



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Estudio sobre *ciberbullying* e inteligencia emocional en un aula de 6º de Primaria de un centro público asturiano

Trabajo fin de grado presentado por:	Adela Fernández González
Titulación:	Grado de maestro en Educación Primaria
Línea de investigación:	Iniciación a la investigación educativa
Director/a:	Joaquín Manuel González Cabrera

Oviedo
30/01/2015
Firmado por: Adela Fernández González

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la educación.

RESUMEN

El presente trabajo se trata de un inicio a la investigación educativa centrada en la relación entre el *ciberbullying*, concepto que hace alusión a un nuevo tipo de acoso entre iguales que se produce a través de medios como Internet y/o el teléfono móvil; y la inteligencia emocional entendida como la capacidad para la gestión y control emocional.

Se ha realizado un estudio transversal y analítico a una muestra de 24 estudiantes pertenecientes a un mismo grupo de clase en un aula de 6º de Educación Primaria de un colegio asturiano. Se ha aplicado el *Cyberbullying Questionnaire* (CBQ) y el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) para la inteligencia emocional en sendas versiones españolas.

Los principales resultados indican que no hay diferencias en atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional en los distintos perfiles de *ciberbullying* (agresores, víctimas, agresores-víctimas y observadores). Estos resultados son convergentes con los encontrados en la literatura por otros autores como Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012).

Palabras clave: *bullying*, *ciberbullying*, inteligencia emocional, *smartphones*, redes sociales, Educación Primaria.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN	1
1.2. OBJETIVOS	3
1.3. METODOLOGÍA.....	3
2. MARCO LEGAL	4
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. BULLYING.....	7
3.1.1. Definiciones	7
3.1.2. Tipos de <i>bullying</i>	8
3.1.3. Roles implicados en situaciones de <i>bullying</i>	9
3.2. CIBERBULLYING	11
3.2.1. Origen y concepto del <i>ciberbullying</i>.....	11
3.2.2. Características del <i>ciberbullying</i>	13
3.2.3. Tipos de <i>ciberbullying</i>.....	14
3.3. PERFILES QUE INTERVIENEN EN SITUACIONES DE ACOSO ENTRE IGUALES	15
3.3.1. Agresores.....	15
3.3.2. Víctimas	16
3.3.3. Espectadores	17
3.3.4. Profesorado y familias.....	19
3.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	20
3.4.1. Concepto y origen de la inteligencia emocional	20
3.4.2. Modelos de inteligencia emocional	21
3.4.2.1. Corriente de modelos mixtos de Salovey y Mayer	21
3.4.2.2. Modelo de habilidades de Goleman	22

3.4.3. Programas de desarrollo emocional	23
3.5. <i>BULLYING, CIBERBULLYING</i> E INTELIGENCIA EMOCIONAL	26
4. INVESTIGACIÓN	27
4.1. JUSTIFICACIÓN	27
4.2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	27
4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	28
4.4. DISEÑO.....	28
4.5. INSTRUMENTOS.....	28
4.5.1. <i>Cyberbullying</i> Questionnaire (CBQ) en su versión española	29
4.5.2. Cuestionario TMMS-24.....	29
4.6. ANÁLISIS DE DATOS	30
4.7. RESULTADOS	30
5. DISCUSIÓN.....	31
6. CONCLUSIONES	32
7. LIMITACIONES.....	34
8. PROSPECTIVA	35
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
10. ANEXOS	39
10.1. ANEXO 1	39
10.2. ANEXO 2	40
10.3. ANEXO 3	42

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características generales y posibles indicadores de agresores y víctimas	10
Tabla 2. Definiciones de <i>ciberbullying</i> según diferentes autores	12
Tabla 3. Tipos de víctimas	16
Tabla 4. Tipos de espectadores.....	18
Tabla 5. Objetivos a conseguir con los alumnos en los programas de desarrollo emocional	23
Tabla 6. Relación de medias por sexo entre las tres dimensiones de inteligencia emocional	31

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

En los últimos años se han ido introduciendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de tal manera que ya forman parte de la vida de nuestros alumnos. En este momento es cuando aparece un concepto que empieza a coger fuerza en la era de los *smartphones* y las redes sociales: el *ciberbullying*. En la mayoría de ocasiones, este tipo de acoso es complicado de detectar debido a que ya no sólo se produce dentro de las escuelas ni dentro del horario escolar, sino que puede darse en cualquier momento e incluso desde el anonimato del acosador o acosadores. Por eso, en ocasiones la pesadilla de los acosados ya no es sólo ir al colegio, sino que pueden estar sufriendo en cualquier momento y lugar.

Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014) presentan resultados relacionados con estudios sobre la prevalencia del *ciberbullying* entre los años 2000 y 2010 realizados en todos los países desarrollados, donde se ponen de manifiesto la relevancia del fenómeno y su rápido crecimiento. La prevalencia del *ciberbullying* varía significativamente entre diferentes lugares, de tal modo que los países con mayor número de victimización son Estados Unidos y Asia (con un 55%), en otros lugares este porcentaje se mueve entre un 20% y un 30% (Canadá 25%, el resto de países americanos 22%, Oceanía 25%, Europa 30%). A pesar de que en España aún no existen multitud de estudios sobre la prevalencia del *ciberbullying*, las últimas investigaciones revisadas por Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014) entre 2011 y 2013, muestran un porcentaje de victimización de un 9,5% para el *ciberbullying* llevado a cabo a través de teléfonos móviles y un 7,3% a través de Internet. En el caso de Asturias, las más recientes investigaciones ponen de manifiesto un mayor nivel de violencia a través de las TIC en 2º curso de educación secundaria sin existir diferencias significativas entre sexos -Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro (2011), citados en Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014)-.

Los estudios presentados por Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014) concluyen que aunque sólo entre un 2% y un 7% de los escolares fueron víctimas de ciberacoso de forma severa, es importante destacar que entre un 40% y un 50% de los escolares de todos los países están implicados de algún modo en casos de *ciberbullying*, y que además entre un 10% y 50% tuvieron experiencias de victimización a través de la red. Se puede decir entonces que el *ciberbullying* se produce con una frecuencia bastante superior a lo que cabría esperar y puede ser que a lo largo de la vida escolar

una parte significativa de alumnos puedan verse afectados por este problema, bien sea como espectadores, víctimas o agresores.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, es importante fomentar desde las aulas no sólo el uso responsable de las TIC, sino que también es necesario desarrollar técnicas de inteligencia emocional que permitan a los alumnos canalizar y expresar sus emociones. Asimismo, deben desarrollar cierta capacidad empática para conseguir que ellos mismos guíen su forma de pensar y su comportamiento. Se puede entender entonces la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que permiten aprender a dominar las emociones llegando a ser capaz de controlar los sentimientos negativos, ya que estos pueden llegar a interferir en el día a día de los alumnos e incluso en la capacidad de aprender de los niños. En definitiva, se puede relacionar la inteligencia emocional con la mejora de la gestión de los conflictos.

Cabe destacar que, lamentablemente, en la mayoría de ocasiones cuando un caso de *bullying* o *ciberbullying* sensibiliza a la sociedad y la hace reflexionar, ya es demasiado tarde para la víctima. Como informa Ortega (2012) en el diario 20 minutos, en el año 2012 el caso de Amanda Tood, conmocionó a todo el mundo cuando decidió poner fin a su vida tras haber recibido acoso escolar y *ciberbullying* durante años. Amanda grabó un vídeo en el que explicaba todo lo que le estaba ocurriendo dando a conocer el acoso que estaba recibiendo como principal indicio para suicidarse. Además, recientemente Simón (2014) ha informado en el diario El Mundo sobre el caso de un menor en España al que se le ha otorgado un 33% de discapacidad debido al acoso recibido en la escuela. También es importante que todos los agentes implicados en la vida de nuestros alumnos, trabajemos de manera conjunta para tratar de prevenir que se lleven a cabo abusos de este tipo entre los menores.

No obstante, las motivaciones para la realización de esta investigación vienen ya desde el caso de Jokin, que en 2004 conmocionó a la sociedad española. Puede decirse que este terrible suceso destapó la realidad que en muchas ocasiones se venía ocultando; aunque no se trataba del primer caso de acoso escolar, sí que despertó todas las alarmas debido a las consecuencias que tuvo; y es que tras un largo periodo sufriendo maltrato físico y psicológico, el joven Jokin decidió acabar con todo suicidándose a finales de septiembre de 2004. Por aquel entonces, la autora de este trabajo se encontraba comenzando los estudios para la obtención de la Licenciatura en Pedagogía; y en la asignatura de *didáctica general* era necesario llevar a cabo una investigación de estado de la cuestión sobre una problemática real en las aulas, ante la

posibilidad de escoger entre múltiples temáticas la autora se decantó por el estudio del *bullying*. Además, en aquellos años, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) apenas influía en los casos de acoso escolar. De este modo, teniendo en cuenta que el concepto ha ido cambiando, resulta interesante ahondar en este aspecto y ver cómo realmente estas cuestiones están afectando a nuestros jóvenes.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Realizar una investigación sobre *ciberbullying* e inteligencia emocional en un aula de 6º de Primaria en un centro público asturiano.

1.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos encaminados a la consecución del objetivo general son:

1. Analizar sucintamente el marco legal relacionado con el *ciberbullying*.
2. Delimitar conceptualmente los aspectos fundamentales del constructo *ciberbullying*.
3. Conocer los datos más relevantes sobre prevalencia del *ciberbullying*.
4. Desarrollar brevemente el constructo de la inteligencia emocional.
5. Relacionar el constructo de la inteligencia emocional con el *ciberbullying*.

1.3. METODOLOGÍA

En coherencia con el objetivo general planteado, realizar una investigación sobre *ciberbullying* e inteligencia emocional en un aula de 6º de Primaria en un centro público asturiano, nos apoyaremos en la revisión bibliográfica y conceptual de estos tres pilares: *bullying*, *ciberbullying* e *inteligencia emocional*.

Esta revisión se ha llevado a cabo mediante la búsqueda de diferentes tópicos como *bullying*, *ciberbullying* e *inteligencia emocional*. Así, se ha acudido a bases de datos eminentemente digitalizadas como el repositorio UNIR o TESEO y a la base de datos digitalizada proporcionada por Dialnet. En ellas, se ha introducido como campos de búsqueda términos relacionados con el acoso escolar, el maltrato en las aulas, el *ciberbullying* y la inteligencia emocional. La prioridad que hemos establecido ha sido la

búsqueda de artículos y trabajos que posean por título los tópicos anteriormente señalados.

En unión con la experiencia personal, la información obtenida en las fuentes descritas ha sido comparada con aquella desarrollada a través de nuestra formación profesional. De esta manera, extraemos la información que consideramos más relevante y ajustada de cara a completar nuestro marco teórico.

La revisión documental efectuada en el marco teórico nos permite continuar planteando una investigación. Así, exponemos una investigación de diseño transversal en la que se llevará a cabo una recogida de datos para el posterior análisis de las diferentes variables.

Para su adecuada conceptualización, se comienza con una breve justificación de la investigación para continuar señalando la contextualización, la población y muestra, el diseño, los instrumentos de recogida de datos, el análisis de datos y los resultados necesarios para valorar la discusión, las limitaciones y prospectiva y las conclusiones de nuestra investigación.

2. MARCO LEGAL

La LOMCE, Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa fue aprobada en el Congreso de los Diputados el 28 de noviembre de 2013 y publicada en el BOE 3 el 10 de diciembre como Ley Orgánica 8/2013. Actualmente el sistema educativo español está regulado por dos leyes educativas. La LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006, aún sigue aplicándose durante este año escolar en los cursos 2º, 4º y 6º de Educación Primaria, de manera que actualmente conviven ambas leyes desde que se implantó la LOMCE para los cursos 1º, 3º y 5º de Educación Primaria.

Tanto la LOE como la LOMCE incluyen, entre sus principios un fin educativo que hace alusión a la violencia escolar, donde se destaca la importancia de *la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar* (LOMCE pp.97867).

Además, ambas leyes vigentes actualmente en el sistema educativo garantizan su cumplimiento al incluir en las normas de organización, funcionamiento y convivencia, un modo de proceder contra el acoso bastante severo:

Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro (LOMCE pp. 97903).

Otro de los aspectos a los que se hace referencia ya desde la LOE, es el hecho de asegurar la escolarización inmediata de aquellos estudiantes que necesiten cambiar de centro debido a actos de acoso escolar, prestándoles desde ambos centros las atenciones que sean necesarias.

La Ley Orgánica 2/2006 incluye entre sus objetivos para Educación Primaria la iniciación en el uso de las TIC para el aprendizaje desde una perspectiva crítica ante los mensajes que reciben y que elaboran. Por otro lado, en el Preámbulo XI, la LOMCE hace alusión a la incorporación generalizada y con accesibilidad universal de las TIC, para así conseguir una educación más personalizada y adaptada a los ritmos y a las necesidades específicas de cada alumno.

Además, la LOMCE contempla la competencia digital como pieza clave en el desarrollo de competencias para Educación Primaria.

Pese a que ni la LOE ni la LOMCE contemplan de manera específica el concepto de acoso a través de las TIC, es necesario trabajar desde las escuelas la buena práctica y uso que se da a las TIC. El *ciberbullying* se trata de un fenómeno de reciente aparición que aún no está tipificado en el Código Penal Español. Aún así, las situaciones de *ciberbullying* se pueden derivar en delitos que sí recoge el Código Penal Español como por ejemplo: inducción al suicidio, lesiones, amenazas, coacciones, daños informáticos, usurpación de identidad, injurias, calumnias, etc. (Ley Orgánica 10/1995).

Cabe destacar que no hay ley que ampare la educación emocional como tal dentro del currículo, pero la LOMCE, en los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria, subrayan como esenciales para el ciudadano muchas de las aptitudes que se alcanzan gracias a la educación emocional, como por ejemplo: conocer y apreciar las normas de convivencia; desarrollar actitud de confianza en uno mismo, iniciativa personal y pensamiento crítico; desarrollar habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos para desenvolverse con autonomía en los distintos

ámbitos; conocer, comprender y respetar las diferencias personales; desarrollar capacidades afectivas en todos los ámbitos de la vida y en las relaciones, etc.

Teniendo en cuenta que el trabajo que se presenta sienta sus bases de investigación en la Comunidad del Principado de Asturias, se hace necesario hacer también hincapié en aquellas referencias legales que se pueden encontrar en la normativa específica de dicha comunidad. El Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias señala como uno de los objetivos de la Educación Primaria el *desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas* (pp.50).

Otro de los aspectos que se señalan en el Decreto 82/2014, es la transversalidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que incluyen esta competencia en todas las materias del Currículo de Primaria.

Cabe destacar también el Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias, ya que también hacen alusión al *bullying* señalando como aspecto fundamental del plan integral de convivencia aquellas actuaciones específicas para la prevenir y tratar todo tipo de violencia que se pueda dar en los centros; ya sea, sexista, racista, de acoso escolar, físico, moral, etc. Además, el Decreto 249/2007 presenta las agresiones físicas, injurias y ofensas, vejaciones o humillaciones, amenazas o coacciones, suplantaciones de identidad, deterioro de instalaciones, incumplimiento de correcciones y atentados contra la intimidad como conductas consideradas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro.

Asimismo, en el artículo 40 del Decreto 249/2007 se exponen una serie de medidas para la corrección de las conductas consideradas gravemente perjudiciales para la convivencia. Estas medidas recogen cuestiones como la realización de tareas fuera del horario lectivo, reparar el daño causado en el material o instalaciones, suspender el derecho a participar en actividades extraescolares, cambio de grupo e incluso cambio de centro. Cada una de las medidas establecidas se aplican en función de la gravedad de la conducta.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. BULLYING

3.1.1. Definiciones

Para hablar de *bullying*, es necesario acudir a la primera persona que designa el término por primera vez. Olweus (1999) lo define como acoso psicológico o físico intencionado entre los escolares y dirigido hacia el considerado más débil. De esta manera que el estudiante está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas tanto físicas como psicológicas.

Esta persecución repetitiva ya sea física y/o psicológica, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios, provocándole efectos claramente negativos como pueden ser la ansiedad, el descenso del autoestima, cuadros depresivos, etc. Y en definitiva, multitud de cuestiones que dificultan la integración del alumno en el medio escolar, afectando también al desarrollo normal de los aprendizajes.

Teniendo aún en consideración las aportaciones de Olweus (1999), se pueden señalar como característicos de situaciones de *bullying* algunos aspectos que se han ido encontrando a lo largo de diferentes investigaciones que se han ocupado del tema. Por un lado debe existir una víctima que se convierte en indefensa frente a los ataques del agresor o del grupo de alumnos acosadores. Además, existe una desigualdad de poder, en este sentido se puede hablar de un desequilibrio de fuerzas entre los agredidos y los acosadores. Se puede decir que los alumnos que acosan se sienten cada vez más fuertes frente a los que son acosados. De esta manera se puede deducir que en un caso de pelea o agresión entre compañeros en la cual ambos tienen la misma fuerza o poder, no se consideraría *bullying*. Por último, es destacable que la acción agresiva es repetida durante un periodo de tiempo.

Ortega y Mora-Merchán (2008), citado en Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán y Ortega-Ruíz (2013) hacen referencia a aspectos muy importantes dentro de todo lo relacionado con el acoso escolar. En primer lugar, lo que llaman “ley del silencio” y es que normalmente las situaciones de maltrato escolar no suelen ser comunicadas a los adultos, en numerosas ocasiones los niños no comparten lo que ocurre lo que puede llevar a que el problema se detecte cuando el alumno ya ha sufrido diferentes episodios de violencia. Estos autores también señalan el aspecto de dominio y sumisión como característico del agresor y la víctima respectivamente. Y es que ese

poder que ejerce el acosador sobre el agredido se llega a convertir en un patrón de comportamiento en el que ambos asumen su rol de manera automática.

Moreno (1998) entiende por "violencia escolar" la expresión de comportamiento o conducta antisocial en las escuelas. Por otro lado, es evidente que existen diferentes tipos de violencia en las escuelas, por eso se deben distinguir diferentes tipos de comportamiento antisocial en las aulas. Moreno (1998) establece las siguientes categorías que se exponen a continuación:

- Disrupción en las aulas: con la disrupción se hace alusión a las situaciones de aula en las que un pequeño grupo de alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesor a emplear más tiempo en controlar la disciplina del aula. Ciertamente no se puede hablar de este fenómeno como un acto de violencia, pero se ha de tener en cuenta ya que es uno de los aspectos que más preocupa a los docentes en el día a día, y el que más interfiere en el aprendizaje de la mayoría de los alumnos.
- Problemas de disciplina: estos problemas de disciplina se dan generalmente en las relaciones profesor-alumno. Se trata de un caso parecido al anterior, ya que se puede dar desde el "boicot" pasivo hasta el insulto de forma activa hacia el profesorado. Esto puede desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.
- Maltrato entre compañeros: engloba los procesos de intimidación y victimización entre compañeros.
- Vandalismo y daños materiales: se trata de un fenómeno de violencia contra el mobiliario y el material.
- Violencia física: hace referencia a los momentos de agresión física directa contra los compañeros.
- Acoso sexual: como se trata de una forma de *bullying* a tener en cuenta aunque suele darse en mayor medida que las anteriores.

3.1.2. Tipos de *bullying*

Una vez analizada la definición de *bullying*, y los diferentes tipos de comportamiento antisocial que influyen en el mismo, es importante establecer las diferentes formas de manifestación del acoso escolar.

Según Sánchez (2010), los principales tipos de maltrato que podemos considerar, se suelen clasificar en:

- Intimidaciones verbales: suele darse en forma de insultos y motes principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público, el establecimiento de rumores, etc.
- Intimidaciones psicológicas: se da en forma de acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo, fomentando su sensación de inseguridad y temor. Por ejemplo, mediante amenazas para provocar miedo, obligar a la víctima a hacer cosas que no quiere ni debe hacer, etc. Este componente psicológico suele estar presente en todas las formas de maltrato.
- Agresiones físicas: bien directas (peleas, patadas, golpes a la víctima) o indirectas (destrozo de materiales y objetos personales de la víctima, hurto, etc.)
- Aislamiento social: se basa en la pretensión de ubicar de manera aislada al individuo con respecto al grupo, por ejemplo impidiendo al joven participar, ignorar su presencia, etc.

Ríos (1995), citado en Sánchez (2010), hace hincapié en la necesidad de no olvidar los maltratos que se producen por cuestiones racistas, cuyo objetivo son las minorías étnicas o culturales o por cuestiones homofóbicas, en las cuales los estudiantes pueden ser agredidos por su orientación sexual.

3.1.3. Roles implicados en situaciones de *bullying*

Según Olweus (1998) se pueden establecer indicios y características generales que ayuden a identificar a los agresores y a las víctimas dentro de una situación de acoso. Teniendo en cuenta las aportaciones que el autor al respecto, se presenta la siguiente tabla que resume alguna de las características señaladas y posibles indicadores (ver tabla 1).

Tabla 1. Características generales y posibles indicadores de agresores y víctimas.

	Características generales	Posibles indicadores
Víctimas	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden ser físicamente más débiles. - Sensibles, callados, pasivos, sumisos, tímidos, etc. - Pueden presentar dificultades de asertividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llamados por motes, ridiculizados, intimidados, etc. - Sufren agresiones físicas. - Su material suele ser deteriorado.
Agresores	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden ser físicamente más fuertes. - Sienten la necesidad de dominar. - Mal carácter. Se enfadan con facilidad. - Falta de empatía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agreden, intimidan, ponen motes, ridiculizan, golpean, dañan pertenencias. - Pueden tener seguidores que realizan “el trabajo sucio” mientras ellos organizan. - Entre chicas suele darse un <i>bullying</i> menos visible (expansión de rumores, manipulación de relaciones, etc.)

Fuente: elaboración propia.

Teniendo entonces claro que para que haya una situación de *bullying*, debe existir en primer lugar una persona que dirija las intimidaciones (agresor) y otra que las reciba (víctima) como se ha presentado anteriormente. Es importante no olvidar que no son los únicos agentes implicados en el proceso de acoso escolar, simplemente son los más visibles. De modo que en los casos de violencia escolar se pueden llegar a involucrar muchas más personas, hablando entonces de diferentes tipos de espectadores.

Autores como Salmivalli y colaboradores (1996), citado en Calmaestra (2011); describen cuatro roles más a parte del de agresor y víctima:

- Defensores: están a favor de las víctimas y continuamente tratando de ayudarlas.

- Ayudantes: apoyan al agresor en sus actos, bien participando en la agresión o simplemente informando.
- Reforzadores: justifican los actos del agresor y hacen que este se sienta orgulloso de sus agresiones.
- Ajenos: estos alumnos desconocen o simplemente no quieren conocer los casos de *bullying* que se dan a su alrededor; bien sea por temor a ser la próxima víctima o por miedo a enemistarse con el agresor.

3.2. CIBERBULLYING

3.2.1. Origen y concepto del *ciberbullying*

Tapscott (1998), citado en Calmaestra (2011), denomina a la generación de internautas entre los 13 y 19 años como la “Net-generation”. Ésta la define como una generación en red. Se hace alusión a este fenómeno ya en los años 90, aunque es importante destacar que en España el acceso de los jóvenes a las TIC y su relación constante con ellas es reflejada en la encuesta del INE de 2010 (Calmaestra, 2011).

Según Valera (2012), los avances que se han producido en las TIC en los últimos años, han hecho que entre el alumnado se desarrolle un uso inadecuado de las mismas, llegando a usar este medio no solo para dañar la imagen de sus iguales, sino también para intimidarlos y maltratarlos de manera constante. Este hecho se debe sobre todo a la extensión del uso del teléfono e Internet entre los jóvenes desde edades muy tempranas. A este fenómeno se le conoce como *ciberbullying* y puede llegar a ser muy peligroso ya que en ocasiones se escapa del control de los adultos al producirse en cualquier momento de la vida de nuestros alumnos.

Cabe destacar que el *ciberbullying* se produce, al igual que el *bullying*, de manera intencionada ya que el agresor realiza sus intimidaciones con la finalidad última de hacer daño moral y psicológico. Se puede decir entonces que el *ciberbullying* complementa de alguna manera al *bullying* debido a que permite la prolongación en espacios y tiempos de la experiencia de acoso; ya sea a través de redes sociales, chats, mensajería instantánea, etc. (Valera, 2012).

El hecho de que se trate de un constructo relativamente nuevo, hace necesario que se tengan en cuenta diversas definiciones que hacen varios autores del mismo (ver tabla 2). De esta forma se pueden conocer los aspectos comunes que se incluyen en cada una de ellas así como las nuevas aportaciones.

Tabla 2. Definiciones de ciberbullying según diferentes autores.

Garaigordobil (2011) citado en Valera (2012)	El <i>ciberbullying</i> es un proceso que consiste en utilizar las TIC, Internet y/o el teléfono móvil para ejercer el acoso psicológico entre iguales.
Smith (2000); citado en Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014)	El <i>ciberbullying</i> es un acto intencionado que se realiza repetidamente y de forma constante a lo largo del tiempo, para ello una persona o un grupo utilizan los medios electrónicos contra una víctima a la que le cuesta defenderse.
Willard (2005), citado en Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014)	El <i>ciberbullying</i> implica el envío y la acción de colgar textos o imágenes crueles en Internet.
Cervera (2009); citado en Luengo (2011)	El <i>ciberbullying</i> se trata de un acoso que se da por Internet de forma intencionada y repetida. El acosador ejerce su poder sobre otro a través de los medios electrónicos en forma de insultos, amenazas, humillaciones públicas, etc.
Belsey (2005), citado en Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014)	En la definición de <i>ciberbullying</i> además de la intencionalidad de la agresión, hace referencia al teléfono móvil como medio para llevar a cabo la acción de ciberagresión.
Kowalski, Limber y Agatstan (2010), citados en Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014)	Incluyen en su definición de <i>ciberbullying</i> el uso cada vez más acentuado de teléfonos móviles, mensajería instantánea, mensajes de texto, etc.
Flores (2008),	El <i>ciberbullying</i> es un fenómeno que ha logrado extenderse y

citado en Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014)	crecer en los últimos años debido a factores relacionados con la gran disponibilidad actual que existe de las tecnologías, la importancia que se da al ciberespacio como aspecto complementario a la vida de las personas, la menor percepción que existe del daño causado en este tipo de acoso frente a la importancia que se da a las agresiones “cara a cara”, la sensación de impunidad del agresor, la ausencia de conciencia y las características propias que otorga Internet. Todo ello estimula la fácil y constante difusión de contenidos.
---	--

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, en los últimos tiempos ha aparecido un nuevo concepto denominado *ciberbullying*, teniendo en cuenta las diferentes definiciones expuestas se puede resumir como un fenómeno de acoso entre iguales que se lleva a cabo a través de las TIC, donde el anonimato y la fácil difusión de contenidos ubican al agresor en una situación privilegiada frente a las víctimas.

3.2.2. Características del *ciberbullying*

Según Valera (2012), este fenómeno está cada vez más arraigado en la vida de nuestros jóvenes, tiene unas características propias que lo diferencian del *bullying* y que aumentan potencialmente su objetivo dañino:

- Anonimato del agresor: se suelen utilizar pseudónimos o nombres falsos para intimidar a la víctima. Este aspecto hace que el acoso llegue a ser más cruel ya que el agresor se siente impune. Además, la víctima se cree mucho más indefensa y vulnerable ya que, aunque en ocasiones puede intuir quién está detrás, realmente no sabe a quién se enfrenta.
- Alcance y amplitud de espectadores: hablamos de un alcance indefinido de las ciberagresiones, ya que pueden llegar a una cantidad incontable de espectadores que pueden convertirse en nuevos agresores. Cabe destacar que incluso en ocasiones la ciberagresión llega al alcance de personas que ni conocen a la víctima.
- Imposibilidad de huir: la víctima no tiene ningún tipo de control sobre el material publicado que puede llegar a reproducirse de manera indefinida.

Autores como Ortega, Calmaestra, y Mora (2008), ya habían hecho referencia a estas diferencias que existen entre el *ciberbullying* y el *bullying* por el riesgo de agresión constante que presenta el primero y la dificultad de detección del mismo por parte del profesorado.

De esta manera, los ciberacosados sienten cómo su reputación es cada vez menor ya que, sin poder evitarlo, se enfrentan a un acoso totalmente público en el escenario virtual que puede darse en cualquier momento del día social (Valera, 2012).

A pesar de la incapacidad de control previamente mencionada, bien es cierto que muchas de estas agresiones ya pueden ser denunciadas y consideradas delito; hablamos de aquellos actos que van en contra de la integridad moral de la persona o contra la intimidad de la víctima. En muchas ocasiones los agresores, escudados en la ventaja que les ofrece el anonimato, no son conscientes de las graves consecuencias penales que pueden repercutir en sus vidas y en las de sus familias.

Por otro lado, también es importante tener en cuenta el *grooming* como otro de los fenómenos que han aparecido con el uso extendido de las TIC; no obstante es necesario comprender las diferencias del mismo con el concepto de *ciberbullying*. En el *grooming* son los adultos los que intervienen en la situación de acoso en red con la finalidad de contactar con menores para atraerlos a un entorno “presencial” en el cual llevar a cabo abusos sexuales (Garaigordobil, 2011).

Otro nuevo concepto surgido en los últimos años a tener en cuenta es el *sexting*. Según Inteco y Pantallas Amigas (2011), el *sexting* implica el envío de textos, fotos y/o vídeos de contenido sexual a través de telefonía móvil. Una de las características que lo diferencian del *grooming* es la voluntariedad en el envío por parte del protagonista. El exceso de confianza que depositan los adolescentes en sus parejas, combinado con la falta de conciencia inicial con respecto a las posibles consecuencias; pueden llevar a una situación de *ciberbullying* en la que la difusión incontrolada de cierto material marquen la vida del adolescente.

Aunque el *grooming* y el *sexting* no son objeto de estudio en este trabajo, es interesante tenerlo en cuenta como otro de los peligros que sucumben a nuestros menores en las redes.

3.2.3. Tipos de *ciberbullying*

Valera (2012) presenta una clasificación sobre ciberagresiones, donde incluye los diferentes tipos de conductas que se pueden encontrar en los casos de *ciberbullying*:

- Hostigamiento: envío constante de mensajes ofensivos o humillantes.
- Denigración: difusión o envío de rumores falsos sobre la víctima con el objetivo de dañar su reputación.
- Suplantación de identidad: el agresor se hace pasar por la víctima para enviar mensajes falsos con el fin de involucrarla en problemas.
- Violación de la intimidad: difusión de informaciones personales o imágenes/vídeos embarazosos de la víctima.
- Exclusión social: expulsión de la víctima de grupos on line.
- Ciberpersecución: envío constante de mensajes amenazantes para provocar miedo en la víctima.

Por otro lado, resulta interesante destacar a Kowalski, Limber y Agatstan (2010) citados en Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014), ya que exponen una tipología de *ciberbullying* más amplia en la cuál también incluyen:

- Insultos electrónicos: consiste en el intercambio de conversaciones acaloradas y diversos puntos de opinión a través de la red, también pueden llegar a presentarse insultos directos entre diferentes personas.
- Desvelamiento y sonsacamiento: los ciberagresores sonsacan información personal de la víctima y a continuación la difunden entre otras personas.
- Paliza feliz: aquí entran en juego aquellas agresiones físicas que se realizan a algunas personas para a continuación ser difundidas por las redes a modo de mofa.

3.3. PERFILES QUE INTERVIENEN EN SITUACIONES DE ACOSO ENTRE IGUALES

Se hace necesario presentar un análisis descriptivo de los diferentes perfiles que participan en cualquier situación de acoso entre iguales: agresores, víctimas, espectadores, además de profesorado y familias.

3.3.1. Agresores

De forma general, se pueden definir como niños impulsivos, disruptivos y extrovertidos. Su actitud hacia la intimidación apenas llega a considerarse negativa, de

este modo pueden mostrar escasa conciencia sobre la moralidad de los actos llevados a cabo. De esta manera, se puede decir que tienen falta de empatía y de sentimiento de culpabilidad así como fuerte necesidad de ejercer el dominio sobre los demás (Salmivalli y Nieminen, 2002; Camodeca y Goosens, 2005; citados en Gorriz, 2009).

Según Gorriz (2009), los niños agresores suelen tener unos antecedentes familiares bastante parecidos, entre los que suele destacarse la ausencia de una relación afectiva por parte de los padres, falta de seriedad en la imposición y respeto de límites, gran permisividad por parte de los padres y empleo de métodos autoritarios en la enseñanza de los hijos.

Teniendo en cuenta las características descriptivas de los agresores partícipes de situaciones de violencia escolar, se puede concluir que tienen una muy baja capacidad para resolver conflictos de forma no violenta.

3.3.2. Víctimas

Los niños víctima suelen caracterizarse por su timidez, su inseguridad y su debilidad. Pueden definirse como alumnos con baja autoestima que incluso llegan a percibirse como incapaces de controlar o evitar los ataques. Además, su red social suele ser bastante limitada derivada del miedo a establecer nuevas relaciones (Camodeca, Goosens, Meerum y Schuengel, 2002; citados en Gorriz, 2009).

Por otro lado, Gorriz (2009) apunta como riesgo extra a la hora de convertirse en un alumno víctima; el hecho de pertenecer a una minoría étnica, llevar gafas, tener una determinada orientación sexual, dificultades de aprendizaje o de expresión verbal, etc.

No obstante, pese a las características generales de las víctimas, es importante hacer alusión a la existencia de diferentes tipos de víctimas que pueden existir en el maltrato entre iguales (ver tabla 3).

Tabla 3. Tipos de víctimas.

TIPOS DE VÍCTIMAS	
Víctima pasiva o sumisa	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizada por falta de respuesta y aceptación de los ataques del agresor. - Interpreta que el problema está en ella y que incluso lo

	<p>merece.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por lo general son niños tímidos, no asertivos, con baja autoestima y escasas amistades. - Pueden tener tendencia a la depresión.
Víctima activa	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos con mayor autoestima que las víctimas pasivas, con poca tolerancia a la frustración y con rasgos propios que pueden ser molestos para el grupo. - Pueden caracterizarse por su agresividad, problemas de concentración e incluso hiperactividad. - El resto del grupo trata de provocar su conducta.
Víctima reactiva y agresiva	<ul style="list-style-type: none"> - Suelen responder de manera agresiva a los ataques. Fáciles de provocar y a su vez ellos mismos provocan a otros compañeros. - Se implican en conflictos emocionalmente fuertes y resultan perdedores dando muestras de cólera, frustración y angustia. - Este tipo de víctima se considera que pertenecen también al rol de agresor.
Víctima segura de sí misma	<ul style="list-style-type: none"> - Suelen tener una buena capacidad cognitiva o destacar en alguna habilidad, que lleva a malestar en el grupo. - El acoso viene provocado por situaciones de ridiculización en público, la atención excesiva de un adulto o por equivocaciones no intencionadas.

Fuente: adaptado de Gorriz (2009).

3.3.3. Espectadores

Los espectadores pueden considerarse aquellos alumnos que no se reconocen como víctimas ni como agresores. Según Gómez (2009) y Latorre y Muñoz (2001), citados en Torres (2011), los espectadores suelen ser personas que no destacan del resto por su apariencia física, son reservados, poco impulsivos, observadores, reflexivos y

analíticos. Además, muestran escasa autonomía en la toma de decisiones, no toman parte en los conflictos manteniendo una actitud pasiva ante la agresión. En definitiva, suelen ser felices y despreocupados. En sus relaciones familiares se muestran autosuficientes e independientes, aunque no especialmente comunicativos con los adultos. Se puede decir que son meros observadores que ni defienden a la víctima ni refuerzan al agresor, manteniéndose en silencio por la posibilidad de ser considerados delatores.

No obstante, como también Díaz Aguado (2006) y Monclús et al. (2004), citados en Torres (2011), apuntan los alumnos espectadores de casos de acoso pueden tomar diferentes posturas, las cuales se pueden resumir en: a) promover y/o participar activamente en las agresiones; b) apoyar pasivamente las agresiones; c) rechazar pasivamente las agresiones y d) enfrentarse activamente a las agresiones.

En conclusión, algunos estudiantes se atreven a intervenir para lidiar la situación e incluso para proteger a la víctima; mientras que otros estudiantes no se acercan por miedo a ser agredidos o incluso por indiferencia. Incluso algunos alumnos deciden formar parte del acoso reforzando y apoyando al agresor (Torres, 2011).

En la tabla 4, quedan expuestos los dos tipos de espectadores de la situación de acoso:

Tabla 4. Tipos de espectadores

Espectadores pasivos	Espectadores activos
<ul style="list-style-type: none"> - Se pueden sentir culpables por no hacer nada. - Muestran inseguridad al verse a sí mismo como posible víctima. - Sienten miedo, impotencia e indiferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sienten seguridad. - Muestran alto autoestima y confianza. - Desde esta actitud activa deciden aprobar o desaprobar las situaciones de agresión; apoyando bien al agresor o a la víctima. Generalmente motivados por la amistad hacia uno de los sujetos y el grado de responsabilidad.

Fuente: adaptado de Díaz-Aguado (2006) y Harris y Petrie (2006), citados en Torres (2011)

Como Torres (2011) concluye, la función del espectador en las agresiones escolares es de gran importancia ya que puede contribuir a incrementar, disminuir o incluso erradicar la situación de agresión.

3.3.4. Profesorado y familias

La familia y el profesorado deben observar los comportamientos de los estudiantes para poder detectar posibles cambios de conducta. No obstante, es necesario tener en cuenta algunos aspectos que señala Latorre y Muñoz, 2002; citado en Torres (2011), para no malinterpretar algunas señales recibidas por parte de los alumnos. Se debe contar con que en ocasiones los alumnos exhiben comportamientos violentos como un modo de expresión emotiva o porque carecen de estrategias para solucionar conflictos. También se debe tener en consideración el modo correcto de expresión y dominio de las emociones en relación con la etapa de desarrollo del niño ya que los alumnos expresan sus necesidades de manera diferente en función de su etapa evolutiva. Además, es importante no reaccionar de manera despreocupada ante señales múltiples de advertencia ya que pueden ser determinantes en el comportamiento agresivo.

En definitiva, cuando un adulto detecta en algún niño o niña ciertos indicios de que pueda tratarse de un agresor, debe tratar el caso con confidencialidad y seriedad, intentar determinar las causas del problema y considerar el desarrollo evolutivo para otorgar un tratamiento adecuado y adaptado (Torres,2011).

Por otro lado, Torres (2011) incluye en su tesis una cita llevada a cabo por Harris y Petrie (2007, p.47.) en la cuál se hace hincapié en la importancia de conseguir una conducta adecuada sin utilizar tanto los castigos y las reprimendas. De esta manera como Torres (2011) añade, es importante orientar al agresor para aprender de las conductas inadecuadas y no sólo centrarse en el castigo ya que el alumno debe comprender el motivo de la reprimenda para poder moldear ese comportamiento inapropiado.

Además, el profesorado debe estar atento a las conductas intimidatorias de los agresores para ayudar a la víctima a tratar los conflictos y detener las agresiones; así como mantenerse en contacto con las familias y trabajar de manera conjunta para conocer en profundidad el estado de la cuestión y buscar soluciones eficaces (Torres, 2011).

3.4. INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.4.1. Origen y concepto de la inteligencia emocional

Es importante en un primer momento hacer alusión a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, ya que se puede decir que supone un antecedente cercano al estudio sobre la inteligencia emocional. Gardner (1983) plantea que todas las personas tienen nueve tipos de inteligencia que las relaciona con el mundo, estas inteligencias trabajan juntas, aunque cada persona desarrolla unas más que otras:

1. Inteligencia lingüística: relacionada con la capacidad verbal, el lenguaje y las palabras.
2. Inteligencia lógica: hace referencia al desarrollo del pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.
3. Inteligencia kinestésica: facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales. En definitiva, relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.
4. Inteligencia visual-espacial: alude a la capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio; estableciendo relaciones de tipo metafórico entre ellos.
5. Inteligencia Musical: asociada con las habilidades musicales y ritmos.
6. Inteligencia naturalista: relacionada con la capacidad de apreciar el mundo natural, identificarlo, realizar planteamientos y formular hipótesis.
7. Inteligencia existencial: asociada a la preocupación por cuestiones trascendentales. Se trata de la capacidad de situarse a sí mismo con respecto al cosmos, y respecto a los rasgos existenciales de la condición humana.
8. Inteligencia Interpersonal: capacidad de establecer relaciones con otras personas.
9. Inteligencia Intrapersonal: la capacidad de un sujeto de conocerse a sí mismo; sus reacciones, emociones y vida interior. Hace alusión también a todos los procesos relacionados con la autoconfianza o la automotivación.

Gardner (1983), citado en Sánchez (2010), define la inteligencia interpersonal como una construcción que permite sentir distinciones entre los demás con respecto a su estado de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. Este tipo de inteligencia, entonces, permite a las personas leer las intenciones y deseos de los demás. Por otro lado, se centra en la inteligencia intrapersonal definiéndola como el conocimiento de los aspectos internos de una persona, logrando discriminar las

diferentes emociones y poniéndoles nombre para más adelante lograr la orientación de la propia conducta.

Se puede concluir entonces que la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, son las que se pueden relacionar directamente con la competencia social y emocional, y por tanto con la inteligencia emocional, la cual aparece como término definido por primera vez en 1990 de la mano de Salovey y Mayer.

Los primeros autores en publicar teorías relacionadas con la inteligencia emocional, fueron Salovey y Mayor quienes definían el término como *la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios* (Salovey y Mayer, 1990, p.189).

Según Sánchez (2010), con el término *Inteligencia Emocional*, Salovey y Mayer intentaban describir aquellas cualidades emocionales que tienen relación con el éxito, siendo estas: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver problemas de manera interpersonal y la persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto.

A pesar de las aportaciones de estos primeros autores en acuñar el término, es Daniel Goleman quien en 1995 con su libro “La inteligencia emocional” logra llegar a la sociedad explicando en un primer momento el concepto como el conjunto de habilidades entre las que destacan el entusiasmo, la perseverancia, el autocontrol y la capacidad de automotivación. Según Goleman (1995), todas estas capacidades pueden enseñarse a los niños, para poder darles así la oportunidad de sacar el mejor rendimiento posible a su potencial intelectual.

3.4.2. Modelos de inteligencia emocional

Existen dos modelos representativos de los estudios que se han llevado a cabo sobre inteligencia emocional; por un lado la corriente de modelos mixtos de Salovey y Mayer, y por otro el modelo de habilidades de Goleman.

3.4.2.1. Corriente de modelos mixtos de Salovey y Mayer.

Salovey y Mayer (1997), citado en García-Fernández y Giménez-Mas (2010), proponen una inteligencia emocional en la que se localizan las habilidades para percibir, valorar y expresar emociones; para tener acceso y generar sentimientos si

provocan un pensamiento; para conocer y comprender la emoción; y para además otorgar la habilidad para conseguir una regulación emocional que conlleve un crecimiento emocional e intelectual.

Este modelo presenta cuatro ramas interrelacionadas entre sí que estructuran la inteligencia emocional:

1. Percepción emocional: hace referencia a la capacidad de expresar las emociones adecuadas en cada momento y situación. En otras palabras, se trata de percibir, reconocer, evaluar y exteriorizar las emociones de uno mismo y las de los otros a través de cualquier medio de expresión.
2. Facilitación emocional del pensamiento: teniendo en cuenta que los estados emocionales condicionan la manera del individuo de enfrentarse a diferentes situaciones; es destacable la importancia de fomentar una integración emocional y cognitiva, para que el pensamiento no se vea afectado por las emociones sentidas y que el individuo logre dirigir su atención hacia la información importante.
3. Comprensión emocional: se trata de comprender y analizar las emociones desde el conocimiento para ello se debe trabajar la capacidad para etiquetar emociones, considerar las implicaciones emocionales, comprender y reflexionar sobre las emociones.
4. Regulación emocional: hace alusión a la habilidad para distanciarse de las emociones lo suficiente como para poder regular las propias y ajenas de manera reflexiva, facilitando así el conocimiento emocional e intelectual.

3.4.2.2. Modelo de habilidades de Goleman.

Según Goleman (1995), citado en García-Fernández y Giménez-Mas (2010); la inteligencia emocional se fundamenta en los siguientes aspectos:

1. Conocer las propias emociones: el desconocimiento de las propias emociones lleva al individuo al lado de las emociones incontroladas e incontrolables. De ahí la importancia de reconocer y ser consciente los sentimientos propios.
2. Manejar las emociones (autorregulación): la destreza a la hora de manejar los sentimientos propios se adquiere a partir de una buena toma de conciencia de los mismos; este aspecto facilita el éxito en las relaciones interpersonales.

3. Motivarse a sí mismo: la motivación se explica como tendencia emocional que guía o que facilita el logro de objetivos.
4. Reconocer las emociones de los demás (empatía): la empatía se fundamenta en la capacidad de reconocer las emociones propias y las de los demás, de este modo el individuo puede acercarse de un modo adecuado a los demás y prestarles la ayuda que precisan.
5. Establecer relaciones (habilidades sociales): esta destreza está relacionada con la capacidad de manejar las emociones de los demás para inducirles respuestas deseables.

3.4.3. Programas de desarrollo emocional

Según Sánchez (2010), desde la tutoría y en el día a día de la relación con el alumno, se debe tratar de conseguir que los niños sepan convivir con las emociones y sentimientos negativos para transformarlos en otros positivos; aprendiendo a sustituir unas por otras y a expresarlas de manera adecuada respetando los derechos tanto propios como ajenos.

Se puede disponer de gran cantidad de material editado que puede ser usado para trabajar la inteligencia emocional en las aulas, ya sea en forma de tutoría o como elemento integrado dentro del Plan de Acción Tutorial. De este modo, es importante tener en cuenta los objetivos que se pretenden conseguir con la aplicación de los Programas de Desarrollo Emocional. Sánchez (2010) resume estas finalidades en la siguiente tabla 5:

Tabla 5. Objetivos a conseguir con los alumnos en los Programas de Desarrollo emocional.

Objetivos del Programa de Desarrollo Emocional	Elementos a trabajar
1. Lograr una autoconciencia emocional.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer e identificar las emociones que sentimos. - Comprender las causas que las producen. - Identificar la diferencia entre lo que una persona piensa, siente y hace.

2. Conseguir un adecuado control de las emociones y mayor autocontrol en situaciones críticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar la tolerancia a la frustración. - Manejar las emociones negativas que son destructivas para sí mismo y los demás: venganza, envidia, celos, ansia de poder... - Aprender a expresar el estado emocional negativo de una manera adecuada a través de la palabra. - Poseer sentimientos más positivos hacia uno mismo y los demás.
3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y comprender el punto de vista del interlocutor siempre con respeto. - Sensibilizar ante los sentimientos de los demás. - Aumentar la capacidad de escucha activa. - Aumentar la implicación y preocupación por los problemas de los demás.
4. Mejorar las relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las situaciones problemáticas, los conflictos y sus causas. - Hacer propuestas para la solución de conflictos. - Mediación y negociación en situaciones conflictivas. - Aumentar las habilidades de comunicación efectiva y eficaz. - Adquirir mayores habilidades sociales para conseguir una mayor competencia personal.

Fuente: adaptado de Sánchez (2010).

Algunos programas prácticos para utilizar en el aula son:

- Programa Desarrollo de la Inteligencia Emocional: se trata de un material estructurado para aplicar directamente a diversas edades, con un ámbito de actuación desde el primer ciclo de primaria hasta el Bachillerato (Vallés y Vallés, 1999). El programa está dividido en seis bloques:
 1. Evaluando tus emociones.
 2. Las emociones. Conociéndolas.
 3. Las emociones negativas.
 4. Las emociones positivas.
 5. La empatía. Entendiendo lo que sienten los demás.
 6. Las habilidades emocionales y las habilidades de comunicación.

En cada uno de los bloques se combinan explicaciones teóricas y actividades para que los alumnos sean capaces de reconocer las emociones en sí mismos y también en los demás.

- Programa Anthropol: este programa está formado por tres etapas que veremos a continuación y las cuáles se van trabajando conforme se van alcanzando los objetivos en cada una de ellas (Instituto Nacional Inteligencia Emocional, 2013):
 - Despierta: en esta primera etapa se forma en educación emocional al profesorado para que adquieran unas estrategias básicas de gestión.
 - Origen: en ella se realiza la primera convivencia con los alumnos para estimular las competencias emocionales así como evaluarlas.
 - Camina: con esta última etapa se pretenden mejorar las relaciones en el centro, aumentar la motivación y el rendimiento académico.
- Programa de Inteligencia Emocional de Salvador (2000): este programa recoge actividades diseñadas para que los alumnos trabajen de manera individual cuestiones relacionadas con la construcción de la propia persona así como con la esfera social y ética. El ámbito de aplicación es la etapa de Educación Primaria.
- Programa de Inteligencia Emocional Sentir y Pensar de Ediciones SM: este programa puede actuar de guía para que los profesores puedan ayudar a sus alumnos a ser personas emocionalmente sanas, con una actitud positiva hacia la vida, que puedan expresar y controlar sus sentimientos, que tengan autonomía y capacidad para tomar decisiones y en definitiva que puedan superar las dificultades y conflictos que surjan en la vida (Sánchez, 2010).

Las actividades están organizadas en torno a cinco grandes bloques de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2010).

3.5. BULLYING, CIBERBULLYING E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Según Elipe et al. (2012), la inteligencia emocional es un concepto que se ha añadido recientemente al campo de la Psicología de la Educación; ya que se trata de un aspecto al que cada vez se le da más importancia de cara a las relaciones sociales que se llevan a cabo entre los escolares.

Es necesario entonces destacar la investigación de Garaigordobil (2010) por su estudio para analizar las relaciones existentes entre ser víctima o agresor de acoso escolar en función de los parámetros de la inteligencia emocional. Contaron con una muestra de 248 alumnos a partir de los cuales ponen de relieve el bajo nivel de inteligencia emocional, la baja autoestima, la baja tolerancia a la frustración, la baja eficacia y actividad de los alumnos que habían sufrido intimidaciones. Asimismo los alumnos que presentan un nivel alto de conductas antisociales muestran un bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de extremismo, de ilusión, de pensamiento estereotipado y de tolerancia. En definitiva, tanto víctimas como agresores muestran un bajo nivel de inteligencia emocional, de esta manera en el estudio realizado se sugiere la necesidad de implementar programas de intervención para la estimulación de la inteligencia emocional ya que llevará a la disminución de casos de violencia escolar.

Elipe et al. (2012) realizan una investigación que no solo relaciona la inteligencia emocional con el *bullying* sino que también añade el concepto del *ciberbullying*; tratando de analizar si la inteligencia emocional percibida permite discriminar entre implicados y no implicados en el acoso. Para ello contaron con una muestra de 5759 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, repartidos en 24 colegios andaluces. Como se puede ver en los resultados, las víctimas de *bullying* tienen una mayor probabilidad de mostrar elevados niveles de atención y bajos niveles de claridad emocional. En definitiva, los alumnos implicados en procesos de acoso se perciben como poco competentes a la hora de manejar sus emociones; no obstante son las víctimas las que muestran más dificultades para entender y gestionar qué es lo que están sintiendo.

En este estudio se concluye un porcentaje similar entre casos de *ciberbullying* que se efectúan vía Internet o vía telefónica, ya que ambos rondan el 52%, además se destaca que los chicos tienen menos probabilidad de ser víctimas de acoso cibernético.

En el caso de *ciberbullying*, la inteligencia emocional percibida no ayuda a discriminar entre implicados y no implicados (al contrario que sí lo hace en el *bullying*). Además, en este tipo de acoso, es necesario interpretar el estado psicológico del otro ya que no está presente como sí se da en los caso de acoso escolar tradicional. De este modo se puede decir que el procesamiento emocional en casos de *ciberbullying* es más elaborado y cognitivo ya que no se da de manera espontánea y directa como sucede en situaciones de *bullying* (Elipe et al. 2012).

Para concluir, Elipe et al. (2012) hace alusión a la necesidad de continuar esta línea de investigación para conocer hasta qué punto la autoeficacia y la competencia emocional son importantes en relación con el desarrollo y el manejo de las situaciones de acoso. En otras palabras, no cabe duda de la importancia de continuar trabajando en el estudio del papel de la inteligencia emocional en los procesos relacionales entre iguales.

4. INVESTIGACIÓN

4.1. JUSTIFICACIÓN

A partir de las aportaciones realizadas por Elipe et al. (2012) en su estudio sobre inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar, a la autora de este trabajo le ha parecido muy interesante continuar la línea de investigación que proponen estos investigadores. Así pues, los datos parecen apuntar que la relación entre *ciberbullying* e inteligencia emocional no es tan clara como en los casos de *bullying*, donde sí que se aprecian diferencias significativas en la dimensión emocional de los involucrados en casos de acoso con respecto a los que se mantienen al margen.

Teniendo en cuenta estos resultados del estudio presentado por Elipe et al. (2012), resulta interesante comprobar si ocurre lo mismo en la etapa de Educación Primaria, en la que los alumnos se están iniciando en las situaciones de *ciberbullying*. De este modo, se llevará a cabo un inicio a la investigación para conocer si existe relación entre el rol (víctima, acosador, alumnos que han sido víctima y agresor a la vez; y espectadores -estudiantes que ni han sido atacados ni han provocado situaciones de acoso-) que adquiere cada alumno dentro de situaciones de *ciberbullying*, y la inteligencia emocional.

4.2. CONTEXTUALIZACIÓN

El centro en el cuál se llevará a cabo la investigación es el Colegio Público Aniceto Sela, formado por 348 alumnos entre Educación Infantil y Primaria.

El colegio está ubicado en Mieres, concejo perteneciente al principado de Asturias. Más concretamente se trata de la zona donde comienza la Cuenca Minera del valle del Caudal, uno de los núcleos asturianos principales junto con la Cuenca del valle del Nalón en la explotación de minas del carbón. Mieres del camino es la capital del concejo de Mieres, la cual cuenta con 24.228 habitantes (INE, 2012). Desde 1960, ha ido reduciéndose la población en el concejo debido al declive de la minería y la siderurgia, que eran las principales fuentes económicas del concejo.

Mieres del Camino está situado en la zona centro del Principado de Asturias, siendo muy buena la comunicación con el resto de poblaciones del Principado; a 20 kilómetros de Oviedo, capital de Asturias, y a 50 kilómetros de Gijón, otra de las ciudades principales de la Comunidad.

4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población que se tiene en cuenta para realizar la investigación está formada por 348 alumnos que forman parte de Primaria, y más concretamente los 46 alumnos que se encuentran en sexto de Primaria. De esta población, se tendrá en cuenta una muestra de 24 estudiantes pertenecientes a la misma clase. El muestreo realizado ha sido incidental y no probabilístico.

4.4. DISEÑO

El proceso que seguirá el investigador será un diseño transversal y analítico. Con este fin se sigue la búsqueda de posibles relaciones entre variables en un momento temporal determinado.

4.5. INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo la investigación, además de recoger una serie de variables sociodemográficas (ver anexo 1), se utilizarán dos cuestionarios. En primer lugar el *Cyberbullying* Questionnaire (CBQ) en su versión española; y a continuación el cuestionario TMMS-24 sobre inteligencia emocional. Estos instrumentos serán aplicados a un grupo de alumnos de 6º de Primaria pertenecientes al colegio asturiano mencionado anteriormente al que la autora de este trabajo tiene acceso por haber realizado recientemente prácticas universitarias en dicho centro. La autora del trabajo realiza la labores de administración.

4.5.1. Cyberbullying Questionnaire (CBQ) en su versión española

Se trata de un cuestionario que consta de 28 ítems, de los cuáles 14 están destinados a conocer la frecuencia con la que la muestra ha sido afectada por *ciberbullying*, y los 14 restantes pretenden indagar la frecuencia con la que dicha muestra ha realizado *ciberbullying*. El cuestionario también incluye una subescala para medir el grado de perpetración de *ciberbullying* (14 ítems) que se ha utilizado para crear tipologías de “víctima” y “bully-víctima” (ver anexo 1).

La escala de respuesta usa el formato Likert con cuatro niveles de respuesta en el eje de frecuencia siendo “0” nunca, “1” una o dos veces, “2” tres o cuatro veces y “3” cinco o más veces.

El cuestionario presenta suficientes garantías de validez y fiabilidad como exponen sus autores (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010).

4.5.2. Cuestionario TMMS-24

El cuestionario TMMS-24 está basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Utiliza una escala de tipo Likert de cinco niveles de respuesta en eje de acuerdo siendo “1” nada de acuerdo, “2” algo de acuerdo, “3” bastante de acuerdo, “4” muy de acuerdo y “5” totalmente de acuerdo. En concreto, el cuestionario trata de medir las competencias metacognitivas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

De este modo, el cuestionario TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional, con ocho ítems para cada una de ellas:

- Atención emocional: mide la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
- Claridad de sentimientos: relacionado con la buena comprensión de los estados emocionales.
- Reparación emocional: se centra en la capacidad de regular los estados emocionales de manera adecuada.

El cuestionario presenta suficientes garantías de validez y fiabilidad como exponen sus autores (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

4.6. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez que han sido administrados los cuestionarios a la muestra seleccionada, se lleva a cabo el análisis de los resultados obtenidos a partir del paquete estadístico SPSS 18.0 (IBM©).

Para el proceso de análisis de datos, se han llevado a cabo estadísticos descriptivos (análisis de frecuencias), medidas de tendencia central (media aritmética) y de dispersión de la media (desviación típica). Además, se ha utilizado la prueba Krustal-Wallis como estadístico no paramétrico para la comparación de muestras independientes.

4.7. RESULTADOS

La muestra está compuesta por un 54,2% de niños y 45,8% de niñas, de los cuales el 33,3% tienen once años y el 66,7% tiene doce, siendo la media y desviación típica de edad de $11,67 \pm 0,482$.

El 70,8% de la muestra tiene teléfono móvil propio frente a un 29,2% que no dispone de él. De los estudiantes que tienen teléfono móvil un 20,8% lo utilizan de manera esporádica, un 4,2% sólo hacen uso de él los fines de semana y un 75% lo utiliza a diario. De los cuestionarios también se puede extraer un 75% de estudiantes que afirman que lo primero que hacen en cuanto se levantan cada día es mirar el teléfono móvil.

A partir del cuestionario CBQ, se puede hablar de un 37,5% de estudiantes que se pueden incluir en el perfil de víctimas de *ciberbullying*; un 8,3% de estudiantes acosadores. Por otro lado, un 16,7% de los alumnos encuestados han sido víctimas y agresores; y un 37,5% son estudiantes espectadores que no se pueden enmarcar ni en el rol de víctima ni en el de agresor.

Al aplicar la encuesta TMMS-24 de inteligencia emocional, la media de puntuación en atención emocional y la desviación típica de los estudiantes encuestados es de $21,79 \pm 0,482$; en cuanto a la dimensión de claridad de sentimientos, los estudiantes encuestados obtienen una puntuación en media y desviación típica de $26,25 \pm 8,694$; por último, en cuanto a la dimensión de reparación emocional, se obtiene un resultado de $30,88 \pm 9,303$ puntos en cuanto a media y desviación típica. En definitiva, analizando el cuestionario TMMS-24 de inteligencia emocional, la media total y desviación típica es de $96,75 \pm 17,301$.

Es interesante tener en cuenta también, las medias y desviaciones típicas que se extraen de cada una de las dimensiones del cuestionario de TMMS-24 de inteligencia emocional, en base al sexo de cada estudiante (ver tabla 6).

Tabla 6: Relación de medias por sexo entre las tres dimensiones de inteligencia emocional.

	Atención emocional	Claridad de sentimientos	Reparación emocional
Niños (N=13)	18,85±5,757	27±8,052	26,69±10,443
Niñas (N=11)	25,27±9,023	25,36±9,719	35,82±4,309

Fuente: elaboración propia.

Para comparar cada una de las dimensiones del cuestionario de inteligencia emocional con los perfiles de *ciberbullying*, se ha utilizado el estadístico no paramétrico Krustal-Wallis para muestras independientes. Así pues, el resultado principal es que la distribución de las puntuaciones en la atención emocional es la misma entre todos los perfiles de ciberbullying ($\chi^2=5,706$; $p<0,127$), asimismo la distribución en la dimensión de claridad de sentimientos ($\chi^2=3,382$; $p<0,280$) y de reparación emocional ($\chi^2=5,708$; $p<0,127$) es también la misma entre los perfiles de *ciberbullying*.

5. DISCUSIÓN

La clase de 24 alumnos que se ha tomado como muestra para la realización de la investigación está compuesta por alumnos y alumnas de una media de 11 años de edad. Resulta destacable que la mayoría de alumnos dispone de teléfono móvil y que no sólo lo usan a diario, sino que la mayor parte de los estudiantes encuestados han tomado como rutina el hecho de consultar el dispositivo móvil nada más levantarse.

Por otro lado, no se ha obtenido un porcentaje muy alto de alumnos que asumen realizar *ciberbullying*, aunque bastantes alumnos se han sentido víctimas en algún momento. Si comparamos estos resultados sobre prevalencia de Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014), se puede decir que los datos son convergentes. Según Álvarez-García et al. (2011), citados en Garaigordobil y Martínez-Valverde (2014); en el caso de Asturias, los casos destacables en *ciberbullying* se producían ya en Secundaria, por lo que los resultados de nuestra investigación están en relación con las teorías

presentadas a lo largo de este trabajo y muestran el camino que seguirán los datos en etapas educativas posteriores.

Tras comparar las puntuaciones obtenidas en la pasación del TMMS-24 y los valores dados por los autores del mismo (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004), se pueden establecer diferentes niveles de adecuación en función del sexo de los alumnos. En cuanto a la dimensión de atención emocional, los niños encuestados deberían mejorar sus competencias ($p < 21$) y sin embargo las niñas prestan una adecuada atención a las emociones ($25 < p < 35$). Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en cuanto a la claridad de sentimientos; los niños ($26 < p < 35$) y las niñas ($24 < p < 34$) comprenden sus estados emocionales de manera adecuada. Por último, con respecto a la última de las dimensiones que mide el cuestionario de inteligencia emocional, se puede concluir que los niños son capaces de regular los estados emocionales adecuadamente ($24 < p < 35$) y por su parte las niñas regulan sus estados emocionales de manera excelente ($p > 35$).

Asimismo, al comparar los resultados obtenidos con el cuestionario de inteligencia emocional y los tipos de rol detectados en la clase para situaciones de *ciberbullying*, se puede decir que no se han encontrado carencias significativas en inteligencia emocional para cada perfil de *ciberbullying*. Estos datos obtenidos convergen con los expuestos en los estudios de Elipe et al. (2012), donde no existe una relación entre inteligencia emocional (medida con el TMMS-24) y los tipos de rol en casos de *ciberbullying*.

6. CONCLUSIONES

Con anterioridad al proceso de investigación, se han ido planteando una serie de objetivos a los cuales es importante volver para conocer el grado de cumplimiento de cada uno de ellos.

Para ello, se han establecido una serie de objetivos específicos que permiten la consecución de uno más general que ha ido guiando todo el proceso investigador.

Con respecto al primero de los objetivos específicos “analizar el marco legal relacionado con el *ciberbullying*”, se puede decir que se ha estudiado de manera exhaustiva la normativa legal vigente en materia de acoso entre iguales. Hemos podido ver cómo en las dos leyes de educación que actualmente conviven en las aulas, y en los decretos de la Comunidad Autónoma donde se lleva a cabo la investigación se hace referencia en numerosos casos a las situaciones de violencia en las aulas; asimismo, la

Ley del Código Penal recoge aquellas cuestiones delictivas que pueden derivar de situaciones de acoso entre iguales. No obstante, cabe destacar que en la legislación consultada aún no están tipificadas las situaciones de *ciberbullying*.

En segundo lugar, se puede decir que hemos conseguido “delimitar conceptualmente el constructo *ciberbullying*”; y es que teniendo en cuenta la aportación de multitud de autores expertos en la materia se ha podido llevar a cabo una buena fundamentación teórica del concepto. Teniendo en cuenta cada una de las definiciones presentadas a lo largo de este trabajo, se puede decir que todos los autores aportan algo importante a la definición, de este modo se puede decir que el *ciberbullying* se trata de un acoso intencionado que se realiza de forma repetida, constante, sin restricciones de tiempo y espacio, así como anónima a través de las TIC. Las agresiones se producen en forma de insultos, amenazas, humillaciones públicas, difusión de contenidos privados, etc.

También se ha trabajado exhaustivamente en la consecución del tercer objetivo específico que hace alusión al conocimiento de la prevalencia del *ciberbullying*, donde hemos puesto de manifiesto cómo se ha ido extendiendo este fenómeno. De este modo, a través de diversos estudios sobre la materia, se puede ver cómo se trata de un fenómeno de cada vez más relevancia, con un crecimiento constante. A pesar de que es España no se muestran niveles muy altos de victimización de *ciberbullying* como sí ocurre en otros países, no debe obviarse el problema. En Asturias, donde se lleva a cabo este trabajo, se puede concluir que los mayores casos de ciberacoso se producen entre chicos y chicas (sin diferencias significativas) a partir de los 14 años de edad.

Por otro lado se ha conseguido “desarrollar el constructo de la inteligencia emocional” gracias al estudio de diferentes investigaciones llevadas a cabo por múltiples autores. No obstante, los primeros autores en definirlo dejan ya muy claro que se trata de una capacidad que debe desarrollarse en las personas, para controlar tanto las emociones propias como las de los demás; con el fin de usar esa información de cara a orientar su vida de manera ordenada. De esta manera, se ha podido constatar la importancia de trabajar desde las aulas la gestión de las emociones ya que así se puede conseguir una mayor comprensión y control de las situaciones que se dan en el día a día.

Además, a partir de estudios de diferentes autores se ha podido comprobar la importancia de relacionar la inteligencia emocional con las situaciones de *bullying* para conseguir que nuestros alumnos puedan comprender y gestionar algunas de las

circunstancias que en ocasiones se quedan fuera de su alcance. En cuanto al ciberacoso, se puede decir que no existe relación entre la competencia emocional y el *ciberbullying*, al menos al medirla con el cuestionario TMMS-24.

Todos estos objetivos específicos han ido engarzándose de cara al alcance de un único objetivo general consistente en la realización de una investigación sobre el *ciberbullying* y la inteligencia emocional en un aula de 6º de Primaria en un centro público asturiano. Para ello, la autora de este trabajo ha podido corroborar que las conclusiones extraídas por otros autores para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pueden trasladarse a alumnos de Educación Primaria; y es que no se han encontrado relaciones significativas entre los cuestionarios de *ciberbullying* y de inteligencia emocional empleados, mediante los que se trataba de conocer la relación entre los distintos tipos de rol y el nivel de inteligencia emocional. Y es que al analizar las dimensiones de atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional; se puede concluir que la distribución de las puntuaciones es igual para todas las categorías del tipo de *ciberbullying*.

7. LIMITACIONES

Una de las limitaciones que presenta esta investigación es en primer lugar que se trate de un trabajo transversal llevado a cabo en un momento determinado. Este aspecto puede influir en los resultados ya que los alumnos pueden estar pasando por un buen momento en lo que a convivencia entre compañeros se refiere, o por el contrario por un mal momento.

Además, en el trabajo realizado, no se han controlado variables como el nivel económico y sociocultural de las familias o incluso el estilo y control parental al que están expuestos los alumnos; y es que este aspecto podría ser determinante a la hora de establecer relaciones entre distintas variables.

Se debe también tener en cuenta que la muestra utilizada para el trabajo es muy reducida, de esta manera las conclusiones que se extraen no son generalizables a la población.

Por otro lado, sólo se ha utilizado un cuestionario para evaluar cada uno de los constructos, este aspecto puede considerarse una limitación ya que no se pueden realizar comparaciones entre diferentes variables que verifiquen los datos obtenidos; y así otorguen más fiabilidad a la investigación.

Por último, a pesar de que la autora de este trabajo fue motivada a comprobar si las aportaciones de Elipe et al. (2012) pueden trasladarse a un aula de primaria, cabe destacar que, además de trabajar con una muestra muy inferior, no se utiliza la misma herramienta para evaluar el *ciberbullying*.

8. PROSPECTIVA

Teniendo en cuenta las limitaciones presentadas, sería interesante continuar esta línea de investigación realizando varias recogidas de datos en diferentes momentos del curso escolar para poder también establecer comparaciones temporales.

Además, sería interesante utilizar en los cuestionarios variables que midan datos sociales, culturales, familiares y económicos. De esta manera se podrían llevar a cabo relaciones entre diferentes variables para conocer si existe relación significativa con el tipo de rol asumido por los estudiantes en las situaciones de *ciberbullying*.

Asimismo, resulta necesario contar con muestras mayores para evaluar. Ya que así se pueden extrapolar las conclusiones a la población, con el objetivo final de llevar a cabo programas de intervención que puedan aplicarse en las aulas para aprender a gestionar las emociones en diferentes situaciones de acoso cibernético.

De este modo, sería conveniente tener en cuenta la aplicación de más cuestionarios o incluso elaborar un nuevo instrumento de evaluación que mida multitud de variables que puedan resultar concluyentes y generalizables.

Por último, resultaría interesante volver a corroborar las aportaciones realizadas en las investigaciones de Elipe et al. (2012) en otros cursos de Primaria.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2010). *Sentir y pensar. Programa de actividades para desarrollar la educación emocional en la escuela*. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de <http://bit.ly/1DBDTFl>
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevención y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, *por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias*, Boletín Oficial del Principado de Asturias, 202, de 30 de agosto de 2014.

- Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, *por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias*. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 246, de 22 de octubre de 2007.
- Gorriz, A. B. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad*. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Torres, T. G. (2011). *El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology*, 20(19), 169-181.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18, e73-e89.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the spanish modified versión of Trait-Meta-Mood-Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de <http://bit.ly/1F8QGM>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valverde, V. (2014). Definición y características del bullying y del cyberbullying. En M. Garaigordobil y V. Martínez-Valverde (Eds.). *Programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying* (pp. 21-56). Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Recuperado el 24 de noviembre de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468008>
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos*

- del profesorado, 3(6), 43-52. Recuperado el 26 de noviembre de 2014 de <http://bit.ly/1IF9ooY>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia Emocional*. New York: Bantam Books.
- Instituto Nacional Inteligencia Emocional. (2013). *Educación emocional en la escuela: programa Anthropos*. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de <http://bit.ly/1uoHT9V>
- INTECO Y Pantallas Amigas (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Recuperado el 29 de noviembre de 2014 de <http://bit.ly/1bRJpc>
- Ley Orgánica 2/2006 de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, de *Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del *Código Penal*. Boletín Oficial del Estado, 281, de 24 de noviembre de 1995.
- Luengo, J. A. (2011). *Cyberbullying: guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-206. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=147539>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp.28-48). Londres: Reutledge.
- Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. y Ortega-Ruiz, R. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 de <http://bit.ly/1BVoEVH>

- Ortega, A. (2012, 15 de octubre). Conmoción tras el suicidio de Amanda Todd, la joven víctima de acoso en Internet. *20 minutos*. Recuperado el 4 de noviembre de 2014 de <http://bit.ly/1uoxLDM>
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192. Recuperado de <http://www.academia.edu/2533235/Cyberbullying>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salvador, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, A. (2010). *Experto en acoso escolar*. Jaén: Formación Alcalá.
- Simón, P. (2014, 4 de noviembre). Dan una discapacidad del 33% a un menor que sufrió bullying. *El mundo*. Recuperado el 4 de noviembre de 2014 de <http://mun.do/1x62gof>
- Valera, R. M. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizaos/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. (Tesis doctoral). Universidad Pablo De Olavide, Sevilla.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Madrid: EOS.

10. ANEXOS

Anexo 1 – Variables sociodemográficas

Número de identificación: _____

1. SEXO: hombre ☐ / mujer ☐

2. Edad: _____ años

3. ¿Tienes teléfono móvil con conexión a Internet? Sí ☐/ no ☐

4. ¿Cuánto usas tu teléfono móvil?

A diario	<input type="checkbox"/>
Los fines de semana	<input type="checkbox"/>
Raramente	<input type="checkbox"/>

5. Cuando te levantas, ¿de lo primero que haces es mirar el teléfono móvil?

No	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

6. ¿Crees que podrías estar varios días sin usar para nada el teléfono móvil?

No	<input type="checkbox"/>
Sí	<input type="checkbox"/>

Anexo 2 - Cyberbullying Questionnaire (CBQ) en su versión española

¿Con qué frecuencia te han hecho a ti las siguientes cosas a través de Internet o el móvil?

0	1	2	3
Nunca	1 ó 2 veces	3 ó 4 veces	5 ó más veces

1. Enviarme mensajes amenazantes o insultantes.	0	1	2	3
2. Colgar o enviar imágenes mías que pueden ser humillantes.	0	1	2	3
3. Poner enlaces a imágenes humillantes mías para que las vean otras personas	0	1	2	3
4. Escribir o difundir bromas, rumores, chismes o comentarios que me ponían en ridículo.	0	1	2	3
5. Colgar enlaces donde aparecían rumores, chismes etc. sobre mí para que las leyera otras personas	0	1	2	3
6. Conseguir mi contraseña para acceder a redes sociales (nicks, claves, etc.) y enviar mensajes en mi nombre que me podían hacer quedar mal ante los demás o crearme problemas con mis conocidos.	0	1	2	3
7. Grabarme en vídeo o tomarme fotografías con el móvil mientras un grupo se ríe y me obliga a hacer algo humillante o ridículo.	0	1	2	3
8. Colgar esas imágenes mías en las redes sociales para las puedan ver otras personas.	0	1	2	3
9. Grabarme en vídeo o tomarme fotografías con el móvil mientras alguien me golpea o me hace daño.	0	1	2	3
10. Colgar esas imágenes mías grabadas en las redes sociales para las puedan ver otras	0	1	2	3
11. Difundir secretos, información o imágenes comprometidas sobre mí.	0	1	2	3
12. Apartarme de modo intencional de un grupo en una red social (chats, listas de amigos, foros temáticos, etc.).	0	1	2	3
13. Grabarme en vídeo o tomarme fotografías mostrando algún tipo de comportamiento de índole sexual.	0	1	2	3
14. Colgar enlaces a imágenes mías mostrando comportamientos de índole sexual para que otras personas las vean.	0	1	2	3

¿Con qué frecuencia has hecho las siguientes cosas a través de Internet o el móvil?

0	1	2	3
Nunca	1 ó 2 veces	3 ó 4 veces	5 ó más veces

1. Enviar mensajes amenazantes o insultantes a otras personas.	0	1	2	3
2. Colgar o enviar imágenes de un conocido que pueden ser humillantes.	0	1	2	3
3. Poner enlaces a imágenes humillantes de conocidos para que las puedan ver otras personas.	0	1	2	3
4. Escribir bromas, rumores, chismes o comentarios que ponían en ridículo a un compañero.	0	1	2	3
5. Colgar enlaces donde aparecían rumores, chismes etc. de un compañero para que las leyera otras personas.	0	1	2	3
6. Conseguir la contraseña de otra persona para acceder a redes sociales (nicks, claves, etc.) y enviar mensajes en su nombre que le podían hacer quedar mal ante los demás o crearle problemas con sus conocidos.	0	1	2	3
7. Grabar vídeos o tomar fotografías con el móvil mientras un grupo se ríe y obliga a otra persona a hacer algo humillante o ridículo.	0	1	2	3
8. Colgar esas imágenes en redes sociales para que las puedan ver otras personas.	0	1	2	3
9. Grabar vídeos o tomar fotografías con el móvil mientras alguien golpea o hace daño a otra persona.	0	1	2	3
10. Colgar esas imágenes grabadas en redes sociales para que las vean otras personas.	0	1	2	3
11. Difundir secretos, información o imágenes comprometidas de alguien.	0	1	2	3
12. Apartar a alguien de modo intencional de un grupo en una red social (chats, listas de amigos, foros temáticos, etc.)	0	1	2	3
13. Grabar vídeos o tomar fotografías a algún compañero/a en algún tipo de comportamiento de índole sexual para colgarlas o enviarlas.	0	1	2	3
14. Colgar enlaces a imágenes de conocidos mostrando comportamientos de índole sexual para que otras personas las vean.	0	1	2	3

Anexo 3 - Cuestionario TMMS-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5