la inexperiencia de quienes las constituyen, muchas de ellas están en riesgo de verse implicadas en fenómenos de violencia. Chicos y chicas están envueltos en fenómenos de agresión y victimización física de forma muy parecida, con una implicación que, aun siendo sobre todo ocasional y con comportamientos moderados como empujones o agarrones, no deja de ser alarmante. Esta implicación en violencia física se mantiene estable al inicio y al final del curso, lo que podría indicar que las dinámicas de relación aprendidas se estabilizan, pudiendo normalizarse este tipo de comportamiento violento como parte de la relación.

6. Propuestas de intervención

Dada la relevancia del contexto educativo y de las relaciones interpersonales que se gestan en el mismo, y su influencia en el desarrollo de la competencia social del alumnado, a continuación se exponen una serie de orientaciones que guíen el desarrollo de dicha competencia desde la práctica educativa. Se exponen cuatro líneas estratégicas: desde el currículo ordinario; desde la acción tutorial; desde la mediación o la ayuda entre iguales; y, por último, desde la colaboración familiar (Córdoba, Romera y Ortega-Ruiz, 2017).

Áreas como el conocimiento de sí mismo, la autonomía personal o la comunicación están presentes en la mayoría de los sistemas educativos, siendo la mayoría relevantes en el desarrollo de la competencia social del menor. De la misma manera, la organización del aula por espacios diferenciados, el trabajo en equipo o la asamblea con la que suelen dar comienzo las sesiones, suponen momentos y espacios para el intercambio de opiniones, la expresión y la escucha de los demás. En la organización del aula es necesario compaginar el trabajo individualizado con el uso de metodologías alternativas que fomenten el desarrollo de una competencia que se ha considerado clave en Primaria y posteriormente en Secundaria como es la social. La incorporación de una concepción cooperativa puede suponer una buena opción pero, igualmente, si se fundamenta en una re-estructuración de la metodología didáctica.

El espacio de la tutoría complementa la acción educativa del profesorado en aspectos que son de suma importancia para el alumnado en la educación obligatoria. Una línea estratégica de todo plan de acción tutorial es la que tiene que ver con el desarrollo de la competencia social. De esta forma el tutor o tutora contempla la posibilidad de dedicar alguna hora específica al desarrollo de dichos programas, siendo una oportunidad para que el alumnado pueda experimentar y poner en marcha acciones relacionadas con el desarrollo de sus habilidades sociales.

En lo que a la participación de los iguales y a la ayuda en la resolución de conflictos se refiere, encontramos principalmente dos estrategias que están teniendo especial repercusión en los centros: los programas de ayuda entre iguales y la mediación en conflictos. Tanto la participación en estos programas en calidad de ayudante o mediador o como ayudado o mediado, favorece el desarrollo de la competencia social.

6.1. Propuesta de intervención contra el acoso y ciberacoso entre escolares

La clave para abordar de manera eficiente los problemas de acoso escolar no solo estará en proporcionar seguridad al alumnado, sino en la obligada atención educativa que requiere desarrollar un buen clima de convivencia. En el trabajo desarrollado por García-Fernández, Gómez-Ortiz y Romera (2016) se abordan los aspectos preventivos y paliativos del acoso escolar. Desde el enfoque preventivo se defiende la necesidad de desarrollar modelos basados en la gestión democrática de la convivencia. Concretamente proponemos abordar la gestión de la disciplina dentro del centro y el aula mediante cuatro líneas de trabajo básicas: a) análisis de la situación; b) reflexión sobre la respuesta ofrecida y las consecuencias derivadas; c) elaboración compartida de un plan de acción contextualizado; y d) evaluación de la acción educativa.

El trabajo preventivo, sin embargo, no impide la aparición de problemas entre los miembros de la comunidad educativa. Ello implica la necesidad de poner en marcha medidas para la detección y afrontamiento de las situaciones de *bullying*. Existen técnicas que focalizan sus estrategias de intervención en desarticular la dinámica *bullying*, que tienen como objetivo descubrir la estructura social del grupo donde se desarrollan las conductas violentas y modificar las relaciones sociales de sus miembros. También pueden implementarse estrategias que promuevan la asertividad en las víctimas, trabajando las habilidades sociales a través de situaciones en las que se pondría en práctica la toma de decisiones de la víctima, así como el desarrollo en los agresores de su empatía y sensibilidad emocional y afectiva. Se hace también necesario incluir actuaciones encaminadas a trabajar con los espectadores, quienes con sus actuaciones ayudan a extinguir las conductas de acoso o a prolongarlas en el tiempo.

Pero las relaciones a través de internet también requieren atención educativa. Algunos de los investigadores del proyecto han diseñado e implementado un programa de promoción de la ciberconvivencia, el ConRed (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016), sustentando en tres claves fundamentales: a) mostrar la legalidad y las acciones perjudiciales del mal comportamiento en entornos virtuales, b) conocer la existencia de determinadas acciones muy ligadas a los riesgos de la red y lejanas a sus beneficios, y c) exponer cómo ciertas conductas no reflejan a un grupo determinado, ni hacen que se produzca una mayor aceptación. A partir de dichas claves el programa ConRed está diseñado para potenciar y sensibilizar a la comunidad educativa —alumnado, profesorado y familias— en un uso seguro, positivo y beneficioso de internet

y las redes sociales para la prevención de riesgos como el *cyberbullying* (Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2016). Los resultados tras la intervención indican que se ve reducido el número de participantes en el fenómeno, especialmente en el rol de agresor.

6.2. La prevención del *dating violence* a través de la competencia social

Las primeras relaciones de pareja suelen surgir dentro del grupo de iguales, por lo que las competencias que los adolescentes aprendan en este contexto servirán de base para que sus relaciones sentimentales sean de mejor calidad. El programa *Parejas con Competencia Socioemocional Interactiva y Moral* (Parejas CoSIM; Viejo, Romera y Vargas, 2015) es un plan de intervención dirigido a mejorar las habilidades que conforman la competencia social de chicos y chicas para que las primeras relaciones de pareja sean más igualitarias, satisfactorias y de mejor calidad, enfocado a la promoción de tres niveles de la competencia social: nivel de cognición socio-emocional, enfocado al desarrollo de elementos socioemocionales de calidad; nivel interpersonal, en el que se promueve la interacción con las demás personas; y nivel moral, que posibilita la toma de conciencia de los diversos aspectos que influyen en la concepción de estas relaciones.

Finalmente, es necesario señalar que las líneas para elaborar una programación de la gestión democrática de la convivencia y de la prevención de los problemas derivados de ella deben ajustarse a las particularidades de cada contexto y de cada caso particular. Por ello, los programas de trabajo, tanto para abordar como para prevenir los problemas de violencia entre escolares, no deben estar pre-configurados sino que deben tener un carácter abierto que permita plantear medidas de actuación ajustadas al contexto educativo donde se desarrollan y a las características del grupo implicado (Zych, Romera y Cabrera, 2016).

Algunos de los investigadores del proyecto han diseñado e implementado un programa de promoción de la ciberconvivencia, el ConRed, diseñado para potenciar y sensibilizar a la comunidad educativa —alumnado, profesorado y familias— en un uso seguro, positivo y beneficioso de internet y las redes sociales para la prevención de riesgos como el *cyberbullying*

7. Referencias

BENNETT, D. A. (2001):

«How can I deal with missing data in my study?», *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25, pp. 464-469.

BERGER, C. Y CARAVITA, C. S. (2016):

«Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully», *Journal of Adolescence*, 46, pp. 45-56.

CARD, N. A. Y HODGES, E. V. E. (2008):

«Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention», *School Psychology Quarterly*, 23, pp. 451-461.

CASAS, J. A.; DEL REY, R. Y ORTEGA-RUIZ, R. (2016):

«El programa ConRed: mejorando la ciberconvivencia», en CÓRDOBA, F.; ORTEGA-RUIZ, R. y NAIL-KRÖYER, O.: *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. Chile: RiL editores, pp. 217-229.

CEREZO, F.; SÁNCHEZ, C.; RUIZ, C. Y ARENSE, J. J. (2015):

«Adolescents and preadolescents' roles on bullying, and its relation with social climate and parenting styles», *Revista de Psicodidáctica*, 20, pp. 139-155.

CONNOLLY, J. A. (1989):

«Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health», *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, pp. 258-269.

CÓRDOBA, F.; ROMERA, E. M. Y ORTEGA-RUIZ, R. (2017):

«La competencia social en el marco de la convivencia escolar: propuestas para su desarrollo», en CAROZZO, J. C. (ed.): *Contribuciones para una gestión de la convivencia democrática en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Bonum.

DAY, K.; HAMM, J.; LAMBERT, K. Y FARMER, T. (2014):

«Social Integration and Students' Perceptions of the Transition to Middle School», *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, pp. 10-26.

DEL REY, R.; CASAS, J. A. Y ORTEGA-RUIZ, R. (2016):

«The Impacts of the CONRED Program on different cyberbullying roles», *Aggressive Behavior*, 42, pp. 123-135.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; ORTEGA-RUIZ, R.; SCHULTZE-KRUMBHOLZ, A.; SCHEITHAUER, H.; SMITH, P. K. Y PLICHTA, P. (2015):

«Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire», *Computers in Human Behavior*, 50, pp. 141-147.

DEL REY, R.; ELIPE, P. Y ORTEGA-RUIZ, R. (2012):

«Bullying and Cyberbullying: Overlapping and Predictive Value of the Co-occurrence», *Psicothema*, 24, pp. 608-613.

DÍAZ-ATIENZA, F.; PRADOS-CUESTA, M. Y RUIZ-VEGUILLA, M. (2004):

«Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes: resultados preliminares», *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4, pp. 10-19.

DIRKS, M. A.; TREAT, T. A. Y WEERSING, V. R. (2007):

«Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence», *Clinical Psychology Review*, 27, pp. 327-347.

ELIPE, P.; ORTEGA, R.; HUNTER, S. C. Y DEL REY, R. (2012):

«Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of bullying», *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20, pp. 169-181.

FOX, C. L. Y BOULTON, M. J. (2005):

«The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions», *British Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 313-328.

GARCÍA-FERNÁNDEZ, C. M.; GÓMEZ-ORTIZ, G. Y ROMERA, E. M. (2016):

«La dinámica del bullying escolar: afrontar y prevenir el problema del acoso», en CÓRDOBA F.; ORTEGA-RUIZ, R. y NAIL-KRÖYER, O.: *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. Chile: RiL editores, pp. 85-100.

GÓMEZ-ORTIZ, O.; ROMERA, E. M. Y ORTEGA-RUIZ, R. (2017):

«Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship with Bullying Roles/Multidimensionalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles del bullying», *Revista de Psicodidáctica*, 22.

GÓMEZ-ORTIZ, O.; ROMERA, E. M.; ORTEGA-RUIZ, R.; CABELLO, R. y

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2016):

«Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire», *Frontiers in Psychology*, 6, pp. 1-11.

HALBERSTADT, A. G.; DENHAM, S. A. Y DUNSMORE, J. C. (2001):

«Affective social competence», en *Social Development*, 10, pp. 79-119.

HARTUP, W. W. (1989):

«Social relationships and their developmental significance», *American Psychologist*, 44, pp. 120-26.

HYMEL, S. Y SWEARER, S. M. (2015):

«Four Decades of Research on School Bullying. An Introduction», *American Psychologist*, 70, pp. 293-299.

JUNTILA, N.; VOETEN, M.; KAUKIAINEN, A. Y VAURAS, M. (2006):

«Multisource assessment of children's social competence», *Educational and Psychological Measurement*, 66, pp. 874-895.

LEREYA, S. T.; COPELAND, W. E.; COSTELLO, E. J. Y WOLKE, D. (2015):

«Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries», *The Lancet Psychiatry*, 2, pp. 524-531.

LÓPEZ DE DICASTILLO, N.; IRIARTE, C. Y GONZÁLEZ, M. C. (2004):

«Aproximación y revisión del concepto de competencia social», *Revista Española de Pedagogía*, 62, pp. 143-155.

MODECKI, K. L.; MINCHIN, J.; HARBAUGH, A. G.; GUERRA, N. G. y

RUNIONS, K. C. (2014):

«Bullying Prevalence across Contexts: A Metaanalysis Measuring Cyber and Traditional Bullying», *Journal of Adolescent Health*, 55, pp. 602-611. <doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>>.

NOCENTINI, A.; MENESINI, E.; PASTORELLI, C.; CONNOLLY, J.;

PEPLER, D. Y CRAIG, W. (2011):

«Physical dating aggression in adolescence: Cultural and gender invariance», *European Psychologist*, 16, pp. 278-287.

OCDE (2005):

The definition and selection of key competencies <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>> [última consulta: 15-9-2007].

OLWEUS, D. (1993):

Bullying at school: What we know and what we can do, Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers.

OLWEUS, D. (2012):

«Cyberbullying: An Overrated Phenomenon?», *European Journal of Developmental Psychology*, 9, pp. 520-538 <doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>>.

ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R. Y CASAS, J. A. (2016):

«Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q», *Psicología Educativa*, 22, pp. 71-79.

PADILLA-WALKER, L. M.; FRASER, A. M.; BLACK, B. B. Y BEAN, R. A. (2015):

«Associations between friendship, sympathy, and prosocial behavior toward friends», *Journal of Research on Adolescence*, 25, pp. 28-35.

PARKER, J. G.; RUBIN, K. H.; ERATH, S. A.; WOJSLAWOWICZ, J. C. y

BUSKIRK, A. A. (2006):

«Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective», en CICCHETTI, D. y COHEN, D. (ed.): *Developmental psychopathology: Theory and method* (2.ª ed.). Hoboken: Nueva Jersey: John Wiley y Sons Inc., pp. 419-493.

ROSE-KRASNOR, L. (1997):

«The nature of social competence: A theoretical review», *Social Development*, 6, pp. 111-135.

SÁNCHEZ, V.; ORTEGA, R. Y MENESINI, E. (2012):

«La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying», *Anales de Psicología*, 28, pp. 71-82.

SANTOS, A. J.; PECEGUINA, I.; DANIEL, J. R.; SHIN, N. Y VAUGHN, B. E. (2013):

«Social competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model», *Social Development*, 22, pp. 163-179.

SENTSE, M.; KRETSCHMER, T. Y SALMIVALLI, C. (2015):

«The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences», *Social Development*, 24, pp. 659-677.

SMITH, P. K. (2015):

«The Nature of Cyberbullying and What We Can do about it», *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, pp. 176-184 <doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12114>>.

STRAUS, M. A.; HAMBY, S. L.; BONEY-MCCOY, S. Y SUGARMAN, D. (1996):

«The Revised Conflict Tactics Scale (CTS2): Development and preliminary psychometric data», *Journal of Family Issues*, 7, pp. 283-316.

VIEJO, C.; ORTEGA-RIVERA, J. Y ORTEGA-RUIZ, R. (2016):

«Violencia ligada a los procesos de cortejo juvenil», en CÓRDOBA, F.; ORTEGA-RUIZ, R. y NAIL-KRÖYER, O.: *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying*. Chile: RIL editores, pp. 135-148.

VIEJO, C.; ROMERA, E. Y VARGAS, S. (2015):

«Mejora de la Calidad de las Parejas Adolescentes a través del desarrollo de la competencia social: Una propuesta de intervención», *Paideia, Revista de Educación*, 57.

WALS, F.; ROMERA E. M. Y VIEJO, C. (2015):

«Influencia de la auto-eficacia social y el apoyo social en la calidad de las relaciones de pareja adolescentes», *Psicología, Sociedad y Educación*, 7, pp. 71-84.

ZHANG, F.; YOU, Z.; FAN, C.; GAO, C.; COHEN, R.; HSUEH, Y. Y ZHOU, Z. (2014):

«Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness», *Journal of School Psychology*, 52, pp. 511-526.

ZYCH, I.; ORTEGA-RUIZ, R. Y DEL REY, R. (2015):

«Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going», *Aggression and Violent Behavior*, 24, pp. 188-198.

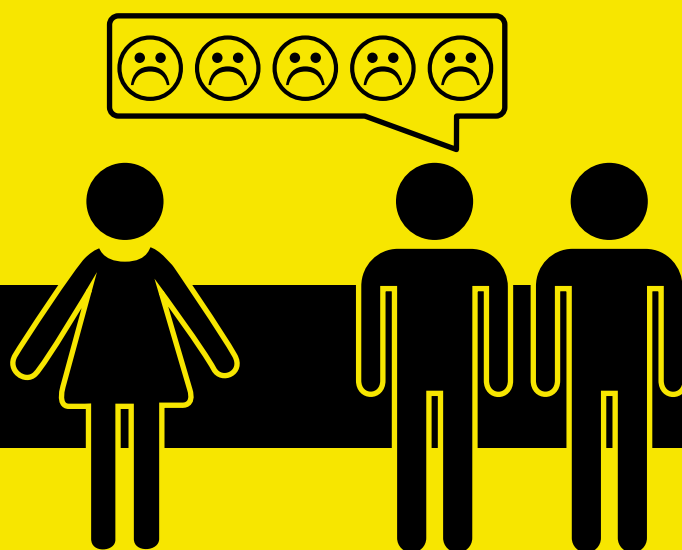
ZYCH, I.; ROMERA, E. M. Y CABRERA, D. (2016):

«Elaboración de un plan de convivencia», en ORTEGA-RUIZ, R. y ZYCH, I. (eds.): *Convivencia escolar: manual para docentes*. Madrid: Editorial Grupo 5.

NÚMEROS PUBLICADOS

- ...
- 25: Liderazgo político en Andalucía. Percepción ciudadana y social de los líderes autonómicos
- 26: Conciliación: un reto para los hogares andaluces
- 27: Elecciones 2008 en Andalucía: concentración y continuidad
- 28: La medición del efecto de las externalidades del capital humano en España y Andalucía. 1980-2000
- 29: Protección legislativa del litoral andaluz frente a las especies invasoras: el caso Doñana
- 30: El valor monetario de la salud: estimaciones empíricas
- 31: La educación postobligatoria en España y Andalucía
- 32: La pobreza dual en Andalucía y España
- 33: Jubilación y búsqueda de empleo a edades avanzadas
- 34: El carácter social de la política de vivienda en Andalucía. Aspectos jurídicos
- 35: El camino del éxito: jóvenes en ocupaciones de prestigio
- 36: Mutantes de la narrativa andaluza
- 37: Gobernanza multinivel en Europa. Una aproximación desde el caso andaluz
- 38: Partidos políticos, niveles de gobierno y crecimiento económico regional
- 39: Bilingüismo y Educación. Incidencia de la Red de Centros Bilingües de Andalucía
- 40: Marroquíes en Andalucía. Dinámicas migratorias y condiciones de vida
- 41: Obstáculos y oportunidades. Análisis de la movilidad social intergeneracional en Andalucía
- 42: El vandalismo como fenómeno emergente en las grandes ciudades andaluzas
- 43: Transformando la gestión de recursos humanos en las administraciones públicas
- 44: Valores y conductas medioambientales en España
- 45: ¿Sabemos elegir? Introducción al estudio de la conducta económica de las personas
- 46: Metro ligero e innovación para la movilidad sostenible de las áreas metropolitanas andaluzas
- 47: El papel de las regiones en la actual Unión Europea
- 48: Nuevos enfoques en el diseño de los copagos farmacéuticos
- 49: La inmigración en Andalucía. Un análisis con datos de la Seguridad Social (2007-2008)
- 50: Arte contemporáneo y sociedad en Andalucía
- 51: La creación de una nueva realidad empresarial. El caso de Andalucía
- 52: Nuevos modelos de familia en Andalucía y políticas públicas
- 53: Rasgos básicos del envejecimiento demográfico y las personas mayores en Andalucía
- 54: Género, salud y orden social. El caso del modelo clínico de transexualidad
- 55: Gestión del pluralismo religioso en el ámbito autonómico y local
- 56: La educación como factor determinante de la movilidad intergeneracional en Andalucía
- 57: Las compañías de bajo coste en los aeropuertos andaluces
- 58: La construcción del sujeto político entre los jóvenes en riesgo
- 59: La disposición a pagar por el medio ambiente. Un análisis con datos de Andalucía
- 60: La inmigración en Andalucía. Un análisis con datos de la Seguridad Social en 2009
- 61: Percepción de la desigualdad y demanda de políticas redistributivas en Andalucía
- 62: Las violencias masculinas y la prevención de la violencia contra las mujeres
- 62: Las violencias masculinas y la prevención de la violencia contra las mujeres
- 63: La población infantil ante las nuevas tecnologías de la información. Una aproximación a la realidad de los nativos digitales andaluces
- 64: El contacto de la ciudadanía con los ayuntamientos como forma de participación política en Andalucía
- 65: Hacia un modelo de movilidad urbana sostenible
- 66: Las transiciones hacia el empleo de la juventud andaluza
- 67: El sector de los alimentos ecológicos en Andalucía: diagnóstico, retos y estrategias
- 68: Percepción de los españoles y andaluces ante la pobreza
- 69: La presencia de las mujeres en los ayuntamientos andaluces (1979-2011)
- 70: Un relato sobre identidad y vida buena en Andalucía
- 71: Bienestar, desigualdad y pobreza en Andalucía: un estudio comparativo con el resto de España a partir de las encuestas de condiciones de vida 2006 y 2012
- 72: Competencias autonómicas y gestión de la cuenca del Guadalquivir
- 73: Reformas legislativas, incumplimientos de la Carta Social Europea y su invocación en los órganos judiciales
- 74: Reforma constitucional y nuevo paradigma del Estado social. De la ordenación contingente a la organización consciente del bienestar
- 75: *Bullying, cyberbullying y dating violence*. Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía

IDAD



El golpe. Cultura del entorno



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA Y ADMINISTRACIÓN LOCAL