



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Violencia Escolar, Inteligencia Emocional y Uso de
Nuevas Tecnologías en Adolescentes de Educación
Secundaria Obligatoria**

**Dña. Ana Belén Jorquera Hernández
2021**



Universidad de Murcia

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**VIOLENCIA ESCOLAR, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y USO DE
NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Ana Belén Jorquera Hernández

Murcia, 2021

UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE
DOCTORADO
Facultad de Educación

**VIOLENCIA ESCOLAR, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y USO DE
NUEVAS TECNOLOGÍAS EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctora por
Ana Belén Jorquera Hernández
Dirigida por los Doctores Cecilia Ruiz Esteban, Inmaculada Méndez Mateo y
José Manuel García Fernández

Murcia, 2021

Fdo.: Dña. Ana Belén Jorquera Hernández

Las Doctoras Dña. Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez, Profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, y el doctor José Manuel García Fernández del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante como directores y tutores de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Dña. Ana Belén Jorquera Hernández.

HACEN CONSTAR:

Que la tesis “Violencia escolar, inteligencia emocional y uso de nuevas tecnologías en adolescentes de educación secundaria obligatoria” realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Murcia, 2021

Fdo.: Dña. Cecilia Ruiz Esteban, Inmaculada Méndez y José Manuel García Fernández

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi especial agradecimiento a mi directora de tesis Inmaculada Méndez Mateo por su incesante labor, sus palabras de cariño y su profesionalidad. Gracias por abrirme las puertas de este maravilloso mundo y brindarme la oportunidad de ser su alumna interna, en ese momento no pude ni imaginar lo que conseguiría junto a ella años más tarde, ni que se convertiría en todo un referente para mí. Le estaré eternamente agradecida.

Igualmente quiero dar infinitas gracias a mi directora Cecilia Ruiz Esteban y a mi director José Manuel García Fernández por su excelente trabajo y orientación a lo largo de todo este proceso que me ha permitido alcanzar los resultados que deseaba.

A su vez, debo agradecer a ISEN Centro Universitario, a la Universidad de Alicante, a la Universidad de Murcia, a la Facultad de Educación y a la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia la formación recibida y las herramientas brindadas durante estos años.

No puedo dejar de hacer alusión a los diferentes centros educativos de la Región de Murcia y a sus estudiantes, quienes han sido fundamentales para la elaboración de mis estudios y la obtención de los resultados. Gracias por la confianza brindada.

Por último, quiero agradecer a mi familia y amigos el apoyo recibido. A mi madre, por ser un ejemplo de bondad, generosidad y esfuerzo y siempre creer en mí. A mi pareja, por alentarme a volar alto, comprenderme y animarme cuando los ánimos decaían.

“Si vamos solos vamos más rápido, si vamos juntos vamos más lejos”.

ÍNDICE

PARTE TEÓRICA	21
CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN	21
1.1.- VIOLENCIA ESCOLAR, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS.....	21
1.2.- VIOLENCIA ESCOLAR	25
1.2.1.- Violencia a través de las TIC o ciberacoso.....	28
1.2.2.- Variables asociadas a la violencia escolar.....	30
1.2.3.- Fases de la violencia escolar.....	32
1.2.4.- Características de los agentes implicados en la violencia escolar.....	33
1.2.5.- Incidencia de acoso escolar y ciberacoso.....	36
1.2.6.- Consecuencias derivadas del acoso y el ciberacoso.....	38
1.3.- USO PROBLEMÁTICO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	41
1.3.1.- Uso problemático de los dispositivos móviles en los adolescentes.....	43
1.3.2.- Factores asociados al uso del dispositivo móvil.....	45
1.3.3.- El dispositivo móvil y la violencia escolar.....	46
1.3.4.- Variables relacionadas con el uso de internet y de los dispositivos móviles	47
1.3.5.- Factores asociados al uso problemático de las nuevas tecnologías.....	49
1.4.- INTELIGENCIA EMOCIONAL	53
1.4.1.- Variables de la Inteligencia Emocional.....	55
1.4.2.- Inteligencia Emocional en adolescentes.....	56
1.4.3.- Competencias emocionales en adolescentes españoles implicados en situaciones de violencia escolar.....	57
1.4.4.- La importancia de la gestión emocional en adolescentes.....	58
1.4.5.- El uso problemático de internet y su relación con las emociones.....	59
CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	65
2.1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	66
2.1.2.- Objetivo general.....	67
2.1.3.- Objetivos específicos.....	67

2.2.- MUESTRA	69
2.3.- INSTRUMENTOS	70
2.3.1.- Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado	70
2.3.2.- Inventario de Inteligencia Emocional de Baron y Parker (EQ-i:YV)....	73
2.4.- PROCEDIMIENTO.....	77
2.5.- ANÁLISIS DE LOS DATOS	78
2.6.- RESULTADOS	79
2.6.1.- ESTUDIO 1	80
2.6.2.- ESTUDIO 2	81
2.6.3.- ESTUDIO 3	82
2.7.- DISCUSIÓN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS.....	83
2.8.- CONCLUSIONES y limitaciones del estudio.....	95
2.9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
3.- ANEXOS.....	113
ANEXO 1. INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA	115

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales características de la Violencia Escolar.....	25
Tabla 2. Tipos de violencia escolar.....	27
Tabla 3. Síntesis de modelos de inteligencia Emocional.....	54
Tabla 4. Beneficios de la gestión emocional	58
Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de la muestra del estudio según características sociodemográficas y académicas	69
Tabla 6. Ejemplos de ítems del Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVER).....	71
Tabla 7. Ejemplos de ítems para cada escala del Inventario de Inteligencia Emocional de Baron y Parker (EQ-i:YV)	73
Tabla 8. Ejemplos de ítems para cada factor del CERM	74
Tabla 9. Ejemplos de ítems para cada factor del CERI	76
Tabla 10. Tipo de Análisis utilizado en los Estudios	78

RESUMEN

La violencia escolar es una problemática de gran importancia a abordar, que en los últimos años ha ido aumentando sus manifestaciones debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, llegando a situaciones de ciberacoso. En la actualidad, los dispositivos móviles se han convertido en una herramienta esencial para la vida de los adolescentes, pero un uso problemático de los mismos puede desarrollar problemas intrapersonales e interpersonales: baja autoestima, ansiedad o violencia escolar, entre otras. En relación a estos aspectos, se ha observado cómo ciertos perfiles asociados a un uso inadecuado de las nuevas tecnologías (dispositivos móviles e internet) suelen manifestar una mayor implicación en situaciones de violencia escolar (tanto en el rol de víctima, como en el de agresor) y peores puntuaciones en cuanto a competencias emocionales (autoestima, autoconcepto, habilidades sociales o empatía, entre otras).

Entre los objetivos de este trabajo se encuentra el de identificar diferentes perfiles de implicación en función del uso que hacen del dispositivo móvil e internet, así como observar si existen diferencias significativas en acoso escolar y ciberacoso en adolescentes con un uso problemático en dichos medios. Otro de los objetivos presentes en el estudio es el de examinar la existencia de diferencias significativas en las dimensiones de inteligencia emocional y en ciberacoso en adolescentes que manifiestan un uso problemático del dispositivo móvil.

La presente tesis doctoral se presenta como un compendio de tres estudios interrelacionados, con un diseño transversal, descriptivo-analítico. Los participantes de este estudio se obtuvieron de centros de Educación Secundaria Obligatoria presentes en la Región de Murcia. En los tres estudios se contó con 810 participantes. Los instrumentos seleccionados son muy empleados en la actualidad y poseen validez psicométrica. En cada uno de los estudios se realizaron análisis de perfiles y análisis de varianzas para analizar dichas diferencias entre los perfiles.

En el primero de los estudios se les administró un cuestionario compuesto por: el Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R) y el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI). Tras el análisis estadístico, se halla la existencia de cuatro diferentes perfiles en relación con el uso que hacen de internet y se observan

diferencias en la implicación en situaciones de acoso escolar en función del perfil de pertenencia.

Para el segundo estudio se administró un cuestionario compuesto por el Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R) y el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Móvil (CERM). Una vez realizados los análisis pertinentes se obtienen asociaciones entre los diferentes perfiles de uso de los dispositivos móviles y diversas variables de violencia escolar.

En el tercer estudio se administró un cuestionario formado por: el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On y Parker (EQ-i: YV), el Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM) y el Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R). Los resultados permiten establecer tres grupos de adolescentes en función del uso que hacen del móvil (uso no problemático, uso problemático moderado y uso problemático) y diferencias significativas en cada grupo con respecto a las dimensiones de inteligencia emocional y al ciberacoso.

Conocer los perfiles de uso de los dispositivos móviles e internet y su relación con diversas variables de la inteligencia emocional y la violencia escolar puede resultar de gran ayuda para comprender la situación actual y poder actuar siendo conscientes de la importancia de desarrollar estrategias de prevención que permitan reducir el uso problemático de nuevas tecnologías, mejorar las competencias emocionales en adolescentes y reducir las situaciones de violencia escolar. Dichas actuaciones preventivas deben realizarse de manera transversal, implicando a diferentes agentes de la sociedad para lograr su eficacia. Por último, cabe destacar que estos estudios, a pesar de lograr cumplir con los objetivos establecidos, dejan abiertas futuras líneas de investigación en el ámbito de la educación.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral se enmarca dentro de las líneas de investigación llevadas a cabo por los profesores Cecilia Ruiz Esteban, Inmaculada Méndez y José Manuel García Fernández sobre la violencia escolar, inteligencia emocional y adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes.

Por lo tanto, las investigaciones desarrolladas por los directores de la tesis han supuesto el marco necesario para configurar esta tesis doctoral que emerge de la necesidad de abordar la violencia escolar en los adolescentes desde una perspectiva emocional, tratando de hallar relaciones con el uso que hacen de las nuevas tecnologías.

Se ha optado por realizar una tesis por compendio de artículos para asegurar la máxima calidad de la misma a través de la evaluación por pares de cada uno de los datos parciales publicados. Para explicar el estudio objeto de la presente tesis en su globalidad se ha realizado una amplia síntesis estructurado en dos partes: una primera parte que contiene el marco teórico y una segunda parte que contiene el marco empírico.

El marco teórico ofrece un análisis de la situación actual de la violencia escolar, la inteligencia emocional, así como del uso que los adolescentes hacen de las nuevas tecnologías.

En el marco empírico, se aporta un análisis de los datos a nivel descriptivo e inferencial para poder establecer a continuación la discusión y las conclusiones halladas mediante el presente estudio.

PARTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1: JUSTIFICACIÓN

1.1.- VIOLENCIA ESCOLAR, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

¿Qué entendemos por violencia escolar, inteligencia emocional y uso de las nuevas tecnologías en la adolescencia?

La adolescencia es una etapa del desarrollo en la que se experimentan gran variedad de cambios físicos, psicológicos, sociales y emocionales (Güemes-Hidalgo, Ceñal González-Fierro y Hidalgo Vicario, 2017). Esta etapa comienza con la pubertad, que alberga cambios biológicos, y concluye cuando se completa el crecimiento físico y se da una maduración psicosocial del sujeto. Estos hechos suelen ocurrir sobre la segunda década de la vida del sujeto.

Según la Organización Mundial de la Salud -OMS- (2014) esta etapa del desarrollo se extiende entre los 10 y los 19 años, aunque su duración ha ido aumentando en los últimos 150 años a causa del comienzo precoz de la pubertad en los sujetos y de la prolongación del proceso madurativo de los jóvenes debido a factores sociales y laborales.

Sin embargo, la adolescencia no es un proceso homogéneo, sino que depende de diversos aspectos emocionales, biológicos y sociales. A pesar de ello, se pueden establecer tres etapas que se dan en la adolescencia, las cuales pueden solaparse (Güemes-Hidalgo et al., 2017):

- *Adolescencia inicial.* Se da entre los 10 y los 13 años y en ella se observan, principalmente, cambios físicos o biológicos propios de la pubertad.
- *Adolescencia media.* Abarca de los 14 hasta los 17 años y se caracteriza por la importancia que cobra el grupo social, lo que puede llevar a conflictos familiares. En esta etapa suelen iniciarse las conductas de riesgo.
- *Adolescencia tardía.* Comprende edades entre los 18 y los 21 años y en ella se asumen responsabilidades propias de esta etapa y comienzan a aceptar valores paternos.

En cuanto a las características de la adolescencia (Piaget, 1980) en dicha etapa se supera el pensamiento concreto y se desarrolla el pensamiento abstracto, lo que implica que los jóvenes poseen un razonamiento hipotético deductivo. Además, en esta etapa, alrededor de los 15 años, se produce el desarrollo moral y social de los sujetos.

De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2013) para los adolescentes resulta de gran importancia el establecimiento de relaciones sociales con las personas de su entorno. La familia es el primer entorno en el que el joven se desarrolla desde su nacimiento y junto a ella se desarrolla el apego, que puede ser positivo o negativo, lo que genera familias funcionales (flexibles, con una comunicación fluida, ambiente acogedor y educación en base a las necesidades de los hijos) o familias disfuncionales (rígidas, con una escasa capacidad de comunicación, autoritarias y en las que se da un ambiente tenso). El sujeto se va formando en base a las experiencias vividas en la primera etapa del desarrollo, adoptando conductas y actitudes (Cerezo, 1997; Molinero, 2007).

A su vez, en la adolescencia se produce la socialización secundaria y mediante ella se da la conformación social del sujeto (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2013). En este proceso se dan una serie de agentes socializadores entre los que destaca el grupo de iguales, con quienes aprenden a conocerse tanto a sí mismos como a conocer el mundo que les rodea, construyen su representación del mundo y desarrollan habilidades para integrarse en la sociedad (Del Río, León del Barco y Gómez Carroza, 2013; Ruiz-Esteban, Cerezo y Esteban, 1998). Este momento evolutivo que experimentan todos los sujetos es determinante para el desarrollo integral del sujeto puesto que la adquisición de hábitos saludables dará lugar a un adulto sano, y la adquisición de hábitos nocivos para la salud pueden prolongarse hasta la edad adulta y generar graves consecuencias en la vida del sujeto (Del Río et al., 2013; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Además, como se ha destacado con anterioridad, los amigos poseen una gran influencia en el sujeto y suponen un distanciamiento de la propia familia. El adolescente precisa ser aceptado por su grupo de iguales y busca crear nuevos vínculos que reemplacen los de la familia (Ortega, 2000). Durante la adolescencia se presta un especial interés a las relaciones entre iguales, cuyas opiniones adquieren mayor relevancia que las de los progenitores (Cerezo, 1997).

Este hecho puede ser considerado como un estímulo positivo; si aumenta el interés por actividades como el deporte o la lectura, o negativo; si aumenta el interés ante conductas inadecuadas como el consumo de alcohol. El adolescente se integra en el grupo de amigos y suele adoptar sus valores, modos de pensar y reglas, buscando su propia identidad, intentando distanciarse del núcleo familiar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Por lo tanto, esta etapa del desarrollo es un periodo crucial en la vida del sujeto, donde la impulsividad y la constante búsqueda de emociones pueden llevar a la exposición de estos a exhibir comportamientos de riesgo (Cerezo, Méndez y Ato, 2013). La adolescencia se caracteriza por una elevada vulnerabilidad, desregulación emocional y un elevado riesgo psicopatológico a causa de factores cognitivos, conductuales y cerebrales (Amendola, Spensieri, Guidetti, y Cerutti, 2019; Estévez, Jáuregui, Sánchez-Marcos, López-González y Griffiths, 2017; Del Río et al., 2013). Así, un adolescente con buena inteligencia emocional será capaz de percibir, comprender y regular mejor tanto sus emociones como las de los demás. Por tanto, estos jóvenes suelen poseer un mayor número de amigos y mejores relaciones interpersonales. Asimismo, los adolescentes con una mayor competencia emocional presentan un nivel inferior de agresividad física y verbal, ira y hostilidad. Por dichas razones, suelen poseer una mayor competencia comunicativa y una mayor habilidad para resolver conflictos de manera democrática (Amendola et al., 2019; Cañas, Estévez, Martínez-Monteagudo y Delgado, 2020; Del Río et al., 2013; Estévez et al., 2017; Monjas, 2021).

Se debe hacer alusión a otro de los elementos socializadores en esta etapa, la escuela. En ella se encuentran diversos factores de socialización (el docente, el sistema educativo y los compañeros) y se realiza la integración social del sujeto. La escuela educa a los jóvenes mediante conocimientos, habilidades, técnicas y mecanismos y, además, potencia el desarrollo de la personalidad de cada discente. El trato que el adolescente recibe por parte de los docentes influye de manera significativa en su desarrollo. La manifestación de conductas disruptivas por parte de los adolescentes en la escuela actúa como predictor de delincuencia y problemas conductuales en el futuro (Cerezo, 1997; Molinero, 2007).

Los jóvenes con reducidas competencias emocionales suelen mostrar en la escuela una actitud negativa hacia diferentes agentes: docentes y centro educativo y poseen menos recursos psicológicos para enfrentarse a problemas de la vida cotidiana (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Además, se debe hacer alusión a que en este contexto de socialización pueden desarrollarse conflictos que repercutan de manera negativa en el desarrollo integral del sujeto como el absentismo escolar o la violencia escolar (Ortega,2000).

Asimismo, debido a las características de esta etapa los adolescentes son una población especialmente sensible a las nuevas tecnologías debido a su versatilidad. Estas les aportan múltiples posibilidades de ocio, les permiten jugar a videojuegos, compartir imágenes, escuchar música y relacionarse. Este sector de la población es especialmente vulnerable de ser receptor de fraudes, amenazas, grooming o ciberacoso (Wachs, Junger y Sittichai, 2015).

Una vez abordadas las características de la etapa de la adolescencia, se hace preciso abordar algunos problemas que pueden venir asociados al desarrollo social que experimentan en este momento evolutivo y que han sido destacados con anterioridad.

1.2.- VIOLENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar posee una gran importancia en el desarrollo integral de los adolescentes (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010). En ocasiones, en este clima aparecen incidentes de carácter violento que buscan dañar a los demás (Álvarez García, Núñez Pérez y Dobarro González, 2013; Wachs et al., 2015). Así pues, aparece el término violencia escolar que se conoce como bullying, dicho término fue acuñado por Olweus, quien considera que el bullying se desarrolla cuando “un alumno se convierte en víctima al estar expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas llevadas a cabo por otro alumno/a o varios de ellos” (Olweus, 2006, p.79).

En los últimos años la violencia escolar se ha convertido en una problemática de gran importancia que se debe abordar desde diversos contextos: educativos, sociales y familiares. La violencia escolar engloba las características que se destacan en la Tabla 1 según Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2018).

Tabla 1. Principales características de la Violencia Escolar

-
- A. La existencia de una víctima.
 - B. Comportamientos agresivos, ya sean físicos o verbales, que se dirigen a las propiedades de la víctima o hacia su integridad física, exclusión social y conductas psicológicas de carácter agresivo.
 - C. Dilatación de estas situaciones a lo largo del tiempo.
 - D. Intencionalidad, el acosador persigue el malestar de la víctima.
 - E. Desigualdad entre la víctima y el agresor, ya sea física, psicológica o verbal.
 - F. Las consecuencias directas e indirectas de la agresión que sufre la víctima se prolongan en el tiempo debido a la anticipación de futuras situaciones desagradables en base a sus expectativas.
-

Como se ha indicado con anterioridad, la violencia escolar es un espectro muy amplio que puede manifestarse de diversas maneras y en distintos grados de acuerdo con UNICEF -Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia- (2019) podemos destacar las siguientes:

- Agresiones físicas. Estas afectan a la víctima de manera directa; mediante lesiones o golpes, e indirecta; mediante extorsiones, destrucción de pertenencias o robos.
- Agresiones verbales. Esta modalidad de agresión es la más habitual. Estas agresiones merman la autoestima de la víctima al insultarla y humillarla en público. De manera indirecta también se puede agredir a la víctima empleando las difamaciones.
- Exclusión social. Mediante esta se da la marginación de la víctima, lo que dificulta que participe en actividades grupales y que se comunique con fluidez.

Sin embargo, la definición de violencia escolar expuesta con anterioridad posee limitaciones siguiendo a Álvarez García, Núñez Pérez, Rodríguez Pérez, Álvarez Pérez y Dobarro González (2011) ya que se centran en situaciones que se desarrollan entre alumnos, sin prestar atención a situaciones de violencia del alumnado hacia el profesorado. Además, pueden existir actitudes o conductas puntuales (difusión de una imagen o comentario negativo en internet) que generen enormes consecuencias en la víctima, por lo que no sólo se tienen en cuenta conductas que se prolongan a lo largo del tiempo (Sureda, López, Rodríguez y Sureda, 2020). Así pues, en la Tabla 2 se establecen diversos tipos de violencia escolar (Álvarez García et al., 2011).

Tabla 2. Tipos de violencia escolar

-
- A. Violencia de profesorado hacia alumnado: el alumnado observa situaciones en las que el profesorado tiene manía a determinados alumnos, los ridiculiza, insulta e ignora. Además, castiga sin justificación y baja las calificaciones con el fin de perjudicarles.
 - B. Violencia física indirecta por parte del alumnado: los alumnos ocultan materiales de profesores y compañeros con el fin de molestarles o llevan a cabo hurtos en el interior del centro educativo.
 - C. Violencia física directa entre alumnado: los discentes agreden físicamente a compañeros en el interior del centro educativo o en sus inmediaciones.
 - D. Violencia verbal del alumnado hacia compañeros: en este tipo de violencia se acogen conductas como insultar a compañeros del centro educativo, poner motes molestos, difundir rumores o hablar mal de otros compañeros con el fin de perjudicarles.
 - E. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado: los discentes faltan el respeto de profesores mediante insultos y conductas inadecuadas en el centro educativo (por ejemplo; reírse cuando un profesor entra en clase).
 - F. Exclusión social: acoge comportamientos que discriminan a compañeros por diversos motivos, pudiendo ser por la nacionalidad de procedencia o el rendimiento académico, entre otros.
 - G. Disrupción en el aula: engloba situaciones en las que los alumnos dificultan las explicaciones del docente en el aula al estar hablando con otros compañeros o manifestando un mal comportamiento. Además, los alumnos que manifiestan conductas disruptivas en el aula persiguen molestar a los compañeros que desean seguir las clases y aprender.
 - H. Violencia a través de las TIC: actuaciones que persiguen dañar a un sujeto mediante la realización de grabaciones y fotografías de docentes y discentes para burlarse de ellos. Además, se destacan otra serie de actuaciones que son consideradas como violencia de este tipo: la publicación de imágenes en internet que buscan ofender a profesores o alumnos, el envío de mensajes o la difusión de comentarios en redes sociales para amenazar, insultar u ofender.
-

1.2.1.- Violencia a través de las TIC o ciberacoso

En la actualidad, las personas recurren a internet para el trabajo, la escuela y las relaciones sociales, pero, desafortunadamente, cada vez más personas también recurren a ellas para liberar frustraciones y realizar agresiones (Martínez-Ferrer, Moreno y Musitu, 2018; Martínez-Monteaigudo, Delgado, García-Fernández y Rubio, 2019).

Por la importancia que ha cobrado en los últimos años el uso de las nuevas tecnologías -TIC- y el desarrollo de la cibercomunicación cabe hacer alusión a que dichos medios pueden llegar a generar conflictos interpersonales (Martínez-Ferrer et al., 2018; Kowalski et al., 2014).

El desarrollo de las TIC ha propiciado una nueva manifestación de violencia escolar, el ciberacoso de acuerdo con Zych, Ortega y Del Rey (2015) que consiste en la presencia de conductas violentas que se dan contra una víctima mediante la difusión de rumores e insultos o imágenes privadas (Cañas, Estévez, Marzo y Piqueras, 2019; Wachs et al., 2015). Smith et al. (2008) indican que el ciberacoso supone una agresión intencionada, prolongada a lo largo del tiempo, injustificada y basada en un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, que se realiza empleando las TIC (Sabater Fernández y López Hernández, 2015). Además, Luengo (2014) destaca algunas de las manifestaciones más comunes del ciberacoso: el envío de mensajes que buscan dañar al receptor, la difusión de información malintencionada o la suplantación de identidad en la red, entre otras (Luengo, 2014; Martínez-Ferrer et al., 2018; Smith et al., 2008).

A este respecto cabe mencionar que el doxing consiste en la búsqueda personal sobre otros, vulnerando su privacidad (Chen, Cheung y Chan, 2019) y puede provocar tanto acoso tradicional como ciberacoso. Además, esta vulneración de privacidad da lugar a la identificación de la persona y su ubicación, por lo que el doxing aúna el ciberacoso con el acoso tradicional. Un aspecto que agrava esta situación es que el agresor puede actuar desde el anonimato (Álvarez García et al., 2011; Kowalski et al., 2014; Martínez-Ferrer et al., 2018; Zych et al., 2015) y este hecho puede ser realmente peligroso. Además, otros aspectos que agravan este tipo de violencia escolar son la continuidad de la situación de violencia más allá del centro escolar y sus alrededores, el hecho de que el agresor no visualice las consecuencias de sus actos, lo que puede dificultar el desarrollo de empatía y el cese de dichas conductas y, por último, se debe hacer alusión a que estas situaciones pueden pasar desapercibidas por agentes tan importantes como los padres o profesores.

Cabe destacar que dentro del fenómeno del ciberacoso se pueden observar diversas modalidades que a continuación se exponen:

- El hostigamiento en redes mediante insultos, amenazas o publicaciones con datos personales (Álvarez García et al., 2011; Smith et al., 2008).
- La exclusión mediante mensajes humillantes o bulos que persiguen mermar el autoconcepto de la víctima (Chen et al., 2019).
- La manipulación de contenidos como conversaciones modificadas, imágenes editadas o cualquier otro material alterado que busca dañar a la víctima (Luengo, 2014; Smith et al., 2008).
- “Happy slapping”: grabación de agresiones físicas o vejaciones por parte de terceros que con posterioridad se encargan de difundir. En esta modalidad de ciberacoso se da un enorme desequilibrio de poder entre los agresores y las víctimas, puesto que las primeras permanecen en el anonimato mientras que las víctimas quedan expuestas al público (Chen et al., 2019; Gül et al., 2019, Kowlaski et al., 2014).

Diversos estudios han puesto de manifiesto que el género femenino suele participar más en abusos a través de correos electrónicos o conversaciones en la red y que este género suele ser mayor receptor de solicitudes sexuales no deseadas que podrían relacionarse con el acoso sexual (Álvarez García et al., 2011; Ballesteros, 2018; Gül et al., 2019). Estas solicitudes se reciben mayoritariamente a través de las redes sociales, que son estructuras formadas por un conjunto de agentes que se encuentran vinculados por lazos interpersonales en internet (Fernández Sánchez, 2013). No obstante, el género masculino suele ejercer en mayor medida “happy slapping”, ya que estos sujetos suelen obtener mayores puntuaciones en violencia física directa.

Cabe hacer alusión a que gran parte de las víctimas de ciberacoso también sufren intimidación de manera presencial ya que diversos estudios han destacado correlaciones entre la violencia tradicional y el ciberacoso (Álvarez García et al., 2011; Olweus y Limber, 2018).

1.2.2.- Variables asociadas a la violencia escolar

Existen una serie de variables que pueden tenerse en consideración a la hora de estudiar el fenómeno de la violencia escolar. Algunas de ellas son el género, el curso, el lugar de procedencia o la tipología de centro. Por tanto, a continuación, se exponen los principales resultados hallados en la literatura con relación a dichas variables.

En lo que respecta al género, el nivel de violencia escolar resulta muy similar entre hombres y mujeres (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri, 2015; Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016). Sin embargo, esta afirmación produce controversia ya que diversos estudios (Cerezo, 2009; Cerezo y Ato, 2010; Chocarro y Garaigordobil, 2019) destacan que el género masculino suele obtener mayores puntuaciones en victimización que el género femenino. La mayor parte de los implicados en situaciones de violencia escolar pertenece al género masculino en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, en un estudio elaborado por Cerezo (2009) se observó que el 15% de los adolescentes varones de la muestra eran agresores frente al 3% perteneciente al género femenino, que cuando adopta el rol de agresor suele manifestar un acoso de carácter más social y psicológico (Chocarro y Garaigordobil, 2019). Sin embargo, se observó que la incidencia en ciberacoso era superior en el género femenino. Estos estudios indican que el género femenino suele estar más involucrado en situaciones de ciberacoso adoptando el papel de víctima y el género masculino suele estar más involucrado en estas situaciones adoptando el papel de agresor (Chocarro y Garaigordobil, 2019; Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2011).

En lo que respecta al curso escolar, cabe destacar que los primeros cursos de cada etapa educativa suelen manifestar una mayor incidencia de violencia escolar. Así pues, en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria se observó una mayor incidencia de violencia escolar con un 33% de implicación (Cerezo, 2009). Estos resultados están en concordancia con los hallados por Garaigordobil et al. (2015) quienes afirman que los resultados de victimización hallados son mayores en sujetos que poseen menor edad.

En lo referente a la procedencia, se ha evidenciado que el lugar de procedencia de los adolescentes (nacidos en España o fuera de España) no resulta significativo para determinar la implicación en situaciones de violencia escolar. Dicho de otro modo, parece ser que los escolares se implican en situaciones de acoso escolar independientemente del lugar de procedencia (Cerezo y Méndez, 2012).

En cuanto a la incidencia de situaciones de violencia escolar en función de la modalidad de centro educativo cabe hacer alusión a que los resultados son diversos. Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez y Cardozo (2015) destacan que dicha incidencia es similar, tanto en centros públicos como privados-concertados en conductas de violencia escolar realizadas de manera presencial mediante agresiones físicas o verbales. Sin embargo, en ciberacoso se ha destacado que en los centros de carácter privado se observa una mayor incidencia de implicación que en los centros públicos.

En lo referente a la repetición de curso, cabe destacar que según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016) el mayor porcentaje de alumnos repetidores en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria pertenece al primer curso de dicha etapa, incidencia que disminuye a medida que van avanzando cursos (Méndez y Cerezo, 2018; Garaigordobil et al., 2015). En este primer curso también se observa mayor incidencia de violencia escolar por lo que estos datos deben tenerse en consideración. El agresor suele manifestar un reducido rendimiento académico, haber repetido al menos un curso y no seguir el ritmo de aprendizaje de su grupo-aula. Por el contrario, las víctimas suelen presentar un rendimiento académico más elevado que los agresores. Así pues, se confirma que los alumnos agresores suelen repetir curso con mayor frecuencia que los alumnos no implicados en situaciones de violencia escolar, ya que los resultados hallados en los adolescentes que han sufrido victimización no son significativos (Méndez y Cerezo, 2018).

En cuanto al nivel socioeconómico cabe mencionar que los estudios han puesto de manifiesto que los adolescentes con bajos niveles socioeconómicos suelen verse implicados en mayor medida en situaciones de violencia escolar (Garaigordobil et al., 2015; Jansen et al., 2012).

1.2.3.- Fases de la violencia escolar

Una vez expuestas algunas de las variables más significativas se procede a abordar las fases de la violencia escolar.

La violencia escolar se manifiesta de diversos modos, este hecho es asociado a la gran cantidad de factores que intervienen en ella, como se ha destacado con anterioridad. Autores como Molina del Peral y Vecina (2015) han establecido una serie de fases en las que, de manera general, se da la violencia escolar.

1. Fase inicial: se inicia con el uso de calificativos inapropiados que se manifiestan como propios de “un juego inocente” entre los miembros de un grupo. El punto de partida de estas situaciones puede ser un hecho puntual, como un comentario, acción o detalle que el agresor observa en la víctima.
2. Fase de confusión, acoso y derribo: aumenta el nivel de castigo por parte del agresor hacia la víctima y se configura el tipo de violencia escolar que la víctima sufrirá, pudiendo ser verbal, psicológica, social, física o una combinación de todas las anteriores.
3. Fase de aparición de los daños: los efectos psicológicos de estos hechos que engloban manifestaciones como la inseguridad, el aislamiento o la baja autoestima comienzan a hacerse visibles. Del mismo modo ocurre con los efectos físicos de la violencia, se observan marcas o moratones.
4. Fase de desenlace final: esta fase se da cuando la víctima responde al agresor. Esta respuesta puede ser muy diversa: la víctima puede convertirse en una víctima agresora o en una víctima agresiva.

1.2.4.- Características de los agentes implicados en la violencia escolar

Una vez abordados las variables relacionadas con el acoso escolar, sus fases y su incidencia en la actualidad, resulta relevante hacer alusión a los agentes implicados en ella. Olweus (2001) plantea la existencia de diversos roles que pueden verse implicados en situaciones de violencia escolar. Aborda diversas posiciones, desde el agresor, los que secundan las agresiones, los que no intervienen, pero muestran su apoyo al agresor, los espectadores pasivos, los defensores de la víctima y la víctima. Además, Olweus (1998) hace alusión a dos tipos de víctimas: víctimas tradicionales y víctimas provocadoras.

Según Ubieto et al. (2016) dentro del acoso escolar se pueden distinguir tres perfiles diferentes: las víctimas, los agresores y los observadores. A continuación, se procede a destacar las principales características de cada uno de ellos.

- La víctima

Es el estudiante que padece el acoso y se suele caracterizar por tener baja autoestima, ser introvertido, inseguro y tímido (Cerezo, 1997; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Además, suelen manifestar un elevado pesimismo e inestabilidad emocional (Cañas et al., 2020). Sin embargo, suelen presentar sobreprotección familiar y una buena relación con sus progenitores, en especial con el padre. En ocasiones la víctima asume su indefensión y es rechazada por el grupo (Cerezo, 1997). En cuanto al ciberacoso, la víctima suele contar con escaso apoyo en las redes sociales.

En función de la reacción de la víctima ante las diversas agresiones se pueden clasificar tres diferentes tipos de víctimas (Collel y Escudé, 2014):

- A. Víctima clásica: se muestra pasiva, con un carácter sumiso, pocas habilidades comunicativas, baja autoestima y tendencia al aislamiento.
- B. Víctima activa: responde a las agresiones de manera desafiante, manifiesta impulsividad, una baja regulación emocional y escasa concentración en el ámbito académico.
- C. Víctima agresora: recibe malos tratos reiterados por parte de otros y, a la vez, acosa a los más indefensos. Este perfil de víctima suele poseer una gran hostilidad y emplear una agresividad reactiva.

- El agresor

El agresor es el agente que ejerce el acoso. Suele manifestar un temperamento agresivo, impulsivo y hostil. Con frecuencia busca el reconocimiento y la aceptación del grupo. Entre sus características se debe resaltar la baja tolerancia a la frustración y la incapacidad de empatizar que contrarrestan con una elevada autoestima y altos niveles de asertividad (Cerezo, 2009).

Con la prolongación de estas situaciones en el tiempo el agresor manifiesta una enorme carencia de habilidades sociales que le llevan a ser incapaz de resolver conflictos de manera eficaz y de aceptar normas sociales (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Cabe referirse a una serie de aspectos a los que no se suele hacer alusión y que resultan de gran relevancia: los agresores suelen poseer una corpulencia superior a la media, un contexto desfavorable con conflictos familiares desde la infancia y una pésima relación con la escuela, en la que manifiesta conductas disruptivas y presenta un bajo rendimiento académico (Cerezo,1997).

Siguiendo a Collel y Escudé (2014) se pueden diferenciar diferentes perfiles de acosadores: directos, son los agentes que agreden a la víctima sin intermediarios, suelen ser selectivos a la hora de escoger a la víctima; y los indirectos, que ejercen un sutil maltrato que logra intimidar a la víctima.

- Los observadores

Este grupo está formado por los observadores o testigos del acoso, que suelen ser compañeros del grupo aula o del centro educativo que conocen la desagradable situación. Los observadores no suelen participar de manera directa, pero suelen ser cómplices sobre todo manteniendo la ley del silencio (Ortega,2000). Estos pueden comportarse de diferentes formas según Molina del Peral y Vecina (2015):

A. Los ayudantes del agresor, son compañeros del atacante que refuerzan al agresor.

B. Los reforzadores, apoyan la agresión puesto que apoyan la situación de acoso reforzándola.

C. Los observadores pasivos, se mantienen al margen de la situación por motivos como la búsqueda de protección, el deseo de ser aceptado por el resto de compañeros o la incapacidad de hacer frente a la violenta situación. En este grupo se pueden incluir los defensores de la víctima puesto que tratan de ayudar a la víctima, ya sea de manera directa; al enfrentarse al agresor para proteger a la

víctima, o de manera indirecta; al ponerse en contacto con adultos para solucionar el problema.

Algunos autores (Álvarez García et al., 2011) destacan la importancia de los observadores y los denomina testigos. En la mayoría de instrumentos se tiene en cuenta la visión del agresor o la víctima, pero en su estudio se recoge la visión de los compañeros como testigos y, además, incluye como agresor a un nuevo agente: el docente. Para la realización de la presente tesis doctoral se ha tenido en consideración la visión de acoso escolar de Álvarez García et al., (2011) estos agentes resultan muy relevantes en el fenómeno del acoso escolar puesto que a un adolescente le suponga un menor esfuerzo decir sí, de manera general, ocurren este tipo de situaciones en su entorno escolar que decir si él los comete o sufre.

- Los docentes

Álvarez García et al., (2011) añade un nuevo agente que puede sufrir o ejercer acoso escolar en el centro educativo, este agente es el docente.

- *Los docentes como víctimas* reciben agresiones, tanto directas como indirectas, por parte de sus alumnos con conductas del tipo: faltar el respeto a los profesores, esconder sus pertenencias o publicar contenido inadecuado sobre los docentes en internet.
- *Los docentes como agresores* adoptan un modo de actuación que repercute de manera negativa en la convivencia. Estos agentes actúan de manera inadecuada con sus alumnos desde una perspectiva más psicológica puesto que tiene manía a sus alumnos, les castiga de manera injusta, le modifica las calificaciones a la baja o los ignora, entre otras manifestaciones. A su vez, emplea la violencia verbal llegando a insultarles (Álvarez García et al., 2011).

Por último, en cuanto a la Violencia a través de las TIC o ciberacoso, Buelga, Iranzo, Cava y Torralba (2015) en base a los perfiles psicosociales de los jóvenes y el ajuste psicosocial distinguieron tres grupos: ciberagresores severos, ciberagresores ocasionales y no agresores. Los ciberagresores manifiestan menor adaptación psicosocial mientras que los no agresores mostraron una mayor adaptabilidad.

1.2.5.- Incidencia de acoso escolar y ciberacoso

A continuación, se introducen algunos de los datos actuales sobre la incidencia del acoso escolar y el ciberacoso. Según el informe de Sastre (2016) en Save the Children “Yo a eso no juego” el 9.3 % de los adolescentes españoles afirmó haber sufrido situaciones de acoso en los últimos meses. Asimismo, en dicho estudio se recoge que 6 de cada 10 adolescentes reconocían haber sufrido faltas de respeto, de los cuales el 22.6% afirmó que dichas faltas eran frecuentes. Cerca del 30% de los jóvenes que participaron en el estudio afirmaron haber sido víctimas de violencia física, de los cuales el 6.3% indicó que tales conductas se daban con frecuencia. Además, se halló que el 7% de los adolescentes ha acosado a otros menores de manera directa (cara a cara).

A su vez, cabe hacer alusión a los resultados hallados por la UNESCO-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (2018) en su último informe sobre acoso escolar a nivel internacional que destaca que, aproximadamente, uno de cada tres alumnos (32%) fue acosado por sus compañeros en el centro educativo durante al menos un día en el último mes. Además, el 36 % de los estudiantes se vieron involucrados en agresiones físicas directas al menos una vez en el último año. La violencia física directa es la modalidad de acoso escolar más frecuente en todos los continentes, a excepción de Europa y América del Norte.

En lo que respecta a una de las manifestaciones de violencia escolar, el ciberacoso cabe hacer alusión a que es un fenómeno que se da en todos los países, diversos estudios indican que en los últimos años la incidencia del ciberacoso ha aumentado considerablemente (Olweus y Limber, 2018; Sabater Fernández y López Hernández, 2015).

Las tasas de victimización son muy variables entre los estudios existentes debido a diversos factores como la edad, los medios que emplean para realizar el ciberacoso y los instrumentos empleados para recoger la información (Gül et al., 2019; Ortega-Barón et al., 2016).

Hasebrink, Livingstone, Haddon y Olafsson (2009) analizaron los resultados de 21 países pertenecientes a la Unión Europea y estimaron que cerca del 18% de los adolescentes de Europa han sido acosados a por internet o dispositivos móviles. La tasa de estudiantes implicados en ciberacoso en los países europeos varía entre el 10% y el 52% (Hasebrink et al., 2009). Otro estudio realizado en 25 países destacó que los menores de 16 años afirmaban haber sufrido ciberacoso, los datos de este estudio que hacían alusión a adolescentes españoles indican que la forma más habitual de violencia escolar

en España es el acoso escolar (11% de los adolescentes) y en cuanto a ciberacoso, se obtuvo que el 5% de los adolescentes habían sido víctimas de ciberacoso a través de internet y el 2% a través del dispositivo móvil, mediante llamadas o mensajes de texto. Dicho estudio pone de manifiesto que un 5% de los adolescentes (de 9 a los 16 años) ha sido víctima de ciberacoso (Garmendia et al., 2011).

Las víctimas de ciberacoso afirman que recibían el acoso mediante las redes sociales y a través de mensajería instantánea y la forma más habitual de acoso era mediante el envío de mensajes e imágenes que buscan dañar a la víctima. A su vez, un 3% de los adolescentes han sido acosados mediante internet y el 1% a través de mensajes de texto o de llamadas (Garmendia et al., 2011; Gül et al., 2019).

A pesar de la variación de los datos de ciberacoso en función de los países, entre un 40% y un 55% de los adolescentes han estado implicados de alguna manera en situaciones de ciberacoso en la última década. Asimismo, entre un 20% y un 50% de los adolescentes presentes en el estudio ha sufrido en alguna ocasión ciberacoso, de los cuales entre el 2% y el 7% ha sufrido ciberacoso de manera persistente y por lo tanto con una gravedad considerable (Garaigordobil, 2011).

En el estudio realizado por Save the Children se realizó una encuesta a alrededor de 400 adolescentes, en la que se analizan diversos tipos de violencia online, muestra que el 39.65% de los adolescentes del estudio había indicado que habían sido objeto de ciberacoso en la infancia y el 27.43% en más de una ocasión. Con respecto al ciberacosador, los resultados indican que el 45.83% era un amigo o compañero del centro educativo y el 15.83% era una persona que no conocía (Sastre, 2019).

Para finalizar se debe hacer alusión a que entre un 20% y un 40% de los adolescentes tiene alguna experiencia de ciberacoso durante esta etapa del desarrollo, y este porcentaje ha ido en aumento en los últimos años (Aboujaoude, Savage y Salame, 2015; Garaigordobil, 2011).

1.2.6.- Consecuencias derivadas del acoso y el ciberacoso

Durante la adolescencia, los jóvenes experimentan un deseo de aceptación por parte de sus iguales, por lo que ser víctima de acoso escolar y ciberacoso puede suponer graves consecuencias para el sujeto (Alonso y Romero, 2020; Bartolomé Gutiérrez y Díaz Herráiz, 2020). Sin embargo, las consecuencias de estas situaciones no afectan sólo a la víctima, sino a diversos agentes de la sociedad (Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2015; Laninga-Wijnen, van den Berg, Mainhard y Cillessen, 2020). De acuerdo con diversos autores (Bartau-Rojas, Aierbe-Barandiaran y Oregui-González 2018; Garaigordobil y Oñederra, 2010; John et al., 2018; Laninga-Wijnen et al., 2020; Olweus y Limber, 2018; Saiz et al., 2019) se destacan a continuación las consecuencias que conlleva en los diferentes agentes involucrados.

- *Consecuencias en la víctima*

Todas las manifestaciones de violencia escolar, citadas con anterioridad, pueden dañar emocional y psicológicamente a la víctima (Alonso y Romero, 2020). Este agente suele manifestar una baja autoestima y autoconcepto que repercute negativamente en el rendimiento académico, llegando en determinados casos al fracaso escolar. Además, las víctimas también suelen poseer una carencia de asertividad, responsabilidad y eficacia. A su vez, suelen poseer depresión, sentimientos de soledad y de alienación. Sin embargo, suelen obtener elevadas puntuaciones en introversión, aislamiento social y timidez fruto de las situaciones de violencia escolar. Este hecho provoca un aumento del temor al agresor, por parte de la víctima. Cabe destacar que la víctima suele tener una baja inteligencia emocional, baja satisfacción familiar y elevada predisposición a la depresión (Álvarez García et al., 2011; Bartau-Rojas et al., 2018, Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; Garaigordobil y Oñederra, 2010; John et al., 2018; Laninga-Wijnen et al., 2020; Olweus y Limber, 2018; Ortega-Barón et al., 2016; Saiz et al., 2019).

- *Consecuencias en el agresor*

A pesar de que las consecuencias en este agente no se aborden en la mayoría de estudio también resultan significativas para conocer este hándicap. El agresor suele manifestar conductas antisociales y delictivas que implican el incumplimiento de todo tipo de normas (Molero et al., 2017). En cuanto a los aspectos más emocionales del agresor se destacan: extraversión, alta autoestima, autoconcepto negativo, falta de empatía, crueldad, falta de autocontrol (Garaigordobil y Oñederra, 2010). En lo que respecta al ámbito

académico, los agresores suelen presentar un bajo aprovechamiento a nivel escolar y manifiestan un rechazo al centro escolar (Bartau-Rojas et al., 2018, Garaigordobil y Oñederra, 2010; John et al., 2018; Laninga-Wijnen et al., 2020; Olweus y Limber, 2018; Saiz et al., 2019) así como la implicación en conductas de riesgo para la salud como el consumo de drogas (Alonso y Romero, 2020; Cerezo y Méndez, 2013; Méndez, Ruiz - Esteban y López García, 2021; Méndez, Ruiz-Esteban y Ortega, 2019).

- *Consecuencias en los observadores*

Estos agentes juegan un papel crucial en la violencia escolar, pues su rechazo o refuerzo depende, en la mayoría de casos, de la respuesta que den los observadores a dicha situación. Los observadores ante estas situaciones suelen sentir miedo y mostrar sumisión. A su vez, la prolongación en el tiempo de estas situaciones de violencia puede provocar pérdida de empatía, interiorización de conductas antisociales e insensibilización, aunque en algunos casos se genera un sentimiento de culpabilidad (Álvarez García et al., 2011; Bartau-Rojas et al., 2018; Garaigordobil y Oñederra, 2010; John et al., 2018; Laninga-Wijnen et al., 2020; Molero et al., 2017; Olweus y Limber, 2018).

- *Consecuencias para las familias*

El contexto familiar resulta de gran importancia en las situaciones de violencia escolar ya que una relación positiva entre los miembros de la unidad familiar suele ayudar a superar las situaciones de acoso (Pérez -Fuentes, Molero Jurado, Barragán Martín y Gázquez Linares, 2019). En ocasiones, cuando los adolescentes se ven involucrados en este fenómeno (tanto agresores como víctimas) suelen actuar en el hogar de manera violenta (Saiz et al., 2019).

- *Consecuencias en el entorno escolar*

Toda la comunidad educativa se ve afectada a consecuencia de situaciones de violencia escolar ya que los observadores de dichas situaciones llegan a considerar los comportamientos disruptivos como una forma de acceder al éxito y la popularidad y pierden la capacidad de reconocer el sufrimiento ajeno. Asimismo, diversos agentes (profesores, alumnos, orientadores) llegan a sentirse incapaces de solucionar las situaciones de violencia escolar y, además, sienten miedo y culpabilidad (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Saiz et al., 2019).

- *Consecuencias en la sociedad*

Las consecuencias de la violencia escolar se extienden a la sociedad en general, ya que muchas personas que se han visto afectadas por la violencia escolar, de manera directa o indirecta, suelen poseer una reducida calidad de vida. Además, esta problemática genera fracaso y abandono escolar, lo que repercute negativamente en la formación de los ciudadanos. Por último, cabe hacer alusión a los problemas psicológicos que ocasiona, aumentando sensaciones de estrés, miedo, intolerancia y a la “normalización” de conductas inadecuadas que se dan durante el desarrollo de los sujetos (Laninga-Wijnen et al., 2020).

Por el modo en el que los adolescentes se relacionan en la actualidad, a continuación, se aborda el uso que dichos sujetos hacen de las nuevas tecnologías, llegando en ocasiones a convertirse en un uso problemático.

1.3.- USO PROBLEMÁTICO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

El uso de internet a edades tempranas es cada vez mayor, puesto que se ha convertido en una herramienta esencial para la rutina y las relaciones sociales de los jóvenes (Giménez et al., 2015; Moral Jiménez y Fernández Domínguez, 2019; Serrano-Puche, 2016). Los adolescentes constituyen el grupo de edad que con mayor frecuencia hace uso de internet ya que estos sujetos han nacido en la conocida como “Sociedad de la Información”. Por dicha razón, muchos estudios en los últimos años se han centrado en abordar el uso que hacen los adolescentes de estos medios (Echeburúa y De Corral, 2010; Hshie, Hsiao, Yang, Lee y Yen, 2019; Martín-Perpiñá, Poch y Cerrato, 2019, Mascia, Agus y Penna, 2020; Moral Jiménez y Fernández Domínguez, 2019).

Estudios como los elaborados por Arab y Díaz (2015) ponen de manifiesto que el uso de las nuevas tecnologías mejora el funcionamiento de regiones cerebrales, aumenta la memoria de trabajo y la capacidad de tomar decisiones rápidas. Sin embargo, a pesar de sus múltiples ventajas, se ha venido observando una serie de problemas asociados a un uso excesivo que puede llegar a provocar dependencia y adicción (Carbonell y Chamarro, 2012). Este es un tema que preocupa especialmente durante la adolescencia, debido a que es un colectivo muy sensible por sus características y por la presencia que tienen las nuevas tecnologías en sus vidas (García-Oliva, Piqueras y Marzo, 2017; Giménez et al., 2015). La razón de esta adicción puede radicar en la generalización de su uso para actividades de ocio como: escuchar música, jugar, ver series... además de para comunicarse y consultar información (Aranda, Fuentes Gutiérrez y García-Domingo, 2017).

La recompensa que puede generar un comportamiento a pesar de las consecuencias adversas que se le asocian puede ser considerada como un trastorno del espectro impulsivo-compulsivo. Una alternativa a dicho trastorno es la de trastorno de adicciones conductuales (Cía, 2013; Fernández Sánchez, 2013; Grant, Potenza, Weinstein y Gorelick, 2010). El DSM-5 (2013) propuso la categoría de adicciones sin sustancias para que pueda ser usada para abordar el uso excesivo de las TIC. A pesar de que este concepto posee valor heurístico científico y clínico, ha resultado muy polémico puesto que no todos los trastornos que implican un control de impulsos pueden considerarse adicciones conductuales, aunque compartan características comunes (Grant et al., 2010).

Asimismo, Grant et al. (2010) destacan que en estudios de la última década se ha atestiguado que las adicciones de carácter conductual son similares a las adicciones a sustancias con relación a la tolerancia, el contexto, la información genética, la comorbilidad y la fenomenología. Estos hallazgos hacen alusión al juego patológico y, en menor proporción, a la adicción a las nuevas tecnologías.

Sin embargo, en la presente tesis se hace uso del término “uso problemático” o “uso desadaptativo de las TIC” que hace alusión al abandono de obligaciones de diferente índole como educativa, familiar o social para dedicar mayor tiempo al uso de las nuevas tecnologías (Bartau-Rojas et al., 2018; Carbonell y Chamarro, 2012; Yu, Kim y Hay, 2013). A pesar de que el término “uso problemático” posee similitudes con las adicciones de tipo conductual, estas conductas no son reconocidas como una adicción ya que no existen criterios suficientes ni un consenso en la comunidad científica para diagnosticarla a pesar de que se reconoce como un problema de salud pública (Arab y Díaz, 2015; Carbonell et al., 2012; Moral Jiménez y Fernández Domínguez, 2019; OMS, 2014; Šmahel y Blinka, 2012).

La presencia excesiva en internet lleva asociados componentes que se suelen emplear para determinar comportamientos adictivos como los cambios de humor o la tolerancia. Por lo tanto, se puede afirmar que un uso excesivo de este medio puede llevar a un deterioro en ámbitos sociales, mentales y físicos en adolescentes (Martín-Perpiñá et al., 2019).

En definitiva, se considera que hay uso problemático de las nuevas tecnologías cuando se da un uso excesivo de dichos medios acompañado de un detrimento de control, de la aparición de síntomas propios de la abstinencia como la irritabilidad ante la imposibilidad de hacer uso de los dispositivos móviles e Internet y de la tolerancia, puesto que precisan aumentar el tiempo que pasar conectados para sentirse saciado (Echeburúa, 2012; Fernández Sánchez, 2013; Lim y Yang, 2015).

Cabe hacer alusión a la clasificación elaborada por Machimbarrena et al. (2019) en la cual destacan cuatro diferentes perfiles de adolescentes en función de los hábitos que poseen al hacer uso de internet. Estos perfiles parten de usos adaptativos, perfil 1 uso no problemático y perfil 2 uso para regular el estado de ánimo, llegando a usos desadaptativos como el perfil 3, uso problemático y el perfil 4, uso problemático severo.

En cuanto al uso de las TIC en función al género, cabe mencionar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación se constituyen como una herramienta de socialización para ambos géneros. Sin embargo, el género femenino suele hacer un

mayor uso comunicacional (para mantener relaciones sociales a través de plataformas públicas) mientras que el género masculino, lo emplea con frecuencia con un carácter más instrumental (suele obtener mayores puntuaciones en juego en línea y uso de aplicaciones TIC) (García-Oliva et al., 2017; Martín-Perpiñá et al., 2019). Sin embargo, otros autores no han hallado diferencias significativas, por lo que no hay un consenso en la comunidad científica a la hora de definir el género que hace un mayor uso de dichos medios (Moral Jiménez y Fernández Domínguez, 2019).

1.3.1.- Uso problemático de los dispositivos móviles en los adolescentes

En los últimos años el uso de los dispositivos móviles, cuya versatilidad es cada vez mayor, ha propiciado que se conviertan en una herramienta esencial para la rutina y las relaciones sociales de los adolescentes. Estos dispositivos han transformado la manera de comunicarse puesto que es una herramienta que permite la comunicación, el acceso al ocio y la información (Carbonell y Chamarro, 2012; Besolí, Palomas y Chamarro, 2018; Fu et al, 2020; García y Monferrer, 2009; Hoffner y Lee, 2015). Desde hace una década se observa una rápida expansión en el uso de los dispositivos móviles. Además, se ha observado como cada vez se da en edades más bajas, la edad de inicio se da a partir de los 8 años.

Las nuevas tecnologías ofrecen múltiples contextos para desarrollar la identidad de los adolescentes. Por lo tanto, los jóvenes actúan en los diferentes contextos formando diversas identidades que pueden generar experiencias tanto intrapersonales como interpersonales enriquecedoras o destructivas, según el modo de emplear la comunicación a través de internet (Carbonell y Chamarro, 2012). Además, en base al desarrollo de cada adolescente se generan estrategias para el uso de las nuevas tecnologías más o menos adaptativas que influyen en la construcción de su identidad (Arab y Díaz, 2015; Serrano-Puche, 2016).

A pesar de sus múltiples ventajas, se ha venido observando una serie de problemas asociados a un uso excesivo que puede llegar a provocar dependencia y adicción. La razón de esta adicción puede radicar en la generalización de su uso (Aranda et al., 2017) puesto que el teléfono móvil es empleado para servicios relacionados con el ocio como: escuchar música, jugar... además de para comunicarse y consultar información.

Un uso excesivo del teléfono móvil posee una serie de acciones asociadas como, por ejemplo; incapacidad para renunciar al teléfono móvil y la comprobación incesante del estado de la batería y de notificaciones. Estas acciones pueden mostrar un uso problemático por parte de los sujetos, a pesar de que estos no lo reconozcan como tal (Besolí et al., 2018).

Por lo expuesto con anterioridad cabe hacer alusión a algunas de las consecuencias de los dispositivos móviles. El uso de estos dispositivos ha propiciado la aparición de nuevas pautas de conducta y ha perjudicado las relaciones personales y familiares de los sujetos. Algunas de las consecuencias negativas de su uso son: problemas psicológicos, intimidación, riesgos en la seguridad vial y acoso, entre otras. Asimismo, el uso excesivo de dichos dispositivos puede perjudicar a la seguridad de los sujetos (Besolí et al., 2018; Giménez et al., 2015; Jun y Choi, 2015).

Las características de este dispositivo (rápido, portátil y privado) facilitan la adquisición de conductas problemáticas debido a las recompensas que reciben los jóvenes (Cía, 2013; Panova y Carbonell, 2018). El uso excesivo del dispositivo móvil se asocia a diversidad de problemas, como se ha destacado con anterioridad. Por lo tanto, cabe hacer alusión (Cañas et al., 2019; Panova y Carbonell, 2018) a que la ansiedad, la depresión, el estrés y la baja autoestima suelen asociarse a esta problemática.

1.3.2.- Factores asociados al uso del dispositivo móvil

Uno de los factores que puede aumentar el uso de los dispositivos móviles por parte de los adolescentes que consideran las redes sociales muy importantes. Los jóvenes utilizan las redes sociales como una forma de interacción social y este hecho repercute en la competencia emocional y en la vida social de estos. Los adolescentes prefieren relacionarse con los demás a través de las nuevas tecnologías haciendo uso de redes sociales o aplicaciones (Caplan 2010; Hormes, Keans y Timko, 2014).

En relación al uso de los dispositivos móviles, el riesgo de uso excesivo de los dispositivos móviles se ha relacionado con factores de riesgo como el uso intensivo de los dispositivos móviles o el consumo de drogas (Hormes et al., 2014; Moral Jiménez y Fernández Domínguez, 2019).

Resulta evidente la influencia que estos dispositivos poseen en los sujetos, sin embargo, la mayoría de familias no han tomado conciencia sobre la enorme influencia que puede poseer el hábito del uso del teléfono móvil y el uso de las redes sociales (Valencia, Sánchez, Garcés y González, 2015).

Autores como Gallimberti et al. (2016) destacan que el uso del teléfono móvil puede verse como un posible problema de salud pública que puede llevar asociado problemas en el ámbito social, afectivo y conductual del sujeto. Por lo tanto, el contexto más cercano a los adolescentes, la familia, posee un papel clave en el fomento del uso saludable del dispositivo móvil. Así pues, los progenitores deben controlar el uso que hacen de dichos medios y empoderar a sus hijos con autocontrol y autonomía (Plaza de la Hoz, 2017).

A su vez, Arab y Díaz (2015) destacan la importancia de que los adultos se autoeduquen y formen en todo lo que compete a internet; redes sociales y aplicaciones para realizar un adecuado acompañamiento y supervisión a los adolescentes.

De acuerdo con lo expuesto con anterioridad cabe destacar que el uso del teléfono móvil por parte de los adolescentes puede tener tanto efectos negativos como positivos. Los efectos negativos a los que se hace alusión son: el sentimiento de soledad, la depresión y el abandono de las relaciones (Fu et al., 2020; Yildiz, 2017) y como efectivos positivos se destacan: la sensación de bienestar al estar en contacto con los amigos a través de internet de manera inmediata y, en determinados casos, incluso se llega a apreciar un aumento de la autoestima y del nivel de satisfacción con la vida durante la etapa de la adolescencia (Besolí et al., 2018; Fu et al., 2020; Hshie et al., 2019; Pérez-Fuentes, Molero

Jurado, Gázquez Linares, Oropesa Ruiz, Simón Márquez y Saracostti, 2019; Valkenburg y Peter, 2009).

1.3.3.- El dispositivo móvil y la violencia escolar

Los dispositivos móviles han modificado la forma en la que los adolescentes se relacionan tal y como indican Díaz-López, Maquilón-Sánchez y Mirete-Ruiz (2020). El uso del teléfono móvil repercute negativamente en las relaciones interpersonales y puede poseer enormes riesgos para los adolescentes. El acoso escolar se conoce como la violencia que ejercen los integrantes de un centro escolar, sin ubicarlos en el interior de un centro educativo ya que, con el desarrollo de herramientas como el teléfono móvil, este fenómeno ha aumentado sus límites de actuación. La mensajería instantánea facilita la propagación de imágenes y vídeos inadecuados, la difusión de bulos y la contribución a situaciones de acoso escolar (Del Barrio, 2014; Díaz-López et al., 2020).

Según el estudio del Instituto Nacional de Estadística (2009) el 5.9% de los escolares afirmaban haber recibido llamadas o mensajes de sujetos que se metían con ellos y un 5% afirmaba haber enviado mensajes o realizado llamadas para ofender a alguien. Asimismo, el 11.5% reconocía haber accedido a imágenes de agresiones de personas de su propio contexto.

De acuerdo con Giménez et al. (2015) los adolescentes que han manifestado que el uso problemático de los móviles se ha asociado a mayores situaciones de acoso escolar. Además, los jóvenes con un uso excesivo de las redes sociales están más involucrados en situaciones agresivas entre iguales (Martínez-Ferrer et al., 2018). Además, cabe hacer alusión a que poseer teléfono móvil propio y acceso a internet son aspectos que están relacionados con una mayor implicación en el rol de agresor y en el rol de victimización con respecto a los adolescentes que no poseen dichos medios (Giménez et al., 2015; Gül et al., 2019).

Como se ha destacado con anterioridad, el uso de las nuevas tecnologías supone consecuencias que engloban aspectos tanto personales como interpersonales del sujeto.

1.3.4.- Variables relacionadas con el uso de internet y de los dispositivos móviles

A continuación, se mencionan las variables que se tomarán en consideración en la presente tesis y que están relacionadas con el uso de internet.

- *Conflictos Intrapersonales*

En ocasiones el uso de internet está asociado a conflictos intrapersonales como hacer uso de estos medios para regular las emociones y sentirse mejor consigo mismo. A veces los adolescentes llegan a manifestar irritabilidad ante la imposibilidad de hacer uso de la red y afirman poseer mejores habilidades para relacionarse en internet que en persona lo que pone de manifiesto una escasez de habilidades sociales. El hecho de estar conectados a internet les proporciona evasión (Álvarez García et al., 2011; Caplan, 2010; Fu et al., 2020).

- *Conflictos Interpersonales*

El uso problemático de internet posee diversas consecuencias interpersonales como el excesivo tiempo invertido en navegar por internet, los conflictos que esto genera en su entorno y sus relaciones sociales y el detrimento de la realización de actividades cotidianas (Álvarez García et al., 2011; Carbonell, Graner, Beranuy y Chamarro, 2009). Además, se debe hacer alusión a que la elevada exposición de la violencia en las nuevas tecnologías aumenta el riesgo de interacciones violentas en adolescentes, en especial en adolescente con un contexto desfavorable (Arab y Díaz, 2015; Yildiz, 2017).

Tras abordar las variables asociadas al uso de internet, se destacan las variables relacionadas con el uso de los dispositivos móviles.

- *Conflictos*

El uso problemático de los dispositivos móviles puede causar la aparición de conflictos en el entorno más cercano de la vida del sujeto: familia, amigos, trabajo, escuela... debido al elevado periodo de tiempo que pasan con este dispositivo y el abandono de otras actividades sociales que esto supone (Beranuy et al., 2009).

- *Uso comunicacional y emocional*

En ocasiones, los adolescentes llegan a necesitar el dispositivo móvil para sentirse tranquilos y seguros. A su vez, suelen emplear este dispositivo como medio de evasión de la realidad (Beranuy et al., 2009). Este dispositivo posee una enorme carga emocional ya que es el principal medio a través del cual se mantienen en contacto con los demás.

1.3.5.- Factores asociados al uso problemático de las nuevas tecnologías

En la actualidad, se dan una serie de factores asociados al uso de las nuevas tecnologías que puede actuar como factores de riesgo o de protección en función de una serie de aspectos. A continuación, se abordan los factores de riesgo más relevantes.

- Factores de riesgo

Los adolescentes son un grupo de riesgo, como se ha destacado con anterioridad, para el desarrollo de adicciones debido a su constante búsqueda de emociones y sensaciones. Además, son el sector de la población que hace un mayor uso de las TIC. Sin embargo, se dan una serie de factores personales, familiares y sociales que tienden a influir en el desarrollo de un uso problemático (Echeburúa y De Corral, 2010).

- *Factores personales*

Algunas conductas como la irritabilidad, la impulsividad, la intolerancia hacia ciertos estímulos considerados desagradables tanto psíquicos como físicos, el hecho de buscar emociones fuertes o sensaciones e incluso el consumo de drogas (Caplan, 2010; Mascia et al., 2020; Yu et al., 2013). A su vez, una timidez excesiva, la baja autoestima y la insatisfacción con la propia vida aumentan el riesgo de poseer un consumo problemático y excesivo de las nuevas tecnologías. Resulta relevante hacer alusión a que el rendimiento académico puede estar relacionado con el uso que los adolescentes hacen de las TIC, puesto que el fracaso académico puede indicar el uso excesivo de nuevas tecnologías por parte de los adolescentes. (Echeburúa y De Corral, 2010; Echeburúa, 2012; Grant et al., 2010; Moral Jiménez y Fernández Domínguez, 2019; Muñoz Miralles, Ortega-González, López-Morón et al., 2016).

- *Factores sociales*

El establecimiento de relaciones con personas que realizan un uso excesivo de internet suele incitar a los jóvenes a adoptar esas conductas. Además, poseer relaciones sociales pobres, suele propiciar la adquisición de adicciones (Echeburúa, 2012; Yu et al., 2013).

▪ *Factores familiares*

Una educación autoritaria en el núcleo familiar genera adolescentes dependientes, con conductas irresponsables o rebeldes. Sin embargo, un entorno desestructurado, con ausencia de normas genera una falta de autocontrol y conductas impulsivas y egocéntricas. Estos aspectos influyen en detrimento del control de sus actos (Echeburúa, 2012; Muñoz Miralles et al., 2016; Ortega-Barón et al., 2016).

• Factores de protección

A su vez, existen una serie de aspectos que reducen el riesgo de adoptar un uso problemático de las nuevas tecnologías (Carbonell et al., 2009).

▪ *Factores personales*

Posee una capacidad de autoestima con niveles adecuados, tener adecuadas habilidades sociales y la capacidad de resolver problemas influyen de manera positiva en la vida del sujeto y reducen el riesgo de adquirir conductas adictivas puesto que suelen poseer un elevado autocontrol. Asimismo, cabe destacar que Muñoz Miralles et al. (2016) indican que pertenecer al género femenino y llevar a cabo actividades extraescolares también pueden ser considerados factores de protección.

▪ *Factores familiares*

El contexto familiar, como se ha destacado con anterioridad, posee gran influencia a lo largo del desarrollo de los adolescentes. Por ello, un buen clima en el entorno familiar, con una adecuada comunicación entre todos los miembros, el apoyo emocional, el establecimiento de normas y la educación en valores reducen el riesgo de adoptar conductas inapropiadas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías.

Sin embargo, autores como Santana-Vega, Gómez-Muñoz y Feliciano-García (2019) afirman que a pesar de la posibilidad de control y supervisión que ofrecen las TIC, el 63.5% de los escolares (15 - 17 años) y el 71.8% de los escolares (12 -14 años) no son supervisados en internet y no tienen ningún tipo de límite en el uso de las TIC.

De acuerdo con Echeburúa y De Corral (2010) y Echeburúa (2012) la familia, como se ha destacado con anterioridad, puede reducir el desarrollo de conductas que resulten adictivas relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías cuando actúen empleando estrategias de mediación que persigan la regulación del uso que hacen los adolescentes de internet entre las que se destacan: las restricciones horarias y normas de uso. Asimismo, resulta relevante hacer alusión al uso de internet de los progenitores, puesto que en aquellos países de Europa en los que los progenitores hacen uso de internet de manera diaria, los hijos lo emplean con una mayor frecuencia (Hiniker, Shoenebeck, y Kientz, 2016).

1.3.6.- Incidencia del uso de las TIC y los dispositivos móviles

En la encuesta sobre uso y seguridad de internet del Ministerio del Interior del Gobierno de España (Instituto Nacional de Estadística -INE-, 2016) se halló que el 60% de adolescentes afirma conectarse a internet a diario, en la mayoría de casos a través de ordenadores y dispositivos móviles.

A su vez, la Fundación Mapfre (2014) a través de un estudio en adolescentes relacionado con el uso de internet, observó que el 21.3% suelen desarrollar conductas adictivas hacia internet mediante el uso de las redes sociales.

Los jóvenes con frecuencia acceden a internet, haciendo uso no sólo de ordenadores sino también de los teléfonos móviles. En ocasiones, estos sujetos adoptan un uso problemático de los dispositivos móviles, por lo que a continuación se abordan estos aspectos.

Por otro lado, en los últimos años ha aumentado considerablemente el uso de los teléfonos móviles en la sociedad (Kwok, Lee y Lee, 2017). En España la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de TIC en los hogares indica que en el 99.3% se posee algún dispositivo móvil para comunicarse; asimismo en el 96.3% se comunican mediante un dispositivo móvil. Por lo tanto, se aprecia que el móvil se ha convertido en una herramienta muy esencial en la comunicación en nuestro país (Instituto Nacional de Estadística, 2016). Estudios realizados por Barnes, Pressey y Scornavacca (2019) indican que la adicción que la población tiene a los teléfonos móviles es mayor a la adicción a las redes sociales.

Según un estudio elaborado por Pedrero-Pérez et al., (2018) teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas a partir del MULTICAGE-TIC en adolescentes se atestiguó que el 57.7% de la muestra obtuvo puntuaciones relacionadas con el uso problemático del móvil. Además, cabe destacar que un 7.9% de los participantes manifestó dependencia a los dispositivos móviles, un 39% uso problemático de la mensajería instantánea y un 25.3% uso problemático de la utilización de las redes sociales (Pedrero-Pérez et al., 2018).

Por la influencia que poseen la violencia escolar y el uso problemático de las TIC en las emociones de los adolescentes, así como por sus consecuencias, a continuación, se aborda este término que posee una gran importancia en la presente tesis.

1.4.- INTELIGENCIA EMOCIONAL

Cuando comenzó a abordarse el término inteligencia atendía únicamente a aspectos cognitivos como la memoria. No obstante, a partir de 1920 diversos investigadores hicieron alusión a una serie de aspectos, no relacionados con la cognición, que poseían una enorme importancia para el desarrollo del sujeto. Thorndike (1920) acuñó el término de inteligencia social que suponía una habilidad para comprender y dirigir a los sujetos a actuar de manera adecuada en sus relaciones con los demás. Sin embargo, hasta el año 1990 no apareció el término de Inteligencia Emocional con las características que posee en la actualidad. Los autores que lo acuñaron fueron Salovey y Mayer (1990). Sin embargo, con posterioridad Goleman lo popularizó tras abordar los cinco factores de la inteligencia emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2004).

Siguiendo a Goleman (2012), la inteligencia emocional es una variable de la personalidad que posibilita percibir, entender y ser capaz de gestionar las emociones, tanto propias como ajenas. En las últimas décadas se ha observado la importancia que poseen las emociones para el desarrollo integral del sujeto, este reconocimiento complementa el modelo tradicional que estaba basado en el cociente intelectual (Serrano-Puche, 2016). A partir de la década de los 90, se han desarrollado diversos modelos y medidas de inteligencia emocional. Cabe hacer alusión a los principales modelos de inteligencia emocional (véase la Tabla 3).

Tabla 3. Síntesis de modelos de inteligencia Emocional

<i>Modelos de inteligencia emocional</i>
<ul style="list-style-type: none">- El modelo habilidad versus rasgo de Mayer, Salovey y Caruso (2000) y Stys y Brown (2004).- El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) que considera la inteligencia emocional (IE) como una habilidad que permite percibir, comprender y manejar las emociones. Según este modelo, la IE implica cuatro componentes: la comprensión emocional; la facilitación emocional; la capacidad para percibir y expresar emocionalmente y la capacidad para regulación las emociones.- El modelo de Bar-On (1997), el cual está basado en un conjunto de habilidades cognitivas junto variables de la personalidad. Bar-On (1997) emplea la IE como un predictor de la capacidad para obtener éxito en diversos ámbitos de la vida del sujeto, dichos ámbitos son el académico y el social. Además, Bar-On diseñó diversos inventarios para evaluar componentes de la IE a partir de una serie de dimensiones y habilidades que a continuación se exponen: intrapersonal (autoconocimiento emocional, la asertividad, la autoconsideración, autoactualización e independencia), interpersonal (capacidad empática, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales), la adaptabilidad (la validación, la flexibilidad y la solución de problemas), el manejo del estrés (la tolerancia al estrés y el control de los impulsos) y el estado de ánimo general (optimismo y alegría).

En los presentes estudios que aquí se presentan se ha seguido el modelo de IE de Bar-On (2006) quien considera que los conceptos de inteligencia emocional e inteligencia social están asociados puesto que suponen componentes interrelacionados de un mismo constructo. Siguiendo a Bar-On (2006) se afirma que la inteligencia emocional está compuesta por una serie de competencias tanto intrapersonales como interpersonales, habilidades sociales y facilitadores que se combinan para definir la conducta de los sujetos. Este modelo, basado en el EQ-i (Emotional Quotient Inventory), acoge habilidades para poder reconocer, poder entender y utilizar las emociones, habilidades para interrelacionarse con los demás, la capacidad para adaptarse a los cambios, capacidad para resolver conflictos y afrontar las situaciones que se les planteen de manera adecuada.

1.4.1.- Variables de la Inteligencia Emocional

En la presente tesis se tienen en cuenta como variables de la inteligencia emocional (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012):

- *Intrapersonal*

Acoge habilidades como la de comprender las emociones propias, la capacidad de actuar de manera asertiva y el sentimiento de autorrealización e independencia. Además, de estar en posesión de un adecuado autoconcepto.

- *Interpersonal*

Esta variable tiene en cuenta la empatía, las relaciones sociales que posee el sujeto y el sentimiento de responsabilidad social.

- *Manejo del estrés*

Se hace alusión a la capacidad que posee el sujeto para tolerar el estrés y controlar sus impulsos.

- *Adaptabilidad*

Se refiere a la capacidad para poder resolver problemas de forma adecuada y de ser flexible ante las situaciones de la vida.

- *Estado de ánimo*

En esta variable se acogen habilidades que sobre todo están relacionadas con la calidad de vida de la persona como la felicidad y el optimismo.

1.4.2.- Inteligencia Emocional en adolescentes

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2013) la inteligencia emocional posee enormes beneficios en los adolescentes en ámbitos como la salud tanto física como mental, el consumo de drogas legales e ilegales, la conducta agresiva o el rendimiento escolar. Por tanto, una escasez de habilidades emocionales posee repercusiones negativas en la vida cotidiana y escolar del sujeto (Lantieri y Goleman, 2009).

Además, resulta relevante hacer alusión a que la inteligencia emocional posee gran influencia en los aspectos emocionales, cognitivos y motivacionales. Una persona con una adecuada inteligencia emocional es capaz de regular las emociones, tomar decisiones de manera eficaz, resolver problemas y adaptarse al medio que le rodea (Arias, 2016; Sánchez-Nuñez et al., 2008). Por tanto, se puede afirmar que los que son emocionalmente inteligentes pueden gestionar sus emociones adecuadamente, lo que permite que se relacionen de manera óptima en diversas dimensiones (a nivel social, laboral, académico, etc.), puesto que suelen manifestar mayor autoestima, mejor ajuste emocional, satisfacción y bienestar (Martín et al., 2021).

De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2013) los adolescentes poseedores de esta inteligencia suelen manifestar un menor número de síntomas físicos, menor ansiedad, sintomatología depresiva, estrés e intento de suicidio. Sin embargo, aquellos que poseen una escasa inteligencia emocional suelen manifestar comportamientos disruptivos o agresivos según Medrano y Trólogo (2014). Y a su vez, poseen peores habilidades interpersonales lo que puede generar conductas que ponga en riesgo su salud como el consumo de drogas debido a la constante búsqueda de sensaciones y al ajuste psicológico inadecuado.

1.4.3.- Competencias emocionales en adolescentes españoles implicados en situaciones de violencia escolar

La inteligencia emocional posee una enorme relevancia en el clima de convivencia que se da en el entorno escolar. Los discentes con una adecuada inteligencia emocional son capaces de mejorar las relaciones que se dan en el ámbito académico y de resolver de manera adecuada los conflictos. La violencia escolar y el ciberacoso influyen en el clima del centro educativo y demuestran la falta de educación emocional que los discentes poseen puesto que, en ocasiones, optan por faltarse al respeto, emplear formas abusivas a la hora de relacionarse y dañar a sus propios compañeros (Elipe, Ortega, Hunter et al., 2012; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Los aspectos destacados con anterioridad ponen de manifiesto un enorme desajuste emocional que puede desembocar en consecuencias muy nocivas para la vida de los implicados en tales situaciones, tanto los que adoptan el rol de agresor como el de víctima. Diversidad de estudios han destacado la gran variedad de consecuencias negativas que la victimización y cibervictimización pueden generar (Estévez, Cañas y Estévez, 2020). Sin embargo, tales consecuencias varían en función de los sujetos y es posible que la capacidad para regular las propias emociones genere tales diferencias. En cuanto al rol de agresor y ciberagresor, algunos autores destacan la ausencia de empatía y un mal ajuste psicosocial (Elipe et al., 2012).

Por lo expuesto con anterioridad, los jóvenes implicados en situaciones de violencia escolar (tanto agresores como víctimas) suelen poseer menor capacidad para manejar sus emociones que aquellos sujetos que no se ven implicados.

El ciberacoso se asocia a problemas de adaptación emocional, entre los que se destaca bajo autoconcepto y sintomatología depresiva (Estévez et al., 2020). Además, las consecuencias de este fenómeno repercuten de manera negativa en el bienestar de las víctimas, aunque no todas las víctimas sufren las consecuencias con la misma intensidad. Esto varía en función de la inteligencia emocional que posee la víctima ya que influye de manera positiva en la adaptabilidad. Siguiendo a Estévez et al. (2020) la relación entre la cibervictimización, el autoconcepto y la depresión se ve influida por la inteligencia emocional que posee.

El acoso escolar y el ciberacoso poseen una serie de consecuencias negativas en el sujeto ya que suelen generar ansiedad, depresión, mayor probabilidad de consumo de drogas, insomnio, disminución del rendimiento académico, absentismo escolar y en algunos casos llegan a desembocar en suicidio (Carbonell y Chamarro, 2012; Privitera y Campbell, 2009).

1.4.4- La importancia de la gestión emocional en adolescentes

La gestión emocional consiste en la capacidad del sujeto para controlar o inhibir las emociones en función de determinados propósitos, es decir, consiste en modificar la reacción emocional para responder de manera adecuada. Este aspecto es fundamental para la salud mental de los adolescentes (Yildiz, 2017). En los últimos años se ido incrementado el hecho de fortalecer psicológicamente a los jóvenes para contribuir al desarrollo de una personalidad saludable. Además, se les debe preparar para ser capaces de enfrentarse a dificultades intrapersonales e interpersonales.

En estudios elaborados por Yildiz (2017) se ha podido observar que la gestión emocional correlaciona de manera positiva con el bienestar del sujeto a nivel psicológico, psicosocial y emocional y con el optimismo. En la Tabla 4 se destacan los beneficios de la gestión emocional.

Tabla 4. Beneficios de la gestión emocional

-
- Mejor conocimiento de uno mismo y de sus emociones.
 - Mejor rendimiento académico.
 - Reducción de situaciones de estrés, ansiedad y depresión.
 - Mejor autoestima.
 - Mayor motivación y autonomía.
 - Potencia la empatía.
-

Las investigaciones de las últimas décadas indican que las emociones poseen una enorme importancia en el pensamiento racional. Las personas con una buena gestión emocional se relacionan de un modo más adecuado en diversas dimensiones (sociales, laborales y académicas) y suelen manifestar un mejor ajuste emocional, un mayor bienestar y una elevada satisfacción con la vida (García, Hurtado, Quintero et al., 2018).

Diversos autores destacan diferencias con respecto a los fenómenos de las situaciones de acoso escolar y el ciberacoso en cuanto a la gestión emocional. La gestión emocional puede ser entrenada por parte de los sujetos para adaptarse y responder mejor a determinadas situaciones estresantes, reduciendo el impacto que diversas situaciones puede tener en la vida del sujeto y mejorando, de manera global, su satisfacción vital. Asimismo, la resiliencia se asocia a elevados niveles de regulación emocional y de satisfacción con la vida (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera et al., 2012).

1.4.5.- El uso problemático de internet y su relación con las emociones

En algunas ocasiones, los adolescentes cuando poseen dificultades para iniciar o mantener relaciones de amistad reales, establecen formas de contacto alternativas a través de las TIC y los dispositivos. Los adolescentes cuando se sienten seguros aceptan sus características y necesidades de acuerdo con Estévez et al. (2017). Sin embargo, los que se muestran inseguros piensan que no pueden contar con el apoyo de los demás por lo que tienden a evitar las relaciones interpersonales y buscan un alivio a través de internet, empleándolo como autoterapia Savcı y Aysan (2016).

El estrés social influye de manera positiva en el uso excesivo de las TIC y, además, la escasez de autorregulación actúa como factor de riesgo a la hora de adoptar un uso excesivo del dispositivo móvil (Van Deursen, Bolle, Hegner y Kommers, 2015). En base a estos aspectos cabe destacar que el género masculino suele manifestar menor nivel de estrés social que el género femenino y a su vez emplean con menor frecuencia los dispositivos móviles con fines sociales. Por dicha razón, Van Deursen et al. (2015) destacan que el género femenino suele poseer una mayor probabilidad de desarrollar un uso excesivo del dispositivo móvil. En cuanto a la edad, destacan que las personas adultas poseen menos probabilidades de adoptar un uso excesivo del dispositivo móvil.

Un estudio realizado por Amendola et al. (2019) destaca un vínculo entre un uso problemático de las TIC y desregulación emocional. La falta de regulación emocional es un factor de riesgo para un uso excesivo de las TIC. Aunque se precisan investigaciones de mayor tamaño para poder confirmar dichos datos.

Además, en base a Carballo, Marín-Vila, Espada et al. (2015) los adolescentes que realizan un consumo excesivo de internet mostraron mayores puntuaciones en uso muy elevado de internet, consumo de drogas y peores habilidades sociales. Tanto los adolescentes que abusan de internet como los que no, suelen manifestar habilidades sociales más adaptativas en el contexto virtual que en el de la vida real.

A su vez, los estudios hacen alusión a que los adolescentes que suelen manifestar problemas relacionados con el uso excesivo de internet suelen manifestar baja autoestima y reducido autoconcepto. Dichos aspectos pueden indicar el apego de los jóvenes a las redes sociales (Cañas et al. 2019; Panova y Carbonell, 2018).

De acuerdo con Casas, del Rey y Ortega-Ruíz (2013) los adolescentes suelen priorizar su deseo de popularidad frente a su privacidad. La falta de control sobre la información que estos sujetos comparten actúa como predictor de ciberacoso (Sabater Fernández y López Hernández, 2015). A diferencia del acoso escolar tradicional que suele extenderse en diversos ámbitos llegando a la manifestación de ciberacoso (Casas et al., 2013). Por lo que resulta necesario que los adolescentes se conciencien sobre la importancia de releer los contenidos que desean publicar, en especial en momentos de alta intensidad emocional. Estos aspectos están asociados al autocontrol y la capacidad de reflexión que posee el sujeto tal y como indican Arab y Díaz (2015).

Tural Hesapçioğlu y Yeşilova (2020) destacan que algunos de los predictores de la adicción a internet son: la implicación en el acoso escolar, la depresión y la baja autoestima. A su vez, la depresión y la baja autoestima actúan como predictores simultáneos de acoso y de adicción a internet.

Por último, se debe hacer alusión a que la empatía y un uso excesivo de internet suelen emplearse como variables predictivas del acoso escolar (Fanti, Demetriou y Hawa, 2012).

Con respecto al hecho de presentar un uso problemático de internet, la inteligencia emocional y el ciberacoso cobran especial relevancia por lo que se destacan diversos aspectos a continuación.

Los adolescentes buscan mitigar el malestar emocional haciendo uso del teléfono móvil como amortiguador de la tensión emocional puesto que consideran que el uso de las redes sociales aumenta las emociones de tipo positivo y disminuye las negativas. No

obstante, este ligero alivio es repentino y con el tiempo la sensación de malestar aumenta (Santana-Vega et al., 2019).

El uso intensivo del teléfono móvil se ha asociado a una baja autoestima, bajo rendimiento académico, relaciones sociales pobres, altos niveles de impulsividad, estrés y desajuste emocional (Amendola et al., 2019; Santana-Vega et al., 2019) y, además, es puede considerarse como un factor de riesgo para las situaciones de ciberacoso (Wachs et al., 2015).

PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Contenido de la parte empírica

La presente tesis se compone de tres estudios redactados tres en lengua inglesa y dos en español. Los estudios aportados poseen formato de artículo con sus correspondientes apartados: resumen, introducción, participantes, diseño y procedimiento, instrumento, análisis estadístico, resultados de la investigación, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas.

Con la realización de los tres estudios que se presentan en esta tesis doctoral se pretende contribuir a una mayor comprensión de relaciones entre variables como el acoso escolar, el uso excesivo de las TIC y la inteligencia emocional. Dichas variables son de gran importancia en la actualidad, por lo que se persigue analizar diferentes tipologías de adolescentes en función de las relaciones que se dan entre ellas, a partir de los resultados obtenidos en una muestra de participantes adolescentes de la Región de Murcia.

Trascendencia del Estudio

Con los tres estudios que se presentan en esta tesis doctoral se pretende contribuir a la mejor comprensión de determinadas variables relacionadas con la violencia escolar, la inteligencia emocional y el uso problemático de las nuevas tecnologías ya que hasta este momento los resultados presentes en la literatura científica son contradictorios. En concreto, el objetivo es dar respuesta a determinadas cuestiones sobre dichas variables, a partir de los resultados que se han obtenido en una muestra de adolescentes españoles.

Respecto a la violencia escolar, los estudios previos han constatado que la violencia escolar es un fenómeno que se da en la actualidad y que está relacionado con el ciberacoso (Arab y Diaz, 2015; Buelga et al., 2015; Casas et al., 2013; Martínez-Ferrer et al., 2018; Olweus y Limber, 2018; Ortega-Baron et al., 2016).

Con relación a la inteligencia emocional, son numerosos los estudios que han evidenciado la relación entre la violencia escolar y su influencia en la inteligencia emocional de los agentes implicados (Cía, 2013; Díaz-López et al., 2020; Echeburúa y Del Corral, 2010; Moral y Suárez, 2016; Santana-Vega et al., 2019; Serrano-Puche, 2016).

Finalmente, respecto al uso problemático de las nuevas tecnologías, estudios previos han constatado la existencia de diversos perfiles de sujetos en función del uso que hacen de las nuevas tecnologías (Carbonell, Chamarro et al., 2012; Díaz-López et al., 2020; Machimbarrena et al., 2019).

2.1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación nace con el propósito de indagar más sobre algunos aspectos relacionados con la etapa de la adolescencia y cómo influye en esta la presencia de violencia escolar, inteligencia emocional y uso problemático de las nuevas tecnologías. A continuación, se presentan las principales variables que se han considerado para este estudio, el objetivo general y los objetivos específicos.

2.1.1.- Principales Variables del Estudio

Se describen a continuación las variables que componen los distintos estudios de la presente tesis y se agrupan en diversos ámbitos: características sociodemográficas, acoso escolar, inteligencia emocional, uso del dispositivo y uso de internet.

- Características sociodemográficas:
 - Centro: variable nominal agrupada en tres niveles: público, privado y concertado.
 - Género: variable nominal agrupada en dos niveles: masculino o femenino.
 - Edad: variable cuantitativa continua.
 - País de procedencia: variable nominal agrupada en dos niveles: nacido en España y nacido fuera de España.
 - Repetición de curso: variable nominal agrupada en dos niveles: sí y no.

- Acoso escolar:
 - Violencia realizada por profesorado hacia el alumnado: variable cuantitativa continua.
 - Violencia física de tipo indirecta por parte del alumnado: variable cuantitativa continua.
 - Violencia física de tipo directa entre el alumnado: variable cuantitativa continua.

- Violencia de tipo verbal del alumnado hacia los compañeros: variable cuantitativa continua.
 - Violencia de tipo verbal del alumnado hacia el profesorado: variable cuantitativa continua.
 - Exclusión social: variable cuantitativa continua.
 - Disrupción ocurrida en el aula: variable cuantitativa continua.
 - Violencia realizada a través de las TIC: variable cuantitativa continua.
- o Inteligencia Emocional:
 - Intrapersonal: variable cuantitativa continua.
 - Interpersonal: variable cuantitativa continua.
 - Manejo del estrés: variable cuantitativa continua.
 - Adaptabilidad: variable cuantitativa continua.
 - Estado de ánimo: variable cuantitativa continua.
 - o Uso del dispositivo móvil:
 - Conflictos: variable cuantitativa continua.
 - Uso comunicacional y emocional : variable cuantitativa continua.
 - o Uso de internet:
 - Conflictos interpersonales: variable cuantitativa continua.
 - Conflictos intrapersonales: variable cuantitativa continua.

2.1.2.- Objetivo general

El objetivo general de la presente tesis doctoral fue el de analizar la relación existente entre determinadas variables de acoso escolar, uso de las TIC e inteligencia emocional en adolescentes.

2.1.3.- Objetivos específicos

La investigación que se presenta se compone de un total de tres estudios independientes en los que se pretende responder a preguntas de investigación diversas.

Los objetivos específicos se presentan en función de los estudios:

ESTUDIO 1

El primer estudio surgió con el objetivo de examinar la relación existente entre las situaciones de violencia escolar y el uso problemático de internet. Se considera que el análisis de dicha relación contribuirá a la literatura científica existente ya que los resultados en determinados estudios son muy contradictorios. Por ello, objetivos concretos de este primer estudio fueron:

- Identificar perfiles de adolescentes en función de los conflictos interpersonales e intrapersonales relacionados con el uso de internet.
- Examinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en acoso y ciberacoso entre adolescentes con conflictos relacionados con el uso de internet.

ESTUDIO 2

En este estudio se persigue constatar la relación entre la violencia entre escolares y el uso problemático de los dispositivos móviles para obtener una visión global de estos aspectos en relación con las nuevas tecnologías ya que en el estudio anterior se ha abordado internet. Por dicha razón, los objetivos de este estudio fueron:

- Identificar diferentes perfiles de adolescentes en función de los conflictos relacionados con el uso problemático del dispositivo móvil.
- Examinar la existencia de diferencias significativas en acoso y ciberacoso en adolescentes con un uso problemático del dispositivo móvil.

ESTUDIO 3

En el tercer estudio, se añadió una nueva variable a estudiar, la inteligencia emocional con el fin de analizar la relación entre la violencia escolar, el uso problemático del dispositivo móvil y la inteligencia emocional. En concreto, los objetivos de este estudio fueron:

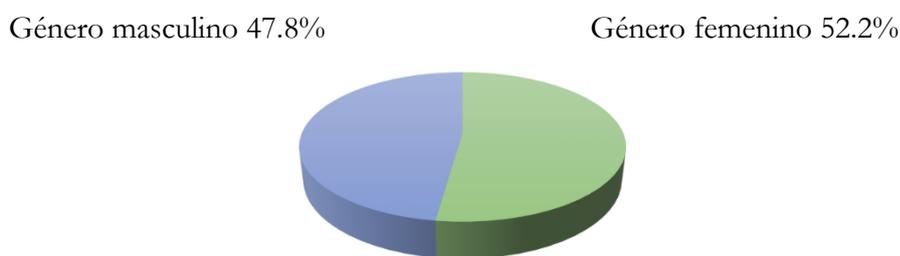
- Identificar diferentes perfiles en función de los conflictos asociados al uso problemático del dispositivo móvil.
- Examinar la existencia de diferencias estadísticas significativas en dimensiones de la inteligencia emocional y ciberacoso en adolescentes con un uso problemático del dispositivo móvil.

2.2.- MUESTRA

La muestra está compuesta por un total de 1021 adolescentes de los cuales 211 fueron finalmente excluidos por no obtener el consentimiento informado o por entregar el cuestionario sin responder a todas las cuestiones o ítems. Los 810 estudiantes pertenecientes a estos estudios proceden de diferentes centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria de diversas zonas de la Región de Murcia. El 47.8% pertenecen al género masculino y el 52.2% pertenecen al género femenino, véase la Figura 1.

Figura 1

Distribución de la muestra por géneros



Se trata de una muestra con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, con una media de 13.99 años y una desviación típica de 1.32. En la Tabla 5 se recoge la distribución por edades.

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de la muestra del estudio según características sociodemográficas y académicas

Variable	Frecuencia (n=810)	Porcentaje (100%)
Centro	Público	81 10%
	Privado/Concertado	729 90%
Género	Masculino	387 47.8%
	Femenino	423 52.2%
Procedencia	Nacido en España	771 95.2%
	Nacido fuera de España	39 4.8 %
Repetición de curso	Sí	179 22.1%
	No	631 77.9%

2.3.- INSTRUMENTOS

A continuación, se mencionan los instrumentos empleados en esta investigación acompañados de una descripción en la cual se indican variables, estructuras y propiedades psicométricas.

2.3.1.- Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado

El Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado de Álvarez García et al. (2011) es una prueba destinada a los discentes de Educación Secundaria Obligatoria.

Con este instrumento se observa la presencia de diversos tipos de violencia escolar mediante ocho factores que engloban 31 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). Los ocho factores que componen este cuestionario se describen a continuación (Álvarez García et al., 2011):

- Violencia de profesorado hacia el alumnado: acoge conductas como ridiculizar, ignorar a los discentes y modificar las calificaciones a modo de sanción.
- Violencia de tipo física indirecta por parte del alumnado: los discentes realizan hurtos en el interior del centro educativo o esconden pertenencias a sus compañeros o profesores con el fin de causarles molestias.
- Violencia de tipo física directa entre el alumnado: agresiones físicas entre los discentes dentro del centro educativo o en sus inmediaciones.
- Violencia de tipo verbal del alumnado hacia compañeros: emplear motes molestos hacia compañeros, difundir rumores negativos o hablar mal de ellos.
- Violencia de tipo verbal del alumnado hacia el profesorado: los discentes faltan el respeto a los docentes en el interior del aula.
- Exclusión social: los discentes discriminan a una serie de compañeros por diversos motivos, pudiendo ser académicos o culturales.
- Disrupción en el aula: el alumnado dificulta las explicaciones de los docentes de manera deliberada para impedir el trabajo tanto de los profesores como de los alumnos. Además, adoptan un comportamiento inadecuado.
- Violencia llevada a cabo a través de las TIC: los alumnos manifiestan conductas inadecuadas a través de las nuevas tecnologías como la realización de fotografías y grabaciones a compañeros con el fin de burlarse de ellos.

Además, se acogen actuaciones como enviar mensajes con faltas de respeto y amenazas mediante las redes sociales.

Los valores alfa de Cronbach son muy aceptables ya que este cuestionario posee una fiabilidad buena ($\alpha = 0.92$) según Álvarez García et al. (2011) y en el presente estudio se obtuvo el mismo valor ($\alpha = 0.92$). En la tabla 6 pueden visualizarse ejemplos de ítems.

Tabla 6. Ejemplos de ítems del Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R)

Factores	EJEMPLO DE ÍTEM
Violencia de profesorado hacia alumnado	<i>El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas</i> <i>El profesorado ridiculiza al alumnado</i>
Violencia física indirecta por parte del alumnado	<i>Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo</i> <i>Algunos estudiantes esconden pertenencias del profesorado o material del centro necesario en su trabajo, para molestarle deliberadamente</i>
Violencia física directa entre alumnado	<i>Determinados estudiantes dan collejas o cachetes a sus compañeros o compañeras, bromeando</i> <i>Los estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar</i>
Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	<i>El alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras</i> <i>Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras</i>
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	<i>El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula</i> <i>Los estudiantes insultan a profesores o profesoras</i>
Exclusión social	<i>Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados académicos</i> <i>Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas</i>
Disrupción en el aula	<i>El alumnado dificulta las explicaciones del profesor o de la profesora con su comportamiento durante la clase</i> <i>Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto</i>

**Violencia a través de las
NTIC**

Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse
Ciertos estudiantes envían a compañeros o compañeras mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza

Este cuestionario ha sido utilizado en diversas publicaciones que a continuación se destacan y en las cuales se ha avalado su idoneidad para medir las situaciones de violencia escolar en el ámbito académico:

- ✓ Campos, B. N., Juste, M. P. y Rodríguez, V. D. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 179-186.
- ✓ Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4837.
- ✓ Nieto, B., Portela, I., López, E. y Domínguez, V. (2018). Verbal violence in students of compulsory secondary education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5-14.
- ✓ 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(1), 5-18.

2.3.2.- Inventario de Inteligencia Emocional de Baron y Parker (EQ-i:YV)

En este estudio se ha empleado el Inventario de Coeficiente Emocional EQ-i: YV (Emotional Quotient- Youth Version) de Bar-On y Parker (2018) en su versión española de Bermejo, Ferrándiz, Ferrando, Prieto y Sainz (2018). Este inventario se destina a niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 7 y los 18 años.

Los 60 ítems, con cuatro opciones de respuesta, permiten al sujeto responder con la opción que mejor transmita el modo en el que sienten, piensan o actúan en la mayoría de ocasiones (Bermejo et al., 2018). Los ítems que componen este inventario son agrupados en cinco grandes escalas:

- Intrapersonal (INTRA): asertividad, comprensión de las propias emociones, autoconcepto, autorrealización e independencia.
- Interpersonal (INTER): empatía, habilidades sociales y responsabilidad social.
- Manejo del estrés (ME): control de impulsos y tolerancia a situaciones de estrés.
- Adaptabilidad (ADAP): capacidad de resolver problemas y ser flexible ante situaciones cambiantes.
- Estado de ánimo (EA): optimismo y felicidad.

Se ha alegado una fiabilidad adecuada según el *alfa* de Cronbach ($\alpha=0.89$) para dicho instrumento (Ferrándiz et al., 2012) y para los participantes de este estudio ($\alpha=0.86$). En la tabla 7 pueden visualizarse ejemplos de ítems.

Tabla 7. Ejemplos de ítems para cada escala del Inventario de Inteligencia Emocional de Baron y Parker (EQ-i:YV)

Escalas	EJEMPLO DE ÍTEM
Intrapersonal	<i>Me siento seguro/a de mí mismo/a</i> <i>Puedo describir mis sentimientos con facilidad</i>
Interpersonal	<i>Sé cómo se sienten las otras personas</i> <i>Soy capaz de respetar a los demás</i>
Manejo del estrés	<i>Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado</i> <i>Me resulta difícil controlar mi ira</i>
Adaptabilidad	<i>Puedo resolver problemas de diferentes maneras</i> <i>Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido</i>
Estado de ánimo	<i>Soy feliz</i> <i>Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas</i>

El inventario destacado con anterioridad se ha empleado en diversos estudios, entre los que se destacan:

- ✓ Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4837.
- ✓ Robles Bello, M. A., Sánchez Teruel, D. y Galeote Moreno, M. Á. (2020). Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version EQ-i: YV in Spanish adolescents with Down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34 (1), 77-89.

2.3.3.- Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM)

El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil de Beranuy et al., (2009) es un instrumento que va destinado a adolescentes y trata de analizar los efectos negativos del uso de los dispositivos móviles.

Está compuesto por 10 ítems con una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: casi nunca, a veces, con frecuencia y casi siempre.

Dichos ítems se agrupan en dos factores: uso emocional y comunicacional y conflictos asociados al uso del dispositivo móvil.

En cuanto a alfa de Cronbach, este cuestionario posee una fiabilidad buena ($\alpha=0.86$) siendo en el presente estudio de ($\alpha=0.84$). En la tabla 8 pueden visualizarse ejemplos de ítems.

Tabla 8. Ejemplos de ítems para cada factor del CERM

Factores	EJEMPLO DE ÍTEM
Uso comunicacional y emocional	<i>¿Dejas de salir con tus amigos por pasar más tiempo utilizando el móvil?</i> <i>Cuando te aburres, ¿utilizas el móvil como una forma de distracción?</i>
Conflictos	<i>¿Con qué frecuencia dices cosas por el móvil que no dirías en persona?</i> <i>¿Te enfadas o te irritas cuando alguien te molesta mientras utilizas el móvil?</i>

El inventario destacado con anterioridad se ha empleado en diversos estudios, entre los que se destacan:

- ✓ Britos, E. M. y Brítez, R. (2015). Nuevas Tecnologías y Juventud: Uso y Acceso a internet, Móvil y Redes Sociales en universitarios de ambos sexos, de una Carrera de Humanidades (Psicología), de una Universidad Privada, período 2014. *Revista Científica de la UCSA*, 2(2), 63-74.
- ✓ Cruces Montes, S. J., Guil Bozal, R., Sánchez Torres, N. y Pereira Núñez, J. A. (2016). Consumo de nuevas tecnologías y factores de personalidad en estudiantes universitarios. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 5(2).
- ✓ Fargues, M. B., Lusar, A. C., Jordania, C. G. y Sánchez, X. C. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485.
- ✓ Graner, P., Fargues, M. B., Carbonell, X., Lusar, A. C. y Rosell, M. C. (2007). ¿Qué uso hacen los jóvenes y adolescentes de internet y del móvil? In *Comunicación e xuventude: Actas do foro internacional* (pp. 71-90). Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.

2.3.4.- Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI)

El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con internet (CERI) de Beranuy et al. (2009) mide las consecuencias del uso de internet.

Este cuestionario consta de 10 ítems con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: casi nunca, a veces, con frecuencia y casi siempre.

Dichos ítems se engloban en dos factores; conflictos interpersonales y conflictos intrapersonales relacionados con el uso de internet (Moral y Suárez, 2016). Este cuestionario posee una fiabilidad buena ($\alpha = 0.87$) de acuerdo con Beranuy et al., (2009), siendo en nuestro estudio de ($\alpha = 0.81$). En la tabla 9 pueden observarse ejemplos de ítems.

Tabla 9. Ejemplos de ítems para cada factor del CERI

Factores	EJEMPLO DE ÍTEM
Conflictos interpersonales	¿Con qué frecuencia haces nuevas amistades con personas conectadas a Internet? ¿Te enfadas o te irritas cuando alguien te molesta mientras estás conectado?
Conflictos intrapersonales	Cuando tienes problemas, ¿conectarte a Internet te ayuda a evadirte de ellos? ¿Cuándo navegas por Internet, te pasa el tiempo sin darte cuenta?

El inventario destacado con anterioridad se ha empleado en diversos estudios, entre los que se destacan:

- ✓ Carbonell, X., Graner, C. y Quintero, B. (2010). Prevenir las adicciones a las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela mediante actividades educativas. *Trastornos adictivos*, 12(1), 19-26.
- ✓ Cruces Montes, S. J., Guil Bozal, R., Sánchez Torres, N. y Pereira Núñez, J. A. (2016). Consumo de nuevas tecnologías y factores de personalidad en estudiantes universitarios. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 5(2).
- ✓ De la Villa Moral, M. y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 7(2), 69-78.
- ✓ Graner, P., Fargues, M. B., Carbonell, X., Lúsar, A. C. y Rosell, M. C. (2007). ¿Qué uso hacen los jóvenes y adolescentes de internet y del móvil? In *Comunicación e xuventude: Actas do foro internacional* (pp. 71-90). Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.

2.4.- PROCEDIMIENTO

Los adolescentes que han participado en la investigación se encontraban escolarizados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en diversos centros de la Región de Murcia en el momento en el que se aplicaron los instrumentos. En primer lugar, se tramitó la autorización pertinente del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (véase en Anexo 1) obteniendo un resultado positivo dentro de un proyecto del grupo de investigación EIPSED. Con posterioridad, se solicitaron los permisos pertinentes en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Del total de centros que se solicitó para formar parte del estudio se pudo recabar información de cinco centros diferentes.

A los centros que accedieron a participar en el estudio, se les informó sobre la finalidad de los instrumentos y se concretó la fecha en la que serían aplicados, tras mostrar los instrumentos a diversos agentes educativos como los orientadores y jefes de estudios. Asimismo, antes de la aplicación de los instrumentos se observó que los sujetos cumplían con los criterios de inclusión y exclusión y se les solicitó el consentimiento informado a padres o tutores legales mediante una autorización. Esta autorización permitió a los participantes pertenecientes a los centros educativos seleccionados participar a pesar de ser menores de edad. Sin embargo, aquellos participantes que no disponían del mismo tuvieron que ser excluidos y no se les pudieron administrar las pruebas. Cabe destacar que en el caso de que las pruebas estuviesen incompletas también serían omitidas en el estudio. Por lo que se omitieron en total 211 participantes.

Con posterioridad a la recogida de todas las autorizaciones, se administraron los instrumentos en una sesión (50 minutos aproximadamente) tras explicarles los ítems que los componen, resolver dudas y destacar la confidencialidad de los resultados y la realización de la prueba de forma voluntaria con el fin de evitar efectos de deseabilidad social. El espacio en el que se administraron las pruebas fue el aula de referencia y la disposición de los participantes fue individual. A su vez, para salvaguardar el anonimato de los participantes todos los datos fueron codificados con una numeración concreta para cada sujeto.

Finalmente, los datos recogidos fueron tabulados en la base de datos del programa SPSS, versión 24. Así pues, se ha tratado de un estudio transversal.

2.5.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con el fin de analizar los datos de los instrumentos y para la elaboración de los estudios que componen esta investigación se han realizado, en primer lugar, análisis descriptivos que fueron empleados para destacar las principales características sociodemográficas de la muestra. Con posterioridad, se realizaron análisis multivariantes para observar la relación entre variables. En la Tabla 10 se destacan los análisis llevados a cabo.

Tabla 10. Tipo de Análisis utilizado en los Estudios

<i>ESTUDIO</i>	<i>TIPO DE ANÁLISIS</i>
Estudio 1	Modelos de regresión de clases latentes, análisis de varianza y tamaño del efecto
Estudio 2	Modelos de regresión de clases latentes, análisis de varianza, eta cuadrado parcial y tamaño del efecto
Estudio 3	Modelos de clases latentes, Correlación de Pearson, MANOVA, eta cuadrado parcial y tamaño del efecto

2.6.- RESULTADOS

Estudio 1

Méndez, I., Jorquera, A. B., Esteban, C. R., y García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of problematic internet use in bullying and cyberbullying among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7041. DOI: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/19/7041>

Estudio 2

Méndez, I., Jorquera Hernández, A. B., y Ruiz-Esteban, C. (2020). Profiles of mobile phone problem use in Bullying and Cyberbullying among adolescents. *Frontiers in psychology*, 11, 2744. DOI: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.596961/full>

Estudio 3

Méndez, I., Jorquera, A. B., Esteban, C. R., y García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of Mobile Phone Use, Cyberbullying, and Emotional Intelligence in Adolescents. *Sustainability*, 12(22), 9404. DOI: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/22/9404>

2.6.1.- ESTUDIO 1

Méndez, I., Jorquera, A. B., Esteban, C. R., y García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of problematic internet use in bullying and cyberbullying among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7041. DOI: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/19/7041>



Article

Profiles of Problematic Internet Use in Bullying and Cyberbullying among Adolescents

Inmaculada Méndez ¹, Ana Belén Jorquera ¹, Cecilia Ruiz Esteban ^{1,*} and José Manuel García-Fernández ^{2,*}

¹ Evolutionary and Educational Psychology, Faculty of Psychology, University of Murcia, 30100 Murcia, Spain; inmamendez@um.es (I.M.); anabelen.jorquera@um.es (A.B.J.)

² Department of Developmental Psychology and Didactics, University of Alicante, 03080 Alicante, Spain

* Correspondence: cruiz@um.es (C.R.E.); josemagf@ua.es (J.M.G.-F.)

Received: 31 August 2020; Accepted: 24 September 2020; Published: 26 September 2020



Abstract: The rise of technology has increased risks such as problematic internet use or cyberbullying. Data show that there is problematic use of the internet, which has important repercussions academically, personally, socially and for health. The objective of this study was to identify different profiles that vary according to intra- and interpersonal conflicts related to internet use. In addition, this study aimed to examine whether there are significant differences in bullying and cyberbullying among adolescents with a conflict related to internet use. The study participants were 810 students of Compulsory Secondary Education ($M = 13.99$, $SD = 1.32$). The Questionnaire on School Violence and the Questionnaire of Experiences Related to Internet was used. The latent profile analysis identified four different types of conflicts related to internet use: (a) high levels in intra- and interpersonal conflicts; (b) low levels intra- and interpersonal conflicts; (c) moderate intra- and interpersonal conflicts and (d) very high levels in intra- and interpersonal conflicts. The results of the study indicated that there were significant differences in the manifestations of school violence between the profiles. This study assists in educational programs to prevent conflicts related to internet use and school violence through emotional adjustment.

Keywords: bullying; cyberbullying; emotional; adolescence; emotional adjustment

1. Introduction

The internet allows quick access to information and allows us to maintain contact through social networks and email; however, excessive and persistent recreational use can lead to problems. A person who presents compulsive or problematic use spends excessive time connected to the internet, typically for recreational purposes, which can lead them to neglect other important areas of their daily life, such as work or studies, social relationships, food, or rest [1–4].

Specifically, the person loses control and becomes dependent due to the abusive use of the internet, which is linked to the fact that it initially presents a pleasant effect (positive reinforcer) at the same time that it reduces emotional tension (negative reinforcer). Given that problematic internet use has been associated with an imbalance in emotional regulation [5,6], the person typically enters a circle in which they seek to alleviate their emotional discomfort through abusive use of the internet, which helps them to minimize these emotions [2,4,6–9].

Compulsive or problematic use of the internet is currently classified as part of behavioral addictions because this behavior presents characteristics similar to substance addictions [3,4,10,11]. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) [12] collects substance-free addictions but has not collected presently internet addiction despite existing literature on the associated risks [4,7,13]. Scientific evidence indicates that problematic internet use is often associated with other psychological

2.6.2.- ESTUDIO 2

Méndez, I., Jorquera Hernández, A. B., y Ruiz-Esteban, C. (2020). Profiles of mobile phone problem use in Bullying and Cyberbullying among adolescents. *Frontiers in psychology*, 11, 2744. DOI: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.596961/full>



ORIGINAL RESEARCH
published: 15 October 2020
doi: 10.3389/fpsyg.2020.596961



Profiles of Mobile Phone Problem Use in Bullying and Cyberbullying Among Adolescents

Inmaculada Méndez, Ana Belén Jorquera Hernández and Cecilia Ruiz-Esteban*

Department of Evolutionary Developmental and Educational Psychology, Campus Regional Excellence Mare Nostrum, University of Murcia, Murcia, Spain

Technology is being used by individuals of all ages; young children show a high tendency of problematic use of devices such as smartphones. This study aimed to identify different profiles that vary in conflicts related to problematic mobile phone use and maladaptive communication and emotional patterns. Therefore, we examined whether there are significant differences in bullying and cyberbullying among teenagers who have a problem utilizing mobile phones. The study participants were 810 students of Compulsory Secondary Education ($M = 13.99$, $SD = 1.32$), with 52.2% being girls. Questionnaires on school violence and experiences related to mobile phones were administered. The latent profile analysis identified three different types of problematic mobile phone use: (a) low levels of conflict was associated with mobile phone abuse and low levels of communication and emotional use; (b) moderate levels of conflict was associated with mobile phone abuse and moderate levels of communication and emotional use; and (c) high levels of conflict was associated with mobile phone abuse and high levels of communication and emotional use. The study results highlight significant differences in the manifestations of school violence between the profiles. Finally, this study's findings form the basis for the development of education programs to prevent mobile phone abuse and school violence and therefore academic adjustment.

Keywords: bullying, cyberbullying, mobile phone, adolescence, academic adjustment

OPEN ACCESS

Edited by:

Ricardo Sanmartín,
University of Alicante, Spain

Reviewed by:

Antonio Maldonado Rico,
Autonomous University of Madrid,
Spain
Victor González Calatayud,
Miguel Hernández University of Elche,
Spain

*Correspondence:

Cecilia Ruiz-Esteban
cruz@um.es

Specialty section:

This article was submitted to
Educational Psychology,
a section of the journal
Frontiers in Psychology

Received: 20 August 2020

Accepted: 22 September 2020

Published: 15 October 2020

Citation:

Méndez I, Jorquera Hernández AB
and Ruiz-Esteban C (2020) Profiles
of Mobile Phone Problem Use
in Bullying and Cyberbullying Among
Adolescents.
Front. Psychol. 11:596961.
doi: 10.3389/fpsyg.2020.596961

INTRODUCTION

Mobile phones have become essential in our daily lives. The mobile phone is a tool that allows communication, expression, access to information and leisure, and even aiding autonomy and sometimes prestige via generating symbolic appearances. Therefore, it fulfills various playful-expressive, referential, and communicative functions (García and Monferrer, 2009; Lee et al., 2014; Besoli et al., 2018). Additionally, social networks utilized via a mobile phone constitute a form of social interaction, allowing dynamic exchange and for users to expand their usual communication and emotional expression. Users can share feelings, opinions, and sometimes commit misconduct (doing and saying different things, including those not said in person) (Cornejo and Tapia, 2011; Fernández-Sánchez, 2013; Serrano-Puche, 2016; Díaz-López et al., 2020). Hence, mobile phone usage may damage interpersonal relationships (Lee et al., 2014).

Mobile phone usage is diverse and many aspects leading to its problematic usage must be considered (Carbonell et al., 2012a; Besoli et al., 2018). Behavioral addictions share characteristics similar to substance addictions (tolerance, comorbidity, neurobiological mechanisms, etc.).

2.6.3.- ESTUDIO 3

Méndez, I., Jorquera, A. B., Esteban, C. R., y García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of Mobile Phone Use, Cyberbullying, and Emotional Intelligence in Adolescents. *Sustainability*, 12(22), 9404. DOI: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/22/9404>



Article

Profiles of Mobile Phone Use, Cyberbullying, and Emotional Intelligence in Adolescents

Inmaculada Méndez ¹, Ana Belén Jorquera ¹, Cecilia Ruiz Esteban ^{1,*} and José Manuel García-Fernández ^{2,*}

¹ Department of Evolutionary and Educational Psychology, Faculty of Psychology, Campus Regional Excellence Mare Nostrum, University of Murcia, 30100 Murcia, Spain; inmamendez@um.es (I.M.); anabelen.jorquera@um.es (A.B.J.)

² Department of Developmental Psychology and Didactics, University of Alicante, 03080 Alicante, Spain

* Correspondence: cruiz@um.es (C.R.E.); josemagf@ua.es (J.M.G.-F.); Tel: +34-868883461 (C.R.E.); +34-965903400 (J.M.G.-F.)

Received: 28 October 2020; Accepted: 10 November 2020; Published: 12 November 2020

Abstract: The use of mobile phones has great benefits for communication. However, evidence has shown that problematic use, such as cyberbullying, can also be associated with mobile phones. In this sense, emotional regulation plays an important role. The objective of this study was to identify different groups that varied in terms of conflicts related to problematic mobile phone use (namely, maladaptive communication and emotional patterns). Furthermore, the study aimed to examine whether there were significant differences in the dimensions of emotional intelligence and cyberbullying between adolescents with a mobile phone use problem. The study participants were 810 students aged between 12 and 16 years. The Emotional Coefficient Inventory questionnaire about cyberbullying and a questionnaire on experiences related to mobile phones were used. The cluster analysis identified three different types of mobile phone use: A group displaying no problematic use, a group displaying moderately problematic use, and a group displaying problematic use. The study results motivate carrying out stress management programs, emotional re-education, and other actions that reinforce emotional intelligence.

Keywords: mobile use; emotion regulation; adolescence; cyberbullying; mental health

1. Introduction

The adolescent stage is a crucial period of life in which the search for sensations, together with impulsivity, can lead adolescents to be involved in certain problematic or risky behaviors [1,2]. In recent years, it has been found that the problematic use of mobile phones has increased in adolescents [2–4]. Several investigations have shown that the problematic use of mobile phones in adolescents is associated with increased drug use, low school achievement, and poor interpersonal relationships [5–7], low self-esteem, greater impulsivity, anxiety [8], and low family cohesion, among others [7–9].

Teenagers usually make recreational or communicative use of their mobile phones (they can use social networks, send messages, listen to music, etc.) [2,4,10]. However, if recreational or communicative use becomes excessive and uncontrollable, this leads to the teen seeking short-term pleasurable rewards (a positive booster), thus assuming a loss of control and producing a dependence on the mobile phone [11]. In this regard, research has found that adolescents with more problematic mobile phone use often use it as a buffer from emotional stress (a negative booster) and as a way to evade and alleviate emotional discomfort (loneliness, boredom, irritability, nervousness, etc.) [5,9,11–13]. Therefore, teens with a greater emotional mismatch are often more prone to engage in the problematic use of new technologies [1,14], and thus, enter a vicious circle to alleviate emotional distress through problematic mobile phone use [5,11,15–17]. It appears that dysfunctional internal and external emotional regulation

2.7.- DISCUSIÓN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

La presente tesis ha pretendido elementos que permitan ampliar y desarrollar los conocimientos científicos existentes en relación con la violencia escolar, el ciberacoso, el uso de las nuevas tecnologías y la inteligencia Emocional a partir de la creación de una serie de perfiles de adolescentes, así como las posibles estrategias de prevención. Con este fin se desarrolló un esquema de trabajo que se empleó como guía de todo el proceso llevado a cabo.

El punto de partida de la investigación se ha plasmado en los apartados del marco teórico y en los objetivos de la tesis, en los cuales se justifica el interés de los estudios y las metas a las que se pretende llegar. Tras estos aspectos, se recogen los resultados en los cuales se han incluido los tres estudios que componen esta tesis por compendio, tras los que existe una intensa labor de investigación que ha permitido establecer diversos perfiles de alumnos, hallando relaciones entre el uso que hacen las nuevas tecnologías, la violencia escolar y la inteligencia emocional. La estructura de la presente tesis ha permitido establecer numerosas ramificaciones de los aspectos destacados con anterioridad, destacando los aspectos, factores y consecuencias, entre otros, que permiten comprender la complejidad de las realidades que en este estudio se abordan.

En este apartado, el apartado de discusión, se presentan y desarrollan las aportaciones de cada uno de los estudios realizados y la importancia de llevar a cabo labores de prevención para reducir fenómenos como la violencia escolar, el uso problemático de las nuevas tecnologías y a su vez fomentar la inteligencia emocional de los adolescentes.

Estudio 1. Perfiles de uso problemático de internet en violencia escolar y ciberacoso en adolescentes

En este estudio se ha podido hallar la existencia de cuatro diferentes perfiles de adolescentes en función de los conflictos que manifiestan haciendo uso de internet, estos conflictos son de carácter tanto intrapersonal como interpersonal. Estos resultados están en concordancia con los hallados por Machimbarrena et al. (2019) quienes destacan la existencia de cuatro perfiles de uso de internet. Además, la clasificación que realizan abarca desde un perfil con un uso no problemático de internet hasta un cuarto perfil en el cual se da un uso problemático de internet severo.

Asimismo, otros estudios elaborados por Carbonell, Chamarro et al., (2012) y Diaz-López et al. (2020) también han evidenciado la existencia de tres perfiles de uso problemático de internet, y estos autores han empleado para hacer dicha clasificación el Cuestionario Experiencias Relacionadas con el uso de Internet (CERI) al igual que en los estudios que componen la presente tesis.

No obstante, cabe hacer alusión a que en este estudio empleando dicho instrumento se han hallado cuatro diferentes perfiles de uso, por lo que difieren de los estudios anteriores. Esta diferencia puede estar asociada a la manera en la que se distribuyen los conflictos, ya que se han separado los conflictos intrapersonales de los conflictos interpersonales. Los cuatro perfiles de adolescentes que se han hallado son: uso problemático severo (4), uso problemático moderado (3), uso no problemático (2) y uso problemático (1).

Así pues, cabe hacer alusión a que la mayoría de los estudios revisados coinciden en la existencia de diferentes perfiles de uso de internet.

Asimismo, en este estudio también se estableció como objetivo examinar la existencia de diferencias significativas en violencia escolar y ciberacoso en adolescentes que presentaban conflictos asociados al uso de internet. A continuación, se procede a abordar los resultados hallados en cada grupo.

El grupo 1 con un uso problemático es el grupo que ha obtenido una mayor puntuación en exclusión social. Este aspecto puede estar asociado a que los adolescentes que se sienten excluidos o rechazados, en definitiva, que no poseen el sentimiento de pertenencia a un grupo, acuden a internet con más frecuencia y este aspecto puede desencadenar un uso problemático. Estos resultados están en concordancia con los resultados de autores como Sureda García et al. (2020).

A su vez, este grupo es el que ha obtenido menores puntuaciones en la percepción de situaciones de violencia escolar.

El grupo 2, con un uso no problemático se destaca como un grupo en el que no se observan elevadas manifestaciones en ninguna de las variables de la violencia escolar. Este grupo se caracteriza por hacer uso de internet, pero no ha desarrollado un uso problemático.

El grupo 3 que posee un uso problemático moderado, ha obtenido puntuaciones moderadas en todas las variables de la violencia escolar.

En el grupo 4, que se caracteriza por un uso problemático severo, se han hallado los resultados más preocupantes puesto que ha obtenido valores más altos en todas las manifestaciones de violencia escolar excepto en la variable de exclusión social.

De todos los adolescentes que han participado en este estudio 176 poseen un elevado riesgo, estos datos pertenecen al grupo 1, con 145 estudiantes y al grupo 4, con 31 estudiantes. Estos estudiantes han reportado conflictos intrapersonales e interpersonales relacionados con el uso que hacen de internet. Además, suelen poseer mayores percepciones de situaciones de violencia escolar.

Estos resultados están en concordancia con los hallados por autores como Cerezo, Arnaiz, Giménez y Maquilón (2016), Sureda-García et al. (2020) y Wachs et al. (2015) quienes hacen alusión a que los jóvenes que presentan un uso problemático de internet tienen una mayor implicación en situaciones de violencia escolar.

Estos resultados pueden poner en relieve que los adolescentes que emplean de manera problemática internet lo hacen para aliviar o mitigar su agresividad. La ausencia de autocontrol en la información personal que se publica en internet es un importante factor de riesgo para el ciberacoso. Además, estos resultados permiten afirmar que en la actualidad la violencia escolar y el ciberacoso conviven (Arab y Díaz, 2015; Buelga et al., 2015; Casas et al., 2013; Kowalski et al., 2014; Martínez-Ferrer et al., 2018; Sabater Fernández y López Hernández, 2015; Olweus y Limber, 2018; Ortega-Baron et al., 2016).

Asimismo, este estudio nos permite afirmar que es necesario aunar los esfuerzos desde equipos multidisciplinares para abordar de manera adecuada los problemas relacionados con el uso problemático de las nuevas tecnologías.

Se deben desarrollar estrategias preventivas con diferentes agentes sociales: adolescentes, familias y centros educativos (Santana-Vega et al., 2019).

Resulta de gran importancia conducir a los adolescentes en el desarrollo de su personalidad y su identidad, para evitar problemas en las relaciones interpersonales y en el uso de internet en etapas posteriores (Díaz-López et al., 2020; Hsieh et al., 2019). Asimismo, es fundamental aumentar la autoestima de los adolescentes, las estrategias afrontamiento y la regulación emocional (Estévez et al., 2020; Martín-Perpiñá, Poch y Cerrato, 2019). Otros aspectos a fomentar durante esta etapa del desarrollo son las habilidades para la resolución de conflictos, el autocontrol, el manejo del estrés, las habilidades de comunicación, las habilidades sociales y, además, promover actividades de ocio saludables (Cañas et al., 2019).

Además, la familia actúa como un factor crucial en el uso problemático de internet, ya que puede actuar como un factor de protección ante estas situaciones (Cerezo et al., 2016; Echeburúa, 2012; Muñoz Miralles et al., 2016; Santana-Vega et al., 2019).

Mediante este estudio se recomienda la aplicación de programas preventivos que permitan mejorar las actitudes y habilidades de los adolescentes en las redes. Algunos de estos programas son ConRed cyberbullying program (Del Rey et al., 2016) que permite mejorar las habilidades de afrontamiento de los jóvenes frente a situaciones de ciberacoso, este programa permite reducir la información que estos agentes comparten en la red, incluso por parte de las víctimas de ciberacoso. Además, permite reducir la dependencia a internet presente en los ciberagresores e incluso una reducción de las situaciones de acoso tradicional.

Otro de los programas preventivos que ha resultado de gran eficacia para evitar y reducir las agresiones, ciberagresiones y el uso problemático de internet es el Asegurate Program (Del Rey et al., 2018). En este programa cobra gran relevancia la figura del profesorado (Del Rey et al., 2019). Finalmente se enumeran una serie de programas que han demostrado ser eficaces en España para reducir las situaciones de violencia escolar y ciberacoso: Cyberprogram 2.0 and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018) o Program Prev@cib (Ortega-Barón et al., 2019).

Estas afirmaciones nos permiten destacar que los programas permiten reducir las situaciones de violencia tradicional y ciberacoso en los jóvenes (Carbonell, Cerezo, Sánchez Esteban, Méndez y Ruiz Esteban, 2019), así como la dependencia a internet (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018).

Estudio 2. Perfiles de uso problemático del dispositivo móvil en violencia escolar y ciberacoso en adolescentes

En el segundo estudio que compone esta tesis se han identificado tres diferentes perfiles asociados al uso problemático del dispositivo móvil: grupo 1, bajos niveles de conflictos asociados al uso problemático del dispositivo móvil; grupo 2, con un nivel moderado de conflictos asociados al uso problemático del dispositivo móvil; y grupo 3, con un nivel elevado de conflictos asociados al uso problemático del dispositivo móvil. A continuación, se abordan estos tres grupos de manera más pormenorizada:

Grupo 1

Compuesto por 534 adolescentes que se caracterizan por manifestar bajos niveles de conflictos asociados al uso problemático del dispositivo móvil y bajos niveles de uso comunicacional y emocional.

Grupo 2

Formado por 209 estudiantes que poseen niveles moderados de conflictos asociados al uso problemático del dispositivo móvil y niveles moderados de uso comunicacional y emocional.

Grupo 3

El último grupo acoge a 67 adolescentes que manifiestan elevados niveles de conflictos asociados al uso problemático del dispositivo móvil y elevados niveles de uso comunicacional y emocional.

Los resultados hallados en el presente estudio son muy similares a los hallados por Carbonell et al. (2012), quienes destacaron tres diferentes grupos de uso problemático del dispositivo móvil en función de las puntuaciones bajas, moderadas o elevadas obtenidas empleando el instrumento CERM en una muestra de adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 25 años.

Asimismo, Díaz-López et al. (2020) destacaron tres diferentes perfiles en función de la existencia de perfiles más o menos adaptados al uso de las nuevas tecnologías.

La novedad del presente estudio se debe a la evidencia de tres diferentes grupos de adolescentes en función del uso dispositivo móvil que llevan a cabo, diferenciando los conflictos relacionados con el uso del dispositivo móvil y los patrones emocionales y

comunicacionales inadecuados, en lugar de considerarlos en su conjunto.

Además, este estudio ha permitido establecer diferencias estadísticamente significativas entre las manifestaciones de la violencia escolar y los diferentes perfiles destacados con anterioridad.

El grupo 1, caracterizado por un uso no problemático, mostró valores inferiores en las diversas variables de violencia escolar que el grupo 2 (uso problemático moderado) y el grupo 3 (uso problemático). Este grupo posee valores adecuados en el uso de internet y en la adaptación emocional y comunicacional.

El grupo 2, obtuvo mayores puntuaciones que el grupo 1 en cuanto a manifestaciones de violencia escolar pero menores que el grupo 3. Este grupo presenta valores moderados por lo que es necesario promover acciones que reduzcan las puntuaciones halladas en estos adolescentes y de este modo evitar que el uso problemático aumente.

El grupo 3 obtuvo valores significativamente más elevados que los grupos 1 y 2 en todas las manifestaciones de violencia escolar. Así pues, este grupo está compuesto por un perfil de estudiantes que se encuentran en una situación de riesgo debido a la presencia de elevadas puntuaciones en los conflictos con el uso del móvil y los resultados negativos obtenidos en la adaptación emocional y comunicacional.

Por lo tanto, en base a lo expuesto con anterioridad, 67 adolescentes procedentes del grupo 3 se encuentran en una situación de riesgo muy elevada debido al uso inadecuado del dispositivo móvil y a la percepción de mayores situaciones de violencia escolar.

Los resultados hallados en este estudio están en la misma línea que otras investigaciones llevadas a cabo con anterioridad como la de Cerezo et al. (2016) que ponen de manifiesto que el uso problemático de las nuevas tecnologías se asocia a una mayor implicación en las diversas manifestaciones de violencia escolar.

Sucede pues, que las situaciones de violencia escolar en la vida real se vinculan al ciberacoso (Arab y Díaz, 2015; Chen et al., 2019; Olweus y Limber, 2018).

En esta misma línea cabe hacer alusión a que el hecho de presentar un uso problemático del dispositivo móvil se asocia a un mayor riesgo de implicación en situaciones de ciberacoso, adoptando los roles de ciberagresor y de cibervíctimas debido a la falta de concienciación sobre la información que deben compartir en la red (Giménez et al., 2015; Gül et al., 2019; Kwok et al., 2017; Martínez-Ferrer et al., 2018).

Los problemas que se dan en las relaciones a causa del uso problemático del dispositivo móvil y la mala adaptación emocional y comunicacional pueden estar asociados al hecho de que en la actualidad se emplea este dispositivo para amortiguar las emociones y tensiones que presentan los adolescentes (Cía, 2013; Echeburúa y De Corral, 2010; Serrano-Puche, 2016). Otras de las posibles causas pueden deberse a la búsqueda de identidad propia que experimentan los adolescentes, de acuerdo con Moral y Suárez (2016) o al hecho de que algunos adolescentes prefieren comunicarse mediante las nuevas tecnologías en lugar de relacionarse con amigos, compañeros o familiares cara a cara (Cerezo et al., 2016) sin prestar atención a los riesgos que supone compartir información personal en la red tal y como indican Arab y Díaz (2015).

Por consiguiente, este estudio destaca la importancia de aplicar programas preventivos para evitar el uso problemático de los dispositivos móviles y la violencia escolar, además de mejorar el ajuste académico de los adolescentes. Los resultados hallados en este estudio dejan latente la necesidad de promover acciones que mejoren la convivencia y el uso que los jóvenes hacen de los dispositivos móviles, ya que supone un riesgo que puede desencadenar situaciones de uso problemático por parte del sujeto, lo que supone una inadaptación en diversos contextos de la vida (escuela, familia y sociedad) tal y como indican diversos estudios elaborados por diversos autores (Amendola et al., 2019; Cía, 2013; Fernández-Sánchez, 2013; Lim y Yang, 2015).

Así pues, resulta recomendable llevar a cabo acciones que promuevan la convivencia, las habilidades sociales, las habilidades de comunicación, el manejo de las emociones, la gestión del estrés y las actividades de ocio saludables en los adolescentes (Echeburúa y De Corral, 2010; García y Monferrer, 2009; Moral y Suárez, 2016).

No obstante, estas actuaciones de carácter preventivo también deben implicar a la familia, al profesorado, al centro escolar y a los equipos de orientación creando espacios que fomenten el uso responsable del dispositivo móvil tal y como indican Santana-Vega et al. (2019) y que, a su vez, permitan la detección precoz de usos problemáticos y de situaciones de riesgo que impliquen el uso de este dispositivo (Cía 2013; Carbonell et al., 2012; Echeburúa y De Corral, 2010) o que incluso puedan llevar asociadas situaciones de violencia escolar (Cerezo et al., 2016; García y Monferrer, 2009).

En este sentido cabe hacer alusión a la importancia de la supervisión familiar y la mejora de las relaciones familiares para reducir estas desagradables situaciones (Bartau-Rojas et al., 2018, Laninga-Wijnen et al., 2020; Muñoz-Miralles et al., 2016; Santana-Vega et al., 2019).

Estudio 3. Perfiles de uso del dispositivo móvil, ciberacoso e inteligencia emocional en adolescentes

En el tercer estudio de la presente tesis se han identificado tres diferentes tipos de uso del dispositivo móvil: un grupo con un uso no problemático, un grupo con un uso problemático moderado y un grupo con uso problemático. Además, la realización de la prueba MANOVA permitió establecer diferencias estadísticamente significativas entre los tres diferentes grupos en función de las dimensiones de inteligencia emocional y ciberacoso. A continuación, se aborda los tres grupos de manera más pormenorizada.

Grupo 1

El grupo 1 se caracteriza por no poseer un uso problemático y además obtiene mejores puntuaciones en las variables de inteligencia emocional interpersonal y estado de ánimo general que el grupo dos y mejor adaptabilidad que el grupo 3. Los adolescentes que componen este grupo no presentan un uso problemático del teléfono móvil como se ha destacado con anterioridad, poseen la capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias, de escuchar a los demás y de ponerse en su lugar. Son capaces de hacer frente de manera óptima a los diversos problemas diarios que pueden surgir pues son capaces de gestionar sus propias emociones sin la necesidad de hacer uso del teléfono móvil, a diferencia del grupo 2 o el grupo 3.

Además, estos adolescentes son más flexibles y capaces de gestionar de manera adecuada los problemas a diferencia del grupo 3. Por último, cabe destacar que se ven menos involucrados en situaciones de ciberacoso que el resto de grupos.

Grupo 2

Este segundo grupo posee un uso problemático moderado en el uso del dispositivo móvil que presenta valores de adaptabilidad y estado de ánimo general más adecuados que el grupo 3. Así pues, se caracteriza por está compuesto de jóvenes con mayor adaptabilidad y flexibilidad a la hora de hacer frente a las situaciones cambiantes de la vida que el grupo 3.

Al atender al nivel de uso del teléfono móvil y la implicación en situaciones de ciberacoso se debe hacer alusión a que es un conjunto de jóvenes que se encuentran en riesgo por lo que se debe de prevenir que estos sujetos pierdan el control de sus propias

emociones y recurran a los dispositivos móviles para gestionar sus emociones, como ocurre con los sujetos que forman el grupo 3.

Grupo 3

El grupo 3 se caracteriza por poseer un uso problemático del dispositivo móvil. Además, los sujetos que componen este grupo poseen valores elevados en el manejo del estrés a diferencia los grupos 1 y 2. Este hecho permite indicar que se trata de un grupo de adolescentes que poseen problemas para manejar el estrés por lo que recurren continuamente al uso de los teléfonos móviles para amortiguar emociones negativas como la impulsividad o la irritabilidad.

En lo que respecta al ciberacoso, este grupo obtiene mayores puntuaciones en ciberacoso que el grupo 1 y el grupo 2. Por lo tanto, resulta evidente que el grupo 3 obtenga puntuaciones negativas en variables como interpersonal adaptabilidad y estado de ánimo general a diferencia del grupo 1 que no presenta un uso problemático.

Por lo destacado con anterioridad, este grupo de jóvenes se caracteriza por poseer dificultades para relacionarse con los demás (relaciones interpersonales), e identificar emociones en los demás. Además, son inflexibles, poseen dificultades para gestionar los cambios y presentan ineficacia en la gestión emocional.

Los resultados del presente estudio están en línea con las investigaciones previas que indican que los jóvenes con un uso problemático de dispositivo móvil suelen emplear este dispositivo como amortiguador de la tensión emocional, una manera de evadirse y de aliviar el malestar emocional de acuerdo con diversos autores (Cía, 2013; Díaz-López et al., 2020; Echeburúa y De Corral, 2010; Moral y Suárez, 2016; Santana-Vega et al., 2019; Serrano-Puche, 2016). Por lo que los adolescentes que han manifestado un uso más problemático del dispositivo móvil (el grupo 3) presentan un desajuste emocional que los lleva a utilizar el teléfono móvil para aliviar el malestar y para manejar el estrés a diferencia del grupo 1 y del grupo 2 (Amendola et al., 2019; Hoffner y Lee, 2015; Martín-Perpiñá et al., 2019).

Así pues, en este estudio se ha evidenciado que la regulación emocional es relevante en el uso del dispositivo móvil puesto que aquellos adolescentes que manifestaban un uso no problemático (grupo 1) manifestaban valores adecuados frente a los adolescentes que manifestaban un uso moderado (grupo 2) o un uso problemático (grupo 3) (Caplan, 2010; Fu et al., 2020; Yu et al., 2013).

Asimismo, el uso problemático del dispositivo móvil se ha asociado a una mayor implicación en situaciones de ciberacoso, estos resultados están en concordancia con los hallados por varios autores (Cerezo et al., 2016; Giménez et al., 2015; Gül et al., 2019; Kwok et al., 2017; Méndez et al., 2020; Wachs et al., 2015). Este aspecto se relaciona con las investigaciones que señalan que el uso problemático de las nuevas tecnologías es un medio para aliviar la agresividad y prevenir la impulsividad (Casas et al., 2013). De este modo, la falta de regulación emocional y del correcto manejo del estrés se encuentran en la base de los conflictos relacionados con el uso de internet llevando a conductas y actuaciones de violencia escolar de acuerdo a Moral y Suárez (2016).

Por todo lo expuesto con anterioridad se debe plantear la necesidad de abordar acciones educativas que promuevan el manejo adecuado del malestar emocional y del estrés evitando de este modo que los adolescentes recurran al uso problemático del dispositivo móvil para amortiguar sus emociones, tensiones y frustraciones (Cía, 2013; Echeburúa y De Corral, 2010; Muñoz-Miralles et al., 2016; Serrano-Puche, 2016).

Resulta necesario promover programas educativos encaminados a trabajar con los jóvenes la autorregulación emocional y al fomento de la inteligencia emocional, aspectos que repercutirán de manera positiva en el bienestar y la calidad de vida de los adolescentes de acuerdo con Mascia et al. (2020). Además, la inteligencia emocional puede reducir los efectos negativos en las víctimas de ciberacoso de acuerdo con Estévez et al. (2020).

Además, se debe promover en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria habilidades para la resolución de conflictos, habilidades de comunicación y la realización de actividades de ocio saludables (Moral Jiménez y Fernández Domínguez;2018; Moral y Suárez, 2016). Al mejorar estos aspectos mejora a su vez la convivencia, evitando conflictos que puedan llevar a situaciones de violencia escolar o ciberacoso.

Algunos de los programas preventivos que se pueden aplicar con estos sujetos son el programa ConRed cyberbullying program (Del Rey et al., 2016) o Asegúrate Program (Del Rey et al., 2018; Del Rey et al., 2019) que permiten reducir las situaciones de violencia escolar y la dependencia a las nuevas tecnologías de los implicados en situaciones de ciberacoso. A su vez, en España se destacan programas eficaces para la reducción de la violencia escolar como el Cyberprogram 2.0 and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018) o Program Prev@cib (Ortega-Barón et al., 2019).

No solo se recomienda el uso de programas preventivos, también se debe concienciar a las familias para la detección precoz del uso problemático del dispositivo móvil con el fin de evitar que se convierta en un uso abusivo que posea importantes repercusiones en bienestar del adolescente en todos los ámbitos de su vida (Amendola et al., 2019; Cía, 2013; Echeburúa y De Corral, 2010). Así pues, se recomiendan los programas en los que se cuente con la colaboración de las familias en los centros educativos de acuerdo con Santana-Vega et al. (2019).

Puesto que más allá de los programas preventivos y de concienciación que se puedan realizar en la escuela, resulta de particular importancia contar con supervisión parental ya que se constituye como el factor de protección mayor frente al ciberacoso y otros riesgos de internet (Leung y Lee, 2012). Es importante que los padres se conciencien de que la solución no pasa por una prohibición de utilización de las TIC en un mundo tecnologizado como el que tenemos sino, ayudar a los jóvenes a controlar el tiempo y saber afrontar los riesgos que se esconden detrás.

2.8.- CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta fundamental en la actualidad, sin embargo, estos medios a pesar de conllevar muchos beneficios, también poseen graves riesgos para los adolescentes (Arab y Díaz, 2015; Besolí et al., 2018; Díaz-López et al., 2020). Se ha podido determinar la existencia de cuatro diferentes perfiles en función de los diferentes tipos de conflictos asociados al uso de internet en los adolescentes atendiendo a conflictos intrapersonales e interpersonales. Estos perfiles varían desde un uso no problemático hasta un uso problemático severo. Los sujetos con mayor implicación en las diferentes manifestaciones de violencia escolar son los pertenecientes al grupo 4, que reporta un uso problemático severo.

Arab y Díaz (2015) indican que el uso problemático de internet repercute de manera negativa en el bienestar de los sujetos en todos sus ámbitos, tanto físico, como mental y social. Por lo tanto, se evidencia la importancia de detectar adolescentes con usos abusivos con el fin de evitar que estos usos acaben siendo problemáticos. Como se ha destacado con anterioridad, el uso problemático de las nuevas tecnologías es un hándicap que repercute y preocupa a diversos agentes de la sociedad. Con el fin de abordar esta problemática, Bartau-Rojas et al. (2018) han identificado una serie de estrategias de mediación que pueden resultar de gran ayuda: establecimiento de normas, organización espacio-temporal de límites, supervisión parental y apoyo.

Esta tesis por compendio ha permitido establecer tres diferentes perfiles de uso del dispositivo móvil. Los resultados de Cerezo et al. (2016) y los de este estudio permiten afirmar que el uso problemático de las nuevas tecnologías se asocia a una mayor implicación en las diversas manifestaciones de violencia escolar, además de que el ciberacoso está relacionado con el acoso tradicional (Arab y Díaz, 2015; Chen et al., 2019; Olweus y Limber, 2018).

Además, en la presente tesis se ha podido detectar que los adolescentes con un perfil problemático de uso de los dispositivos móviles poseen un mayor desajuste emocional y una mayor implicación en situaciones de ciberacoso de acuerdo a Amendola et al. (2019). El uso problemático de este dispositivo se ha asociado a un desajuste en el manejo de la tensión emocional ya que los jóvenes suelen recurrir a los dispositivos móviles con la finalidad de minimizar la tensión o el malestar emocional que poseen. Por lo tanto, emplean este medio como un amortiguador de las emociones y tensiones (Cía, 2013; Echeburúa y De Corral, 2010; Serrano-Puche, 2016).

Cabe hacer alusión a que se ha podido observar como el uso problemático de los dispositivos móviles afecta a la inteligencia emocional, a la autorregulación y, por lo tanto, influye en el detrimento del bienestar individual del sujeto y en su calidad de vida en base a Mascia et al. (2020). A su vez, este uso desadaptativo repercute en las relaciones interpersonales apareciendo situaciones de violencia escolar y ciberacoso debido a la escasez de habilidades que poseen a la hora de relacionarse con los demás (Echeburúa y De Corral, 2010).

Estos estudios permiten tener en cuenta la necesidad de promover programas que busquen mejorar la gestión emocional en los adolescentes y la mejora de las relaciones interpersonales con el fin de prevenir situaciones de ciberacoso. Asimismo, se destaca la importancia de la detección precoz de estas situaciones y del abordaje integral de estos aspectos con los adolescentes (Echeburúa y Corral, 2010). Diversos estudios como los aquí presentados ponen de manifiesto las bases sobre los perfiles de mayor riesgo y posibles pautas de actuación.

Entre las limitaciones del estudio cabe hacer alusión a que se trata de un estudio transversal por lo que quizás resultaría de mayor interés llevar a cabo un estudio longitudinal de acuerdo con Livingstone y Smith (2014) llegando a la etapa universitaria ya que en dicha etapa apenas existen estudios similares (Ruiz -Esteban, Méndez, Martínez Ramón y Cerezo, 2020). Además, como prospectivas se podría indagar en adicciones a sustancias como son el alcohol y otras drogas (Carballo et al., 2015) además de adicciones conductuales como el uso problemático del teléfono móvil o aspectos como la ansiedad, los trastornos alimenticios o el gasto compulsivo (Gant et al., 2010; Jun y Choi, 2015).

Asimismo, resulta relevante recabar información sobre la gestión y el manejo emocional de los adolescentes (Amendola et al., 2019) y observar la existencia de problemas psicológicos previos (Cía, 2013; Echeburúa y De Corral, 2010). Se debe indagar en la comunicación familiar por la importancia del contexto familiar en estas situaciones (Santana-Vega et al., 2019).

Además, se debe continuar avanzando en el estudio del uso problemático de internet, ya que el DSM-5 no hace alusión a la adicción a internet dentro de las adicciones comportamentales, para facilitar la detección precoz de estas situaciones con el fin de reducir los efectos y consecuencias que posee a largo plazo y a su vez, con el fin de intervenir de manera eficaz (Gant et al., 2010).

2.9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V. y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of adolescent health, 57*(1), 10-18.
- Alonso, C. y Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology, 28*(1). 73-93
- Álvarez García, D., Núñez Pérez, J. C., Rodríguez Pérez, C., Álvarez Pérez, L. y Dobarro González, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia Escolar: revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica. 16*(1), 59-83.
- Álvarez García, D., Núñez Pérez, J.C. y Dobarro González, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 191-202.
- Amendola, S., Spensieri, V., Guidetti, V. y Cerutti, R. (2019). The relationship between difficulties in emotion regulation and dysfunctional technology use among adolescents. *Journal of Psychopathology, 25*(1), 10-17.
- Arab, L. E. y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes, 26*(1), 7-13.
- Aranda López, M., Fuentes Gutiérrez, V. y García-Domingo, M. (2017). "No sin mi Smartphone": Elaboración y validación de la Escala de Dependencia y Adicción al Smartphone (EDAS). *Terapia psicológica, 35*(1), 35-45.
- Arias, W. (2016). Inteligencia emocional y estrategias metacognitivas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa. *Acta psicológica peruana, 1*(2), 353-378.
- Ballesteros, B. (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Madrid: *Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR*. Recuperado de <https://www.anar.org/>.
- Barnes, S. J., Pressey, A. D. y Scornavacca, E. (2019). Mobile ubiquity: Understanding the relationship between cognitive absorption, smartphone addiction and social network services. *Computers in Human Behavior, 90*, 246-258.
- Bar-On, R. (1997). *Fundamentos de la psicología*. México: Pearson educación.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.

- Bar-On, T. y Parker, J. D. A. (2018). *EQ-i: YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sainz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones.
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A. y Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(1).
- Bartolomé Gutiérrez, R. y Díaz Herráiz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>
- Beranuy, M., Lusar, A. C., Jordania, C. G. y Sánchez, X. C. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485.
- Besolí, G., Palomas, N. y Chamarro, A. (2018). Mobile phone use in parents, children and adolescents: Beliefs about risks and benefits. *Aloma*, 36, 29-39.
- Britos, E. M. y Brítez, R. (2015). Nuevas Tecnologías y Juventud: Uso y Acceso a internet, Móvil y Redes Sociales en universitarios de ambos sexos, de una Carrera de Humanidades (Psicología), de una Universidad Privada, período 2014. *Revista Científica de la UCSA*, 2(2), 63-74.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J. y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors/Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382-406.
- Campos, B. N., Juste, M. P. y Rodríguez, V. D. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 179-186.
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Montegudo, M. C. y Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23, 917-94.
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C. y Piqueras, J. A. (2019). Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 35(3), 434-443.
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089-1097.
- Carballo, J. L., Marín-Vila, M., Espada, J. P., Orgilés, M. y Piqueras, J. A. (2015). Internet abuse risk factors among Spanish adolescents. *The Spanish journal of psychology*, 18.

- Carbonell, N., Cerezo, F., Sánchez Esteban, S., Méndez, I. y Ruiz Esteban, C. (2019). Programa de convivencia e inteligencia emocional en Educación Secundaria. *Secundaria. Creatividad y Sociedad* (29) 62-82.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R. y Talarn, A. (2012). Problematic internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de psicología*, 28(3), 789-796.
- Carbonell, X., Graner, C. y Quintero, B. (2010). Prevenir las adicciones a las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela mediante actividades educativas. *Trastornos adictivos*, 12(1), 19-26.
- Carbonell, X., Graner, C., Beranuy, M. y Chamarro, A. (2009). Fomento del uso saludable de las tecnologías de la información y comunicación en familia y escuela. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (Eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 77-97). Madrid: Pirámide.
- Casas, J. A., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Cerezo, F. (1997). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid. Pirámide.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F. Méndez, I. y Ato, M. (2013). Moderating role of family and friends' factors between dissocial behaviour and consumption in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(3), 171-180.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*, 28(3), 705-719.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2013). Agresores en bullying y conductas antisociales. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 5-14.
- Cerezo, F., Arnaiz, P., Giménez, A. M. y Maquilón, J. J. (2016). Online addiction behaviors and cyberbullying among adolescents. *Anales de Psicología*, 32(3), 761.
- Chen, M., Cheung, A. S. Y. y Chan, K. L. (2019). Doxing: What adolescents look for and their intentions. *International journal of environmental research and public health*, 16(2), 218.

- Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento psicológico*, 17(2), 57-71.
- Cía, A. H. (2013). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuro-psiquiatría*, 76(4), 210-210.
- Collel, J. y Escudé, C. (2014). Cómo prevenir las conductas de acoso. En R. Bisquerra, (Coord.). *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 43-51). Bilbao: Editorial Desclée de Breouwer.
- Cruces Montes, S. J., Guil Bozal, R., Sánchez Torres, N. y Pereira Núñez, J. A. (2016). Consumo de nuevas tecnologías y factores de personalidad en estudiantes universitarios. *Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 5(2).
- De la Villa Moral, M. y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 7(2), 69-78.
- Del Barrio Fernández, Á. (2014). Los adolescentes y el uso de los teléfonos móviles y de videojuegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 563-570.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive behavior*, 42(2), 123-135.
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2018). 'Asegúrate' Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors. *Comunicar*, 26(56), 39-48.
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. A. (2019). Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 434.
- Del Río, M. I. P., del Barco, B. L., Carroza, T. G., García, V. P. y Bullón, F. F. (2015). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 41-49.
- Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez, J. J. y Mirete-Ruiz, A. B. (2020). Maladaptive use of ICT in adolescence: Profiles, supervision and technological stress. *Comunicar*, 28(64), 29-38.

- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias* 4, 435–448.
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Addiction to new technologies and to online social networking in young people: A new challenge. *Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual/ Behavioral Psychology*, 20(1), 169-181.
- Estévez, A., Jáuregui, P., Sanchez-Marcos, I., López-González, H. y Griffiths, M. D. (2017). Attachment and emotion regulation in substance addictions and behavioral addictions. *Journal of behavioral addictions*, 6(4), 534-544.
- Estévez, J. F., Cañas, E. y Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence: analyzing the role of emotional intelligence. *International journal of environmental research and public health*, 17(10), 3693.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, 352, 34-39.
- Fanti, K., Demetriou, A. y Hawa, V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 1–181.
- Fargues, M. B., Lusar, A. C., Jordania, C. G. y Sánchez, X. C. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21(3), 480-485.
- Fernández Sánchez, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en internet. *Salud mental*, 36(6), 521-527.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N. y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20(1), 5.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-339.

- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología, Universidad de Murcia.
- Fu, L., Wang, P., Zhao, M., Xie, X., Chen, Y., Nie, J. y Lei, L. (2020). Can emotion regulation difficulty lead to adolescent problematic smartphone use? A moderated mediation model of depression and perceived social support. *Children and Youth Services Review, 108*, 104660.
- Fundación Mapfre. (2014). Tecnoadicción. Más de 70.000 adolescentes son tecnoadictos. *Seguridad y Medio Ambiente, 1*, 66–69.
- Gallimberti, L., Buja, A., Chindamo, S., Terraneo, A., Marini, E., Rabensteiner, A., ... y Baldo, V. (2016). Problematic cell phone use for text messaging and substance abuse in early adolescence (11-to 13-year-olds). *European journal of pediatrics, 175*(3), 355-364.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological therapy, 11*(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention, 28*(2), 67-73.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: the cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology, 9*.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology, 3* (2), 243-256.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3*(1), 29-40.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico, 13*(1), 39-52.
- García, M. C. y Monferrer J. M. (2009). A theoretical analysis proposal on mobile phone use by adolescents. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 17*(33), 83-92.

- García, M., Hurtado, P. A., Quintero, D. M., Rivera, D. A. y Ureña, Y. C. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39(49).
- García-Oliva, C., Piqueras, J. A. y Marzo, J. C. (2017). Uso problemático de internet, el móvil y los videojuegos en una muestra de adolescentes alicantinos. *Salud y drogas*, 17(2), 189-200.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco, Bilbao: EU Kids Online. Recuperado de http://www.sociologia.ehu.es/s0018eukidsct/es/contenidos/noticia/eukids_informe_2803.C
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión, J. J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9, 371-380.
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J. y Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional* [traducción de David González Raga y Fernando Mora]. Barcelona: Editorial Kairós.
- Graner, P., Fargues, M. B., Carbonell, X., Lusar, A. C. y Rosell, M. C. (2007). ¿Qué uso hacen los jóvenes y adolescentes de internet y del móvil? In *Comunicación e xuventude: Actas do foro internacional* (pp. 71-90). Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- Grant, J. E., Potenza, M. N., Weinstein, A. y Gorelick, D. A. (2010). Introduction to behavioral addictions. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 36(5), 233-241.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. y Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244.
- Gül, H., Fırat, S., Sertçelik, M., Gül, A., Gürel, Y. y Kılıç, B. G. (2019). Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey: effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 29(4), 547-557.

- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. y Olafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online* (Second edition).
- Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y. y Kientz, J. A. (2016, February). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. In *Proceedings of the 19th ACM conference on computer-supported cooperative work y social computing* (pp. 1376-1389).
- Hoffner, C. A. y Lee, S. (2015). Mobile phone use, emotion regulation, and well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 411-416.
- Hormes, J. M., Kearns, B. y Timko, C. A. (2014). Craving Facebook? Behavioral addiction to online social networking and its association with emotion regulation deficits. *Addiction*, 109(12), 2079-2088.
- Hsieh, K. Y., Hsiao, R. C., Yang, Y. H., Lee, K. H. y Yen, C. F. (2019). Relationship between self-identity confusion and internet addiction among college students: the mediating effects of psychological inflexibility and experiential avoidance. *International journal of environmental research and public health*, 16(17), 3225.
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Hogares, 2016*. Recuperado el 20 de noviembre de <http://www.ine.es/prensa/np991.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2016). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Hogares, 2016*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np991.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2009). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 2009*.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Domisse-van Berkel, A., Mieloo, C., Van Der Ende, J., Veenstra, R., ... y Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. *BMC public health*, 12(1), 1-10.
- John, A., Glendenning, A. C., Marchant, A., Montgomery, P., Stewart, A., Wood, S., Lloyd, K. y Hawton, K. (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review. *Journal of medical internet research*, 20(4), 1-15.
- Jun, S. y Choi, E. (2015). Academic stress and internet addiction from general strain theory framework. *Computers in Human Behavior*, 49, 282-287.

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073.
- Kwok, S. W. H., Lee, P. H. y Lee, R. L. T. (2017). Smart device use and perceived physical and psychosocial outcomes among Hong Kong adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 14(2), 205.
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H., Mainhard, T. y Cillessen, A. H. (2020). The Role of Defending Norms in Victims' Classroom Climate Perceptions and Psychosocial Maladjustment in Secondary School. *Research on child and adolescent psychopathology*, 49(2), 169-184.
- Lantieri, L. y Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la Fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.
- Leung, L. y Lee, P.S.N. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media y Society*, 14(1), 117-136. doi: 10-1177/1461444811410406.
- Lim, M. y Yang, Y. (2015). Effects of users' envy and shame on social comparison that occurs on social network services. *Computers in Human Behavior*, 51, 300-311.
- Luengo, J. A. (2014). *Ciberbullying. Prevenir y actuar. Guía de recursos didácticos para centros educativos*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid- Fundación ATRESMEDIA.
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., Ortega-Barón, J., Beranuy-Fargues, M., Álvarez-Bardón, A. y Tejero, B. (2019). Profiles of problematic internet use and its impact on adolescents' health-related quality of life. *International journal of environmental research and public health*, 16(20), 3877.
- Martín, A. B. B., Pérez-Fuentes, M., Jurado, M. D. M. M., Martínez, Á. M., Márquez, M. D. M. S., Sisto, M. y Linares, J. J. G. (2021). Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307-316.
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization?. *Frontiers in psychology*, 9: 801.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M. y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 16(24), 5079.

- Martín-Perpiñá, M. D. L. M., Poch, F. V. y Cerrato, S. M. (2019). Personality and social context factors associated to self-reported excessive use of information and communication technology (ICT) on a sample of Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*: 436.
- Mascia, M. L., Agus, M. y Penna, M. P. (2020). Emotional intelligence, self-regulation, smartphone addiction: which relationship with student well-being and quality of life?. *Frontiers in psychology, 11*: 375.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). "Models of emotional intelligence". En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed.) (pp. 396-420). New York: Cambridge
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological inquiry, 15*(3), 197-215.
- Medrano, L. A. y Trógolo, M. (2014). Validación de la escala de dificultades en la regulación emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica, 13*(4), 1345-1356.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1, 21*(1), 41-61.
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(23), 4837,1-9.
- Méndez, I., Ruiz Esteban, C. y López García, J.J. (2021). Bullying, pertenencia a bandas y consumo de drogas en adolescentes. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 173*: 69-78. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.173.69>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C. y Ortega, E. (2019). Impact of the Physical Activity on Bullying. *Frontiers in Psychology, 10*:1520. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01520>
- Molero, M.M., Pérez -Fuentes, M.C., Carrión Martínez, J.J, Luque de la Rosa, A., Garzón Fernández, A, Martos Martínez Á., Simón Márquez, M.M., Barragán Martín, A.B. y Gázquez Linares, J.J. (2017). Antisocial Behavior and Interpersonal Values in

- High School Students. *Frontiers in Psychology*, 8:170.
<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00170>
- Molina del Peral, J. y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y Sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Madrid: Ediciones Pirámide.
- Molinero, L. R. (2007). El adolescente y su entorno: familia, amigos, escuela y medios. *Revista Española de Pediatría*, 63(1), 29-37.
- Monjas, M. I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Pirámide.
- Moral Jiménez, M. y Fernández Domínguez, S. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 103-119.
- Moral, M. V. y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 69-78.
- Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., López-Morón, M. R., Batalla-Martínez, C., Manresa, J. M., Montellà-Jordana, N., ... y Torán-Monserrat, P. (2016). The problematic use of Information and Communication Technologies (ICT) in adolescents by the cross sectional JOITIC study. *BMC pediatrics*, 16(1), 140.
- Nieto, B., Portela, I., López, E. y Domínguez, V. (2018). Verbal violence in students of compulsory secondary education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5-14.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school*. (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Eds.), *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-88). Barcelona: Ariel.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143.
- OMS -Organización Mundial de la Salud- (2014). Salud para los adolescentes del mundo. Una segunda oportunidad en la segunda década. Recuperado de: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/second-decade/es/
- Ortega, R. (coord.) (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.

- Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Las aulas de Educación Secundaria como espacios de convivencia y aprendizaje: relaciones interpersonales y gestión del grupo clase. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.193-208). Grao.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B. y Cava, M. J. (2019). Effects of intervention program Prev@ cib on traditional bullying and cyberbullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 527.
- Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S. y Cava-Caballero, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(46), 57-65.
- Panova, T. y Carbonell, X. (2018). Is smartphone addiction really an addiction? *Journal of behavioral addictions*, 7(2), 252-259.
- Pedrero Pérez, E. J., de León, J. M., Mota, G., Luque, M., Aguilar, P., Alonso, S. y García, C. (2017). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): abuso de internet, videojuegos, teléfonos móviles, mensajería instantánea y redes sociales mediante el MULTICAGE-TIC. *Adicciones*, 30(1), 19-32.
- Pérez -Fuentes, M.C., Molero Jurado, M. M.; Barragán Martín, A. B. y Gázquez Linares, J. J. (2019). Family Functioning, Emotional Intelligence, and Values: Analysis of the Relationship with Aggressive Behavior in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16: 478.
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero Jurado, M. M., Gázquez Linares, J. J., Oropesa Ruiz, N. F. Simón Márquez, M. M. y Saracosti, M. (2019). Parenting Practices, Life Satisfaction, and the Role of Self-Esteem in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16: 4045.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Plaza de la Hoz, J. (2017). Advantages and downsides of children ICT use in Spain: The parent's perspective. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 3, 22-31.
- Privitera, C. y Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying: The new face of workplace bullying? *CyberPsychology and Behavior*, 12(4), 395-400.
- Robles Bello, M. A., Sánchez Teruel, D. y Galeote Moreno, M. Á. (2020). Psychometric properties of the Emotional Quotient Inventory: Youth Version EQ-i: YV in Spanish adolescents with Down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(1), 77-89.

- Ruiz-Esteban, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo, *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp.69-83). Pirámide.
- Ruiz -Esteban, C., Méndez, I., Martínez Ramón, J.P. y Cerezo (2020). Análisis bibliométrico de la investigación en cyberbullying en España o junto a otros países. *Anuario de psicología*, 50(1), 38-46. <https://doi.org/10.1344/anpsic2020.50.3>
- Sabater Fernández, C. y López Hernández, L. (2015). Factores de riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25.
- Saiz, M. J. S., Chacón, R. M. F., Abejar, M. G., Parra, M. D. S., Rubio, M. E. L. y Jiménez, S. Y. (2019). Personal and social factors which protect against bullying victimization. *Enfermería Global*, 18(2), 13-24.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J.M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(6), 455-474.
- Santana-Vega, L. E., Gómez-Muñoz, A. M. y Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(59), 39-47.
- Sastre, A. (coord). (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children España. Recuperado desde: <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4883ytipo=documento>.
- Sastre, A. (coord). (2019). *Violencia Viral, análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Madrid: Save the Children España. Recuperado de: <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-violencia-viral-y-online-contra-la-infancia-y-la-adolescencia>.
- Savci, M. y Aysan, F. (2016). Relationship between impulsivity, social media usage and loneliness. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 106.

- Serrano-Puche, J. (2016). Internet and emotions: New trends in an emerging field of research. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 24(1), 19-26.
- Šmahel, D. y Blinka, L. (2012). Excessive internet use among European children. *Children, Risk and Safety on the internet: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*, 191, 204. doi: 10.2307/j.ctt9qgt5z.20.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.
- Stys, Y. y Brown, S. L. (2004). *A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections*. Research Branch. Correctional Service of Canada.
- Sureda García, I., López Penádes, R., Rodríguez, R. y Sureda Negre, J. (2020). Cyberbullying and internet addiction in gifted and nongifted teenagers. *Gifted Child Quarterly*, 64(3), 192-203.
- Thorndike, E. (1920). La Inteligencia Social. *Universidad Autónoma de Madrid-España*, 16(2), 17- 28.
- Tural Hesapçioğlu, S. y Yeşilova, H. (2020). Internet addiction prevalence in youths and its relation with depressive symptoms, self-esteem, and bullying. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 21,483-490.
- Ubieto, J. R., Almirall, R., Aramburu, L., Ramírez, L., Roldán, E. y Vilá, F. (2016). *Bullying. Una falsa salida para los adolescentes*. Barcelona: NED.
- UNICEF (2019) *Guía para prevenir el acoso escolar. Conecta con la realidad de tu hijo*. Recuperado de: <https://www.unicef.es/acoso-escolar-bullying/guia#home>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. ONU: Francia.
- Valencia, A., Sánchez González, A., Garcés Bedoya, J. C. y González Saldarriaga, M. A. (2015) Vínculos en red: reflexiones desde la presencialidad. *Poiésis*, 30, 130-136.
- Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents: A decade of research. *Current directions in psychological science*, 18(1), 1-5.
- Van Deursen, A. J., Bolle, C. L., Hegner, S. M. y Kommers, P. A. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in human behavior*, 45, 411-420.
- Wachs, S., Junger, M., y Sittichai, R. (2015). Traditional, cyber and combined bullying roles: Differences in risky online and offline activities. *Societies*, 5(1), 109-135.

- World Health Organization. (2014). *Public health implications of excessive use of the internet, computers, smartphones and similar electronic devices: Meeting report, Main Meeting Hall, Foundation for Promotion of Cancer Research, National Cancer Research Centre, Tokyo, Japan, 27-29 August 2014*. World Health Organization.
- Yildiz, M. A. (2017). Emotion regulation strategies as predictors of internet addiction and smartphone addiction in adolescents. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 7(1), 66-78.
- Yu, J. J., Kim, H. y Hay, I. (2013). Understanding adolescents' problematic internet use from a social/cognitive and addiction research framework. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2682-2689.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.
- 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(1), 5-18.

3.- ANEXOS

ANEXO 1. INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA



INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.^ª Ana Belén Jorquera Hernández ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada "*Violencia escolar, uso de nuevas tecnologías e inteligencia emocional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria*", dirigida por D.^ª Cecilia M.^ª Ruiz Esteban y D.^ª M.^ª Inmaculada Méndez Mateo a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día dieciocho de diciembre de dos mil diecinueve¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

ID: 2627/2019

¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación



Código seguro de verificación: RUXFMnMv-U12knALn-DQc414JS-XDCek2V1

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

