

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado

**Participación, educación emocional y
convivencia**

Vol. **5**/N.º **8**/2018



Consejo Escolar del Estado

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 5/N.º 8/NOVIEMBRE 2018

PARTICIPACIÓN, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Ángel de Miguel Casas
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

Juan Antonio Gómez Trinidad
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Secretario

Yolanda Zárate Muñiz
Secretaria del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Leticia Cardenal Salazar
Consejera de la Comisión Permanente
José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente
Carles López Picó
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

Alejandro Andonaegui Moreno
(Consejo Escolar del Estado)
Miguel Ángel Barrio de Miguel
(Consejo Escolar del Estado)
M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)
Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)
María Soledad Jiménez Benedit
(Consejo Escolar del Estado)
Yolanda Zárate Muñiz
(Consejo Escolar del Estado)

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor
Carme Boqué Torremorell
Sonia García Gómez
Isabel Couso Tapia
José Antonio Fernández Bravo
Mariano Fernández Enguita
José Luis Gaviria Soto
María Soledad Jiménez Benedit
Begoña Ladrón de Guevara Pascual
María Luisa Martín Martín
José María Merino Sánchez
Sara Moreno Valcárcel
Francesc Pedró i García
Miriam Pinto Lomeña
Gonzalo Poveda Ariza
Fernando Sánchez-Pascuala Neira
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García

Presentación

Ángel de Miguel Casas **3**

Entrevista

Entrevista al Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, realizada por la Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC, Ainara Zubillaga **5**

Ensayos, estudios e investigaciones

La educación emocional requiere formación del profesorado. Rafael Bisquerra Alzina y Esther García Navarro **13**

¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? Gert Biesta y Maria-Carme Boqué Torremorell **29**

Participación educativa con inteligencia emocional y moral. Luis Fernando Vilchez Martín **43**

La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. Sebastián Sánchez Fernández **55**

Proyectos compartidos por la comunidad educativa. Nérida Zaitegi de Miguel **69**

La Participación de las familias en la educación. Begoña Ladrón de Guevara Pascual **79**

Competencias socioemocionales del profesorado. Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino **93**

La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Maite Garaigordobil Landazabal **105**

Claves para prevenir el acoso y el «ciberacoso»: la mejora de la convivencia y «ciberconvivencia» en los entornos escolares. Rosario del Rey Alamillo y Mónica Ojeda Pérez **129**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Participar para construir una educación transformadora. Inmaculada Mayorga Lozano y Ángela Molina Bernáldez. CEIP Andalucía (Sevilla) **145**

Evaluación, Innovación, Participación y Convivencia. M.ª Victoria Napal Urizarbarena. CEIP Infantes de Lara (Soria) **159**

El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia, implicando a la comunidad educativa. Fátima Guitart Escudero. Colegio Obispo Perelló (Madrid) **181**

Aulas Hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas. José Blas García Pérez. Región de Murcia **195**

Aprendizaje-Servicio en la Escola Solc Nou: una propuesta para la participación y la convivencia. Anna Carmona Alcolea y Laura Campo Cano. Escola Solc Nou (Barcelona) **209**

Master FPlaB: Un proyecto contra el abandono escolar prematuro. Gregorio Alonso Grullón, Fernando Arnejo Calviño, Lara Crespo García, José García Soriano, Irene Gil Gil e Iliá Hernández Martínez. Asociación En la Última Fila (Madrid) **221**

La experiencia metodológica de El Llindar. Begonya Gasch Yagüe. Fundació El Llindar. Cornellá de Llobregat (Barcelona) **237**

El impulso del Aprendizaje-Servicio desde los ayuntamientos. Roser Batlle Suñer. Red Española de Aprendizaje-Servicio **249**



Recensiones de libros

Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro. (Martínez-Odría, A. y Gómez, I., Ediciones Khaf –Grupo Edelvives–, 2017). José Manuel Sánchez-Serrano **265**

La familia, la primera escuela de las emociones. (Mar Romera, Ediciones destino –Editorial Planeta–, 2017). Irene Martínez Martín **269**

Educación social y emocional. Emociónate con Coco. (M.^a Lourdes Prada Ramos y M.^a Teresa Príncipe Gómez, La Muralla, 2016). Carmen Terés Jiménez **271**

¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos. (Montserrat Espert y M. Carme Boqué, Grao, 2008). Irene Martínez Martín **273**



Degas, E. (1877-1879). Bailarina basculando (bailarina verde). (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Ilusión

RAE: Ilusión

Del lat. *illusio*, -ōnis.

1. f. Concepto, imagen o representación sin verdadera realidad, sugeridos por la imaginación o causados por engaño de los sentidos.
2. f. Esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo.
3. f. Viva complacencia en una persona, una cosa, una tarea, etc.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Edgar Degas

Bailarina basculando (bailarina verde)

1877-1879. Pastel y gouache sobre papel, 64 x 36 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

Como activos protagonistas de la vida moderna, los impresionistas frecuentaron los teatros, los cafés-concierto o la ópera y se relacionaron con actores, actrices, bailarinas y cantantes.

Degas nos introduce en esta pintura en el mundo del ballet que tanto le interesaba y que se convirtió para él en una lente a través de la que experimentar con la luz, el color y el movimiento, observando y documentando al mismo tiempo el ambiente social de la época. Una vista del escenario, con varias bailarinas en plena representación, es captada desde uno de los palcos laterales en alto. Sólo una de ellas se muestra de cuerpo entero, en un complicado y rápido giro. Las demás están cortadas y el resto de sus figuras quedan a nuestra libre imaginación. Delante del decorado de paisaje, varias bailarinas de naranja esperan su turno de actuación. Degas crea un espacio pictórico descentrado y truncado. Para él la realidad, transitoria e incompleta, debía ser plasmada de forma fragmentaria. La fugacidad de la acción es captada con los trazos rápidos de la técnica del pastel, que el pintor aplica con gran virtuosismo.

Degas nos sitúa en plena representación frente a un público que no se ve pero que se identifica con los espectadores del cuadro. Al contemplar la pintura, nuestra mirada cae sobre la escena como si la estuviéramos viendo a través de unos prismáticos desde un palco lateral, desde una de esas localidades que proporcionan vistas privilegiadas del escenario y permiten ver entre bastidores. La utilización de un punto de vista alto y sesgado era un recurso del que se valía el artista para captar a las modelos en posturas inesperadas. Esa manera de cortar las figuras, que Degas utilizó en todas sus obras sobre el ballet, deriva de la doble influencia de las estampas japonesas y de la fotografía, que le lleva a crear un espacio pictórico en el cual el cuadro ya no tiene en su centro la escena representada, como ocurría tradicionalmente en el arte occidental. La fugacidad de la acción es captada gracias a los trazos ligeros que permite la técnica del pastel, que Degas aplica con un virtuosismo técnico sin precedentes. Esta técnica, que se puso de moda en Europa en el siglo XVIII para los retratos de la alta burguesía, alcanzó con los impresionistas la misma categoría que la pintura al óleo. Pero sin duda fue Degas quien destacó como el verdadero maestro.

Alarcó, P. *Bailarina basculando (Bailarina verde)* - Edgar Degas John (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/degas-edgar/bailarina-basculando-bailarina-verde> >.



CLAVES PARA PREVENIR EL ACOSO Y EL «CIBERACOSO»: LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y «CIBERCONVIVENCIA» EN LOS ENTORNOS ESCOLARES

KEYS TO PREVENT BULLYING AND CYBERBULLYING: IMPROVING SCHOOL COEXISTENCE AND CYBER-COEXISTENCE

Rosario Del Rey Alamillo

Universidad de Sevilla

Mónica Ojeda Pérez

Universidad de Sevilla

Resumen

Los últimos estudios realizados con muestras de adolescentes españoles ponen de manifiesto que la convivencia de los centros educativos se está viendo afectada no sólo por el acoso escolar sino también por el «ciberacoso». De hecho, hoy la convivencia es también «ciberconvivencia». Esta realidad nos exige un replanteamiento sobre las claves a tener en cuenta para la prevención de la violencia escolar y la mejora de la convivencia en los centros educativos.

En este sentido, el presente artículo sintetiza una investigación realizada con el objetivo de identificar la relación entre la implicación en acoso y ciberacoso (en los roles de víctima, agresor, víctima/agresor y espectador) con los elementos que están siendo los pilares de la prevención hasta la fecha: la empatía y la competencia social, por un lado; y, por otro, las nuevas realidades que aportan las TIC a las relaciones interpersonales, el sexting.

La investigación se ha realizado con un total de 7.197 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Los resultados obtenidos muestran una relación significativa entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» y los constructos analizados. De manera general, para abordar el acoso escolar y el «ciberacoso» es necesario trabajar tanto claves del contexto directo, como la empatía y la competencia social, como del contexto virtual, como es el sexting. No obstante, es necesario abordarlos con mayor profundidad en función de la población específica con la que se trabaje, atendiendo al género y a la etapa educativa. Los datos recopilados permiten continuar avanzando en el conocimiento del acoso escolar y el «ciberacoso» y proporcionan líneas estratégicas para abordar dichos problemas de manera eficaz.

Palabras clave: acoso escolar, «ciberacoso», convivencia, «ciberconvivencia», prevención, intervención, centros educativos.

Abstract

The latest studies, conducted with samples of Spanish adolescents show that the school environment is now being affected not only by bullying but also by cyberbullying. In fact, today we have to talk not only about school coexistence but also about cyber-coexistence. Thus, rethinking the keys that have to be taken into account for the prevention of school violence and the improvement of the school environment is a basic requirement. In this sense, this article synthesizes an investigation carried out with the objective of identifying the relationship between the involvement in bullying and cyberbullying (in the roles of victim, aggressor, victim/aggressor and bystander) with the elements that are being the pillar of the prevention to date, empathy and social competence, on the one hand; and, on the other, the new patterns provided by the use of ICT to interpersonal relationships, sexting.

The research has been conducted with a total of 7.197 primary and secondary schools students. The results obtained show a significant relationship between the involvement in school bullying and cyberbullying and the constructs analyzed. In general, in order to address bullying and cyberbullying, it is necessary to work on both the keys of the direct context, such as empathy and social competence, and the virtual context, such as sexting. However, it is necessary to address them in greater depth depending on the specific population with which they work, based on gender and educational stage. The data collected allow us to continue advancing in the knowledge of bullying and cyberbullying and provide a framework of strategic guidelines to effectively address those problems.

Keywords: bullying, cyberbullying, coexistence, cyber-coexistence, prevention, intervention, schools.

I. Introducción

El acoso escolar y el «ciberacoso» son dos de los problemas que más dificultan la convivencia escolar en los centros educativos (SLONJE y SMITH, 2008; SMITH, 2016). El acoso escolar hace referencia a un abuso sistemático entre iguales, ya sea físico, verbal, social o psicológico, que se produce de manera intencional y reiterada en el tiempo y en el que existe un desequilibrio de poder entre agresor y víctima que genera un vínculo entre ambos (SMITH, 2016). Es decir, no todo tipo de violencia escolar implica acoso, sino que se trata de una agresión reiterada y prolongada que, con el tiempo, provoca un proceso de victimización en quien la padece (TTOFI y FARRINGTON, 2010). Por su parte, el «ciberacoso» se identifica como una extensión del acoso escolar a través de internet y el uso de medios electrónicos (TOKUNAGA, 2010). Aunque mantiene las principales características del acoso escolar, el entorno virtual introduce su propia idiosincrasia, alterando, en parte, ciertas características, como la posibilidad de mayor difusión y audiencia a la que puede estar expuesta la víctima, o la dificultad para desconectarse de las agresiones. Por ello, a la hora de analizarlo es necesario tener presentes también las características que lo diferencian y lo convierten en un tipo de acoso específico (DEL REY, ESTÉVEZ y OJEDA, 2018).

La prolifera actividad científica sobre ambos fenómenos no ha servido aún para que desaparezcan de las relaciones entre los chicos y chicas (CRAIG et al., 2009; KOWALSKI, GIUMETTI, SCHROEDER y LATTANNER, 2014). Aunque las cifras varían en función del estudio, la definición y los instrumentos utilizados, en España, la implicación de acoso escolar en menores de entre 12 y 18 años se sitúa en torno a un 9,3 % de estudiantes que consideran haber sufrido acoso escolar y un 5,4 % que reconoce haber sido agresor. En cuanto al «ciberacoso», un 6,9 % reconoce haber sido «cibervíctima» y un 3,3 % «ciberagresor» (SAVE THE CHILDREN, 2016). Asimismo, en un metanálisis sobre «ciberacoso» con menores de entre 6 y 18 años se comprobó que, en España, las prevalencias medias señalaban incluso mayores cifras: 26,65 % de «cibervictimización» y 24,64 % de «ciberagresión» (ZYCH, ORTEGA-RUIZ y MARÍN-LÓPEZ, 2016). Independientemente de las discrepancias, los datos dan muestra de la necesidad de afrontar estos problemas, más aún, teniendo en cuenta las consecuencias que pueden sufrir todos los implicados (víctima, agresor, doble rol víctima/agresor o espectador) a nivel personal, social, familiar y escolar, afectando, también, a la calidad de los aprendizajes de aquellos alumnos y alumnas que no están directamente implicados (GARAIGORDOBIL, 2015).

En términos generales, la respuesta desde los centros educativos para hacer frente a estos tipos de violencia ha sido la mejora de la convivencia, en coherencia con los hallazgos científicos (ORTEGA-RUIZ, DEL REY y CASAS, 2016a). La convivencia escolar se ha constituido como uno de los principales objetivos educativos debido a la importancia que ha adquirido para el adecuado desarrollo del bienestar de la comunidad educativa y del desarrollo y aprendizaje del alumnado. Su relevancia queda reflejada en dos de las ocho competencias básicas del sistema educativo español: la competencia social y ciudadana, y la competencia para la autonomía e iniciativa personal (ORDEN ECD/65/2015). Estas competencias aluden a la importancia, no sólo de considerar la convivencia como una acción externa al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también como parte de los objetivos curriculares que la escuela debe potenciar entre sus estudiantes. Coherentemente, hoy cada centro educativo debe tener su propio proyecto de convivencia escolar en el que se concreten los objetivos y procesos que se definen para su mejora en base a las líneas de actuación que han ido mostrando ser efectivas para la mejora de la convivencia y/o la prevención del acoso escolar (TTOFI y FARRINGTON, 2010). En cambio, este proceso se está viendo dificultado por la transformación de las relaciones interpersonales dada la inmersión de los entornos digitales de las redes sociales virtuales a nuestra vida social, llegando incluso a afirmar que hoy niños, niñas y adolescentes tienen un nuevo contexto de desarrollo. Por ello, es necesario hablar también de «ciberconvivencia», entendida ésta como una ampliación de la convivencia escolar al contexto virtual, las redes sociales e internet (ORTEGA, DEL REY y SÁNCHEZ, 2012).

Esta nueva realidad exige una revisión de las líneas de actuación que los centros educativos están incluyendo en sus proyectos de convivencia. De hecho, en los últimos años la mayoría de las Administraciones educativas de las respectivas Comunidades Autónomas de España han regulado protocolos específicos delimitando cómo proceder para afrontar supuestos casos de acoso escolar e, incluso, de «ciberacoso». En cambio, no se cuenta aún con suficiente base científica que avale si las líneas que han mostrado ser efectivas contra el acoso escolar lo son igualmente para el «ciberacoso», y si, dada la co-implicación entre ambos fenómenos (BALDRY, FARRINGTON y SORRENTINO, 2017), elementos del contexto virtual son también relevantes para la actuación frente al acoso escolar.

En este sentido, el desarrollo de la empatía y de la competencia social son dos de las líneas prioritarias de la educación socio-emocional que han mostrado actuar como ejes de prevención del acoso escolar

(COOK, WILLIAMS, GUERRA y KIM, 2010; LEE y SHIN, 2017). La empatía es entendida en una doble visión: cognitiva y afectiva. La empatía cognitiva es la capacidad de tomar perspectiva, ponerse en el lugar y comprender a la otra persona, mientras que la empatía afectiva implica reconocer, sentir y comprender sus emociones. Por su parte, la competencia social se entiende como el apoyo social y la ayuda percibida entre iguales (TABRABLUS, HEIMAN y OLENIK-SHEMESH, 2015). Por otro lado, las escasas actuaciones que han mostrado ser efectivas contra el «ciberacoso» y el acoso escolar conjuntamente (DEL REY, MORA-MERCHÁN, CASAS, ORTEGA-RUIZ y ELIPE, 2018), han señalado la importancia de tratar también los riesgos que han surgido en los entornos virtuales. Uno de ellos es el *sexting*, fenómeno que está suponiendo un desafío para los profesionales de la educación (MCEACHERN, MCEACHERN-CIATTONI, PINECREST y FILOMENA, 2012) debido a su normalización entre la adolescencia, la gravedad de sus posibles consecuencias y la co-implicación con el «ciberacoso» (STRASSBERG, MCKINNON, SUSTAÍTA y RULLO, 2013). Concretamente, el *sexting* hace referencia al envío, recepción y reenvío de imágenes, vídeos o mensajes de texto sexualmente sugerentes y explícitos a través de dispositivos electrónicos (MITCHELL, FINKELHOR, JONES y WOLAK, 2012).

Por ello, el presente estudio pretende avanzar en la identificación de claves comunes para la prevención del acoso escolar y el «ciberacoso», propias de las relaciones cara a cara, como son la empatía y la competencia social, y claves singulares de las relaciones mediadas por la tecnología, como es el *sexting*. Concretamente, se busca, por un lado, analizar la relación entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» (como víctima, víctima-agresora, agresor o no implicado) y la empatía y la competencia social; y, por otro lado, estudiar la relación entre la implicación en acoso y «ciberacoso» y el *sexting*.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra objeto de estudio está compuesta por un total de 7.197 estudiantes (48,1 % chicas) con edades comprendidas entre los 7 y los 19 años ($M= 12,89$; $DT= 1,71$) de 35 centros educativos de la región de Andalucía. Concretamente, 1.775 estudiantes cursan Educación Primaria y 5.422 Educación Secundaria (ver tabla 1).

2.2. Instrumentos de evaluación

Para alcanzar los objetivos propuestos, se han utilizado cinco instrumentos. El acoso escolar se evaluó con el *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (ORTEGA-RUIZ, DEL REY y CASAS, 2016b) de 14 ítems con cinco opciones de respuesta tipo *Likert* de frecuencia sobre victimización y agresión en los últimos dos meses ($\alpha_{Total}= 0,81$; $\alpha_{Victimización}= 0,77$; $\alpha_{Agresión}= 0,73$). El ciberacoso se estudió con el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ORTEGA-RUIZ et al., 2016b) de 22 ítems, de igual formato que el EBI-PQ ($\alpha_{Total}= 0,82$; $\alpha_{Victimización}= 0,77$; $\alpha_{Agresión}= 0,75$). La empatía se midió con la *Basic Empathy Scale* (JOLLIFFE y FARRINGTON, 2006), compuesta por 20 ítems que hacen referencia tanto a la empatía cognitiva como afectiva con 5 opciones de respuesta que indican grado de acuerdo ($\alpha_{Total}= 0,77$; $\alpha_{Afectiva}= 0,58$; $\alpha_{Cognitiva}= 0,67$). La competencia social mediante la Escala de Competencia Social (ROMERA, CANO, GARCÍA-FERNÁNDEZ y ORTEGA-RUIZ, 2016) de 5 ítems con 5 opciones de respuesta en grado de frecuencia ($\alpha= 0,87$). Por último, el *sexting* se analizó con 4 preguntas directas de la *Sexting Normalization Scale* (DEL REY, CASAS y ELIPE, 2016) que hacen referencia a la participación en *sexting* en cuatro modalidades diferentes, envío, reenvío, recepción directa de la persona implicada o recepción indirecta de terceras personas, con 5 opciones

Tabla 1
Número de participantes en función de la etapa educativa, el curso y el género

	Educación Primaria						Educación Secundaria								FP		Total	
	4.º		5.º		6.º		1.º		2.º		3.º		4.º					
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Chicas	67	0,9	352	4,9	451	6,3	964	13,4	784	10,9	502	7,0	329	4,6	0	0,0	3.449	48,1
Chicos	71	1,0	376	5,2	455	6,3	1.106	15,4	859	12,0	543	7,6	300	4,2	9	0,1	3.719	51,9
Total	139	1,9	730	10,2	906	12,6	2.079	28,9	1.650	22,9	1.052	14,6	630	8,8	9	0,1	7.197	100

de respuesta que indican la frecuencia en la que se realizan dichas prácticas.

2.3. Procedimiento

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo incidental por accesibilidad. Se contactó con los centros educativos, se solicitaron los permisos pertinentes y se administraron los cuestionarios en aquellos centros que confirmaron su participación en el estudio. Todos los agentes implicados fueron informados de la participación anónima y voluntaria del alumnado, la importancia de la sinceridad en las respuestas y el tratamiento confidencial de los datos. La recogida de datos se realizó en las aulas por parte del personal de los centros educativos con instrucciones del equipo de investigación. Una vez codificados los datos, se entregó un informe de resultados a cada centro educativo. La investigación se desarrolló de acuerdo a los estándares éticos de la Asociación de Padres y Madres, y fue aprobada por el Comité Coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía, que sigue las directrices de la Conferencia Internacional de la Buena Práctica Clínica.

2.4. Análisis de datos

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos, se crearon 9 variables. Para la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» se consideró como punto de corte la participación, al menos, de una o dos veces al mes. Así, se ha considerado víctima/«cibervíctima» a quien afirmó haber recibido algún tipo de agresión, pero no haber agredido; agresor/«ciberagresor» a quien señaló haber agredido, pero no haber recibido ninguna agresión; doble rol a quien afirmó haber sido agredido y haber agredido; y no implicado a quien no se había visto involucrado en ninguna de las acciones o sólo una o dos veces en los dos últimos meses.

El *sexting* se evaluó exclusivamente entre el alumnado de educación secundaria y se crearon cuatro variables dicotómicas donde se consideró activos a quienes afirmaron haberse implicado, al menos, alguna vez en cualquiera de sus modalidades: envío, reenvío, recepción directa (de la persona implicada) y recepción indirecta (de terceras personas). Las dimensiones cognitiva y afectiva de la empatía se calcularon con la media de los ítems correspondientes que componen la escala utilizada y la competencia social con el sumatorio.

Las pruebas realizadas para analizar la posible relación entre la implicación en acoso y ciberacoso y la empatía y la competencia social fueron Anovas, así como la prueba *post hoc Games Howell*; y, por otro lado, para evaluar la relación entre el acoso escolar y

el «ciberacoso» y el *sexting* se realizaron tablas cruzadas y la prueba «Chi cuadrado». Finalmente, para el análisis de estos constructos en función del género y de la etapa educativa se seleccionaron los casos y se realizó el mismo procedimiento. La codificación y análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS, versión 24.

3. Resultados

3.1. Relación entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» y empatía y competencia social

Los resultados relativos al acoso escolar muestran diferencias significativas tanto en empatía afectiva, [F (3,5772)=13,811, $p<0,001$], cognitiva, F (3,5965)=3.553, $p=0,014$] y competencia social, [F (3,6423)=21.730, $p<0,001$], en función del tipo de implicación. Concretamente, los roles de agresor y víctima/agresor presentan niveles más bajos que sus compañeros y compañeras en las tres variables (ver tabla 2)

Los análisis sobre el «ciberacoso» señalan la existencia de diferencias significativas entre los grupos en empatía afectiva, [F (3,5759)=6.875, $p<0,001$] y competencia social [F (3,6212)=7.891, $p<0,001$], pero no en empatía cognitiva, [F (3,5950)=2.044, $p=0,066$]. En la misma línea, los roles de agresor y víctima/agresor tienen niveles más bajos que sus compañeros y compañeras en las dos variables (ver tabla 3).

Los análisis realizados con las submuestras por género revelan resultados discrepantes a los anteriores en las chicas, en quienes resulta significativa la relación entre la implicación en acoso escolar exclusivamente con competencia social [F (3,3125)=3.008, $p=0,029$] y no con empatía afectiva [F (3,2785)=2.523, $p=0,056$], ni cognitiva [F (3,2891)=0,234, $p=0,872$]. No obstante, vuelven a ser los roles de víctima/agresor y agresor quienes presentan menor competencia social. Entre los chicos, las relaciones significativas se mantienen en empatía afectiva [F (3,2973)=9.376, $p<0,001$] y competencia social [F (3,3280)=10.883, $p<0,001$], pero no en empatía cognitiva [F (3,3058)=1.371, $p=0,250$], siendo igualmente los roles de víctima/agresor y agresor quienes tienen niveles más bajos que sus compañeros y compañeras en las dos variables (ver tabla 2).

Asimismo, los resultados muestran alguna discrepancia en función de la etapa educativa. Entre el alumnado de educación primaria aparecen diferencias en empatía cognitiva [F (3,1418)=3.438, $p=0,016$] y competencia social [F (3,1675)=8.847, $p<0,001$] en función de la implicación, pero no en empatía afectiva [F (3,1354)=1.659, $p=0,174$]. En cambio, entre

Tabla 2
Relación entre acoso escolar, empatía y competencia social

Constructo	Rol	Total			Género						Etapa educativa					
					Chicas			Chicos			Primaria			Secundaria		
		M (DT)	F	p	M (DT)	F	p	M (DT)	F	p	M (DT)	F	p	M (DT)	F	p
Empatía afectiva	Víctima	2,66 (0,62)	13,81	0,00	2,83 (0,61)	2,52	0,06	2,49 (0,58)	9,34	0,00	2,69 (0,61)	1,66	0,17	2,65 (0,62)	12,12	0,00
	Agresor	2,45 (0,63)			2,75 (0,56)			2,27 (0,60)			2,61 (0,57)			2,42 (0,63)		
	Víctima/agresor	2,50 (0,64)			2,84 (0,56)			2,36 (0,62)			2,57 (0,58)			2,49 (0,65)		
	No implicado	2,58 (0,61)			2,76 (0,57)			2,39 (0,58)			2,69 (0,58)			2,55 (0,61)		
Empatía cognitiva	Víctima	2,96 (0,66)	3,55	0,01	3,11 (0,60)	0,23	0,87	2,82 (0,69)	1,37	0,25	2,92 (0,65)	3,44	0,02	2,98 (0,67)	2,88	0,04
	Agresor	2,87 (0,64)			3,12 (0,53)			2,71 (0,65)			2,90 (0,55)			2,86 (0,66)		
	Víctima/agresor	2,89 (0,70)			3,13 (0,57)			2,77 (0,73)			2,86 (0,71)			2,90 (0,70)		
	No implicado	2,95 (0,65)			3,10 (0,58)			2,80 (0,69)			3,01 (0,61)			2,94 (0,66)		
Competencia social	Víctima	16,15 (3,86)	21,73	0,00	16,80 (3,54)	3,01	0,03	15,51 (4,04)	10,88	0,00	16,96 (3,14)	8,85	0,00	15,82 (4,06)	12,13	0,00
	Agresor	14,85 (4,32)			15,93 (0,64)			14,23 (4,53)			15,75 (3,72)			14,66 (4,42)		
	Víctima/agresor	15,23 (4,35)			16,43 (3,01)			14,67 (4,73)			15,84 (3,58)			15,05 (4,54)		
	No implicado	16,15 (3,70)			16,70 (3,23)			15,56 (4,07)			17,01 (3,01)			15,84 (3,88)		

el alumnado de educación secundaria las diferencias aparecen, entre los grupos de implicación, en empatía afectiva [F (3,4414)=12.115, p<0,001], empatía cognitiva (F (3,4543)=2.881, p=0,035) y competencia social [F (3,4744)=12.127, p<0,001]. Dichas diferencias siguen la misma línea previa, los roles de agresor y víctima/agresor tienen niveles más bajos que sus compañeros y compañeras en todos los casos (ver tabla 2).

El género y la etapa educativa también han mostrado variabilidad entre los resultados relativos a la implicación en «ciberacoso». Así, entre las chicas resultan significativas las diferencias en función de la implicación en empatía afectiva, [F (3,2781)=6.426, p<0,001], empatía cognitiva [F (3,2886)=5.062, p=0,002] y competencia social [F (3,3008)=4.430, p=0,004]. Los resultados señalan menores niveles de empatía afectiva y cognitiva entre las «ciberagresoras» y no implicadas, y de competencia social entre las «ciberagresoras» y las «ciberagresoras/víctimas».

En cambio, entre los chicos resultan significativas las diferencias entre tipo de implicación en «ciberacoso» y empatía afectiva [F (3,2964)=4.965, p=0,002] y competencia social [F (3,3188)=3.946, p=0,008], pero no con empatía cognitiva [F (3,3048)=1.710, p=0,163]. Los «ciberagresores» y «ciberagresores/víctimas» presentan los menores niveles de empatía afectiva y competencia social (ver tabla 3).

En cuanto a la etapa educativa, entre el alumnado de Educación Primaria no se encuentran diferencias significativas en empatía afectiva [F (3,1348)=0,254, p=0,859], ni cognitiva [F (3,1412)=0,521, p=0,668], pero sí en competencia social [F (3,1473)=4.537, p=0,004], siendo los roles de «cibervíctima/agresor» y «ciberagresor» quienes tienen los niveles más bajos. En cambio, entre el alumnado de Educación Secundaria sí aparecen diferencias estadísticamente significativas tanto en empatía afectiva [F (3,4407)=6.221, p<0,001], como cognitiva [F (3,4534)=2.904, p=0,033] y competencia social [F (3,4735)=3.793, p=0,010]. Los me-

Tabla 3
Relación entre acoso escolar, empatía y competencia social

Constructo	Rol	Total			Género						Etapa educativa					
		M (DT)	F	p	Chicas			Chicos			Primaria			Secundaria		
					M (DT)	F	p	M (DT)	F	p	M (DT)	F	p	M (DT)	F	p
Empatía afectiva	Cibervíctima	2,68 (0,64)	6,88	0,00	2,93 (0,59)	6,43	0,00	2,47 (0,61)	4,97	0,00	2,71 (0,68)	0,25	0,86	2,68 (0,63)	6,22	0,00
	Ciberagresor	2,48 (0,65)			2,73 (0,61)			2,26 (0,60)			2,59 (0,61)			2,48 (0,65)		
	Cibervíctima/agresor	2,50 (0,67)			2,92 (0,56)			2,28 (0,61)			2,63 (0,55)			2,49 (0,68)		
	No implicado	2,58 (0,61)			2,77 (0,58)			2,40 (0,58)			2,67 (0,58)			2,55 (0,61)		
Empatía cognitiva	Cibervíctima	3,00 (0,71)	2,40	0,66	3,23 (0,53)	5,06	0,00	2,81 (0,78)	1,71	0,16	2,94 (0,71)	0,52	0,67	3,02 (0,71)	2,90	0,03
	Ciberagresor	2,87 (0,66)			3,11 (0,54)			2,66 (0,68)			2,83 (0,73)			2,87 (0,65)		
	Cibervíctima/agresor	2,97 (0,69)			3,24 (0,52)			2,79 (0,73)			2,91 (0,76)			2,97 (0,68)		
	No implicado	2,94 (0,65)			3,09 (0,59)			2,80 (0,68)			2,98 (0,62)			2,93 (0,66)		
Competencia social	Cibervíctima	16,08 (4,03)	7,89	0,00	17,17 (3,15)	4,43	0,00	15,10 (4,47)	3,95	0,01	16,49 (3,62)	4,53	0,00	15,97 (4,14)	3,79	0,01
	Ciberagresor	15,39 (3,94)			16,19 (3,23)			14,73 (4,34)			16,10 (2,90)			15,32 (4,02)		
	Cibervíctima/agresor	14,82 (4,67)			15,67 (3,64)			14,28 (5,12)			14,59 (3,92)			14,85 (4,76)		
	No implicado	16,01 (3,82)			16,64 (3,31)			15,40 (4,14)			16,88 (3,09)			15,71 (3,99)		

nores niveles de empatía afectiva y competencia social se encuentran en los roles de «ciberagresor» y «cibervíctima»/agresor, mientras que de empatía cognitiva en los roles de «ciberagresor» y no implicados (ver tabla 3).

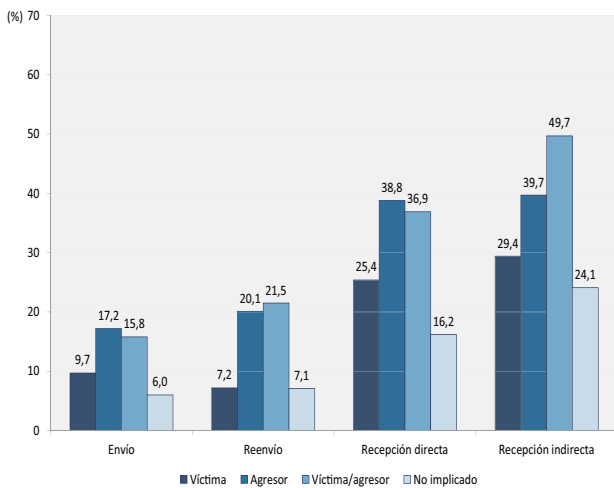
3.2. Relación entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» y sexting

Los resultados relativos al acoso escolar muestran la existencia de una relación significativa entre la implicación y las prácticas de sexting, ya sea enviando [$\chi^2 (3,3382)=64,877, p<0,001$], reenviando [$\chi^2 (3,3380)=106,856, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2 (3,3376)=130,309, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2 (3,3381)=114,409, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. Concretamente, los roles de agresor y víctima/agresor son los que presentan niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de sexting (ver figura 1).

Por otro lado, los resultados mostraron también una relación significativa entre la implicación en «ciberacoso» y la participación en sexting en cualquiera de sus modalidades, ya sea enviando [$\chi^2 (3,3380)=97,652, p<0,001$], reenviando [$\chi^2 (3,3378)=132,796, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2 (3,3374)=174,561, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2 (3,3379)=144,881, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. En la misma línea, los roles de «ciberagresor» y «cibervíctima»/agresor son los que presentan niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de sexting. No obstante, las «cibervíctimas» también presentan un porcentaje bastante elevado tanto en el envío como en la recepción directa e indirecta (ver figura 2).

Los análisis realizados con las submuestras por género revelan también que entre las chicas existe una relación significativa entre la implicación y las prácticas de sexting, ya sea enviando [$\chi^2 (3,1636)=26,103, p<0,001$], reenviando [$\chi^2 (3,1636)=46,032, p<0,001$] o

Figura 1
Porcentaje de co-implicación en acoso escolar y sexting



recibiendo directa [$\chi^2(3,1635)=65,733, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2(3,1636)=45,798, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. El rol de víctima/agresor en acoso escolar es el que presenta niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de sexting, superando al rol de agresor. No obstante, destaca la alta implicación de las víctimas en el envío y la baja implicación de las víctimas en el reenvío (ver figura 3).

Entre los chicos también aparece una relación significativa entre la implicación en acoso escolar y las prácticas de sexting, ya sea enviando [$\chi^2(3,1740)=41,749, p<0,001$], reenviando [$\chi^2(3,1738)=47,194, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2(3,1735)=58,650, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2(3,1739)=69,641, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. Concretamente, los roles de agresor y víctima/agresor son los que presentan niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de sexting. Destaca

Figura 3
Porcentaje de co-implicación en acoso escolar y sexting en chicas

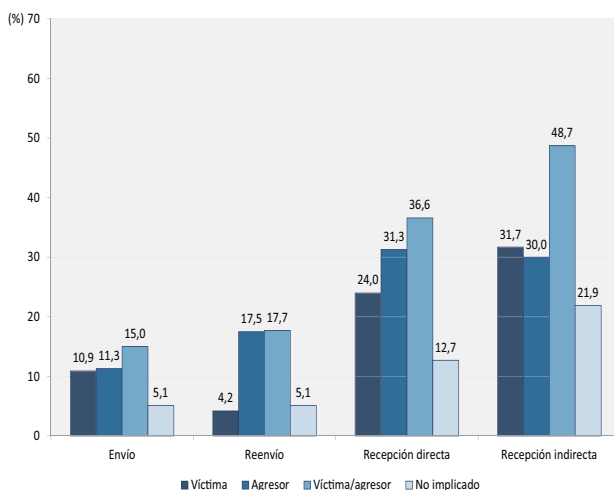
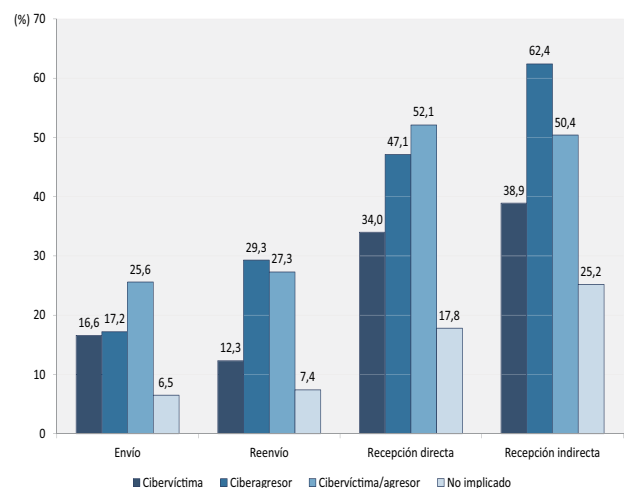


Figura 2
Porcentaje de co-implicación en «ciberacoso» y sexting



la alta implicación de los agresores y víctimas/agresores en el envío y reenvío (ver figura 4).

En la misma línea, los análisis en función del género en la implicación en «ciberacoso» muestran que entre las chicas existe una relación significativa entre la implicación y las prácticas de sexting, ya sea enviando [$\chi^2(3,1633)=63,189, p<0,001$], reenviando [$\chi^2(3,1633)=34,456, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2(3,1632)=74,123, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2(3,1633)=82,501, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. No obstante, en el envío y recepción directa los roles que presentan niveles más altos son el de víctima/agresor y víctima, mientras que en el reenvío y la recepción indirecta son el de agresor y víctima/agresor. Destaca la alta implicación de las víctimas y víctimas/agresoras y la baja implicación de las agresoras en el envío (ver figura 5).

Por último, entre los chicos también resultaron significativas las relaciones entre la implicación en

Figura 4
Porcentaje de co-implicación en acoso escolar y sexting en chicos

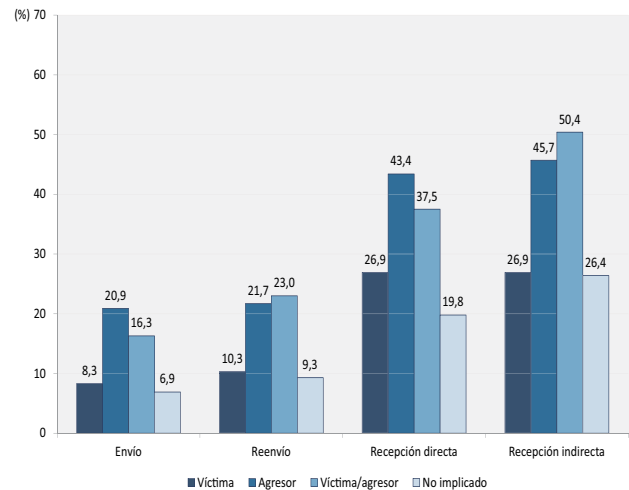


Figura 5
Porcentaje de co-implicación en «ciberacoso» y sexting en chicas

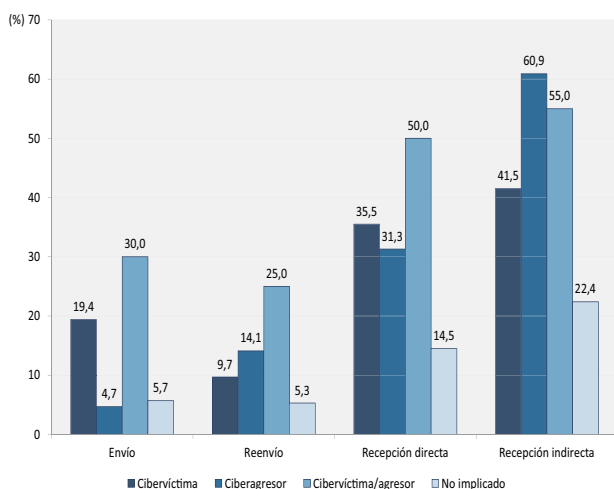
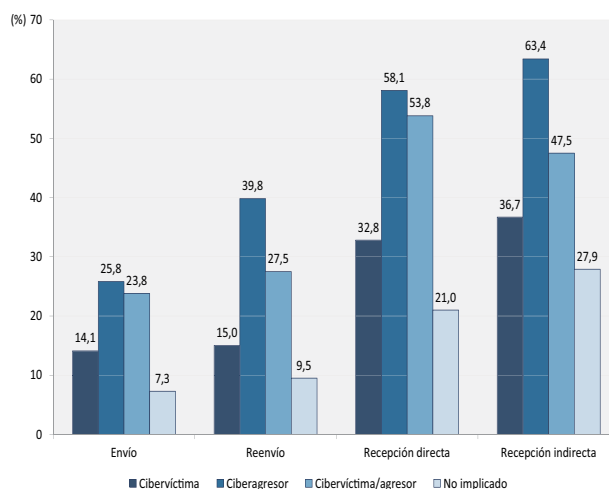


Figura 6
Porcentaje de co-implicación en «ciberacoso» y sexting en chicos



«ciberacoso» y las prácticas de *sexting*, ya sea enviando [$\chi^2 (3,1741)=58,730, p<0,001$], reenviando [$\chi^2 (3,1739)=92,984, p<0,001$] o recibiendo directa [$\chi^2 (3,1736)=104,365, p<0,001$] o indirectamente [$\chi^2 (3,1740)=63,670, p<0,001$] mensajes, imágenes o vídeos de carácter sexual. En la misma línea que en el acoso escolar, los roles de agresor y víctima/agresor son los que presentan niveles más altos de participación en cualquiera de las modalidades de *sexting*. Asimismo, de manera contraria a las chicas, destaca la alta implicación de los agresores en el envío y reenvío (ver figura 6).

4. Discusión y conclusiones

Hasta la fecha, las medidas de actuación para prevenir el acoso escolar y, de manera más reciente, el «ciberacoso» han estado encaminadas al desarrollo de la empatía y la competencia social como ejes clave de la prevención (Cook et al., 2010; Lee y Shin, 2017). No obstante, a pesar del respaldo científico sobre su eficacia, es necesario conocer su relación con la implicación en estos fenómenos y, dado que el acoso escolar se ha complejizado con el «ciberacoso», integrar nuevas prácticas del contexto virtual que están siendo normalizadas en la población adolescente. De ahí que este estudio pretenda servir como aval sobre las líneas que deben ser abordadas para la prevención de estos tipos de violencia interpersonal, incluyendo tanto claves propias de las relaciones interpersonales cara a cara como mediadas por las TIC, particularmente las redes sociales virtuales.

Tras el estudio, se puede concluir que para la prevención e intervención del acoso escolar y el «ciberacoso» se deben abordar ambos contextos de relación. Es decir, el contexto virtual también es relevante para el acoso escolar y el contexto físico para el «ciberacoso». Los resultados han mostrado

la relación significativa tanto entre la implicación en acoso escolar y «ciberacoso» con los factores asociados al contexto directo, es decir, la empatía y la competencia social, como con los mediados a través del entorno virtual, como el *sexting*. En concreto, en relación a los factores asociados al contexto directo, los resultados permiten constatar que para abordar el acoso escolar de manera eficaz es necesario trabajar la empatía en su globalidad y la competencia social, mientras que para prevenir el «ciberacoso» los programas deben centrarse particularmente en la empatía afectiva y la competencia social. No obstante, es necesario abordarlos con mayor profundidad en función de la población específica con la que se trabaje, atendiendo al género y la etapa educativa, ya que son las variables que han mostrado ser más destacadas en la influencia sobre estos fenómenos (Cook et al., 2010). En relación a los factores mediados por el entorno virtual, se evidencia una clara co-implicación entre el acoso escolar y el «ciberacoso» y la participación en *sexting*. El hecho de que el *sexting* sea también relevante para el acoso escolar, no sólo para el «ciberacoso» (Bhat, 2018), implica que factores de riesgo del «ciberacoso» lo son también para el acoso tradicional. Esta co-implicación se produce tanto en chicos como en chicas. No obstante, se aprecian diferencias en cuanto a los roles de implicación en función del género, en la línea de investigaciones que confirmaron que el *sexting* no es una actividad de género neutral, sino que existen diferencias en las expectativas de participación en *sexting* entre chicos y chicas (Walker, Sanci y Temple-Smith, 2013).

Los resultados hallados también muestran que el género parece ser clave, no solo para el análisis de prevalencia de estos fenómenos, sino para la delimitación de las acciones a desarrollar para afrontarlos, ya que los factores asociados a dicha implicación no son

relevantes en la misma medida para ellos y para ellas. Las claves del contexto directo para prevenir de manera eficaz acoso escolar y «ciberacoso», en el caso de los chicos, son particularmente la empatía afectiva y la competencia social. Sin embargo, en el caso de las chicas, parece que es necesario actuar de diferente forma ante cada uno de estos fenómenos. Ante el «ciberacoso», la protagonista de la acción sería la competencia social, a lo que habría que incluir la empatía si se pretende afrontar también el acoso escolar. Asimismo, el presente estudio ha evidenciado que las chicas implicadas como víctimas y agresoras simultáneamente muestran características más propias de las víctimas que de las agresoras. En cambio, los chicos involucrados doblemente presentan características más cercanas al rol de agresor que al de víctimas. Estos resultados apoyan la línea de estudios previos que señalan mayor participación de los chicos como agresores y de las chicas como víctimas, tanto en el acoso tradicional como en el «ciberacoso» (BARLETT y COYNE, 2014; HAMM [et al], 2015; SAVE THE CHILDREN, 2016). Por otro lado, las diferencias de género encontradas en el contexto virtual revelan que, tanto en el acoso escolar como en el «ciberacoso», los chicos agresores participan en mayor medida en todas las modalidades del *sexting* que las chicas involucradas en dicho rol y, por el contrario, las chicas víctimas están implicadas con más frecuencia en las diferentes prácticas del *sexting* que los chicos que presentan dicho rol, excepto en el reenvío. Este aspecto es especialmente reseñable, ya que, en general, las chicas participan menos en el reenvío de contenido sexual de terceras personas que los chicos en cualquiera de los roles de acoso y «ciberacoso». De este modo, se constata de nuevo que los chicos se involucran en mayor medida como agresores y las chicas se ven implicadas como víctimas. Además, este hecho denota la necesidad de poner un mayor énfasis con los chicos en la necesidad de fomentar el respeto a la privacidad y la importancia de no distribuir contenido de terceras personas sin su consentimiento, promoviendo la ética sexual (DÖRING, 2014).

Hasta la fecha, la prevención del acoso escolar y el «ciberacoso» se ha basado en las evidencias científicas disponibles que principalmente se han desarrollado con muestras de alumnado de Educación Secundaria (SMITH, 2010). Sin embargo, los resultados de este estudio señalan que el alumnado de educación primaria requiere igualmente de la puesta en marcha de acciones, pero con algún matiz diferente. Mientras que en educación secundaria la prevención de ambos fenómenos, acoso y «ciberacoso», puede hacerse trabajando las mismas áreas, en primaria la actuación demandaría atender ciertas peculiaridades.

Frente al «ciberacoso» sería clave la competencia social mientras que para afrontar el acoso escolar sería necesario enfatizar también la empatía afectiva. Esto puede ser debido a las diferencias que se dan entre educación primaria y secundaria en el uso del entorno virtual: en educación secundaria se hace un uso generalizado, mientras que en educación primaria las redes virtuales se usan de forma menos intensiva, aumentando de manera progresiva su uso (GARMENDIA, JIMÉNEZ, CASADO y MASCHERONI, 2016). Por este motivo, el *sexting* solo se ha evaluado en secundaria, ya que este fenómeno está marcado por el desarrollo del establecimiento de las primeras relaciones afectivo-sexuales.

Por tanto, tomados conjuntamente, los resultados del presente estudio permiten continuar avanzando en el conocimiento del acoso escolar y el «ciberacoso» y proporcionan un marco de líneas estratégicas a tomar en consideración por parte de los y las profesionales de la educación para poner en práctica con mayor especificidad claves fundamentales para prevenir y afrontar estos fenómenos de manera eficaz, mejorando de este modo la convivencia y «ciberconvivencia» de los centros educativos.

Por último, es necesario mencionar las limitaciones del presente estudio y las futuras líneas de investigación que estos resultados ofrecen. Como principales limitaciones, destacan el uso de instrumentos de autoinforme y la falta de control de otras posibles variables extrañas que puedan estar influyendo en los resultados, como la participación del alumnado en actividades organizadas en los centros educativos que fomenten la empatía y la competencia social. No obstante, este hecho también aporta validez a los resultados, ya que el desarrollo de este tipo de programas forma parte de la realidad actual de los centros educativos y su alumnado.

Como futuras líneas de investigación, sería conveniente seguir contrastando y delimitando los factores que están siendo eficaces en la prevención del acoso escolar y el «ciberacoso», ampliando el análisis a otros constructos que también han mostrado estar relacionados, como el «cibergossip» (cotilleo a través de las TIC) o el uso abusivo de las redes sociales e internet. Esto permitiría establecer las líneas claves que están en la base de la prevención de estos riesgos, pero también los aspectos específicos en los que es necesario poner un mayor énfasis en función del género o la etapa educativa, dos aspectos claves a tener en cuenta para desarrollar programas de prevención e intervención eficaces. Asimismo, sería necesario valorar el impacto de las intervenciones que desarrollen las claves proporcionadas con el fin de llevar a cabo prácticas basadas en la evidencia.

Referencias bibliográficas

- BALDRY, A.C., FARRINGTON, D.P. y SORRENTINO, A. (2017). «School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap». *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), pp. 937-951.
- BARLETT, C. y COYNE, S.M. (2014). «A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age». *Aggressive Behavior*, (40), pp. 474-488.
- BHAT, C.S. (2018). «Proactive Cyberbullying and Sexting Prevention in Australia and the USA». *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(1), pp. 120-130.
- COOK, C.R., WILLIAMS, K.R., GUERRA, N.G. y KIM, T.E. (2010). «Variability in the prevalence of bullying and victimization: a cross-national and methodological analysis». En JIMERSON, S.R., SWEARER, S.M. y ESPELAGE, D.L. (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* pp. 347-362. New York & London: Routledge.
- CRAIG, W., HAREL-FISCH, y FOGEL-GRINVALD, H., DOSTALER, S., HETLAND, J., SIMONS-MORTON, B., MOLCHO, B., GASPARD DE MATO, M., OVERPECK, M., DUE, P., PISCKETT, W., HBSC VIOLENCE & INJURIES PREVENTION FOCUS GROUP y HBSC BULLYING WRITING GROUP (2009). «A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries». *International Journal of Public Health*, (54), pp. 216-224.
- DEL REY, R., CASAS, J.A. y ELIPE, P. (2016). «Normalization Sexting Questionnaire (NSQ): an instrument to assess an emergent problem». VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación. Alicante, 15-06-2016.
- DEL REY, R., ESTÉVEZ, M. y OJEDA, M. (2018). «El ciberbullying y su respuesta educativa». En JIMÉNEZ, E., GARMENDIA, M. y CASADO, M.A. (Coord.), *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada* pp. 125-139. España: Gedisa.
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J.A., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R. y Elipe, P. (2018). «Asegúrate! Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors». *Comunicar*, (56), pp. 39-48.
- DÖRING, N. (2014). «Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting?» *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(1).
- GARAIGORDOBIL, M. (2015). «Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad». *Anales de psicología*, 31(3), pp. 1069-1076.
- GARMENDIA, M. JIMÉNEZ, E., CASADO, M.A. y MASCHERONI, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- HAMM, M.P., NEWTON, A.S., CHISHOLM, A., SHULHAN, J., MILNE, A., SUNDAR, P., ENNIS, H., SCOTT, S.D. y HARTLING, L. (2015). «Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people a scoping review of social media studies». *JAMA Pediatrics*, (169), pp. 770-777.
- JOLLIFFE, D. y FARRINGTON, D.P. (2006). «Development and validation of the Basic Empathy Scale». *Journal of Adolescence*, 29(4), pp. 589-611.
- KOWALSKI, R.M., GIUMETTI, G.W., SCHROEDER, A.N., y LATTANER, M.R. (2014). «Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth». *Psychological Bulletin*, 140(4), pp. 1073-1137.
- LEE, C. y SHIN, N. (2017). «Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents». *Computers in Human Behavior*, (68), pp. 352-358.
- MITCHELL, K.J., FINKELHOR, D., JONES, L.M., y WOLAK, J. (2012). «Prevalence and characteristics of youth sexting: a national study». *Pediatrics*, 129(1), pp. 13-20.
- MCEACHERN, A.G., MCEACHERN-CIATTONI, R.T., PINECREST, F. y FILOMENA, M. (2012). *Sexting: New Challenges for Schools and Professional School Counselors*. Recuperado de: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981201.pdf> >
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.
- ORTEGA, R., DEL REY, R. y SÁNCHEZ, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.
- ORTEGA-RUIZ, R., DEL REY, R. y CASAS, J.A. (2016a). «La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 91-102.
- ORTEGA-RUIZ, R., DEL REY, R. y CASAS, J.A. (2016b). «Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q». *Psicología Educativa*, 22(1), pp. 71-79.
- ROMERA, E.-M., CANO, J.J., GARCÍA-FERNÁNDEZ, C.M. y ORTEGA-RUIZ, R. (2016). «Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships». *Comunicar*, 24(48), pp. 71-79.
- SAVE THE CHILDREN (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Recuperado de: < https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf >
- SLONJE, R. y SMITH, P.K. (2008). «Cyberbullying: Another main type of bullying?» *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), pp. 147-154.
- SMITH, P.K. (2010). «Bullying in primary and secondary schools: psychological and organizational comparisons». En JIMERSON, S.R., SWEARER, S.M. y ESPELAGE, D.L. (Eds.), *International Handbook of School Bullying: An International Perspective* pp. 137-150. London: Routledge.
- SMITH, P.K. (2016). «Bullying escolar». En YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y NAVARRO, R. (Eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor*. 1ª ed., pp. 9-29. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha.
- STRASSBERG, D.S., MCKINNON, R.K., SUSTAÍTA, M.A. y RULLO, J. (2013). «Sexting by High School Students: An Exploratory and Descriptive Study». *Archives of Sexual Behavior*, 42(1), pp. 15-21.
- TARABLUS, T., HEIMAN, T. y OLENIK-SHEMESH, D. (2015). «Cyberbullying among teenagers in Israel: An examination of cyber

bullying, traditional bullying, and socioemotional functioning». *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(6), pp. 707-720.

TOKUNAGA, R.S. (2010). «Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization». *Computers in Human Behavior*, (26), pp. 277-287.

TOFI, M.M. y FARRINGTON, D.P. (2010). «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic

and meta-analytic review». *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), pp. 27-56.

WALKER, S., SANCI, L. y TEMPLE-SMITH, M. (2013). «Sexting: Young Women's and Men's Views on Its Nature and Origins». *Journal of Adolescent Health*, 52(6), pp. 697-701.

ZYCH, I., ORTEGA-RUIZ, R. y MARÍN-LÓPEZ, I. (2016). «Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies». *Psicología Educativa*, (22), pp. 5-18.

Las autoras

Rosario Del Rey Alamillo

Pedagoga y doctora en Psicología, es profesora titular en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de investigación IASED (Interpersonal Aggression and Socio-Emotional Development-SEJ580). Sus principales líneas de investigación son sobre convivencia, acoso escolar y «ciberacoso», constructos a los que ha incorporado recientemente el sexting y otros riesgos asociados a la red. Ha participado sistemáticamente en proyectos de investigación competitivos de carácter internacional, nacional y autonómico sobre estos temas, fruto de los cuales es su amplia producción científica de calidad. Sus hallazgos le han proporcionado el aval necesario para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de intervención en diferentes áreas del territorio español. Coherentemente, cuenta con una amplia experiencia de transferencia del conocimiento en impartición de cursos de formación, la publicación de material divulgativo sobre las investigaciones realizadas y la asesoría a diversos organismos oficiales de ámbito internacional, nacional y regional.

Mónica Ojeda Pérez

Pedagoga, máster oficial en Psicología de la educación y máster oficial en profesorado de enseñanza secundaria (especialidad en Orientación Educativa), es contratada predoctoral de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de investigación IASED (Interpersonal Aggression and Socio-Emotional Development-SEJ580). Además de desarrollar tareas docentes, participa en proyectos nacionales, autonómicos y locales sobre bullying, cyberbullying, absentismo escolar y factores asociados, siendo su eje principal de investigación el sexting como un riesgo emergente en la vida social de la población adolescente. Cuenta con publicaciones sobre estos fenómenos, así como contribuciones en congresos nacionales e internacionales. Además, ha desarrollado una trayectoria en distintos ámbitos educativos, como becaria de formación e investigación en la unidad de apoyo de la Dirección General de FP del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o becaria de formación en la Unidad para la Igualdad del Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria de la Universidad de Sevilla, entre otros.

