

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/235652030>

Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying. Un estudio preliminar en estudiantes de Secundaria.

Article in *Ansiedad y Estrés* · January 2009

CITATIONS

13

READS

1,483

3 authors:



[Rosario Ortega-Ruiz](#)

University of Cordoba (Spain)

246 PUBLICATIONS 2,102 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Paz Elipe](#)

Universidad de Jaén

16 PUBLICATIONS 291 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Juan Calmaestra](#)

University of Cordoba (Spain)

51 PUBLICATIONS 385 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Peer culture, friendships, ethnographic research [View project](#)



EUROPE 2038: Voice of the Youth -ESPAÑA [View project](#)



2009, 15(2-3), 151-165

EMOCIONES DE AGRESORES Y VÍCTIMAS DE CYBERBULLYING: UN ESTUDIO PRELIMINAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Rosario Ortega¹, Paz Elipe² y Juan Calmaestra²

Universidad de Córdoba

Universidad de Jaén

Resumen: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han generado nuevos escenarios de comunicación. No obstante, dichos escenarios no están libres de dinámicas relacionales perversas, existentes también en los escenarios tradicionales de comunicación, tales como la intimidación y el acoso entre iguales (cyberbullying). Además, algunas de las características de estos nuevos escenarios podrían facilitar el establecimiento de este tipo de agresiones. El objetivo de este estudio fue analizar la percepción emocional de los escolares implicados en cyberbullying a través de Internet. La muestra de estudio estuvo compuesta por 830 estudiantes de 10 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Córdoba (España). El instrumento de evaluación utilizado fue el "Cuestionario Cyberbullying" (Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2007). Los resultados confirman que, al igual que ocurre en el bullying tradicional, víctimas y agresores poseen una percepción emocional distinta sobre el sufrimiento de la víctima. Los datos sugieren que agresores y agresores victimizados podrían mostrar un sesgo o déficit en la percepción emocional que los haría burdos y poco sensibles a los sentimientos de la víctima.

Palabras clave: cyberbullying, inteligencia emocional, sentimientos, TIC.

Abstract: Information and Communication Technologies (ICT) have generated new forms of communication. As in traditional communication scenarios, potentially harmful relational dynamics, such as intimidation and harassment between peers (cyberbullying), may develop in these scenarios. In addition, some of the characteristics of these new forms of communication may facilitate the establishment of these forms of aggression. This study analyzes the emotional perceptions of the pupils involved in cyberbullying via the Internet. Participants were 830 pupils from 10 secondary schools in Cordoba (Spain). The instrument used was "Cuestionario Cyberbullying" (Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2007). Results confirmed that, as in traditional bullying, bullies and victims show different emotional perceptions about the victim's suffering. Data suggest that bullies and aggressive-victims may show an emotional perception deficit that could mean they are insensitive to the victim's feelings.

Key words: Cyberbullying, emotional intelligence, feelings, ICT.

Title: *Emotions of perpetrators and victims of cyberbullying: A preliminary study of secondary school pupils*

La expansión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC a partir de ahora) en nuestra sociedad ha causado un cambio aún no suficientemente reconocido en las formas de relaciones interpersonales. El mundo globalizado e interconectado en el que vivimos ha propiciado

la aparición de entornos virtuales que funcionan como espacios de comunicación y que difieren, en diversos aspectos, de los escenarios presenciales.

Todo tipo de comunicación en el marco de una red de relaciones interpersonales está, en sí misma, connotada emocional y moralmente, ya que está arbitrada por unas reglas socialmente construidas que se activan espontáneamente en el marco interactivo que crean los que realizan actividades

*Dirigir la correspondencia a
Rosario Ortega Ruiz (ortegar Ruiz@uco.es)
Departamento de Psicología. Universidad de Córdoba
San Alberto Magno, s/n. Córdoba 14004

© Copyright 2009: de los Editores de *Ansiedad y Estrés*

compartidas (Ortega & Mora-Merchán, 1996).

También en el uso de las nuevas vías de comunicación digital está presente, de forma más o menos explícita, el marco reglado que regula la comunicación, la acción y el poder con el que se relacionan los implicados en dicha comunicación (Mora-Merchán & Ortega, 2007). No obstante, el uso de las TIC para mantener dicha comunicación no siempre garantiza que el proceso de regulación de la reciprocidad moral sea el adecuado, en la medida en que cualquiera de los agentes del discurso puede, si quiere, incluir elementos perturbadores que dañen la convención social sin recibir siquiera el espontáneo y natural reproche expresivo del rostro de su interlocutor, al otro lado del ciberespacio. Dicho aspecto puede convertirse en una oportunidad de dañar, de forma más incisiva, dado que el agresor se sabe impune, de manera directa, a la reacción de su interlocutor. De hecho, la red (Internet) puede ocultar no sólo las emociones y la connotación moral, sino la propia identidad de los sujetos que se comunican.

Unida al desarrollo de estos nuevos escenarios de comunicación aparece la necesidad de estudiar hasta qué punto éstos favorecen, o al menos permiten, la implantación de modelos de comunicación perniciosos, basados en desequilibrio de poder, tales como la intimidación, la amenaza, la coacción y otras formas de malos tratos. Asimismo, se requiere analizar las implicaciones afectivo-emocionales que pudieran tener estos nuevos escenarios sobre sus usuarios, considerando la ruptura de barreras espaciales y temporales previamente mencionadas.

Cyberbullying

El cyberbullying se ha definido como el uso de las TIC, en cualquiera de sus posibilidades, para realizar conductas de hostili-

dad, intimidación y agresión hacia otro u otros (Belsey, 2005). En general, los autores que estudian el cyberbullying, en línea con las investigaciones previas sobre intimidación, acoso y malos tratos entre iguales, insisten en que también, en estos fenómenos, se establece un desequilibrio de poder entre acosadores y acosados. Así, Smith (2006) define el cyberbullying como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, se lleva a cabo por un grupo o individuo mediante el uso de medios electrónicos y se dirige a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. Por su parte, Willard (2004, 2005, 2006), desde una aproximación focalizada en la dimensión social, considera estos problemas simplemente una “agresión social online”.

Aunque hay un repertorio más amplio de vías de agresión social cibernética, podemos señalar dos principales (Calmaestra, Ortega & Mora-Merchán, 2008; Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2008; Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006): el teléfono móvil (SMS, MMS o llamadas, grabaciones clandestinas...) y las que tienen la red de redes como plataforma de comunicación, Internet (E-mail, salas de Chat, programas de mensajería instantánea o páginas webs). Esta simplificación es, al menos de momento, interesante porque clarifica el escenario y ordena, en alguna medida, las posibilidades de perturbar o agredir a otro a partir de las oportunidades comunicativas que la tecnología pone al servicio del agresor, y desde las que la víctima tiene, como en el caso del bullying ordinario, difícil su defensa.

Control Social y Personal, Inteligencia Emocional y Cyberbullying

La interacción social, la comunicación y la actividad compartida se regulan, como hemos dicho, mediante un sofisticado sistema de autocontrol y control externo en el

que la percepción de la reacción de los otros a nuestro comportamiento juega un importante papel. Tanto la audiencia directa como, en general, el permanente registro de lo que significa, o podría significar, nuestro comportamiento para los demás, actúan como mediadores y moduladores de lo que somos capaces de hacer o decir a nuestro interlocutor en una situación dada. Son sistemas naturales que se activan en los fenómenos interactivos para el comportamiento de los protagonistas de la comunicación (Willard, 2004). Para nuestros propósitos recordemos que, al menos, son los siguientes:

Valores morales personales: Cada actividad y conducta, y muy particularmente las que nos afectan más personalmente y afectan a los otros próximos y significativos, está connotada éticamente. No agredimos injustamente a otros porque lo consideramos un daño que el otro no se merece o, en último término, que es inadecuado e injusto. Ello significa que hemos aprendido el importante valor de transferencia de la ética a la moral práctica. Y lo hacemos porque disponemos de suficiente criterio como para asumir dicho valor social como propio e incorporarlo a los hábitos comportamentales en nuestras relaciones interpersonales. En agresiones a través de mediadores, como son los que proporcionan las TIC, el otro puede reinterpretarse, dada su ausencia en el escenario en el que acontecen los hechos, y el juicio moral podría aplazarse.

Expectativa social directa: La experiencia socializadora nos enseña, desde la infancia, a esperar una reacción del otro ante nuestras acciones. En este sentido, a la agresión injustificada le sigue, normalmente, una reacción idéntica o parecida a la ejecutada, pero en todo caso negativa, para el que incumple la ley de la reciprocidad moral. Dicha reacción puede hacernos perder beneficios adquiridos: tener amigos y

perderlos es uno de ellos pero hay algunos otros más directos y temidos. Muchos escolares tienen experiencias puntuales de comportamientos agresivos, que desaparecen rápidamente del repertorio de sus conductas como consecuencia de la lógica reacción de los agredidos de devolver el golpe. En la agresión indirecta, como es el cyberbullying, la expectativa social en cierta medida puede desaparecer, y en todo caso puede diferirse, con lo que sus efectos quizás se atenúan.

Rechazo o desaprobación social: La audiencia actúa como crítico juez ante los actos personales. Las consecuencias negativas, a modo de castigo, que obtenemos cuando desarrollamos un comportamiento inadecuado o dañino para los demás frenan, o pueden frenar en gran medida, las tentaciones de realizar actos agresivos al ser juzgados y rechazados o criticados por ello. En la comunicación cibernética, con frecuencia realizada al margen de una audiencia directa, este dispositivo de control puede estar ausente.

Empatía cognitiva y emocional: La calificación moral está en gran medida basada en la competencia que, desde edades muy tempranas, tenemos para reconocer las intenciones y emociones del otro, incluyendo la percepción del sentimiento de sufrimiento por un daño provocado. Sabemos que en el bullying ordinario los agresores presentan ciertos déficits en esa capacidad de empatía (Ortega, [Sánchez & Menesini, 2002](#)); déficits que se concretan en una particular facilidad para desconectar la valoración ética del reconocimiento de los sentimientos de los demás (moral disengagement). Aunque los trabajos que se han ocupado de los procesos cognitivo-emocionales que acompañan al fenómeno de bullying ordinario (presencial) han focalizado su atención en el análisis de los mecanismos de desconexión moral ([Kochenderfer-Ladd, 2004](#); [Menesini et al., 2003](#); Ortega et al.,

2002), el constructo Inteligencia Emocional (IE en adelante) podría resultar útil para interpretar el sesgo atribucional que víctimas y agresores manifiestan en la interpretación de los sentimientos que la víctima de malos tratos sufre. Desde el modelo de Mayer y Salovey (1997), se entiende la IE como un grupo de habilidades mentales. En concreto, estos autores proponen que:

La IE implica la habilidad para percibir, valorar y expresar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. (p. 10)

Estas capacidades estarían jerárquicamente organizadas de tal forma que la habilidad para percibir emociones, elemento esencial para empatizar con el sufrimiento de las víctimas, se situaría en el nivel más básico. Numerosas investigaciones muestran la idoneidad del constructo IE para interpretar diversos fenómenos sociales en el ámbito escolar, tanto positivos como negativos (Barraca & Fernández, 2006; Brackett, Mayer & Warner, 2004; Extremera & Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Guil & Gil-Olarte, 2007; Mestre, Guil & Gil-Olarte, 2004; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). En esta misma línea, diversos autores han señalado la relación entre IE y desarrollo moral (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005; Pizarro & Salovey, 2002). De hecho, los resultados de la aplicación de ciertos programas de educación en IE en las aulas muestran una mejora de las relaciones interpersonales y una disminución del estrés psicosocial (Muñoz-de-Morales & Bisquerra, 2006), lo que pone de manifiesto la relación entre el conocimiento y manejo de las propias emociones y los problemas interpersonales en las

aulas. No obstante, al hablar de cyberbullying, nos encontramos ante un nuevo escenario en el que aún no sabemos cómo pueden afectar estos elementos. En la agresión por medios virtuales la desconexión moral del agresor puede verse muy favorecida al desaparecer los detalles perceptivos del sufrimiento de la víctima.

Cada uno de estos cuatro elementos está, o puede estar, alterado en los fenómenos de cyberbullying. Dadas las características del ciberespacio los controles sociales tienen menos presencia, los sentimientos de empatía están menos favorecidos, la expectativa de reacción viene mediada por tiempos controlables (siempre se puede cerrar el ordenador o apagar el móvil) y todo queda a expensas del propio criterio moral y de la solidez del equilibrio emocional de los interlocutores, pudiendo provocarse la desinhibición tal y como ha puesto de manifiesto Chisholm (2006).

Willard (2004) afirma que la comunicación hostil a través de Internet viene favorecida por la desinhibición moral. Las TIC permiten a los sujetos que las utilizan evitar ciertas normas de la sociedad a través de una serie de cualidades que son propias de esta vía de comunicación. Por ejemplo, y como ya se ha comentado, la ilusión de invisibilidad o anonimato propio de Internet puede proporcionar al usuario la sensación de que, si ellos no lo desean, su identidad puede permanecer en secreto, con lo cual no se expondrían a reprobaciones por parte de personas adultas con autoridad sobre ellos. Del mismo modo, los contextos virtuales reducen las señales contextuales y sociales, así como el feedback observable. Esta limitación impide a los usuarios de las TIC conocer el estado de ánimo de su interlocutor y sus sentimientos tras una conducta que podría ser desagradable o molesta (Willard, 2004). Aunque en la comunicación cibernética se supone que los valores morales estables de los individuos son los

mismos y su competencia de empatía se supone estable, la expectativa de reacción social del interlocutor y el efecto de control de la audiencia puede verse modificada ya que la respuesta puede no ser inmediata y sus efectos pueden quedar en el ámbito privado de ambos interlocutores. Todo lo anterior nos lleva a pensar que los comportamientos de agresión injustificada y su correlato de victimización, activan en los protagonistas mecanismos de personalidad complejos que sesgan sus sentimientos en la medida en que éstos se ven obligados a contar con los condicionantes originales de espacio, tiempo y recursos tecnológicos que hay que saber manejar con precisión en el cyberbullying.

En este trabajo, estamos particularmente interesados en analizar los posibles sesgos en percepción de emociones cuando, como ocurre en el cyberbullying, víctima y agresor no están frente a frente en el momento de la agresión. Es evidente que la investigación sobre esta forma especial de agredir a otro es un tópico muy novedoso y que, como se ha mencionado en la introducción de este trabajo, elementos de control social, como la expectativa social directa y el rechazo o desaprobación social, son distintos frente a factores que se suponen estables como el criterio moral y el nivel de competencia emocional adquirido. La persona involucrada está a expensas de sus propias convicciones morales y sus más permanentes sensibilidades emocionales hacia sí mismo y hacia el otro. Por ello, este trabajo exploratorio se ha inclinado por tratar de explorar la percepción emocional de víctimas y agresores ante la intimidación y el maltrato mediante el uso de las TIC, particularmente en este caso, a través de Internet, así como las posibles diferencias en dicha percepción en función del rol desempeñado (víctima o agresor).

Percepción emocional y cyberbullying

El objetivo principal de este estudio -al que consideramos un estudio preliminar, destinado a visualizar heurísticos para un estudio más extenso- fue explorar las posibles diferencias en percepción emocional entre los diferentes agentes -víctimas, agresores y agresores victimizados- que según la terminología convencional en este campo (ver Ortega & Mora-Merchán, 2000) juegan los roles más relevantes de todo fenómeno de bullying y también del que se establece mediante TIC o cyberbullying (Ortega et al., 2008). Este objetivo se concretó en intentar dar una primera respuesta, como se ha afirmado, heurística, a dos preguntas específicas:

a) La primera, referida a la percepción de las emociones que muestran los escolares implicados en este tipo de conductas: víctimas, agresores y agresores victimizados de fenómenos de cyberbullying. Hipotetizamos que tanto los jóvenes que realizan actos de agresión injustificada (agresores, para simplificar) como los que agreden siendo simultáneamente víctimas de agresión (agresores-victimizados o víctimas-agresivas) mostrarían un sesgo perceptivo o una percepción más “burda” sobre las emociones de la víctima, comparativamente, respecto de las que siente y enuncia la propia víctima.

b) La segunda cuestión -siempre de carácter tentativo y destinada a visualizar la potencialidad de la propia hipótesis- hace referencia a la percepción emocional de los alumnos y alumnas que afirman ser víctimas y agresores simultáneamente en función del rol adoptado en cada momento. Analizamos la posibilidad de que estos alumnos y alumnas posean una percepción emocional diferente en función de si se les pide que analicen dicha percepción desde su rol de víctimas (que conocen bien, porque son sujetos pasivos de los actos cyberbullying) o desde el rol de agresor (del que

también tienen experiencia porque son proactivos, intimidando, acosando, burlándose, etc. de otros mediante los instrumentos TIC, concretamente Internet). Hemos hipotetizado que los sesgos perceptivos posiblemente se referirían a la mayor sensibilidad emocional y moral de los escolares nominados en este controvertido rol cuando se refieren a sí mismos (cómo se sienten cuando les acosan, es decir, cuando son víctimas) y menor cuando se refieren a los sentimientos que sufren los otros como consecuencia de ser sus víctimas (cómo creen que se sienten los compañeros acosados por ellos/as mismos/as).

Método

Participantes

La muestra de estudio estuvo formada por 830 escolares (49.9% alumnos y 50.1% alumnas), con edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M = 14.31$, $DT = 1.42$) procedentes de 40 grupos naturales (aulas) de 10 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la ciudad de Córdoba. La mitad de estos centros son TIC. La selección de los mismos se ha realizado en función de su accesibilidad para el estudio. En cada centro se seleccionó, de forma aleatoria, un aula de cada curso de E.S.O.

Se consideraron “ajenos” a aquellos alumnos y alumnas que afirmaron no haber sido acosados y no haber acosado nunca a otros compañeros a través de Internet; “agresores” a aquéllos que afirmaron que al menos una o dos veces han acosado a algún compañero a través de Internet y que nunca han sido acosados; “víctimas” a aquéllos que informaron haber sufrido acoso, al menos una o dos veces, y no haber acosado nunca; y “agresor victimizado o víctima agresiva” a aquéllos que informaron haber sido acosados al menos una o dos veces y haber acosado a otros al menos una o dos veces. Este es un criterio laxo

que refleja lo que hemos llamado bullying incidental, y no el bullying duro o victimización grave (Ortega & Mora-Merchán, 2000). Para este estudio exploratorio sobre sentimientos hacia las víctimas hemos considerado necesario trabajar con este sector, más amplio, de la población escolar en el que se incluyen todos los implicados, desde los incidentales hasta los más gravemente afectados.

Teniendo en cuenta estos criterios, un total de 183, el 22.05% de la muestra, han manifestado estar involucrados de forma directa en fenómenos de agresión y/o acoso a través de Internet al menos una vez; es decir son escolares involucrados ocasional o frecuentemente en fenómenos cyberbullying. De estos 183 implicados (48.1% chicos y 51.9% chicas), 42 son víctimas (41.4% chicos y 58.6% chicas), 70 agresores (47.6% chicos y 52.4% chicas) y 71 agresores victimizados (54.9% chicos y 45.1% chicas). La media de edad de estos alumnos y alumnas es similar a la de la muestra total ($M = 14.28$, $DT = 1.35$).

Hemos de señalar que en algunos análisis aparecen menos individuos debido a la existencia de algún valor perdido en el/los ítem/s analizado/s.

Instrumentos

Para realizar la recogida de datos hemos utilizado el “Cuestionario Cyberbullying” (Ortega et al., 2007). Éste es un instrumento de autoinforme inspirado en el “Cuestionario de Cyberbullying” diseñado por Smith et al. (2006), aunque con algunas modificaciones (Ortega et al., 2008). El cuestionario contiene 31 preguntas de respuesta de opción múltiple que cubren dos ámbitos de cyberbullying, a través del teléfono móvil y a través de Internet, así como algunas cuestiones más sobre bullying tradicional y sobre aspectos generales. Al inicio del cuestionario se incluyen cuatro preguntas sobre accesibilidad a las TIC (“¿Tienes teléfono móvil?”, “¿Dónde está

el ordenador que hay en tu casa?”, “¿Tienes acceso a Internet en casa?” y “¿Tienes acceso a Internet en algún otro lugar fuera de tu casa?”). Tras estas cuestiones y con objeto de mejorar la validez, tal y como proponen Solberg & Olweus (2003), se introducen las siguientes definiciones de bullying y de cyberbullying: “El bullying es un fenómeno que consiste en molestar, meterse con alguien o acosarlo intencionalmente y de forma repetida en el tiempo. El cyberbullying es un tipo de molestia o acoso en que se utilizan medios tecnológicos para meterse con alguien, como por ejemplo el móvil o Internet”. A continuación, se incluye una pregunta general sobre la frecuencia de episodios de bullying, de cualquier tipo, en el instituto (“¿Se han producido fenómenos de acoso [meterse con alguien, bullying] en los últimos dos meses en tu instituto? [Cualquier clase de bullying]”) y de cyberbullying (“Ahora pensando sólo en el cyberbullying, ¿ha sucedido este fenómeno en los últimos dos meses?”). Se pregunta también sobre la frecuencia de ser victimizado (“¿Cuántas veces se han metido contigo o te han acosado en los últimos dos meses?”) y de ser agresor (“¿Te has metido tú con alguien o has acosado a otras personas los últimos dos meses?”). Estas cuestiones se repiten especificando esta misma situación a través del teléfono móvil y a través de Internet. Es decir, se incluyen seis ítems dirigidos a valorar la frecuencia de estas conductas (dos de bullying tradicional, dos de cyberbullying a través de teléfono móvil y dos de cyberbullying a través de Internet). Es necesario aclarar que antes de iniciar las cuestiones sobre cyberbullying a través del teléfono móvil se dan ejemplos de este tipo de conductas: “Ejemplo de meterse con otro o acosarlo a través de llamadas telefónicas: enviar o recibir llamadas desagradables, repugnantes o amenazantes; hacer y enviar fotos y/o videos por el móvil, fotos/imágenes repugnantes o videos, envia-

dos a ti, o fotos/imágenes repugnantes o videos enviados a otros sobre ti; recibir o enviar mensajes de texto, SMS, abusivos por el móvil, etc.”. Asimismo, antes de iniciar el apartado de cyberbullying a través de Internet se añaden los siguientes ejemplos: “Son ejemplos de este tipo de cosas: e-mail en los que se meten contigo o te acosan; meterse con otro o acosar a través de salas de Chat; mensajes abusivos, desagradables o amenazantes a través de Messenger, Yahoo Messenger, ICQ, etc.; páginas Web insultantes, en las que se revelen secretos o detalles personales que son agresivos, etc.”. Tras las cuestiones sobre la frecuencia de ser victimizado o de agredir se incluyen una serie de cuestiones sobre cada tipo de cyberbullying. En concreto, se pregunta sobre las siguientes áreas: a) sobre el impacto percibido de este tipo de bullying (“Piensas que el acoso a través de Internet, comparado con el “bullying tradicional” [meterse con alguien sin utilizar Internet ni el móvil] tiene menos/el mismo/más efecto sobre la víctima”) con la oportunidad de dar razones; b) sobre los sentimientos de la víctima y sobre los sentimientos que el agresor cree que tiene la víctima (“¿Cómo te sientes cuando otra persona se mete contigo o te acosa a través de Internet?”, “¿Cómo crees que se siente la persona con la que tú te metes o a la que acosas a través de Internet?”); c) sobre la clase en la que se encuentran los agresores (“¿En qué clase está la persona o personas que se meten contigo o te acosan a través de Internet?”); d) sobre el género de los agresores (“¿Quién se mete contigo o te acosa a través de Internet?”); e) sobre la duración de los episodios de acoso (“¿Cuánto tiempo duró o dura el meterse contigo o acosarte a través de Internet?”); f) sobre las estrategias de afrontamiento (“¿Qué has hecho normalmente cuando alguien se ha metido contigo o te ha acosado a través de Internet?”); g) sobre la forma específica de acoso (“¿Cómo se meten con-

tigo o te acosan a través de Internet?”); h) sobre la prohibición de Internet en los institutos para frenar el acoso (“¿Piensas que prohibir Internet en los institutos ayudaría a evitar que se metan con alguien o lo acosen?”). Esta misma secuencia de preguntas se repite en el caso del cyberbullying a través del teléfono móvil. Por último se incluye una cuestión general y abierta sobre otras formas de cyberbullying (“¿Hay otra forma de meterse con alguien o acosarle, usando Internet, teléfonos móviles u otros dispositivos electrónicos, que no hayamos mencionado?”).

Al igual que en el cuestionario de Smith et al. (2006), las preguntas estuvieron referidas a lo que había ocurrido en los últimos dos meses.

Las cuestiones sobre frecuencia se valoraron en una escala de cuatro puntos: “ninguna, no ha sucedido” (1 punto), “sólo una o dos veces” (2), “alrededor de una vez a la semana” (3), “varias veces a la semana” (4).

Las cuestiones sobre sentimientos, que son las que analizaremos en este artículo, permitían la elección de más de una opción de respuesta simultáneamente. Las opciones incluidas fueron, según si la pregunta iba dirigida a la víctima o al agresor: “no me ha pasado nada de eso/no me meto ni acoso a nadie”; “me/se siento/e mal”; “me/se siento/e triste”; “me/se siento/e indefenso”; “me/se siento/e solo, aislado”; “me/se siento/e enfadado”; “no me/le afecta, no siento/e nada”; “me/le preocupa lo que los demás puedan pensar o hablar sobre mí/él ó ella”.

En este estudio se muestran resultados sobre cyberbullying únicamente a través de Internet.

Procedimiento

La administración del instrumento a los participantes fue llevada a cabo por uno de los autores del artículo. El procedimiento para aplicar el cuestionario fue siempre el

mismo y las condiciones contextuales fueron similares en todos los casos, el aula donde cada grupo de alumnos y alumnas desarrollaban su actividad. Los alumnos y las alumnas se dispusieron de tal forma que no pudieran observar el cuestionario de sus compañeros o compañeras. A continuación se procedía con la lectura de la definición de bullying y cyberbullying, se mencionaban ejemplos de ambos fenómenos y se solventaban las dudas que pudieran surgir. Durante la recogida de datos no hubo ninguna incidencia remarcable que pudiera afectar a la investigación. Todo el proceso estuvo marcado por los estándares de voluntariedad, anonimato e independencia. El tiempo invertido por cada alumno o alumna para contestar el cuestionario osciló entre 7 y 15 minutos.

Análisis Estadísticos

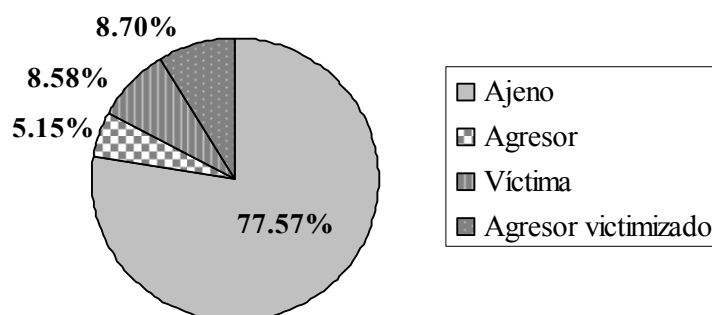
Los análisis estadísticos utilizados para conseguir los objetivos propuestos en este estudio han comprendido: tablas de contingencia, contrastes de proporciones y cálculo del índice de concordancia Kappa. En dichos contrastes el nivel de significación adoptado fue menor de .05 y en ocasiones de .01. En el apartado de resultados se especifica el objetivo perseguido con cada uno de los análisis así como el nivel concreto de significación utilizado. Todos los análisis fueron realizados con el paquete SPSS versión 15.0 para Windows.

Resultados

En primer lugar analizamos la situación actual sobre el cyberbullying en la muestra estudiada. Como puede apreciarse en la Figura 1, la incidencia de este fenómeno es aún limitada entre nuestros escolares aunque nada despreciable.

Aunque para los objetivos de este estudio no se ha realizado la distinción entre cyberbullying incidental y severo, se analizaron los descriptivos básicos de este subgrupo de alumnos y alumnas con objeto de

Figura 1. Perfiles del alumnado de la muestra según el rol desempeñado en el cyberbullying a través de Internet.



determinar si poseen un patrón similar al de los implicados más levemente en este fenómeno o, por el contrario, muestran un perfil diferente. De las 183 personas implicadas en este fenómeno 28, un 15.30%, informaron estar implicadas en situaciones de cyberbullying duro (alrededor de una vez a la semana o más). En concreto encontramos 9 víctimas, 5 agresores y 14 agresores victimizados duros (8 víctimas moderadas y agresores graves, 1 víctima grave y agresor moderado y 5 víctimas graves y agresores graves). De forma contraria a lo que ocurre en el grupo total, en el grupo de cyberbullying severo existe un mayor número de chicos (53.6%) que de chicas. En concreto, el 60% de agresores, el 33.3% de víctimas y el 64.3% de agresores victimizados son chicos. No obstante, el contraste de proporciones realizado con objeto de identificar si existen diferencias en la proporción de chicos y chicas en función de que la persona pertenezca al grupo de implicados incidentales o severos puso de manifiesto la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos. Por otra parte, la media de edad de este grupo fue muy similar a la del grupo total ($M = 14.29$, $DT = 1.54$).

Con objeto de responder a la primera cuestión, si agresores y agresores victimizados tienen una percepción más burda, imprecisa o menos rica en matices que las víctimas respecto de los sentimientos que éstas sufren, analizamos y comparamos, en primer lugar, las respuestas de las propias víctimas y de los agresores victimizados o víctimas agresivas a la pregunta de “¿cómo te sientes cuando otra persona se mete contigo o te acosa a través de Internet?”. Posteriormente, realizamos la comparación entre agresores y agresores victimizados (o víctimas agresivas) a la pregunta “¿cómo crees que se siente la persona con la que te metes?”. La razón de este proceder es que las víctimas “puras” (que no agreden) sólo pueden contestar a la primera pregunta (dado que no han acosado a nadie) y los agresores sólo a la segunda (dado que nadie les ha acosado). Sin embargo, los agresores victimizados o víctimas agresivas, pueden contestar a ambas preguntas, ya que tienen ambas experiencias, por lo que decidimos utilizarlos como grupo para comparar la percepción de matices emocionales que la victimización provoca, desde uno y otro lado del fenómeno interactivo.

vo y comunicativo que supone el cyberbullying.

Percepción emocional de víctimas y víctimas agresivas

Realizamos un contraste de proporciones con objeto de comparar si existían diferencias significativas entre las víctimas y las víctimas agresivas (las que manifestaban ser víctimas y agresores al mismo tiempo) cuando atribuyen sentimientos a la víctima del cyberbullying. Dicho contraste puso de manifiesto que en la mayor parte de los casos las proporciones eran significativamente diferentes. En la Tabla 1 pueden observarse estas proporciones e identificar aquéllas en las que las diferencias resultaron significativas.

Percepción emocional de agresores y agresores victimizados sobre sentimientos de la víctima del cyberbullying

La segunda comparación realizada fue entre la percepción que agresores, y víctimas agresivas, que en este caso denominaremos agresores victimizados, muestran sobre los sentimientos de sus víctimas. Al

igual que en el caso previo, se realizó un contraste de proporciones con las respuestas dadas a cada una de las emociones que los escolares podían elegir. La Tabla 2 ilustra dichas proporciones poniendo de manifiesto la ausencia de diferencias significativas entre la proporción de agresores y agresores victimizados que atribuyen diversas emociones negativas a sus víctimas.

Percepción emocional de agresores victimizados en función del rol desempeñado

Para contestar a la segunda cuestión, referida a las posibles diferencias en el proceso de percepción emocional en función del rol desempeñado (víctima o agresor), se compararon las respuestas referidas a las emociones de victimización emitidas por los escolares que son agresores y víctimas cuando éstos se asumen en cada uno de esos roles. Esto sólo fue posible en el grupo de los agresores victimizados o víctimas agresivas.

Para ello se realizó una tabla de contingencia y se analizó el porcentaje de acuerdo entre ambas preguntas. Así mismo, se calculó el índice Kappa. Este índice nos in-

Tabla 1: Proporción de víctimas y víctimas agresivas que afirman percibir cada una de las emociones negativas preguntadas.

¿Cómo te sientes cuando otra persona se mete contigo o te acosa a través de Internet?	Víctimas ^a	Víctimas agresivas ^b
Mal	42.9**	17.4
Triste	21.4**	2.9
Indefenso	12.9**	1.4
Solo, aislado	8.6	2.9
Enfadado	34.3	34.8
No me afecta, no siento nada	20.0	46.4**
Me preocupa lo que los demás puedan pensar	10.0	10.1
Siente varias de estas emociones (más de una)	37.1*	19.7

^an =70. ^bn= 71 * Contraste basado en pruebas bilaterales $p < .05$. ** $p < .01$

forma sobre si el acuerdo en la contestación a ambas variables es significativo así como la magnitud del mismo. La Tabla 3 expresa dichos resultados.

Como puede apreciarse, existe un importante grado de acuerdo entre las respuestas referidas a los sentimientos de uno mismo cuando el agresor victimizado se sitúa en el rol de víctima y cuando se sitúa en el de agresor.

Discusión y conclusiones

Aunque este es un estudio preliminar y, como se ha dicho, dirigido a explorar la percepción emocional de los escolares implicados en los fenómenos de cyberbullying, hemos observado cómo la riqueza de matices sentimentales para referirse a las emociones negativas y de sufrimiento de la víctima, difieren en relación al rol desde el cual se atribuyen las emociones (ser vícti-

Tabla 2: Proporción de agresores y agresores victimizados que afirman percibir, en sus víctimas, cada una de las emociones negativas preguntadas.

¿Cómo crees que se siente la persona con la que te metes o la que acosas a través de Internet?	Agresor ^a	Agresor victimizado ^b
Mal	41.5	25.0
Triste	12.2	14.7
Indefenso	14.6	8.8
Solo, aislado	2.4	4.4
Enfadado	31.7	38.2
No le afecta, no siente nada	17.1	20.6
Le preocupa lo que los demás puedan pensar	12.2	13.2
Siente varias de estas emociones (más de una)	28.6	18.3

^an=40. ^bn= 71

Tabla 3. Proporción de agresores victimizados que afirman percibir cada una de las emociones negativas en sus víctimas y en ellos mismos cuando son víctimas, y grado de acuerdo entre ambas percepciones

Emociones	¿Cómo crees que se siente la persona con la que te metes? ^a	¿Cómo te sientes cuando otra persona se mete contigo? ^b	Acuerdo (%)	Índice Kappa
Mal	25.0	17.4	76.2	.28*
Triste	14.7	2.9	86.6	.14
Indefenso	8.8	1.4	91.0 ^c	— ^d
Solo, aislado	4.4	2.9	97.0	.49**
Enfadado	38.2	34.8	73.2	.43**
No me/le afecta, no siento/e nada	20.6	46.4	71.6	.41**
Me/le preocupa lo que los demás puedan pensar	13.2	10.1	83.6	.18
Siente varias de estas emociones (más de una)	18.3	19.7	80.6	.36**

^an=68. ^bn= 69. ^cNingún individuo agresor victimizado afirmó sentirse indefenso cuando le acosan y creer, simultáneamente, que la persona a la que acosan se siente indefensa. Por tanto, en este caso el acuerdo proviene de aquéllos/as que atribuyeron en ambas situaciones una ausencia de indefensión. ^dDebido a la ausencia de acuerdo en el sí (me siento, se siente indefensa), no se ha podido calcular Kappa en este caso
* $p < .05$. ** $p < .01$

ma o agresor).

Así, hemos constatado cómo, ante los sentimientos que producen los fenómenos cyberbullying, son las víctimas puras (no agresoras) las que afirman, en mayor proporción, sentirse mal y tristes. Asimismo, estas víctimas reconocen y nominan, en mayor medida, un repertorio diverso de emociones negativas experimentadas de forma simultánea. Por el contrario, hay una mayor proporción de alumnos y alumnas entre los roles perpetradores que son menos sensibles al amplio espectro de sentimientos de sufrimiento (malestar, tristeza, indefensión y aislamiento), así como a sufrir varias de esas emociones a la vez. Podemos concluir, por tanto, que se confirma nuestra primera hipótesis: tanto los agresores como los agresores victimizados parecen mostrar una percepción más “burda” sobre las emociones de la víctima que la que muestran las propias víctimas.

Por otra parte, hemos observado que el agresor que también es víctima de sus iguales, reconoce los sentimientos negativos que sufre la víctima de forma más o menos homogénea en ambos roles, si bien, de forma contraria a lo hipotetizado, la proporción de reconocimiento es mayor (aunque no significativa) cuando la percepción se hace con respecto a sus víctimas que cuando se realiza con respecto a uno mismo como víctima. No obstante, la proporción sigue siendo menor que la de víctimas “puras” que afirman sentir la mayoría de las emociones negativas. En cualquier caso, estas aparentemente paradójicas diferencias, que requieren mucha más investigación (mejor cualitativa e incluso clínica), podrían suponer una pista para indagar más en la compleja vida sentimental de los jóvenes que se involucran en fenómenos de violencia interpersonal.

También resulta llamativa la alta proporción de víctimas agresivas (o agresores victimizados) que afirman no verse afecta-

das por la situación. Esa aparente frialdad emocional expresada podría estar relacionada con esa percepción “burda” observada. Sería interesante analizar si, efectivamente, este grupo de alumnos muestran ciertos déficits en IE o, al menos, en algunos de los componentes básicos de este constructo.

De otro lado, la molestia e irritabilidad que estos hechos provocan es bien reconocida desde cualquier ángulo o rol desde el que se mire el problema.

El sesgo dependiente del rol desempeñado (víctima, agresor o agresor victimizado de cyberbullying) en percepción emocional, es similar al observado en el estudio de emociones morales y mecanismos de desconexión que víctimas, agresores y ajenos realizan en el bullying tradicional o presencial (Ortega et al., 2002), lo que nos lleva a apuntar que este nuevo constructo, conocido internacionalmente como cyberbullying, es más que posible que no sea de naturaleza psicológica muy diferente del llamado bullying tradicional o presencial; es decir, los mismos perros con distintos collares: la agresión injustificada que subyace en todo fenómeno bullying y que se diferencia de la más simple conducta agresiva, mantiene su esquema de desequilibrio de poder y de esquema dominio-sumisión que venimos estudiando (Ortega & Mora-Merchán, 2000, 2008). Este resultado es acorde con aquellos estudios sobre bullying tradicional que ponen de manifiesto la existencia de importantes diferencias atribucionales en función del rol desempeñado (Almeida, Caurcel & Machado, 2006; Avilés, 2006; Ortega et al., 2002). Digamos, con mucha precaución, dado el carácter incipiente de este trabajo, que en ambos casos, agresores y agresores victimizados parecen manifestar un sesgo perceptivo que los hace poco sensibles a los sentimientos de sufrimiento de la víctima incluso cuando la víctima son ellos mismos. En la misma

línea, es posible que tras la ausencia de afectación que parecen mostrar los agresores victimizados, en realidad se encuentre una inadecuada percepción del propio estado emocional, con los consiguientes problemas en la comprensión y manejo del mismo. De hecho, diversos estudios muestran una importante relación entre IE percibida, es decir, metaconocimiento de los propios estados emocionales y ajuste psicológico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006; Latorre & Montañez, 2004; Salguero & Iruarrizaga, 2006). No obstante, existen otras explicaciones alternativas. Así, podríamos estar ante una estrategia de afrontamiento basada en la negación. De hecho, algunas estrategias de coping sirven no sólo para minimizar los efectos del estrés sino para promover bienestar psicológico y otros resultados positivos en contextos de estrés crónico, tal y como puede ser la situación de acoso (Folkman & Moskowitz, 2000). No obstante, generalmente, los resultados de las estrategias basadas en la evitación, tal y como es la negación, suelen ser negativos (Folkman & Lazarus, 1988). También es posible que nos encontremos ante alumnos cuyas características les hagan “resistentes” a las consecuencias que las agresiones tienen en el resto de compañeros. Se requieren, por tanto, investigaciones exhaustivas centradas en el ámbito del manejo y gestión de las emociones dirigidas a aclarar cuáles son las características emocionales y de personalidad de los alumnos implicados en episodios de agresión.

Es necesaria mucha más investigación para determinar qué es lo que ocurre en el mundo emocional de los implicados en los distintos fenómenos de acoso entre iguales, pero no parece mal camino aproximarse al constructo IE en este intento. Pensamos que dicho constructo podría ayudarnos a entender qué tipo de procesos se desarrollan cuando estamos o nos están haciendo

daño en cualquiera de las formas de relación, la directa o presencial y la diferida a través de las TIC, el cyberbullying.

Entre las limitaciones de este estudio hay que anotar, a nivel metodológico, el carácter no probabilístico del muestreo realizado. Este aspecto debe hacernos tomar con cautela la posibilidad de generalización de los resultados a la población de escolares de secundaria. No obstante, el hecho de que los centros seleccionados se encuentren en zonas diversas de Córdoba aumenta la heterogeneidad del alumnado que ha sido tomado como muestra, lo que aumenta, en cierta medida, la representatividad de la misma. En todo caso, y para nuestros propósitos investigadores, este trabajo abre una vía de nuevas formas exploratorias sobre percepción emocional de víctimas del cyberbullying que nos permite afirmar que los que actúan de forma injustamente agresiva con otros mediante instrumentos que alejan el impacto emocional directo del sufrimiento de la víctima no están exentos cognitivamente de dicho reconocimiento. Otra cosa es que sean capaces de seguir haciéndolo aunque sepan que la víctima sufre. Por otra parte, se requiere más estudio para identificar cuál es la secuencia de la implicación en estas conductas de los distintos tipos de implicados (agresores, víctimas y víctimas agresivas) así como su duración, aspecto que posiblemente esté relacionado con el mayor o menor desajuste de la persona. Igualmente, resulta necesario delimitar, con mayor precisión, cómo se relaciona el constructo IE con los componentes del complejo fenómeno de la convivencia escolar y la emergencia en su interior de otro fenómeno tan particular, e igualmente complejo desde el punto de vista de la comunicación y la interacción, como es el cyberbullying.

Agradecimientos

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto Violencia Escolar y Bullying en Andalucía: El estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y de edad, VEA, financiado por el Programa de Proyectos de Excelencia (Código P06-HUM-02175) del PAIDI. Junta de Andalucía, al que

los/as autores, investigadores de este proyecto, reconocen y agradecen la ayuda. Igualmente, Rosario Ortega agradece al Ministerio de Ciencia e Innovación la ayuda para su estancia larga en el Universidad de Greenwich, Reino Unido (Prof-Ex0106) donde se concluyó este artículo.

Artículo recibido: 16-06-2008
aceptado: 11-01-2009

Referencias

- Achenbach, T. M. (1997). *Manual for the Young Adult Self-Report and Young Adult Behavior Checklist*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Almeida, A., Caurcel, M. J. & Machado, J. C. (2006, diciembre). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 371-396. Recuperado el 17 de septiembre de 2007, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_126.pdf
- Avilés, J. M. (2006, diciembre). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 201-220. Recuperado el 17 de septiembre de 2007, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_127.pdf
- Barraca, J. & Fernández, A. (2006). La Inteligencia Emocional como predictora de la adaptación psicosocial en el ámbito educativo. Resultados de una investigación empírica con estudiantes de la Comunidad de Madrid. *Ansiedad y Estrés*, 12, 427-438.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. Recuperado el 14 de octubre de 2006 de <http://www.cyberbullying.ca>
- Brackett, M.A., Mayer, J.D. & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Calmaestra, J., Ortega, R. & Moramarchán, J.A. (2008). Las TIC y la convivencia. Un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la Escuela*, 64, 93-103.
- Chisholm, J. L. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *The Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones: la educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos Díaz (Eds.), *Corazones Inteligentes* (pp. 353-375). Barcelona: Kairós.
- Extremera, N. & Fernández Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fernández Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). About emotional intelligence and moral decisions. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 548-549.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.
- Guil, R. & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 189-215). Madrid: Pirámide.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The role of emotions in adaptive and mal-

- adaptive coping. *Social Development*, 13, 329-349.
- Latorre, J. M. & Montañez, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Lo-Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Mestre, J. M., Guil, R. & Gil-Orlarte, P. (2004). Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VII, 16. Recuperado el 16 de julio de 2007 de <http://reme.uji.es/reme/numero16/indexsp.html>
- Mora-Merchán, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2007). Las nuevas formas de bullying y violencia escolar. En R. Ortega, J.A. Mora-Merchán & T. Jäger, T. (Eds.), *Actuando contra el bullying y la violencia escolar. El papel de los medios de comunicación, las autoridades locales y de Internet E-Book* (pp. 7-37). Recuperado el 10 de junio de 2007 de http://www.bullying-in-school.info/uploads/media/E-Book_Spanish_01.pdf
- Muñoz-de-Morales, M. & Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12, 401-412.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. (2007). *Cuestionario de cyberbullying*. Universidad de Córdoba (no publicado).
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J.A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación* 3, 5-18.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar. Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 515-528.
- Ortega, R., Sánchez, V. & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pizarro, D. A. & Salovey, P. (2002). Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behaviour. En J. Aronson & D. Cordova (Eds.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 247-266). San Diego: Academic Press.
- Salguero, J. M. & Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 207-221.
- Smith, P. K. (2006, Septiembre). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Ponencia presentada en el Congreso Convivencia y Escuela, Palma de Mallorca.
- Smith, P. K., Mahdavi, J. Carvalho, C. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. London: DfES. Recuperado el 10 de junio de 2007 de http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf
- Solberg, M.E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Willard, N. (2004). *I can't see you – you can't see me. How the Use of Information and Communication Technologies Can Impact Responsible Behavior. Center for Safe and Responsible Internet Use*. Recuperado el 10 de junio de 2007 de <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/disinhibition.pdf>
- Willard, N. (2005). *Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Recuperado el 20 de agosto de 2007 de <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats. Effectively Managing Internet Use Risks in Schools*. Recuperado el 20 de agosto de 2007 de <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>