



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Intimidación, cyberbullying y gestión de emociones
en escolares sicilianos de Educación Primaria**

**Dña. Giuseppa Liccardi
2021**

UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE
DOCTORADO

**Intimidación, cyberbullying y gestión de emociones en
escolares sicilianos de Educación Primaria**

Facultad de Educación

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctora por Giuseppa Liccardi
dirigida por las Doctoras Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo

Murcia, 2021

Fdo.: Dña Giuseppa Liccardi

Las Doctoras Dña. Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez, Profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia, como directoras de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctora por Dña. Giuseppa Liccardi,

HACEN CONSTAR:

Que la tesis “**Intimidación, cyberbullying y gestión de emociones en escolares sicilianos de educación primaria**” realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Murcia, 2021

Fdo.: Dña. Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez

AGRADECIMIENTOS

El trabajo de tesis doctoral fue uno de los más exigentes, ya que es el resultado de un curso de formación en el que se opta por involucrarse personalmente. Es difícil expresar con palabras que sean iguales a reflejar el reconocimiento hacia las personas que me han acompañado en este viaje de tres años.

Esta tesis doctoral nunca habría visto la luz sin la disponibilidad, y las valiosas sugerencias y la ayuda recibida de mi directora de tesis, la profesora Inmaculada Méndez Mateo, a quien agradezco sincera y cordialmente, por la paciencia y las largas horas dedicadas a "nuestra" tesis, siempre con infinita profesionalidad, y de la que aprendí mucho.

Agradezco a mi tutora Cecilia M^a Ruiz Esteban, por la confianza con la que me inició en este viaje de doctorado dándome la oportunidad de afrontar el fascinante, sorprendente, a menudo agotador, desafiante, pero siempre y en todo caso estimulante mundo de la investigación. Les agradezco a ambos por ofrecerme su atención, su interés, su dedicación y su entusiasmo en este trabajo, mostrándome siempre fuerza y tenacidad junto con tanta competencia.

Gracias a la Universidad de Murcia por la oportunidad que se me ha dado en estos tres años de poder llevar a cabo este importante camino y colaborar con profesores y profesionales de tan alto espesor.

También quiero dar las gracias a la "Dirección Estatal de Educación" de Troina, en la persona de la Directora De la Escuela Prof. María Ángela Santangelo, de su vicario colaborador Prof. Giuseppe Calaciura, por la disponibilidad y compromiso mostrado, así como a todos los maestros que administraron los cuestionarios absolutamente anónimos, y a todos los niños por la colaboración activa y seria.

También agradezco Sign.na Schillaci el apoyo recibido en la revisión textual de la tesis y a la profesora Domenica Montesano por la traducción de algunos textos al inglés.

Agradezco a aquellos que me han ofrecido la oportunidad de involucrarme, de tratar de superar mis límites, de aprender muchas cosas, desde más perspectivas y hacia nuevos caminos y horizontes.

El camino recorrido durante estos tres años me dio la oportunidad de crecer como persona y como profesional.

Nunca podría haber terminado este trabajo si no hubiera tenido el apoyo de mi marido, mi familia y mis amigos, que me siguieron con afecto y paciencia, animándome incluso en los momentos más difíciles.

Un último pensamiento no puede sino ir a la persona sin la que no sería la mujer que soy, pero que desafortunadamente verá este otro objetivo mío desde allí arriba...

Giuseppa Liccardi

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	17
PARTE TEÓRICA	19
INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO 1. INTIMIDACIÓN Y CIBERBULLYING ENTRE ESCOLARES	21
1.1. Naturaleza y características de la intimidación y del ciberbullying.....	22
1.2. Roles de los implicados en la intimidación y en el ciberbullying.....	28
1.3. Incidencia de la intimidación y del ciberbullying en Italia.....	34
1.4 Consecuencias de la intimidación y del ciberbullying	38
CAPÍTULO 2. GESTIÓN DE EMOCIONES Y DESCONEXIÓN MORAL EN LOS ESCOLARES IMPLICADOS EN ACOSO ESCOLAR	41
2.1. Emociones y conflictos entre escolares	41
2.1.1. Gestión positiva de los conflictos entre escolares	43
2.1.2. El control emocional de los agresores y las víctimas	45
2.2 Mecanismos de desconexión moral en la intimidación y el ciberbullying.....	47
PARTE EMPÍRICA	51
INTRODUCCIÓN	53
CAPÍTULO 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN . 54	
3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	54
3.1.1. Objetivo general	54
3.1.2. Objetivos específicos	54
3.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO	55
3.3. VARIABLES DEL ESTUDIO	56
3.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	57
3.4.1 Test de Acoso escolar.....	57
3.4.2. Cuestionario sobre Desconexión moral.....	58
3.5. PROCEDIMIENTO	60
3.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS	61
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS	62
4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL	62
4.1.1. Análisis de la intimidación, percepción del clima escolar y las emociones ante dichas situaciones.....	62

4.1.2. Análisis de las formas de manifestación y comportamentales.....	64
4.1.3. Análisis de las características de la intimidación y de la gestión emocional de los directamente implicados	66
4.2 ANÁLISIS INFERENCIAL SOBRE LAS VARIABLES QUE PREDICEN LOS ROLES DE ACOSO DEL ESTUDIO.....	69
4.2.1. Análisis predictivo del rol de víctima en acoso escolar.....	69
4.2.4. Análisis de la predicción del rol de agresor en acoso escolar.....	70
4.2.5. Análisis de la predicción del rol de observador en acoso escolar.....	71
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	72
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES.....	75
CAPÍTULO 7. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	77
7.1. APLICABILIDAD	77
7.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	79
7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS.....	96
ANEXO . 1	98
ANEXO . 2	101
ANEXO . 3	110

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral se enmarca dentro de las líneas de investigación llevadas a cabo por las profesoras Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez sobre problemas de convivencia y variables intra e interpersonales asociadas. Bajo esta línea han dirigido varios trabajos Fin de Grado, Fin de Máster y tienen más de 200 contribuciones científicas sobre la temática durante los últimos 10 años.

Por lo tanto, las investigaciones desarrolladas por las directoras de la tesis han supuesto el marco necesario para configurar esta tesis doctoral que emerge de una necesidad en las escuelas italianas: investigar la problemática del acoso escolar y la influencia de las emociones atendiendo a la desconexión moral de los escolares directamente implicados en acoso escolar (víctimas, agresores y observadores).

La presente tesis doctoral se ha 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 del acoso escolar en el panorama internacional y sobre todo con especial hincapié en población italiana puesto que el estudio ha sido realizado con muestra italiana. Del mismo modo, aborda las emociones que sienten los escolares ante las situaciones de acoso escolar y sobre todo delimita los mecanismos de desconexión moral aportados por Bandura en sus investigaciones en población italiana.

El marco empírico, aporta un análisis de los datos tanto de forma descriptiva como inferencial para poder establecer la discusión y las conclusiones del estudio.

PARTE TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

El marco teórico ofrece un análisis de los antecedentes de las situaciones de intimidación y ciberbullying con especial hincapié en población italiana. Se hace preciso atender a los roles de los directamente implicados como agresor, víctima y observador de dichas situaciones.

Del mismo modo, aborda la importancia de la gestión emocional de los escolares implicados directamente en roles de acosador, víctima y observador siendo necesario atender a los mecanismos de desconexión moral aportados por Bandura en sus investigaciones en población italiana.

Asimismo, se centra en analizar los mecanismos de desconexión moral implicados en los problemas de intimidación y ciberbullying entre escolares marcando así el objetivo principal de este estudio.

CAPÍTULO 1. INTIMIDACIÓN Y CIBERBULLYING ENTRE ESCOLARES

El acoso y el ciberbullying están cada vez más presentes en los centros escolares y, en general, en la sociedad moderna e implican un número cada vez mayor de niños y adolescentes con consecuencias psicológicas y físicas sobre todo en las víctimas (UNESCO, 2019).

El fenómeno del acoso también debe analizarse teniendo en cuenta los diferentes contextos socioeducativos en los que se desenvuelven los escolares. El área familiar a la que pertenecen, la relación con el grupo de compañeros, el clima y la etapa escolar, representan elementos relevantes de la vida cotidiana que afectan los comportamientos y la forma en que los escolares se relacionan (Cerezo,1997; Ortega,2000).

Hoy en día uno de los principales problemas de las relaciones sociales a las que se enfrentan los alumnos, en cualquier grupo de edad escolar, es el acoso escolar, que es un tema psicoeducativo que comenzó a investigarse en los años 70 del siglo pasado y no ha cesado en el interés científico y educativo, con líneas de estudio que van desde puramente descriptivas, hasta nuevas obras que tratan de explicar aspectos importantes del fenómeno en relación con las características personales, contextual o procedimental (Cerezo,1997; Ruiz-Esteban, Cerezo y Esteban, 1998). Pues de forma continua se reportan casos de

Giuseppa Liccardi

intimidación, abuso, intimidación perpetrada por un niño, o más a menudo por un grupo de niños, contra un compañero de clase o de escuela, de aproximadamente la misma edad. El acoso (del inglés "bullying", dominando, intimidando, etc.), generalmente se puede definir como una acción deliberadamente dirigida a dañar, dañar a otro individuo (Olweus, 1993; Olweus y Limber, 2018).

Prevenir e intervenir son las únicas herramientas que han mostrado ser eficaces para contrarrestar un fenómeno que involucra a diversos sectores de la sociedad (Sastre, 2016). También hay que prestar mucha atención al papel desempeñado por la institución escolar en la prevención y protección de los que son víctimas de acoso, pero que no puede dejar de ayudar a quienes son los actores en las situaciones de intimidación, porque incluso el acosador es sucumbido a una sociedad que no transmite los valores y estímulos que todo joven persigue en su camino de crecimiento (Calvo y Ballester, 2007; Del Barrio, 2010). El acoso y el ciberbullying tienen la misma raíz y la tarea de los docentes es promover tanto la convivencia como la ciberconvivencia (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2013).

1.1. Naturaleza y características de la intimidación y del ciberbullying

El acoso escolar es sin duda un fenómeno de larga trayectoria en la investigación, pero no fue hasta principios de la década de 1970 en la cual se llevó a cabo un estudio sistemático de este fenómeno. Durante varios años, estos intentos se limitaron principalmente a Escandinavia. A finales de la década de 1980 y principios de 1990, sin embargo, el acoso fue objeto de atención tanto por parte del público como de los eruditos en varios países, incluyendo Japón, el Reino Unido, los Países Bajos, Canadá, los Estados Unidos y Australia. Según investigaciones muy detalladas llevadas a cabo en Noruega con una muestra representativa de 830 escuelas primarias y medias (Olweus, 1996), se puede argumentar que alrededor del 15% de la población de escuelas primarias y medias noruegas habían estado involucradas en el fenómeno del acoso escolar, más o menos consistentemente, como acosador o como víctima. Esto significa que uno de cada siete estudiantes había estado expuesto al riesgo de convertirse en un acosador o víctima. El 9% de la población estudiantil pertenecía a la categoría de víctimas, el 7% a la de los agresores, mientras que el 1.6% pertenecía a una categoría mixta, que prevé ambas

Giuseppa Liccardi

funciones al mismo tiempo. La disminución de la asistencia es más marcada en las clases de la escuela primaria. Por lo tanto, la proporción de estudiantes que son víctimas disminuye a medida que se avanza en edad (Cerezo, 2009). Son principalmente los estudiantes más jóvenes y débiles los que informan que han sido intimidados con más frecuencia. En la escuela media (en los países escandinavos comprende tres clases que cubren el período de edad de 13 a 16 años), las curvas caen menos rápidamente. Dada la forma en que se perpetra el acoso escolar, existe una clara tendencia a hacer menos uso de la violencia física en las clases altas que en las clases bajas. Elliott y Lemert (2006) aluden al hecho de que el acoso no sólo está en aumento, sino que los modos de agresión de los agresores también son más perversos y cada vez con en situaciones más violentas (Ballesteros, 2018; Lawson, 2001). Aparte de los métodos utilizados para medirlo, no hay duda de que el acoso escolar es un problema importante en las escuelas primarias y medias en muchos países y, por lo tanto, debe tomarse en serio (Olweus, 1993).

Sin embargo, la dinámica del acoso escolar y el acoso directo parecen más complejas de explicar. Deben identificarse y diferenciarse al menos dos condiciones diferentes. Una es la del acoso, por así decirlo, reactiva, otra, aún más grave, es la del acoso proactivo, prediciendo que la distinción entre agresión reactiva y proactiva se ha extendido durante al menos algunos años incluso en estudios sobre el acoso escolar (Dodge y Coie, 1987; Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991). En el primer caso, se incluirían las condiciones de agresión que resultan de una reacción a un estímulo externo y una incapacidad para tolerar la frustración. En el segundo caso tendremos esas condiciones de agresión más perturbadas, por así decirlo "frío" o "maquiavélico" (Christie y Geiss, 1970; Sutton y Keogh, 2000), en los que el abuso se caracteriza por la intencionalidad, que resulta en un deseo explícito de hacer daño, humillar y hacer sufrir. Lo que actúa como un elemento de distinción es la naturaleza del estímulo, si es externo y vinculado a un componente trazable en el medio ambiente, a nivel del comportamiento del otro, o más interno y vinculado a una percepción distorsionada del sujeto; lo que constituye el caso en la raíz de un ataque envidioso real, que en la definición original de Klein (1957), está en principio dirigido a un objeto percibido como bueno.

El acoso entre escolares es una forma de comportamiento agresivo basado en un desequilibrio de poder entre dos o más personas y se caracteriza por la repetición del mismo en el tiempo. Por lo tanto, se presenta como un comportamiento que se manifiesta

más de una vez, y que consiste en el hecho de que una persona más fuerte actúa contra otra más débil, en una relación caracterizada por una agresión continua y con una asimetría de poder (Olweus, 1993; Olweus y Limber, 2018). Suponen actos de acoso que puedan parecer injustos para el observador que defiende a la víctima, ya que pueden ser conscientes de los efectos graves para quienes son víctimas de ella (Genta, 2002). En términos generales, el acoso puede definirse de la siguiente manera: un estudiante es acosado, es decir, es acosado o victimizado, cuando se expone, repetidamente con el tiempo, a las acciones ofensivas llevadas a cabo por uno o más compañeros (Olweus, 1993; Olweus y Limber, 2018). Una acción se llama ofensiva cuando una persona inflige intencionalmente o causa daño o malestar a otra. Podemos destacar que entre las situaciones de acoso escolar diversos autores aluden a diferentes manifestaciones y clasificaciones como las que se mencionan a continuación (Calvo y Ballester, 2007; Cerezo, 1997; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005). Algunas acciones ofensivas pueden ser perpetradas mediante el uso de palabras, por ejemplo, amenazando, regañando, bromeando o insultando; otros pueden ser cometidos por la fuerza o el contacto físico, por ejemplo, golpeando, empujando, pateando, atormentando o dominando a otro. En algunos casos, las acciones ofensivas pueden ser perpetradas incluso sin el uso de palabras o contacto físico: burlarse de alguien, con muecas o gestos indignos, excluir intencionalmente del grupo o negarse a cumplir sus deseos. Debe especificarse que el término acoso no es aplicable cuando dos estudiantes, aproximadamente de la misma fuerza física o psicológica, se pelean o discuten, para hablar sobre el acoso es necesario que haya una asimetría en la relación, cuando el estudiante, la víctima, expuesto a acciones ofensivas, tiene dificultades para defenderse y está, de alguna manera, en una situación de impotencia contra el que lo acosa (Olweus, 1993; Olweus y Limber, 2018). Además, para comprender mejor este fenómeno, es útil distinguir entre el acoso directo, que se manifiesta en ataques relativamente abiertos contra la víctima, y el acoso indirecto, que consiste en una forma de aislamiento social y exclusión intencional del grupo (Menesini, 2000). Algunos autores han aportado elementos adicionales de integración con la definición original, haciendo hincapié en particular en la naturaleza grupal del fenómeno (Cerezo, 1997; Ortega, 2000). Pepler y Craig (1995) por ejemplo, evidenciaron que la gran mayoría de los incidentes de acoso se producen en presencia de compañeros, y que otros miembros del grupo pueden asumir una variedad de roles

Giuseppa Liccardi

diferentes, es decir, pueden actuar en paralelo con el acosador, ser partidarios del agresor, observadores, y más raramente para intervenir para detener los episodios de acoso. Algunos autores finlandeses (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1993) han propuesto distinguir diferentes roles: el acosador y la víctima, el ayudante del acosador, el ayudante del acosador, el defensor de la víctima, el indiferente o el observador. En esencia, se ha demostrado que el dominio del acosador parece verse reforzado por la atención y el apoyo de los observadores, la alineación de los ayudantes, la sumisión de los que tienen miedo y la falta de oposición de la mayoría silenciosa (Ortega,2000). Dentro del contexto educativo en las etapas de primaria y secundaria suele ocurrir sobre todo dentro del propia aula, en los lugares de recreo, los lugares de acceso al centro, los pasillos e incluso en otros lugares (Cerezo,1997; 2009). Lo que se ha dicho hasta ahora implica que el concepto de "bullying" no debe ser utilizado en el caso de un solo acto de agresión, por lo que no incluye acciones negativas ocasionales hechas como una broma, sino que debe ser utilizado como una especie de guion, es decir, como una secuencia, en la que los actores juegan papeles establecidos (agresor, víctima, observadores, etc.). Por lo tanto, es una serie muy variada de episodios, desde el insulto hasta la burla, desde la acusación escandalosa hasta la intimidación, pasando por el chantaje para llegar finalmente a la violencia física real. Pero, a pesar de su diversificación, todos estos episodios tienen una base común: el término bullying no se refiere a una situación estática, en la que hay alguien que ataca y alguien más que sufre, sino a un proceso dinámico en el que tanto los perseguidores como las víctimas están involucrados (Sullivan,2005). Por supuesto, precisamente porque es un proceso dinámico, está cambiando y ampliando constantemente su alcance, junto con los cambios en la sociedad, las nuevas tecnologías, entre otros (Calvo y Ballester, 2007; Del Barrio, 2010).

A este respecto, el ciberbullying hace referencia a una de las formas que puede adoptar el acoso, y su evolución está vinculada al avance de las nuevas tecnologías, es decir, se perpetra a través de medios modernos de comunicación de forma prolongada en el tiempo (Garaigordobil,2011;2015). El ciberbullying consiste en la utilización de las nuevas tecnologías (teléfono móvil, internet, etc.) con la finalidad de desprestigiar, humillar, ridiculizar a la víctima a través de imágenes, vídeos o comentarios. A través del uso de estas herramientas, el ciberbullying resulta ser un fenómeno que se puede

desarrollar en muchos contextos (Del Moral y Sanjuán, 2019; Ruiz -Esteban, Méndez, Martínez Ramón y Cerezo, 2020; Serrano,2010).

La disponibilidad y el uso cada vez mayor de internet y los teléfonos móviles representan nuevos medios para que las nuevas generaciones se comuniquen y se mantengan en contacto (D'Arienzo, Boursier y Griffiths, 2019). La generación actual es la primera generación en crecer en una sociedad en la que Internet es parte integral de la vida cotidiana: en vista de este cambio, también se ha estudiado cómo han evolucionado las formas de prevaricación y dominación entre los escolares (Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2013). La gran mayoría de los estudios han puesto de manifiesto que el ciberbullying es una extensión virtual del acoso sufrido presencialmente. Así, parece ser que los acosadores cibernéticos y los agresores son las mismas personas (Casas et al., 2013; Martínez-Ferrer, Moreno y Musitu, 2018; Olweus y Limber, 2018) que suelen ocultar su identidad lo que facilita su impunidad (Hernández Prados y Solano Fernández,2005).

Las investigaciones indican que internet representa para los adolescentes un contexto indispensable de experiencias y "redes sociales", pues se utiliza para mantenerse en contacto con amigos y conocidos, buscar información, estudiar, etc. (Casas et al.,2013). Las nuevas tecnologías, por lo tanto, son capaces de ofrecer a quienes hacen uso de ellas grandes oportunidades, especialmente en el campo de la comunicación-relacional, pero al mismo tiempo exponer a los usuarios jóvenes a nuevos riesgos, como su uso distorsionado o indebido, para atacar intencionalmente a personas indefensas y dañar su reputación (Casas et al., 2013; Martínez-Ferrer et al., 2018; Monjas, 2021; Olweus y Limber, 2018). Los escolares que utilizan Internet o los teléfonos móviles de manera inadecuada corren el riesgo de cometer acciones que vulneren la legalidad, pudiendo también ser objeto de agresiones, prevaricaciones directas o indirectas como el ciberbullying. Se ha evidenciado en varios estudios que el uso problemático de internet se vincula con problemas de acoso y ciberbullying (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016; Méndez, Jorquera Hernández y Ruiz-Esteban, 2020; Méndez, Jorquera Hernández, Ruiz-Esteban y García-Fernández,2020; Wachs, Junger y Sittichai, 2015). A este respecto, no se puede pasar por alto que el uso excesivo, tanto cualitativo como cuantitativo, de estos dispositivos puede conducir a formas reales de adicción, entendidos como trastornos del comportamiento. A pesar de estos posibles resultados, el Trastorno de Adicciones por Internet (IAD) no se ha incluido dentro de DSM-5 (2013), ya que no hay

Giuseppa Liccardi

pruebas suficientes para justificar su inclusión, pero lógicamente no se favorece su diagnóstico ni detección (Cía, 2013; Grant, Pontenza, Weinstein y Gorelick, 2010).

El ciberbullying involucra a niños y adolescentes, tanto como víctimas como como agresores en actividades violentas, peligrosas y amenazantes en el ciberespacio. El ciberbullying, a diferencia del acoso tradicional en el que el acosador se enfrenta cara a cara de la víctima, refuerza el daño a la cibervictima debido a la naturaleza virtual del ciberespacio; en ella, el acosador puede esconderse detrás de una pantalla, humillar a la víctima y diseminar el material que es ofensivo a un público amplio y anónimo, sin el temor de ser descubierto y castigado (Casas et al.,2013; Garaigordobil, 2011; Hernández Prados y Solano Fernández, 2007). Así que brevemente podemos identificar en el ciberbullying las siguientes características (Casas et al.,2013; Del Moral y Sanjuán, 2019; Serrano,2010; Garaigordobil,2015); voluntario (un comportamiento deliberado y no accidental), repetido (patrón de comportamiento que no está aislado incidentalmente), que causa daño a la víctima y que es llevado a cabo a través de las nuevas tecnologías (el acoso en línea puede tener lugar en cualquier momento y lugar en el que esté conectado), normalmente los agresores suelen ser estudiantes o compañeros de clase.

Los observadores del ciberbullying son compañeros de clase o amigos de la escuela u otros lugares frecuentados por la víctima y el acosador. El "material" utilizado por en el ciberbullying (imágenes, vídeos, etc.) se puede extender por todo el mundo rápidamente al ser reenviado. Un comentario o imagen o vídeo "publicado" puede ser potencialmente utilizado por millones de personas (Buelga, Cava y Musitu, 2010). La presencia de otros en el grupo facilita y a veces fomenta las conductas de acoso escolar. El acosador virtual tiende a realizar aquellos que no sería capaz de hacer en la vida real si no fuese por la "protección" del medio informático (Hernández Prados y Solano Fernández, 2007). Se trata de normas sociales compartidas que también representan la identidad del grupo. El ciberbullying se aprovecha de la supuesta invisibilidad a través de la cual también quiere expresar su poder y dominación. El acosador percibe y ve las consecuencias de su comportamiento (conciencia cognitiva pero no emocional) y encuentra satisfacción con él. El acosador virtual no ve las consecuencias de sus acciones, esto, en parte, puede obstaculizar la comprensión empática del sufrimiento que siente la víctima, y limitar su conciencia incluso si esto no es lo que constituye un freno al acosador. Se produce por lo tanto una falta de responsabilidad, una minimización de lo sucedido o

Giuseppa Liccardi

se tiende a atribuirle la culpa a la víctima por parte de aquellos que cometen acoso (Hernández Prados y Solano Fernández, 2007).

En el ciberbullying también se pueden detectar procesos de despersonalización, en los cuales las consecuencias de las acciones de uno deben ser atribuido a avatares o identidades que son alteradas al utilizarlas en línea (Hsieh, Hsiao, Yang, Lee y Yen, 2019; Sabater Fernández y López-Hernández, 2015). En el caso del ciberbullying los observadores pueden ser pasivos o activos (participar en el acoso virtual). La propia víctima casi nunca habla de ello con un adulto, por vergüenza, por miedo a las consecuencias (falta de acceso a internet) o porque las posibles consecuencias son subestimadas (Méndez, Ruiz-Esteban, Martínez y Cerezo, 2019; Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López, 2016).

A continuación, nos centraremos en la delimitación de las principales características de los roles de los implicados en la intimidación y en el ciberbullying.

1.2. Roles de los implicados en la intimidación y en el ciberbullying

- Agresores

Se ha intentado identificar los factores de riesgo y de protección y, en algunos casos, el trasfondo en una perspectiva biopsicosocial de las figuras involucradas en el acoso y el ciberbullying como agresores. Los estudios realizados han evidenciado la existencia de factores biológicos y fisiológicos del acosador, se observó que la base genética del temperamento, la agresión y, en general, la personalidad, juegan un papel importante, ya que los agresores tienen niveles más altos de negatividad que las víctimas y las víctimas provocadoras. A esto se añade que la capacidad de los agresores para inhibir los impulsos hacia un comportamiento agresivo está limitada por los déficits en la regulación del comportamiento y la relativa falta de miedo (Cerezo, 1997).

Cabe destacar que, si el comportamiento de un niño agresivo es una señal que atrae más atención, y puede estimular la intervención de los adultos, el comportamiento de aquellos que sufren agresión está más en riesgo, porque está siendo infravalorado y corre el riesgo de desaparecer, es decir, pasando desapercibido (Ortega, 2000). Normalmente los agresores tienen cierta superioridad dentro del grupo de iguales lo que supone que se encuentren en una posición jerárquica dominante (Cerezo, 1997). Con la edad hay una disminución cuantitativa en el acoso escolar, pero esto va acompañado de un agravamiento cualitativo del acoso escolar; en las escuelas secundarias

(Cerezo,1997;2009; Olweus, 1993) de hecho, los episodios muy graves a menudo ocurren en la adolescencia siendo antesalas reales de un comportamiento antisocial (Cerezo y Méndez, 2012; Cerezo y Méndez,2013; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, y Rimpelä, 2000; Méndez y Cerezo, 2010; Molero et al., 2017; Pérez -Fuentes, Alarcón, García y Gracia, 2015). Por lo tanto, lo que a primera vista puede parecer un juego, especialmente cuando se lleva a cabo a una edad temprana, se acaba convirtiendo en un "juego cruel" (Fonzi, 1999), en el que hay alguien que sufre y alguien más que se esfuerza porque esto suceda. En ocasiones, el acosador ha sido víctima de agresiones en el hogar anteriormente debido a estilos educativos autoritarios donde prima el castigo o las explosiones emocionales de tipo negativo (Cerezo, 1997; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Rodríguez-Góngora, Pérez-Fuentes y Gázquez Linares, 2013; Serrano, 2010).

En la mayoría de los casos suelen estar involucrados sobre todo los niños como agresores, que tienden a expresar una forma predominantemente una violencia de tipo física, mientras que en las niñas el método es menos descarado, pero no menos insidioso, ya que suelen utilizar insultos, amenazas, etc. (Cerezo,1997;2009). Se ha evidenciado que presentan dificultades en la gestión y regulación emocional (Estévez, Estévez, Segura y Suárez, 2019; Méndez, Jorquera, Ruiz-Esteban, Martínez-Ramón y Fernández -Sogorb, 2019); insatisfacción con la vida, baja autoestima y autocontrol, alta ansiedad y neuroticismo (Cerezo, 1997); repetición de curso y bajo aprovechamiento escolar (Méndez y Cerezo, 2018); un uso problemático de las nuevas tecnologías (Arnaiz et al., 2016; Méndez, Jorquera Hernández, Ruiz-Esteban y García-Fernández, 2020; Wachs et al., 2015), etc. También hay, en los agresores, una fuerte desinhibición debida al ciberespacio, que permite al niño expresar pensamientos y opiniones que de otra manera no sería capaz de expresar en la vida real (Díaz-López, Maquilón-Sánchez y Mirete-Ruiz, 2020; Lee, Chang, Lin y Cheng,2014).

Del mismo modo, se ha evidenciado que los agresores reportan bajas puntuaciones en el comportamiento social que se vinculan a puntuaciones bajas en el componente afectivo de la empatía, que es la capacidad de reconocer sentimientos y cuidar de los demás. Es el acosador que se siente profundamente una persona que emocionalmente tiene limitaciones en su capacidad de amar, por lo que suele proyectar esta experiencia de deterioro sobre la víctima. En circunstancias más extremas podemos llegar a aquellos casos que en la literatura especializada sobre prevaricación, en relación

con el concepto de separación moral, se han definido como casos de deshumanización de la víctima (Bandura, 1991), donde el objeto del propio acoso ya no se percibe como una persona. Es tratado como un muñeco, como una marioneta, un hazmerreír, etc. sin tratarlo como un ser humano y por lo tanto alguien sobre el que puede derramarse cualquier malicia, porque -como se lleva a afirmar- no es humano y, al no tener ni siquiera la fuerza para pedir ayuda, no podrá contarle a nadie sobre su experiencia de abuso y violencia sufrida.

Finalmente cabe destacar que a veces los agresores suelen mantener sus conductas perjudiciales lo que a menudo les conduce a comportamientos de delincuencia, dificultades escolares y abandono escolar temprano (Cerezo y Méndez, 2012; Méndez y Cerezo, 2018).

- Víctimas

Al examinar primero el campo fisiológico se ha demostrado que los problemas de victimización y de cibervictimización están asociados con síntomas psicósomáticos como dolores de cabeza, dolor de estómago y trastornos del sueño, que pueden manifestarse con dificultad para conciliar el sueño o permanecer dormido o con pesadillas nocturnas (Ilola, Lempinen, Huttunen, Ristkari y Sourander, 2016). Ser "ciber-intimidado" también tiene un impacto significativo en el bienestar psicológico. Un número considerable de víctimas cibernéticas, de hecho, denuncian angustia cuando se convierten en el objetivo de un ataque en línea. Además, un estudio del Reino Unido muestra que las víctimas cibernéticas muy a menudo no informan de ser acosados, por lo que los adultos pueden no aprender sobre ello y por lo tanto pueden desarrollar una sensación de soledad, frustración y abatimiento (Ilolla et al., 2016).

Las víctimas del ciberbullying denunciaron sentirse deprimidas, desprotegidas, inseguras, preocupadas, desesperadas, avergonzadas, amenazadas, ansiosas, frustradas, enojadas, socialmente excluidas y estresadas, así como el hecho de experimentar una disminución de la autoestima, unido problemas interpersonales (Ballesteros, 2018). Las implicaciones sociales del ciberbullying presentan a las víctimas cibernéticas como personas que desarrollan principalmente problemas emocionales y sociales en particular con el grupo de pares. Otras dificultades pueden ser las relacionadas con el entorno

escolar donde no pueden sentirse seguros: absentismo, malos resultados, problemas con compañeros de clase (Iolla et al., 2016). Patchin e Hinduja (2012) muestran que el ciberbullying puede tener un impacto tan negativo en el bienestar de los niños y adolescentes que algunos consideran la única salida el suicidio y otros terminan llevándolo a cabo. A menudo es difícil para las víctimas poder desvincularse de este papel y, en lugar de tratar de resolver el problema, les resulta mucho más fácil reaccionar negándolo y evitándolo, retirándose de situaciones sociales, acusándose a sí mismos o aceptando el ciberbullying como parte de sus vidas (DeHue, Bolman y Völlink, 2008).

Asimismo, algunos estudios han puesto de manifiesto que la percepción de un clima escolar de forma negativa y poco seguro asocia a una mayor probabilidad de ser víctima (Suárez-García, Álvarez-García y Rodríguez, 2020). Esto será de interés en el presente estudio.

Del mismo modo cabe atender al hecho de según los datos aportados por la Fundación ANAR (2016) entre las razones del acoso escolar se destacaban: tener pocas habilidades para las habilidades sociales, no estar a la moda, tener algún defecto físico, tener alguna discapacidad o alguna característica que les hiciese diferente al resto de compañeros. Así, los estudiantes con necesidades educativas especiales suelen ser descalificados por el resto de los compañeros de clase, suelen ser objeto de intimidaciones y poseen una baja popularidad en el grupo (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, 2014).

El gran énfasis puesto en el concepto de discapacidad nos lleva implícitamente a reflexionar sobre un problema grave que siempre ha afligido a la población de personas con discapacidad, a cualquier edad, a saber, la cuestión de la exclusión social. Si nos referimos a los estudios clásicos sobre el acoso y asumimos la definición de acoso, ahora generalizada y reconocida en todo el mundo, encontramos que se refiere automáticamente también a la gran mayoría de los casos de personas con discapacidad. La exclusión social, de hecho, cuando se practica entre compañeros en edad en evolución, se entiende en todos los estudios más acreditados sobre el acoso escolar, como un caso de acoso indirecto. Una conducta prepotente, no se expresa puramente a través del abuso directo, es decir, de forma física, como poner las manos sobre ella, la prevaricación corporal explícita o incluso gruesa. En cambio, es un mecanismo más torpe, por el cual un

Giuseppa Liccardi

individuo es excluido, por ejemplo, de un grupo de compañeros o amigos, a través de actos de calumnia en su detrimento, pero más simplemente a través de un mecanismo de evasión sistemática (Del Barrio y Van der Meulen, 2016). Por lo que a esta edad se le excluye a la persona del grupo de amigos, hasta que, en casos extremos, se le considerase como que le hacen el vacío, como si no la viese, como si no existiese (Caravita y Gini, 2010). La reacción automática es en muchos casos la evitación, que con la repetición de la interacción puede llegar a ser sistemática. Desafortunadamente, esta es la realidad que todavía aflige a muchos casos de personas con discapacidad hoy en día. Una diversidad que desencadena en el otro una turbulencia emocional que no es fácilmente tolerable y asumible. Esto se acrecienta aún más sobre todo en la sociedad narcisista actual, en la que cada vez se da menos espacio para las relaciones humanas sinceras, y en la que lo que más parece importar es el culto al rendimiento, el placer de parecer hermoso, ganador, atractivo, confiado, algo de lo que el universo de la discapacidad puede ser en principio, a priori, excluido donde el significado de la comunidad está perdiendo progresivamente su significado (Bauman, 2001).

Es este tipo de sociedad que comenzó a extenderse principalmente desde la adolescencia, y que parece marcar de alguna manera el objetivo de una mutación antropológica (Pasolini, 1976; Recalcati, 2011) de la adolescencia misma: desde la era de la rebelión, la auto-investigación, la crisis de identidad, hasta el mito de un joven a ser procrastinado indefinidamente, en el que potenciar al máximo sus atributos narcisistas, a través del placer de ser admirado, induciendo en otros la experiencia de la humillación y la envidia. Es con esto en mente que la razón también parece ser para un aumento de los fenómenos de acoso en la era evolutiva. Por lo tanto, es más claro por qué hay un número cada vez mayor de casos de acoso indirecto entre los niños y adolescentes de hoy en día; el tipo de intimidación que se expresa esencialmente en la marginación del otro, de aquel que se evita y se teme profundamente porque evoca el sentimiento de fragilidad, y no expresa la arrogancia del poder.

- Víctimas provocadoras

Otra figura involucrada en comportamientos relacionados con el acoso y el ciberbullying es la de la víctima provocadora. Las víctimas provocadoras son aquellos escolares que experimentan o han experimentado la intimidación o la cibervictimización y que, al mismo tiempo o posteriormente, llevan a cabo comportamientos de acoso o ciberbullying hacia otra persona (Díaz Aguado, 2005; Olweus, 1993).

Comenzando a analizar la perspectiva fisiológica se observó que los chicos que son víctimas provocadoras tienen una fuerte desregulación emocional, lo que implica dificultades para regular las emociones e impulsos derivados de ellos (Ball et al., 2008; Goldsmith et al., 1987). Esta desregulación emocional es uno de los principales factores de riesgo en los que se plantean las posibilidades de que un niño que ha sido intimidado cibernético se convierta en un ciberbullying.

El análisis de los factores psicológicos en los estudios ha puesto de manifiesto que el acosador-víctima tiene las mismas características que la víctima, incluyendo problemas emocionales graves que también afectan a factores sociales, depresión, frustración, ira, soledad, estrés y baja autoestima (Ouelette-Morin et al., 2011; Patchin e Hinduja, 2012). Estas similitudes entre la víctima y la víctima de acoso subrayan el impacto significativo que el acoso cibernético tiene en la vida y el desarrollo del niño y el adolescente.

- Observadores

En el análisis del fenómeno del ciberbullying, así como para el acoso tradicional, es importante tener en cuenta la participación de "espectadores" u observadores, que observan el fenómeno (Sullivan et al., 2005). La investigación sobre los observadores generalmente se ha centrado en sus reacciones y en los factores que influyen en ellas (DeSmet et al., 2014). Así, podemos diferenciar a los compinches que suelen ser amigos del acosador; los reforzadores que apoyan e incitan las intimidaciones; los ajenos que se mantienen neutrales y por lo tanto toleran las intimidaciones y los defensores que de forma activa defienden a la víctima (Sullivan et al., 2005). Asimismo, los observadores suelen presenciar los hechos, pero casi siempre permanecen como un observador silencioso, por miedo más que por compartir (Ortega, 2000).

Según una investigación realizada por Pabian y Vandebosch (2016) indicó que aquellos espectadores que están más frecuentemente expuestos a actos de acoso y ciberbullying, tienden con el tiempo, a mostrar niveles más bajos de capacidad de respuesta empática. Además, los adolescentes con niveles más altos de capacidad de respuesta empática tienden a ser espectadores más frecuentes de acoso cibernético, probablemente debido a su interpretación más grave de interacciones en línea ambiguas o negativas para otros.

1.3. Incidencia de la intimidación y del ciberbullying en Italia

Consideremos ahora la investigación que se ha llevado a cabo en Italia. Entre las principales investigaciones realizadas cabe destacar una encuesta con 1379 alumnos de las tres últimas clases de primaria y las tres clases de escuela media en Florencia y Cosenza (Olweus, 1996). Las cifras obtenidas son realmente asombrosas. Se encontró que el acoso en la escuela era significativamente mayor en ambas áreas que en otros países, como Noruega, Inglaterra, España, Japón, Canadá, Australia y Finlandia. Para la frecuencia relativa, el acoso llega a casi el 46% en las escuelas primarias de Florencia y el 38% en las escuelas de Cosenza. Estos porcentajes disminuyen considerablemente con la transición a la escuela media, pero se mantienen alrededor del 30% en ambas áreas. Por supuesto, los porcentajes de aquellos que informan de haberse comportado como un acosador hacia sus compañeros de clase son más bajos, alcanzando la consistencia de alrededor de 20-23% en la escuela primaria. Si comparamos estas cifras con las registradas en Inglaterra, encontramos que los porcentajes totales en la muestra italiana son dos veces más altos que los de la muestra inglesa, que ya eran altas en comparación con las cifras recogidas en Noruega y Escocia. En cuanto a los diferentes tipos de acoso, las formas más frecuentes se refieren al "uso de palabras ofensivas", "violencia seguida de heridas físicas", "amenazas", "nadie me dirige la palabra", "difusión de rumores peyorativos" y "robo de objetos". La magnitud del fenómeno observado en Italia llevó a Smorti y Ciucci (1994) a extender la investigación a otras áreas con características especiales. El objetivo requería la elección de una muestra que hiciese posible conocer con mayor claridad las características más destacadas del fenómeno a estudiar. El foco se trasladó así a un municipio de la provincia de Florencia, de unos 20000 habitantes, que por un lado presentaba los problemas de aislamiento típicos de las zonas rurales y, por otro lado,

Giuseppa Liccardi

debido a su proximidad a la capital, albergaba fenómenos típicos de las zonas periféricas de las grandes ciudades: escasez de servicios e infraestructura, desplazamiento, precariedad social y económica. Formaron parte del estudio 508 sujetos, que coincidió con la población de sujetos de 11 a 14 años de edad que residían en el municipio (Olweus, 1996). Los resultados obtenidos confirmaron, o incluso agravaron, el alcance del fenómeno encontrado en la encuesta anterior. Florencia y Cosenza no eran, por tanto, zonas desviadas en comparación con el resto de Italia, pero parecían constituir una plataforma de la que, si acaso, se separan los núcleos de la población en riesgo sobre la base de una multiplicidad de parámetros, en el sentido de un agravamiento del fenómeno. La encuesta se extendió entonces a otras realidades del territorio nacional. Una serie de investigaciones comenzaron a desarrollarse, desde valle d'Aosta a Sicilia (Fonzi, 1997). Posteriormente, Fonzi informa que en Italia el 41% de los niños que asisten a escuelas primarias declaran ser acosados. Esto es algo a tener en cuenta, especialmente en comparación con los datos de otros países europeos, en los cuales los datos son más bajos: 27% en Gran Bretaña, 20% en Canadá, 15% en España, 6% en Finlandia. El fenómeno es, sin duda, preocupante, y requiere un compromiso activo y participativo por parte de todos los organismos educativos, pero hay que evitar el alarmismo innecesario: una hipótesis que puede ser optimista, pero lógicamente bastante razonable, se refiere a una cuestión tanto conceptual como metodológica. De hecho, los escolares italianos no son más agresivos que los de otros países europeos, y las diferencias que surgen de la investigación sobre el fenómeno en las diversas naciones también pueden atribuirse a otros factores. En primer lugar, una razón cultural: los italianos están más acostumbrados a la bofetada, a la burla, lo que en la investigación italiana ya se consideran actos de intimidación, mientras que en otras naciones el fenómeno se limita a la agresión física o al insulto verbal. No debemos olvidar la dificultad de comparar la investigación; en diferentes países, se utilizan términos diferentes, o términos similares con diferentes valores semánticos, lo que ayuda a confundir los valores y parámetros de comparación de las mismas búsquedas. Lo que surge en primer lugar es que el acoso en Italia es mucho mayor que en otros lugares, tanto en lo que respecta al porcentaje de agresores como al de las víctimas. Asimismo, los datos evidenciaban una disminución en la transición de la escuela primaria a la secundaria, pero incluso en este segundo orden de escuelas los porcentajes italianos son en todo caso más altos. Un dato interesante es el de los

Giuseppa Liccardi

porcentajes del fenómeno: si en las escuelas primarias hay un 40% de víctimas intimidadas, este porcentaje cae al 28% en las escuelas secundarias inferiores, para mantenerse en el 23% en las escuelas secundarias. La disminución no debe ser engañosa puesto que la disminución no corresponde a un fenómeno menos peligroso (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith, 1996). En última instancia, la alta tasa de incidencia del acoso escolar en Italia, en comparación con la de otros países, parece ser un hecho real que, al menos en parte, puede remontarse a diferencias culturales (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

En 2014, según la encuesta "Osservatorio adolescenti", presentada por Telefono Azzurro e Doxa Kids, dirigida a una muestra de 1500 estudiantes de entre 11 y 19 años, el 34% de los chicos informaron haber sido intimidados. El 50% de los estudiantes de 11 a 17 años habían sido intimidados por sus compañeros. Los métodos utilizados para acosar psicológicamente a la víctima fueron: 1.2% insultos; 6.3% de humillación; 5.1% de difamación; 4.7% exclusiones y 3.8% agresiones físicas.

El fenómeno aumentó exponencialmente en el año 2015-2016 año en el que los porcentajes aumentaron alrededor de 10%. De hecho, el 59% de los encuestados informaba haber sido acosado, de los cuales: el 48% los sufría ocasionalmente y el 12% asiduamente. Del mismo modo, los datos aportados por la asociación italiana Telefono Azzurro e Doxa Kids, en 2017 indican que hubo 207 episodios de violencia dentro de la escuela, de los cuales el 40% dijo que también había sufrido el acoso en línea, pasando más de 5 horas frente a la pantalla. Cabe destacar de los informes del Telefono Azzurro (2017) que el 10% de las solicitudes de ayuda dirigidas a la asociación están relacionadas con episodios de acoso escolar y ciberbullying. De ellos, el 46% proceden del norte de Italia, seguidos por el sur y las islas con el 31% y el centro con el 23%.

Según el informe de 2019 de Istat (Instituto Nacional de Estadística) se indica que los fenómenos de acoso escolar y ciberbullying fueron objeto de una encuesta específica en el año 2014 en Italia. De los principales datos se desprende que, en el grupo de edad de 11 a 17 años, el 50% de los adolescentes experimentaron acoso escolar y ciberbullying durante los 12 meses anteriores. Así, en Italia, uno de cada dos niños es acosado. La edad en riesgo es entre 11 y 17 años, aunque el período más crítico resulta ser entre 11 y 13: al principio amenazas e insultos, seguido de burla y de agresiones físicas (luchar, patadas y puñetazos). Los datos muestran que el ciberbullying es menos frecuente que el acoso "tradicional". Específicamente, el 22% de las víctimas de acoso fuera de línea dicen haber

experimentado formas de violencia en línea en los 12 meses anteriores y, de ellos, alrededor del 6% continuamente, con más de un episodio al mes. Además, las niñas son las más acosadas (7%) en comparación con los niños (4.6%).

El fenómeno del acoso está en constante evolución, al igual que la forma de comunicarse; las nuevas tecnologías disponibles, Internet o los teléfonos móviles, son inevitablemente medios potenciales adicionales para llevar a cabo y sufrir acoso o abuso. Más del 50% de los encuestados de 11 a 17 años dijeron que eran víctimas de algún incidente ofensivo, irrespetuoso y/o violento. Un porcentaje significativo, igual a en 19.8%, afirma haber experimentado acoso típico una o varias veces al mes. Casi la mitad de ellos (9.1%) con una frecuencia de una o varias veces a la semana. Las niñas tienen una tasa de victimización más alta que los niños. Más del 55% de los niños de 11 a 17 años fueron acosados en algún momento del año, mientras que el 20.9% del acoso fue al menos mensual (en comparación con el 49.9% y el 18.8% de sus pares masculinos respectivamente). El 9.9% de las niñas son acosadas una o más semanas, en comparación con el 8.5% de los niños. El porcentaje de personas que informaban haber sido acosadas disminuye a medida que crecen. El 22.5% de los niños de 11 a 13 años informaron haber sido acosados (una o más veces durante el mes) por otros compañeros, en comparación con el 17.9% de los niños de 14 a 17 años (Istat, 2019).

Finalmente, cabe destacar que la UNESCO (2019) informa que en Italia se ha logrado una disminución significativa en la prevalencia del acoso escolar debido a que se ha invertido en investigación y evaluación. Al menos uno de cada 3 estudiantes (32%) han sido intimidados por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el último mes. El cyberbullying afecta a uno de cada diez niños.

1.4 Consecuencias de la intimidación y del ciberbullying

El fenómeno del acoso escolar es cada vez más generalizado e implica un grupo de edad cada vez más amplio y temprano: las primeras manifestaciones de violencia, acoso, burla y amenazas también ocurren en la escuela primaria, con niños intimidados desde los 6 años (Cerezo, 2009; Olweus,1993). Sigue siendo un fenómeno que suele permanecer oculto, siendo por lo tanto difícil de cuantificar y a menudo es subestimado tanto por los padres como por los docentes maestros (Ortega,2000). A menudo pensamos en el acoso escolar como un fenómeno típicamente adolescente y nos resulta difícil creer que incluso los más pequeños puedan implementar comportamientos que intencionalmente tienen como objetivo hacer que los compañeros más débiles y frágiles sufran o lastimen. Aunque las solicitudes de ayuda provienen principalmente de preadolescentes y adolescentes, los episodios de acoso escolar a menudo comienzan ya en la escuela primaria (Cerezo y Ato,2010; Sánchez y Cerezo, 2010). No siempre es posible poner fin al fenómeno o intervenir con prontitud y, con demasiada frecuencia, muchos niños son atacados, burlados, golpeados o atacados verbalmente incluso durante los años escolares posteriores y hasta la escuela secundaria.

Hay muchos escolares que sufren en silencio, experimentan decepción, impotencia, se culpan de la situación de violencia y mantienen la intimidación con miedo, a veces expresando a través del cuerpo su malestar y desarrollando síntomas psicossomáticos como dolor de estómago, dolor de cabeza o vómitos (Ilola et al., 2016). Miedo, depresión, ansiedad, malestar físico, trastornos del sueño, baja autoestima y disminución del rendimiento escolar son algunos de los efectos devastadores que un niño que es acosado puede experimentar a corto y largo plazo (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ortega,2000). Cuanto más temprana y crónica sea la experiencia traumática de ser acosado, mayor será el impacto negativo en la salud. Los niños son más propensos a desarrollar síntomas físicos recurrentes, aparentemente inexplicables, que en cambio pueden ser una llamada de atención y señalar la posible presencia de fenómenos de acoso escolar. También parece posible que el estrés crónico afecte negativamente al desarrollo de habilidades relacionadas con la resiliencia y, por lo tanto, a la capacidad de hacer frente a situaciones estresantes, reduciendo la capacidad futura de los niños para manejar y lidiar con el estrés de una manera adaptativa y constructiva (Zarate-Garza et al., 2017). Los

niños que no están directamente involucrados en la violencia, pero que se encuentran "espectadores" de tales episodios, también pueden desarrollar consecuencias importantes, incluyendo sentimientos de culpa o impotencia por no haber intervenido, mala empatía, incapacidad o dificultad para confiar en los demás (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ortega, 2000).

Los datos han evidenciado que tanto los agresores como las víctimas necesitan ayuda para salir de la situación en la cual se encuentran. Pues se ha contrastado que los agresores, al igual que las víctimas, también experimentan síntomas psicossomáticos como dolores de cabeza, dolores de estómago entre otros (Kaltiala-Heino et al., 2000). Es esencial prestar atención a todas las señales que se pueden captar en su comportamiento y actitudes, no subestimar su importancia, animarlos a hablar de lo que está sucediendo y de lo que están experimentando, asegurarles que no tienen la culpa y no deben avergonzarse de ello. Es esencial hacerlos sentir comprendidos, no bajo presión, sino transmitirles la seguridad de poder hablar siempre con los padres y maestros sobre ellos. Muchos estudios han puesto de relieve el peso que los estilos educativos de los padres pueden tener en el surgimiento del acoso escolar: coacción o laxitud y un mal control o incoherencia para el agresor, la sobreprotección y la cohesión excesiva para la "víctima"; otros han visto en algunas características psicológicas como la agresión generalizada, los trastornos de conducta, la impulsividad, la mala empatía, la actitud positiva hacia la violencia, las raíces del comportamiento intimidatorio y, por el contrario, la ansiedad, la depresión, la inseguridad y la baja autoestima las raíces de la victimización (Armas, 2007; Cerezo, 1997); otros señalan la dinámica de la clase como el principal culpable de los eventos antidemocráticos. En Italia, un grupo de investigación liderado por Fonzi (1999) señaló la importancia de analizar los correlatos psicológicos de los que los principales actores del acoso son portadores, en lugar de detenerse en las causas. Al informar de los datos más importantes, se ha comenzado a entender que los agresores y las víctimas están unidos por una única plataforma desaconsejada, y que entre una y otra no sólo hay diferencias sustanciales, sino también numerosas convergencias. Los acosadores y las víctimas parecen unidos, según trayectorias que nunca se encuentran, por una especie de analfabetismo hacia algunas áreas sociocognitivas. Las víctimas se distinguen principalmente por la falta de dominio de la gramática emocional, mientras que los agresores difieren principalmente en el área de la separación moral (Ortega et al., 2002).

Giuseppa Liccardi

CAPÍTULO 2. GESTIÓN DE EMOCIONES Y DESCONEXIÓN MORAL EN LOS ESCOLARES IMPLICADOS EN ACOSO ESCOLAR

2.1. Emociones y conflictos entre escolares

El hecho de reconocer y expresar las emociones es un resultado necesario para que se produzca la comunicación humana y por ende la adaptación psicológica (Goleman, 1995). Por lo que no se limita a una etiqueta emocional, es decir, refleja la comprensión de la vida emocional misma, así como los aspectos del contexto social en el que se manifiesta (Barden, Zelco y Dunkan, 1980; Harris; 2000; Olthof, Fergusson, Bloemers y Deij, 2004; Olthof, Schouten, Kuiper, Stegge y Jennekens-Schinkel, 2000).

La comprensión de las emociones por parte de los niños refleja, por un lado, los conocimientos adquiridos en convenciones e ideas sociales y culturales asociadas a las emociones (Mesquita, 2003; Monjas, 2021) así como el uso de habilidades sociocognitivas que el niño pone en práctica, cada vez más complejas, en la interpretación de las experiencias emocionales. La exhibición de emociones tiene consecuencias inmediatas en el impacto que tienen en la persona que las recibe. Varios trabajos profundizaron en el reconocimiento, la comprensión y las habilidades de expresión emocional de los agresores y víctimas de la experiencia de acoso escolar. En cuanto a la autoatribución, Boulton y Underwood (1992) realizaron un estudio con niños de entre 8 y 10 años, en los roles de agresor, víctima y observador para indagar sobre las razones del acoso escolar y sus experiencias emocionales como agresores y como víctimas. La gran mayoría de los agresores aludían que se sentían felices o enojados durante el abuso, mientras que una menor proporción el aludió que se sentían enfermos y tristes o no lo sabían. Las víctimas reconocieron que sentían principalmente tristeza (además de otros sentimientos negativos) tras las situaciones de intimidación de sus compañeros, aludiendo sobre todo a que dichas situaciones se habían llevado a cabo por ciertas características personales o inclusive sin ningún motivo. Por lo tanto, es de importancia fundamental referirse a los estados emocionales tanto de los agresores como de las víctimas para comprender mejor las causas del acoso escolar. Cuando se les preguntaba a los agresores cómo se sentirían en situaciones que describen los incidentes de acoso escolar, reconocían que se sentían bien acerca de lo que hacían. En algunas situaciones reconocen que están enojados,

diciendo en estos casos, que fueron provocados por las víctimas. En cuanto a las víctimas, indicaron que se habían sentido tristes y con ansiedad e incluso en ocasiones enojados (Camodeca y Goosens, 2005).

En la relación entre las personas pueden aparecer sentimientos de agrado o desagrado, aceptación o rechazo, amistad o enemistad sobre todo por la diversidad que caracteriza a las personas (Cerezo, 1997). La diversidad entre las personas caracteriza todas las relaciones interpersonales y es inherente a todas las relaciones. Es a partir de la relación con la diversidad que el conflicto puede resultar, y es en conflicto (y a través de él) que es posible encontrar al otro en su diversidad. Desde este punto de vista, el conflicto es, por lo tanto, un elemento inalienable de toda relación humana. De hecho, además de unir a las personas entre sí, teje toda una serie de elementos que van desde sentimientos, emociones, diferencias y valores que caracterizan la personalidad de cada uno de nosotros. Este cruce de vidas puede conducir a la desencadenación de desacuerdos que, si no se gestionan adecuadamente, pueden generar verdaderos conflictos intrapersonales, interpersonales y sociales tales como los problemas de convivencia o acoso escolar. Como resultado, en la compleja sociedad actual, el encuentro con la diversidad se convierte en un desafío emocional y cognitivo que requiere encuentros/choques continuos y comparaciones con diferentes puntos de vista, ideas, opiniones y formas de concebir la vida (Llorent, Ortega-Ruiz y Zych, 2016).

2.1.1. Gestión positiva de los conflictos entre escolares

Por lo tanto, la necesidad de aprender a permanecer dentro del conflicto, a vivir con él permanentemente, a permanecer en el conflicto para tener la oportunidad de expresar las propias dimensiones, las más verdaderas y profundas que sólo en las relaciones de conflicto salen a la luz. Generalmente, en la dinámica de conflictos, las personas tienden a buscar una solución, pero a menudo los conflictos no tienen una solución, sólo necesitan aceptación (Funes Lapponi, 2000).

Una manera de entender la compleja dinámica de las relaciones interpersonales y su potencial infinito y poder gestionar positivamente los conflictos es la inteligencia emocional. El concepto de inteligencia emocional nació en 1990 por Salovey y Mayer, los dos psicólogos sociales estadounidenses lo definen como "la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y los demás, de distinguir entre ellos, y de utilizar esta información para guiar sus pensamientos y acciones" (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Por lo tanto, la inteligencia emocional se configura como la capacidad de identificar y manejar las emociones propias y de los demás. Tradicionalmente, identifica tres habilidades básicas: la conciencia emocional, la capacidad de coordinar las emociones y utilizarlas de una manera útil en los procesos cognitivos (como la resolución de problemas - problem solving), y la capacidad de regular eficazmente las emociones y manejar las de los demás de manera igualmente efectiva.

La inteligencia emocional también se define como la capacidad de monitorear y dominar las emociones de los propios y de los demás, discriminarse unos contra otros y utilizar la información recopilada para llevar a cabo el pensamiento y la acción. Esto permite comportarse adecuadamente a favor de objetivos individuales o comunes. Fue, sin embargo, Goleman (1995) quien hizo popular el concepto de inteligencia emocional, definiéndolo como la capacidad del sujeto para motivarse a sí mismo, de persistir en la búsqueda de un objetivo a pesar de las frustraciones, de controlar sus impulsos y posponer la gratificación, modulando los estados de ánimo que nos impiden pensar, ser empáticos y esperar. En otras palabras, Goleman (1995) define la inteligencia emocional no sólo como un conjunto de habilidades psicológicas (percepción, expresión, comprensión), sino también como un complejo conjunto de habilidades sociales, motivacionales y operativas necesarias para nuestro bienestar. La inteligencia emocional se puede considerar como ese

hilo delgado que une las emociones a su reconocimiento, palabras a la historia personal de cada individuo, la relación con la aceptación del otro, convirtiéndose así en una lupa que te permite mirar al otro en profundidad.

Por lo tanto, la inteligencia emocional es indispensable para la calidad de las relaciones interpersonales y representa un recurso importante, si no fundamental, que debe desarrollarse del igual que la capacidad de construir relaciones positivas y gestionar conflictos. En un momento en el que te enfrentas a conflictos, la inteligencia emocional se activa tratando de entender si es posible manejarlo centrándote en el problema (actúas directamente sobre el conflicto para encontrar una solución), o en las emociones (no actúas sobre el conflicto, sino en la gestión de las emociones negativas involucradas). (Goleman, 1995). Asimismo, el modelo de Bar-On (2006) alude al hecho de que la inteligencia emocional predice un adecuado éxito en los diferentes ámbitos de la vida de la persona. Así, su modelo incluye una serie de dimensiones y habilidades tales como la gestión o manejo del estrés, la adaptabilidad, el componente intrapersonal y el interpersonal y el estado de ánimo general. En resumen, cabe destacar que la inteligencia emocional es fundamental para el bienestar psicosocial del individuo, ya que su evolución favorece la capacidad del sujeto para adaptar su comportamiento a la situación y necesidades específicas del grupo, en pocas palabras promueve la capacidad de tomar comportamientos adaptativos (Carbonell, Cerezo, Sánchez Esteban, Méndez y Ruiz Esteban, 2019).

En las últimas dos décadas, una variable que ha demostrado su papel potencial como amortiguador contra los efectos negativos tanto para la intimidación como para el ciberbullying es la inteligencia emocional (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014; Kokkinos y Kipritsi, 2012). Se ha evidenciado que aquellos escolares con mejores habilidades emocionales presentan menos emociones negativas relacionadas con la expresión de agresividad o de la ira (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Así, los agresores presentan mayores dificultades en la regulación y gestión emocional tanto en acoso como en ciberbullying (Estévez et al., 2019; Méndez, Jorquera Hernández, Ruiz-Esteban, Martínez y Fernández-Sogorb, 2019; Rey, Quintana-Orts, Mérida-López y Extremera, 2018; Zych, Baldry, Farrington y Llorent, 2019). Esto es algo clave a tener en cuenta en la presente tesis doctoral.

Por lo que los programas para el desarrollo de habilidades socioemocionales pueden ser predictores de éxitos escolares a largo plazo, independientemente de cualquier variable socioeconómica (Monjas, 2021; Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman y Zumbo, 2014) y sobre todo para la reducción de la intimidación y el ciberbullying (Gaffney, Ttofi y Farrington, 2018). La conexión entre la dimensión socioemocional y el crecimiento académico también ha sido confirmada por algunos estudios metaanálisis (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Por otro lado, se encuentra que la falta de competencia emocional está correlacionada negativamente con los indicadores de éxito, y más fácilmente genera menos conexión con la escuela, menos compromiso, menor rendimiento y un mayor riesgo de abandono escolar temprano (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Whitted, 2011).

2.1.2. El control emocional de los agresores y las víctimas

Aprender a lidiar con las situaciones difíciles que encontramos a lo largo del camino de nuestras vidas es un aspecto de particular importancia para el bienestar psicológico y social de las personas. La evidencia de esto se puede encontrar en la gran cantidad de investigación llevada a cabo, en diferentes campos sociales y personales, a lo largo la vida. En el campo de estudio al que nos enfrentamos se han analizado las estrategias de afrontamiento (coping) que las víctimas han utilizado para hacer frente a este tipo de situación en los centros escolares (Downey, Johnston, Hansen, Birney y Stough, 2010; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012). Así, Olweus (1993) indicaba que las víctimas solían ser pasivos, sumisos y con considerables dificultades para gestionar y reaccionar directamente ante la intimidación, utilizando en ocasiones el escape y el llanto como una manera de alejarse de la situación. De forma similar, otros investigadores indicaron que las víctimas mostraban signos de sumisión, dolor y sufrimiento (Perry, Willard y Perry, 1990), no hacían nada ante la situación (Cowie, 2000) o algunos simplemente ignoraban la situación (Smith, Shu y Madsen, 2001). La importancia del apoyo social para mantener o poner fin al fenómeno también ha sido investigada por autores que han examinado la influencia de la red de participación de iguales en la violencia. En resumen, los autores que analizaron las estrategias de respuesta utilizadas por los niños tienen dos perfiles de las víctimas: en el primero, la víctima está representada con pocos recursos y habilidades de reacciones adecuadas para la situación, frente al otro que representan a niños que buscan ayuda y apoyo de otros como una salida al abuso que

sufren de sus compañeros de clase (Sánchez et al., 2012). Este segundo grupo de estudios concluye que las estrategias utilizadas por estos niños son más eficaces y que han logrado frenar el abuso. Finalmente, los autores concluyeron que hay dos tipos de victimización, uno caracterizado por buscar ayuda, y podría ser el más propenso a tener éxito (Kanetsuna, Smith y Morita, 2006; Smith y Tallamelli, 2001); mientras que el otro caracterizado por la emoción y la impulsividad, reaccionaría con escape y evitaría la situación, reaccionando agresivamente. En ambos casos las estrategias no son efectivas para resolver el problema. Esta reflexión sobre la eficacia /ineficacia de algunas estrategias de afrontamiento (coping) fue tomada por Menesini, Fonzi, Sánchez y Ortega (2005). Encontraron que, ante una situación de intimidación, los escolares que estaban envueltos en los roles de agresores y en los roles de víctimas percibían la eficacia de las estrategias de afrontamiento (coping) de manera diferente. Llegaron a la conclusión de que la eficacia de una estrategia no depende tanto de la estrategia en sí, sino de la capacidad del sujeto para utilizarla hábilmente en contexto.

La adopción del análisis transaccional de Lazarus y Folkman (1984) mostró que los escolares que percibían no controlar el acoso escolar, mostraban la capacidad de minimizar la gravedad de lo que les estaba sucediendo, considerando que terminaría y que todo eventualmente se resolvería. Por el contrario, aquellos escolares que mostraban cierto control sobre la situación dijeron que estaban utilizando estrategias relacionadas con la búsqueda de algún apoyo social. Los casos de situaciones de victimización más graves o incluso estables se han asociado con una menor percepción del control situacional y el uso de estrategias centradas sobre todo en la reducción del impacto de la victimización. Estos resultados argumentan que el efecto prolongado de la victimización tiene en la adaptación psicológica, la autoestima y la resiliencia de las víctimas, retroalimenta negativamente su mala percepción de sí mismos (Sánchez et al., 2012).

2.2 Mecanismos de desconexión moral en la intimidación y el ciberbullying

Ante un tipo de conducta violenta o transgresora existe una desactivación parcial o total del sistema de control interno que regula la conducta moral aceptable, posibilitando la conducta violenta. Este fenómeno permite la desviación del sentido de responsabilidad y culpa, favoreciendo lo que Bandura (1996) llama "desconexión moral", es decir, la implementación de mecanismos cognitivos que liberan al individuo de sentimientos de autoculpa en el momento en que no se respeta la norma. Este aspecto es clave para la presente tesis doctoral.

La construcción de la separación moral representa, por lo tanto, el conjunto de dispositivos cognitivos dentro del individuo, socialmente aprendidos y construidos, que liberan al individuo de los sentimientos de autoculpa, lastimando la autoestima, en el momento en que se pierde el respeto a las normas (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996). Bandura (1996, 2002) adopta una perspectiva interaccionista según la cual la acción moral puede entenderse a través de una perspectiva integrada en la que la persona, su comportamiento y el medio ambiente son tres factores mutuamente dependientes. La construcción de las estructuras cognitivas de autorregulación está fuertemente influenciada por la interacción de estos factores.

Los mecanismos de autoabsorción, o como Bandura (1996) los llama "desconexión moral" implican una redefinición sustancial de la conducta y pueden distinguirse entre: procesos de desconexión que trabajen en la definición de conducta; mecanismos que distorsionan la relación causa-efecto; procesos que resultan en una reevaluación de la víctima. A este respecto según Bandura (1996,2002) existen ocho mecanismos de desconexión moral que el sujeto puede poner en marcha:

- Justificación moral: se utilizan propósitos o fines socialmente válidos y morales para justificar la conducta violenta.
- Etiquetado eufemístico: el sujeto busca reducir el dolor de las consecuencias mediante el uso de términos eufemísticos que enmascaren o justifiquen sus acciones violentas.
- Comparación ventajosa: el sujeto opera a través de una comparación entre la propia acción y la conducta moralmente peor, reduciendo por el contrario el valor inmoral del propio comportamiento violento.

- Desplazamiento de responsabilidad: la responsabilidad de la acción se atribuye a un tercer actor, como una autoridad, de modo que la conducta considerada violenta resultaría de los dictados de la misma, o de las necesidades de una situación particular.
- Difusión de la responsabilidad: el sujeto puede generar un sentido de no imputabilidad frente a las faltas cometidas que, por el hecho de ser de todos, en última instancia las faltas no son de nadie, busca por lo tanto sembrar la culpa al grupo.
- Distorsión de las consecuencias: el sujeto busca que se ignore por completo o se minimice la gravedad de las consecuencias de sus acciones al no tener en cuenta los efectos de una acción violenta.
- Deshumanización: no existe humanidad en el sujeto hasta el punto de considerarlo un animal o un objeto.
- Atribución de culpabilidad: el agresor está convencido de que el acto violento causado a la víctima es plenamente merecido por ella.

Los mecanismos que explicarían el acoso podrían ser los de la separación moral, que implican culpar a la víctima. En este sentido, hay varios teóricos e investigadores que indican la dimensión afectiva y moral en la regulación del comportamiento social de los agresores y de las víctimas del acoso escolar (Lo Cricchio, García-Poole, Brinke, Bianchi y Menesini, 2020; Gini, Pozzoli y Hymel, 2014; Mascia et al., 2021; Menesini et al., 2003; Menesini, Nocentini y Camodeca, 2011; Méndez, Liccardi y Ruiz- Esteban, 2020; Ortega et al., 2002; Pozzoli, Gini y Vieno, 2012). Así, se ha evidenciado que los agresores son más propensos a implementar mecanismos de separación moral, y que los mecanismos que más utilizan son la atribución de la culpa a la víctima y la justificación moral (Caravita y Gini, 2010; Menesini et al., 2003; Gini, 2006; Thornberg y Jungert, 2014).

Aunque el acoso es un fenómeno relacional y el acosador encuentra apoyo en el grupo de compañeros y se considera un modelo para imitar, los compañeros que son observadores de dichas situaciones, a menudo tienen una actitud negativa hacia las intimidaciones, no las entienden y las consideran actos incorrectos e injustos (Caravita, Miragoli y Di Blasio, 2009). Específicamente, se han encontrado asociaciones negativas entre la separación moral y las funciones de defensor y observador externo, mientras que las asociaciones positivas entre el seguidor, el ayudante del acosador y la separación moral

(Gini, 2006; Obermann, 2011; Thornberg y Jungert, 2014). Otros estudios (Caravita, Salmivalli y Di Blasio, 2009; Garandeanu y Cillessen, 2006) también señalaron que aquellos que son percibidos como populares tienen mayores niveles de separación moral, que los agresores, a través de acciones negativas, tratan de mantener su posición prominente estable en el grupo, y que los mecanismos de separación moral, aprendidos dentro del contexto social, tienden a difundirse incluso dentro de redes amistosas (Caravita, Sijtsema, Rambaran y Gini, 2014). Muchos otros estudios han puesto de relieve que la desconexión moral es un factor de riesgo para el comportamiento de acoso escolar y que diferentes factores actúan en las escuelas primarias y secundarias: en la escuela primaria lo que conduce a la separación, a justificar el acoso escolar, es tener una baja preferencia social, es decir, no ser aceptado por los pares, la no defensa de la víctima y el hecho de ser varón; en la secundaria superior, por otro lado, lo que lleva a la desconexión es la alta popularidad percibida, es decir, la celebración de una posición prominente (Gini et al., 2014). Otros estudios han evidenciado que la desconexión moral está fuertemente asociada con un comportamiento agresivo. Incluso en el acoso este mecanismo es muy frecuente y rastreable no sólo por el agresor, sino también por los observadores que a menudo no intervienen en situaciones de ataque en defensa de la víctima (Gini et al., 2014; Obermann, 2011).

PARTE EMPÍRICA

INTRODUCCIÓN

La revisión teórica anterior ha permitido conocer cómo la gestión de las emociones, el clima de clase y los mecanismos de desconexión moral difieren en función de los roles asumidos en la intimidación y en el ciberbullying. Esto permite plantear por lo tanto el objetivo general, los objetivos específicos y posteriormente será posible abordar el apartado correspondiente a la descripción de los participantes en el estudio, las variables que se han tenido en cuenta, los instrumentos utilizados para recabar la información y el procedimiento utilizado en el estudio.

El capítulo 4 ha sido diseñado de modo que permite presentar los resultados obtenidos tras el análisis estadístico de los datos. El apartado ha sido subdividido en varios subapartados para permitir al lector una presentación clara de los resultados. Para ello, se han tenido en cuenta los objetivos específicos del estudio para presentar los resultados obtenidos.

A continuación, se presenta una discusión de los resultados atendiendo a las aportaciones de estudios similares que se han llevado a cabo por otros autores.

Para finalizar se hace preciso esbozar la aplicabilidad de los resultados obtenidos siendo del mismo modo preciso presentar las limitaciones encontradas en el estudio y marcar unas líneas de investigación futuras.

CAPÍTULO 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. Objetivo general

El objetivo del estudio fue analizar en los roles directamente implicados de intimidación y ciberbullying (víctima, agresor y observador) la influencia de las emociones y los mecanismos de desconexión moral que se ponen en marcha en los escolares sicilianos. Asimismo, se indagará en las diferencias sociodemográficas, las relaciones entre escolares y la percepción sobre el clima escolar ante las situaciones de intimidación.

3.1.2. Objetivos específicos

El objetivo general expuesto se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo Específico 1. “Analizar las relaciones entre los estudiantes de la clase, los menores de su misma edad, el clima escolar, así como las emociones de los escolares en clase”.

Objetivo Específico 2. “Analizar las formas de manifestación, así como las comportamentales de las situaciones de acoso en función del rol (víctima, agresor y observador).”

Objetivo Específico 3. “Analizar las características de la intimidación (quiénes los realizaron, lugar y momento de ocurrencia) así como en el estado emocional de la víctima tras dicha situación”.

Objetivo Específico 4. “Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el clima escolar, las emociones y de los mecanismos de desconexión moral estableciendo un perfil de víctima en acoso escolar.”

Objetivo Específico 5. “Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el clima escolar, las emociones y de los mecanismos de desconexión moral estableciendo un perfil de agresor en acoso escolar.”

Objetivo Específico 6. Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el clima escolar, las emociones y de los mecanismos de desconexión moral estableciendo un perfil de observador en acoso escolar.”

3.2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO

Los participantes del estudio fueron 239 estudiantes de tercero a quinto curso escolarizados en centros educativos de Sicilia (Italia). Se trata por lo tanto de una muestra representativa de los escolares de Sicilia. En la tabla 1 pueden apreciarse los datos descriptivos de los participantes. Se trata de una muestra muy igualada en cuanto al género y con edades comprendidas entre los 8 y 11 años ($M=9.35$; $DT=0.97$). Solamente el 0.8% eran de procedencia extranjera. En cuanto al fracaso escolar, el 0.8% había repetido curso.

Tabla 1. *Frecuencia y porcentaje de la muestra del estudio según características sociodemográficas y académicas*

Variable		Frecuencia (n=239)	Porcentaje (100%)
Curso	Tercero	78	32.6%
	Cuarto	80	33.5%
	Quinto	81	33.9%
Género	Masculino	123	51.5%
	Femenino	116	48.5%
Edad	8 años	57	27.9%
	9 años	69	49.9%
	10 años	86	22.2%
	11 años	27	11.3%
Fracaso escolar	Repetido un curso	1	0.4%
	Repetido dos cursos	1	0.4%
	No repetidor	237	99.2%
País de nacimiento	Italiano	237	99.2%
	Otro país	2	0.8%
País de nacimiento del padre	Italiano	225	94.1%
	Otro país	14	5.9%
País de nacimiento de la madre	Italiano	210	87.9%
	Otro país	29	12.1%

3.3. VARIABLES DEL ESTUDIO

Se describen a continuación las variables utilizadas en el estudio atendiendo a los instrumentos de evaluación que serán descritos en el siguiente apartado.

- Características sociodemográficas y académicas:
 - Curso: variable ordinal agrupada en tres niveles en función del curso del estudiante (tercero, cuarto y quinto).
 - Género: variable nominal agrupada en dos niveles: masculino o femenino.
 - Edad: variable cuantitativa continua.
 - Fracaso escolar: variable ordinal agrupada en tres niveles, en función del nivel de repetición del estudiante durante: un curso académico, dos o más o ningún curso.
 - País de nacimiento: Hace referencia al país de nacimiento del escolar y de cada progenitor.
 - Relación con los compañeros de clase y con los niños de su edad: consta de dos variables ordinales con cinco niveles: nada bien, algunas dificultades, ni bien ni mal, bastante bien y muy bien.
 - Clima escolar y cómo se siente en clase: consta de 14 variables ordinal con cinco niveles: nunca, pocas veces, a menudo y muy a menudo.
 - Formas de manifestación del acoso escolar en función del rol de víctima y del agresor: consta de 24 variables ordinales con cinco niveles: nunca, 1 o 2 veces, 2 o 3 veces, una vez a la semana y varias veces a la semana.
 - Quiénes realizaron las agresiones: cuatro variables nominales (número de personas, género, clase y procedencia) agrupadas en tres niveles cada una.
 - Lugar y momento de ocurrencia de las situaciones de acoso: consta de nueve variables dicotómicas.
 - Estado emocional de las víctimas tras las intimidaciones: consta de ocho variables dicotómicas.
 - Comportamiento y actitud de los observadores ante una intimidación: consta de ocho variables ordinales con cuatro niveles: nunca, a veces, muchas veces y casi siempre.

- Mecanismos de desconexión moral:
 - Justificación moral, etiquetado eufemístico, comparación ventajosa, cambio de responsabilidad, difusión de la responsabilidad, distorsión de consecuencias, atribución de la culpa y deshumanización: se trata de ocho variables cuantitativas continuas.

3.4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

3.4.1 Test de Acoso escolar

La primera escala utilizada fue el Inventario de Bullying diseñado por Olweus (1996) en la traducción italiana de Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (1996). El instrumento mide variables sociodemográficas: curso, género, edad, procedencia del escolar y de los progenitores y repetición de curso. Asimismo, plantea una serie de cuestiones sobre cómo se siente el escolar con sus compañeros de clase y cómo se siente con los niños de su edad. Por otro lado, tiene una sección sobre el clima de clima y el estado emocional cuando el escolar está en clase.

Finalmente, el cuestionario mide las formas de manifestación del acoso escolar (agresiones físicas, agresiones verbales, exclusión, cyberbullying ...) en función del rol de víctima y de agresor. Incluye preguntas sobre el comportamiento y la actitud de los observadores ante una intimidación. Por lo que se obtiene una subescala para agresor, otra para víctima y otra para observador. Asimismo, incluye preguntas sobre el lugar y el momento de ocurrencia de las situaciones de acoso según el víctima, así como información sobre quién ha realizado dichas acciones (una o varias personas; género; si son o no compañeros de clase y la procedencia de los mismos y el estado emocional de las víctimas ante las situaciones de acoso. Las opciones de respuesta van desde 1=nunca a 5=varias veces a la semana. Los valores alfa de Cronbach son muy aceptables ya que en varios estudios han oscilado entre 0.80-0.90 (Olweus, 2013) y en el presente estudio fue de 0.80. En la tabla 2 pueden visualizarse ejemplos de ítems.

Tabla 2. Ejemplos de ítems del Inventario de Bullying

Subescalas	EJEMPLO DE ÍTEM
Subescala víctima	<i>Me amenazaron</i> <i>Me robaron o dañaron mis cosas</i>
Subescala agresor	<i>He amenazado a otros escolares</i> <i>Robé o dañé las cosas de otros escolares</i>
Subescala observador	<i>Defienden a los que sufren o le dicen al acosador que se ha portado mal</i> <i>Dejan solos a aquellos que han sufrido acoso escolar</i>

3.4.2. Cuestionario sobre Desconexión moral

Para la recogida de datos sobre los mecanismos de desconexión moral se utilizó el cuestionario elaborado por Bandura y colaboradores (Caprara, Barbaranelli, Vicino y Bandura 1996; Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996). La escala está compuesta por 32 ítems que oscilan desde 1= nunca a 4 =siempre. El instrumento consta de los ocho factores de mecanismos de desconexión moral de Bandura: Justificación moral, etiquetado eufemístico, comparación ventajosa, cambio de responsabilidad, difusión de la responsabilidad, distorsión de consecuencias, atribución de la culpa y deshumanización. Diferentes estudios han avalado que el índice de fiabilidad alfa de Cronbach de la prueba es de 0.82 (Bandura et al.,1996; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia,2001; Caprara et al.,1996). En el presente estudio el índice alfa de Cronbach fue de 0.81. En la tabla 3 pueden visualizarse ejemplos de ítems.

Tabla 3. Ejemplos de ítems para cada factor del cuestionario de desconexión moral

Factores	EJEMPLO DE ÍTEM
Justificación moral	<i>¿Es correcto luchar para proteger a nuestros amigos?</i>
Etiquetado eufemístico	<i>¿Abofetear y empujar a alguien es solo una forma de bromear?</i>
Comparación ventajosa	<i>Dañar la propiedad de otras personas no es nada grave, si consideramos que otros golpean a las personas</i>
Cambio de responsabilidad	<i>Si los niños viven en malas condiciones, no se les puede culpar por su comportamiento agresivo.</i>
Difusión de la responsabilidad	<i>¿Está bien decir pequeñas mentiras porque no causan daño?</i>
Distorsión de consecuencias	<i>Es injusto culpar a un niño que solo ha tenido una pequeña parte en el daño causado por el grupo</i>
Atribución de la culpa	<i>Si los niños luchan y se portan mal en la escuela, ¿es culpa del maestro?</i>
Deshumanización	<i>¿Algunas personas merecen ser tratadas como animales?</i>

3.5. PROCEDIMIENTO

Tras recibir el informe favorable del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (véase en Anexo 1) se solicitaron los permisos pertinentes en los centros educativos a través de los equipos directivos. Se detallaron los objetivos de la investigación y los instrumentos de recogida de información. Tras dicho proceso se llevó a cabo la solicitud del consentimiento informado de los progenitores de los escolares, así como el asentimiento informado de los mismos. La administración de las pruebas (véase en Anexo 2) se realizó en las clases de los escolares durante una sesión de 50 minutos aproximadamente contando con la presencia de la investigadora para aclarar posibles dudas. En cada aula había unos 16 estudiantes aproximadamente

Se informó del anonimato de las pruebas, así como de la confidencialidad de los datos proporcionados. De un total de 348 en la Educación Primaria 109 no formaron parte del estudio debido a que no se contaba con el consentimiento informado de los padres o el asentimiento del menor o porque los instrumentos estaban incompletos.

Los datos fueron codificados con un número asignado a cada participante para mantener el anonimato y la confidencialidad.

A continuación, se tabularon y se depuraron los datos para manejarlos estadísticamente. Los datos fueron tratados en el programa SPSS -*Statistical Package for the Social Sciences*- en su versión 24.0 tal y como se describe a continuación. El diseño de la investigación fue por lo tanto transversal.

3.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Con respecto al análisis de los datos, tras analizar los casos *outliers* y la distribución de la muestra, se llevaron a cabo análisis descriptivos e inferenciales.

Los análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas) fueron utilizados para la descripción de las características sociodemográficas y definitorias de la encuesta sobre acoso, los datos sobre el clima escolar y estado emocional en la clase (véase en Anexo 3).

Para los análisis inferenciales cabe destacar que en las pruebas utilizadas se asumieron niveles de confianza del 95% con un margen de error del 5%.

Por último, se realizó un análisis de regresión jerárquico para contrastar la potencia predictiva de los grupos de variables independientes (características sociodemográficas y académicas, el clima escolar, las emociones y de los mecanismos de desconexión moral) con respecto a la variable dependiente bajo estudio (rol de agresor, rol de víctima y rol de observador). Se utilizó el método introducir para poder analizar en cada bloque el efecto de las variables introducidas en el modelo y analizar el efecto en la variable dependiente.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INFERENCIAL

4.1.1. Análisis de la intimidación, percepción del clima escolar y las emociones ante dichas situaciones

Atendiendo al **Objetivo Específico 1**. “Analizar las relaciones entre los estudiantes de la clase, los menores de su misma edad, el clima escolar, así como las emociones de los escolares en clase”, se presentan a continuación los datos obtenidos.

Tras un análisis descriptivo de los datos se puede apreciar en la tabla 4 que el 86.6% de los escolares consideraba que tenían una buena o muy buena relación con sus compañeros de clase. Asimismo, el 85.8% tenían buena o muy buena relación con los niños de su edad.

Únicamente el 7.5% presentaban dificultades o no se llevaban bien con los compañeros de clase y el 5.4% presentaban dichas dificultades con niños de su edad.

Tabla 4. *Relación con los compañeros de clase y con los niños de su edad*

Relación	Nada bien	Algunas dificultades	Ni bien ni mal	Bastante bien	Muy bien
Compañeros de clase	6(2.5%)	12(5%)	14(5.9%)	80(33.5%)	127(53.1%)
Niños de su edad	6(2.5%)	7(2.9%)	21(8.8%)	92(38.5%)	113 (47.3%)

En lo que respecta al clima escolar percibido por los escolares (Tabla 5) cabe destacar que el 60.6% consideraba que existía un clima de serenidad/ tranquilidad a menudo o muy a menudo. Únicamente el 7.9% percibían que no existía dicha serenidad. De forma similar, el 66.9% consideraban que el clima de clase era tranquilo a menudo o muy a menudo frente al 6.3% y el 66.9% consideraban que existía un clima de respeto a menudo o muy a menudo.

Así, es destacable que solamente el 13.4% percibían que en su clima de clase no existían disputas o conflictos, el 20.5% que no era un clima de clase agitado y el 47.7% que existían situaciones de burlas continuas.

Por otro lado, en lo que respecta a cómo se sentía el escolar en clase, se aprecia que de forma general: el 59.8% se había sentido aburrido en clase alguna vez, el 59.8% se había sentido enojado alguna vez, el 99.2% había disfrutado en clase alguna vez, 97.1% se había divertido alguna vez, el 54.8% se había sentido triste en clase alguna vez, el 97.1% se había sentido contento alguna vez, el 59.8% se había sentido distraído o desatento alguna vez y el 98.3% se había sentido atento y con interés en clase alguna vez.

Tabla 5. *Clima escolar y cómo se siente en clase*

Clima escolar	Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Muy a menudo
El clima de tu clase es:					
Sereno/relajado	19(7.9%)	56(23.4%)	19(7.9%)	83(34.7%)	62(25.9%)
Conflictivo/disputas	32(13.4%)	88(36.8%)	70 (29.3%)	36(15.1%)	13 (5.4%)
Tranquilo	15(6.3%)	41(17.2%)	23 (9.6%)	100(41.8%)	60(25.1%)
Agitado	49(20.5%)	85(35.6%)	51(21.3%)	28 (11.7%)	26(10.9%)
De respeto	13(5.4%)	15 (6.3%)	51(21.3%)	71 (29.7%)	89 (37.2%)
De burla en burla	114(47.7%)	54(22.6%)	48(20.1%)	13 (5.4%)	10(4.2%)
Cuando estoy en clase me siento:					
Aburrido	96(40.2%)	88(36.8%)	45(18.8%)	4(1.7%)	6(2.5%)
Enojado	96(40.2%)	95(39.7%)	34 (14.2%)	10(4.2%)	4(1.7%)
Disfruto	2(0.8%)	21(8.8%)	29(12.1%)	75(31.4%)	112(46.9%)
Me divierto	7(2.9%)	8(3.3%)	26(10.9%)	76(31.8%)	122(51%)
Triste	108(45.2%)	85(35.6%)	35 (14.6%)	7(2.9%)	4(1.7%)
Contento	5(2.1%)	20(8.4%)	18(7.5%)	93(38.9%)	103(43.1%)
Distraído, desatento	96(40.2%)	70(29.3%)	44(18.4%)	19 (7.9%)	10(4.2%)
Atento y con interés	4(1.7%)	15 (6.3%)	32(13.4%)	84(35.1%)	104(43.5%)

4.1.2. Análisis de las formas de manifestación y comportamentales

En relación con el **Objetivo Específico 2**. “Analizar las formas de manifestación, así como las comportamentales de las situaciones de acoso en función del rol (víctima, agresor y observador)” en la tabla 6 podemos visualizar los datos descriptivos.

En lo que respecta a las formas de manifestación de las situaciones de acoso percibas por el víctima, de forma global cabe destacar que: el 13% de los estudiantes habían sido acosados a través de agresiones físicas (golpearle físicamente con golpes, puñetazos o patadas), el 18% habían sufrido amenazas, el 37.7% había sufrido robos, el 7.5% había sido ofendido por su color de piel o por su origen, el 25.9% había sido ofendido por su apariencia física o por su comportamiento, el 7.1% había sido ofendido por poseer alguna dificultad o discapacidad, el 7.1% había sido ofendido con comentarios de tipo sexual, el 12.6% había recibido insultos por parte de su compañeros, el 36.4% había sido excluido o ignorado por completo del grupo, el 19.7% había sido objeto de falsos rumores, el 7.1% había sufrido acoso a través del móvil o de internet y el 7.5% había sido víctima de otras maneras.

En lo referente a las formas de manifestación de las agresiones por parte del agresor se destaca de forma global que: el 4.6% de los estudiantes habían acosado a través de agresiones físicas (golpearle físicamente con golpes, puñetazos o patadas), el 4.6% habían amenazado, el 1.7% habían realizado robos, el 3.8% habían ofendido por su color de piel o por su origen a algún estudiante, el 10.5% había ofendido por su apariencia física o por su comportamiento, el 5% había ofendido a algún estudiante por poseer alguna dificultad o discapacidad, el 4.6% había ofendido con comentarios de tipo sexual, el 5.9% había insultado a alguno de su compañeros, el 20.5% había excluido o ignorado por completo a algún estudiante del grupo, el 1.26% había difundido falsos rumores de algún estudiante, el 8.8% había realizado acoso a través del móvil o de internet y el 5% había intimidado a algún compañero de otra manera.

Tabla 6: *Formas de manifestación del acoso escolar en función del rol*

Manifestaciones	Nunca	1 o 2 veces	2 o 3 veces al mes	1 vez a la semana	Varias veces a la semana
He sido acosado de las siguientes maneras:					
Agresión física	208(87%)	22 (9.2%)	6(2.5%)		3(1.3%)
Amenazas	196(82%)	27(11.3%)	11 (4.6%)	2 (0.8%)	3 (1.3%)
Robo	149(62.3%)	50 (20.9%)	31 (13%)	5 (2.1%)	4 (1.7%)
Color u origen	221(92.5%)	11(4.6%)	4(1.7%)	2 (0.8%)	1(0.4%)
Apariencia física	177(74.1%)	35 (14.6%)	20(8.4%)	3 (1.3%)	4 (1.7%)
Dificultad o discapacidad	222(92.9%)	10 (4.2%)	3(1.3%)	1 (0.4%)	3 (1.3%)
Contenido sexual	222(92.9%)	12(5%)	4(1.7%)	1 (0.4%)	
Insultos	209(87.4%)	16 (6.7%)	10 (4.2%)	2 (0.8%)	2 (0.8%)
Exclusión del grupo	152(63.6%)	54(22.6%)	23 (9.6%)	3 (1.3%)	7 (2.9%)
Falsos rumores	192(80.3%)	32(13.4%)	12 (5%)	1(0.4%)	2 (0.8%)
Ciberbullying	222(92.9%)	7(2.9%)	7 (2.9%)		3 (1.3%)
Otros	221(92.5%)	9 (3.8%)	4(1.7%)	3 (1.3%)	2 (0.8%)
He acosado de las siguientes maneras:					
Agresión física	228(95.4%)	7 (2.9%)	4(1.7%)		
Amenazas	228(95.4%)	10 (4.2%)	1 (0.4%)		
Robo	235(98.3%)	4 (1.7%)			
Color u origen	230(96.2%)	7 (2.9%)	2 (0.8%)		
Apariencia física	214(89.5%)	20(8.4%)	3 (1.3%)		2 (0.8%)
Dificultad o discapacidad	227(95%)	8(3.3%)	3 (1.3%)	1 (0.4%)	
Contenido sexual	228(95.4%)	7(2.9%)	1(0.4%)	2 (0.8%)	1(0.4%)
Insultos	225(94.1%)	13 (5.4%)		1 (0.4%)	
Exclusión del grupo	190(79.5%)	43(18%)	3 (1.3%)	2(0.8%)	1 (0.4%)
Falsos rumores	209(87.4%)	27(11.3%)	3 (1.3%)		
Ciberbullying	218(91.2%)	16(6.7%)	3(1.3%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
Otros	227(95%)	12(5%)			

En lo referente al comportamiento llevado a cabo tras las agresiones que fueron percibidas por parte del observador (véase Tabla 7) se destaca de forma global que: el 77.8% habían defendido a la víctima, el 30.1% habían apoyado a los agresores, el 29.5% no habían dejado solos a los víctimas, el 40.8% no habían fingido nada, el 37.2% nunca habían abandonado al agresor, el 70.5% habían llamado al profesor en alguna ocasión, el 79.1% había apoyado al víctima en momentos de calma o de tranquilidad y el 46.4% habían intentado unirse al agresor en alguna ocasión.

Tabla 7: *Comportamiento y actitud de los observadores ante una intimidación*

Manifestaciones	Nunca	A veces	Muchas veces	Casi siempre
Cuando observo una intimidación:				
Defienden al víctima	53(22.2%)	107 (44.8%)	48(20.1%)	31(13%)
Se ríen, apoyan a los agresores	167(69.9%)	52(21.8%)	16 (6.7%)	4(1.7%)
Dejan solos a los victimas	171(71.5%)	48(20.1%)	16(6.7%)	4(1.7%)
No fingen nada	143(59.8%)	48(20.1%)	40(16.7%)	8 (3.3%)
Abandonan al acosador	89(37.2%)	93(38.9%)	36(15.1%)	21(8.8%)
Llaman al profesor	49(20.5%)	60 (25.1%)	61(25.5%)	69(28.9%)
Apoyan al víctima en momentos de calma	50(20.9%)	73(30.5%)	67(28%)	49(20.5%)
Intentar unirse al acosador	128(53.6%)	49(20.5%)	41(17.2%)	21 (8.8%)

4.1.3. Análisis de las características de la intimidación y de la gestión emocional de los directamente implicados

Con respecto al **Objetivo Específico 3**. “Analizar las características de la intimidación (quiénes los realizaron, lugar y momento de ocurrencia) así como en el estado emocional de la víctima tras dicha situación”, en la tabla 8 podemos apreciar los datos descriptivos de quiénes realizaron los comportamientos agresivos.

De forma general, es destacable que según la percepción de los víctimas, cerca del 40% de las intimidaciones eran realizadas por dos o tres personas; siendo realizadas sobre todo por chicos o por chicos y chicas conjuntamente, siendo en el 67.9% por compañeros de la misma clase y sobre todo por estudiantes que no eran extranjeros.

Tabla 8: *Quiénes realizaron los comportamientos agresivos*

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Número de personas	Una sola persona	57	33.9%
	2- 3 personas	67	39.9%
	Un grupo	44	26.2%
Género	Masculino	64	38.3%
	Femenino	39	23.4%
	Ambos	64	38.3%
Clase	Alguien de mi clase	112	67.9%
	Toda la clase	11	6.7%
	Estudiante de otra clase	42	25.5%
Procedencia	Estudiantes italianos	123	75.5%
	Estudiantes extranjeros	17	10.4%
	Ambos	23	14.1%

En lo referente al lugar y momento de ocurrencia de las situaciones de acoso según la víctima cabe destacar (tabla 9) que de forma general se dan sobre todo en el patio, seguido de las horas de cambio de clase, en los baños o en los vestuarios, durante las horas de clase, así como en las entradas y salidas del centro.

Tabla 9. *Lugar y momento de ocurrencia de las situaciones de acoso escolar*

Lugar y momento	Si	No
Durante las horas de clase	23(9.6%)	216 (90.4%)
Durante el cambio de clase	38(15.9%)	201(84.1%)
Baño o vestuarios	36(15.1%)	203(84.9%)
Patio	49(20.5%)	190(79.5%)
Entradas y salidas del centro	22(9.2%)	217(90.8%)
Gimnasio	18(7.5%)	221(92.5%)
Fuera del centro	12(5%)	227(95%)
Internet o móvil	13(5.4%)	226(94.6%)
Otros	12(5%)	227(95%)

En la tabla 10 se aprecia cómo se sentía la víctima tras las intimidaciones ocurridas. cabe destacar que sobre todo se sentían tristes, pedían ayuda al profesor, no le daban importancia, pedían ayuda a los padres. Solamente el 6.3% había pensado en vengarse.

Tabla 10: *Cómo se sentía la víctima cuando ocurrían las agresiones*

Cómo se siente víctima	Si	No
No le da importancia	34(14.2%)	205 (85.8%)
Triste, no hace nada	46(19.2%)	193(80.8%)
Piensa en vengarse	15(6.3%)	224(93.7%)
Pedirá ayuda a los padres	35(14.6%)	204(85.4%)
Pedirá ayuda al profesor	38(15.9%)	201(84.1%)
No le gusta ir al centro	20(8.4%)	219(91.6%)
Quiere cambiar de centro	2(0.8%)	237(99.2%)
Quiere encerrarse en casa	5(2.1%)	234(97.9%)

4.2 ANÁLISIS INFERENCIAL SOBRE LAS VARIABLES QUE PREDICEN LOS ROLES DE ACOSO DEL ESTUDIO

4.2.1. Análisis predictivo del rol de víctima en acoso escolar

Para el **Objetivo Específico 4**. “Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el clima escolar, las emociones y de los mecanismos de desconexión moral estableciendo un perfil de víctima en acoso escolar”, se ha procedido a la realización de un análisis de regresión jerárquico de manera que fuese posible predecir el perfil del escolar que asume el rol de víctima en acoso escolar. Controlando las variables sociodemográficas y académicas del estudio (género, edad, procedencia del escolar y de los progenitores y fracaso escolar) las cuales explican un 13% de la varianza.

Utilizando como criterio el perfil de víctima en acoso escolar, en el segundo paso se introdujeron las variables predictoras relativas a clima escolar y cómo se sentía el escolar en clase y las emociones en clase lo cual explicó el 16% de la varianza y en el tercer paso se introdujeron los mecanismos de desconexión moral los cuales explicaron el 47.8% de la varianza (tabla 11). Los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que, de todas las variables predictoras introducidas, resultaron significativas las siguientes: clima de clase sereno ($Beta=.148$; $t=2.470$; $p=.014$), clima de clase con burlas continuas ($Beta=.421$; $t=6.576$; $p=.000$), sentirse triste en clase ($Beta=.268$; $t=4.518$; $p=.000$) y justificación moral ($Beta=.175$; $t=2.898$; $p=.004$).

Tabla 11. *Análisis de regresión jerárquica para la predicción del rol de víctima en la dinámica bullying*

Modelo	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Cambio en F	F
1	.016	-.010	.016	.631	.631
2	.424	.371	.408	10.878***	7.918***
3	.478	.407	.054	2.657**	6.764***

Nota: *** Significativo al nivel .001

4.2.4. Análisis de la predicción del rol de agresor en acoso escolar

Para el **Objetivo Específico 5**. “Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el clima escolar, las emociones y de los mecanismos de desconexión moral estableciendo un perfil de agresor en acoso escolar”, se ha procedido a la realización de un análisis de regresión jerárquico de manera que fuese posible predecir el perfil del escolar que asume el rol de agresor en acoso escolar. Controlando las variables sociodemográficas y académicas del estudio (género, edad, procedencia del escolar y de los progenitores y fracaso escolar) tal y como puede apreciarse en la tabla 12 en el primer paso.

Utilizando como criterio el perfil de agresivo en acoso escolar, en el segundo paso se introdujeron las variables predictoras relativas a clima escolar y cómo se sentía el escolar en clase lo cual explicó el 18.7% de la varianza y en el tercer paso se introdujeron los mecanismos de desconexión moral los cuales explicaron el 20.9% de la varianza. Los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que, de todas las variables predictoras introducidas, resultaron significativas las siguientes: edad ($Beta=-.137$; $t=1.981$; $p=.049$), clima de clase sereno/ relajado ($Beta=.209$; $t=2.839$; $p=.005$) y clima de clase con burlas continuas ($Beta=.167$; $t=2.117$; $p=.035$).

Tabla 12. *Análisis de regresión jerárquica para la predicción del rol de agresor en acoso escolar*

Modelo	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Cambio en F	F
1	.037	.012	.037	1.457	1.457
2	.187	.111	.150	2.840**	2.474**
3	.209	.102	.022	.725	1.956**

Nota: ** Significativo al nivel .01

4.2.5. Análisis de la predicción del rol de observador en acoso escolar

Con respecto al **Objetivo Específico 6**. “Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el clima escolar, las emociones y de los mecanismos de desconexión moral estableciendo un perfil de observador en acoso escolar,” se ha procedido a la realización de un análisis de regresión jerárquico de manera que fuese posible predecir el perfil del escolar que asume el rol de observador en acoso escolar. Controlando las variables sociodemográficas y académicas del estudio (género, edad, procedencia del escolar y de los progenitores y fracaso escolar) las cuales explican un 45% de la varianza (tabla 13).

Utilizando como criterio el perfil de agresivo en acoso escolar, en el segundo paso se introdujeron las variables predictoras relativas a clima escolar y cómo se sentía el escolar en clase lo cual explicó el 24.6% de la varianza y en el tercer paso se introdujeron los mecanismos de desconexión moral los cuales explicaron el 32.9% de la varianza. Los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que, de todas las variables predictoras introducidas, resultaron significativas las siguientes: edad ($Beta=-.158$; $t=-2.487$; $p=.014$), clima de clase sereno/ relajado ($Beta=.221$; $t=3.250$; $p=.001$), clima de clase conflictivo ($Beta=.219$; $t=3.126$; $p=.002$), sentirse triste ($Beta=.254$; $t=3.776$; $p=.000$), y difusión de la responsabilidad ($Beta=.160$; $t=2.360$; $p=.019$) y deshumanización ($Beta=.185$; $t=2.538$; $p=.012$).

Tabla 13. *Análisis de regresión jerárquica para la predicción del rol de observador en acoso escolar*

Modelo	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Cambio en F	F
1	.045	.020	.045	1.786	1.786
2	.246	.176	.202	4.113***	3.517***
3	.329	.238	.082	3.181**	3.624***

Nota: *** Significativo al nivel .001

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El estudio ha permitido analizar cada uno de los objetivos específicos propuestos. De tal manera que vamos a analizar cada uno de los objetivos específicos de la tesis.

Atendiendo al **Objetivo Específico 1.** podemos destacar que en el estudio ha sido posible evidenciar que algunos escolares no se encontraban bien con el clima de su clase. Así, casi cerca de la mitad de los escolares consideraban que existían situaciones de burlas continuas que interferían en el clima escolar lo que está en la línea con los estudios anteriores (Cerezo, 1997; Ortega, 2000; Suárez-García et al., 2020).

En lo que respecta a las emociones sentidas por los escolares en clase cabe tener en cuenta que más de la mitad de los escolares se habían sentido tristes en clase alguna vez, así como aburridos, distraídos o enojados (Boulton y Underwood, 1992; Camodeca y Goosens, 2005). Sin embargo, es destacable que un alto porcentaje se sentían atentos y disfrutaban de las clases.

Si nos centramos en el **Objetivo Específico 2.** es preciso destacar que entre las formas de manifestación más frecuentes de situaciones de acoso escolar cabe destacar que sobre todo destacan las situaciones de acoso percibidas por el víctima por los siguientes motivos: robos, por su apariencia física o por su comportamiento, exclusión del grupo de clase, falsos rumores, amenazas, agresiones físicas e insultos. A pesar de que un porcentaje no muy elevado había aludido al hecho de que se había debido al hecho de poseer alguna discapacidad o dificultad, pero se ha de tener en cuenta que estos datos están en la línea con lo aportado por Del Barrio y Van der Meulen, 2016; Fundación ANAR, 2016; Monjas et al., 2014.

En lo referente a las formas de manifestación de las agresiones según el agresor se destaca de forma global que habían sido sobre todo a través de exclusiones de grupos, por la apariencia física o por el comportamiento o a través del móvil o de internet (Calvo y Ballester, 2007; Cerezo, 1997; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sullivan et al., 2005; Méndez et al., 2020).

Según las percepciones del observador se destaca que de forma global habían presentado un papel activo en defensa del víctima puesto que habían mostrado su apoyo, le habían defendido e incluso le habían transmitido calma o tranquilidad. La proporción de observadores que apoyaban al agresor era menor en comparación con los observadores en defensa de los víctimas (Gini et al., 2014; Méndez et al., 2020; Obermann, 2011).

En lo que respecta al **Objetivo Específico 3** se ha podido evidenciar que, según la percepción de los víctimas, cerca del 40% de las intimidaciones eran realizadas por dos o tres personas; siendo realizadas sobre todo por chicos o por chicos/ chicas conjuntamente, siendo en el 67.9% por compañeros de la misma clase (Calvo y Ballester, 2007; Cerezo, 1997; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sullivan et al., 2005; Méndez, Liccardi y Ruiz- Esteban, 2020).

En lo referente al lugar y momento de ocurrencia de las situaciones de acoso según la víctima cabe destacar que de forma general se daban sobre todo en el patio, seguido de las horas de cambio de clase, en los baños o en los vestuarios, durante las horas de clase, así como en las entradas y salidas del centro (Cerezo,1997).

Finalmente, en cuanto al **Objetivo Específico 3** se encontró que, entre los roles de los directamente implicados, cabe destacar que el hecho de percibir un clima de clase sereno, un clima de clase en el que predominaban las burlas continuas, sentirse triste en clase y la justificación moral predijo el rol de víctima en los escolares del estudio. Esto está en la línea con los estudios que han evidenciado que las víctimas tienen un mayor sentido para comprender los argumentos utilizados por el agresor para justificar sus acciones (Bandura,1996; Menesini et al., 1998; Méndez, Liccardi y Ruiz- Esteban, 2020; Ortega et al., 2002). Asimismo, los resultados se constatan con las evidencias de los estudios que han puesto de manifiesto que la percepción de un clima escolar de forma negativa y poco seguro se había asociado a una mayor probabilidad de ser víctima (Suárez-García et al., 2020).

En lo referente al rol de agresor, el estudio permitió determinar que la edad, la percepción de un clima de clase sereno, así como un clima de burlas continuas predijo el rol de agresor en los escolares del estudio (Ortega et al., 2002; Méndez, Liccardi y Ruiz-Esteban, 2020).

Finalmente, en lo referente a las variables que predijeron el rol de observador destacaron la edad, la percepción de un clima de clase sereno, así como un clima de clase conflictivo, sentirse triste en clase y los mecanismos de desconexión moral de difusión de la responsabilidad y de deshumanización. Esto está en la línea de los estudios que han evidenciado que los espectadores tienen puntuaciones intermedias entre el agresor y la víctima. En cierto modo solamente una parte de los observadores participan activamente de las situaciones de intimidación y de ciberbullying mientras que en el estudio otra parte de los observadores tienen un papel pasivo ya que no buscan soluciones, no denuncian a los agresores ni apoyan a los víctimas (Bacchini, Amodeo, Ciardi, Valerio y Vitelli, 1998; Méndez, Liccardi y Ruiz-Esteban, 2020; Ortega et al., 2002).

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

El estudio ha permitido analizar cada uno de los objetivos específicos propuestos. De tal manera que vamos a extraer las principales conclusiones del estudio.

En primer lugar, únicamente el 7.5% presentaban dificultades o no se llevaban bien con los compañeros de clase y el 5.4% presentaban dichas dificultades con escolares de su edad. Con respecto al clima escolar es destacable que únicamente el 7.9% percibían que no existía serenidad o relajación, el 6.3% consideraban que no era un clima tranquilo, el 5.4% consideraba que no existía respecto, el 5.4% consideraba que nunca existía respeto en clase, el 13.4% percibían que en su clima de clase no existían disputas o conflictos, el 20.5% que no era un clima de clase agitado y el 47.7% consideraban que existían situaciones de burlas continuas.

Por otro lado, en lo que respecta a cómo se sentía el escolar en clase se aprecia que de forma general: el 59.8% se había sentido aburrido en clase alguna vez, el 59.8% se había sentido enojado alguna vez, el 99.2% había disfrutado en clase alguna vez, 97.1% se había divertido alguna vez, el 54.8% se había sentido triste en clase alguna vez, el 97.1% se había sentido contento alguna vez, el 59.8% se había sentido distraído o desatento alguna vez y el 98.3% se había sentido atento y con interés en clase alguna vez.

En segundo lugar, en lo que respecta a las formas de manifestación de las situaciones de acoso percibidas por el víctima cabe destacar que las agresiones habían sido sobre todo por los siguientes motivos: robos, por su apariencia física o por su comportamiento, exclusión del grupo de clase, falsos rumores, amenazas, agresiones físicas e insultos siendo por discapacidad o dificultad en menor proporción, pero obviamente son datos a tener en especial consideración.

En lo referente a las formas de manifestación de las agresiones por parte del agresor se destaca de forma global que habían sido sobre todo a través de exclusiones de grupos, por la apariencia física o por el comportamiento o a través del móvil o de internet.

Según las percepciones del observador se destaca que de forma global: el 77.8% habían defendido a la víctima, el 70.5% habían llamado al profesor en alguna ocasión, el 79.1% había apoyado al víctima en momentos de calma o de tranquilidad y el 29.5% no

habían dejado solos a los víctimas. Por otro lado, aparecen conductas de apoyo a los agresores ya que el 46.4% habían intentado unirse al agresor en alguna ocasión, el 30.1% habían apoyado a los agresores y el 37.2% nunca habían abandonado al agresor.

En tercer lugar, según la percepción de los víctimas, cerca del 40% de las intimidaciones eran realizadas por dos o tres personas; siendo realizadas sobre todo por chicos o por chicos/ chicas conjuntamente, siendo en el 67.9% por compañeros de la misma clase y sobre todo por estudiantes que no eran extranjeros.

En lo referente al lugar y momento de ocurrencia de las situaciones de acoso según la víctima cabe destacar que de forma general se daban sobre todo en el patio, seguido de las horas de cambio de clase, en los baños o en los vestuarios, durante las horas de clase, así como en las entradas y salidas del centro.

En cuanto a los roles de los directamente implicados, cabe destacar que el hecho de percibir un clima de clase sereno, un clima de clase en el que predominan las burlas continuas, sentirse triste en clase y la justificación moral predijo el rol de víctima en los escolares del estudio.

En lo referente al rol de agresor, el estudio permitió determinar que la edad, la percepción de un clima de clase sereno, así como un clima de burlas continuas predijo el rol de agresor en los escolares del estudio.

Finalmente, en lo referente a las variables que predijeron el rol de observador destacaron la edad, la percepción de un clima de clase sereno, así como un clima de clase conflictivo, sentirse triste en clase y los mecanismos de desconexión moral de difusión de la responsabilidad y de deshumanización.

CAPÍTULO 7. APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

7.1. APLICABILIDAD

La violencia en las escuelas es un fenómeno relacional que se basa principalmente en el contexto. Por lo tanto, es necesario trabajar tanto con las víctimas, pero también con los agresores, espectadores, familiares y profesores para resolver tanto el acoso como el ciberbullying, ya que hemos visto que ambos causan síntomas psicológicos y relacionados con la salud de considerable importancia. Por lo tanto, la prevención en la escuela es necesaria y, en consecuencia, debemos promover la integración social y la inclusión y minimizar las situaciones de violencia escolar.

Teniendo en cuenta los datos sobre la separación moral, sería necesario desarrollar la empatía como un vínculo necesario con el comportamiento prosocial y moral, y promover programas educativos que fomenten actividades físicas como el combate para hacer frente a la agresión. Del mismo modo, es necesario dotar a todos de las habilidades necesarias para denunciar situaciones conocidas de acoso. Por lo tanto, todas las escuelas tienen la responsabilidad de educar a sus estudiantes sobre el comportamiento correcto y para hacerles conscientes de los riesgos de Internet.

Por lo tanto, se ha podido apreciar en el estudio el papel de los observadores sobre todo de manera activa en defensa de las víctimas frente a los observadores pasivos. Estos datos son de interés de cara a posibles acciones futuras.

Para finalizar, destacar que el hecho que, según Ferrara, Ianniello, Villani y Corsello (2018) en Italia la ley número 71/17 (Ley anticiberbullying) proporciona una protección legal a las víctimas de ciberbullying. Por ello, se considera que es necesario que todos los centros escolares asuman la responsabilidad de educar en los riesgos de internet. Del mismo modo, es necesario reconocer que la nueva ley del acoso en las redes sociales en Italia abarcará medidas de asistencia a las víctimas a través de teléfonos de emergencia pública de forma gratuita. Los cambios que se prevén a nivel del Código Penal serán precisamente favorables en materia de acoso y ciberbullying.

Asimismo, según el informe de la UNESCO (2019) es preciso promover programas que han mostrado su eficacia en la reducción del acoso escolar en escuelas italianas como el programa No Trap! (desde el 2008) o el programa KiVA (desde el año 2013). En este sentido el programa anti-bullying KiVA confirma la importancia del temperamento como moderador en las intervenciones centradas en los observadores y en la formación de los profesores (Nocentini, Palladino y Menesini, 2019). El programa antibullying NoTrap! mostró ser eficaz en la reducción del acoso y de la victimización (aumentando el comportamiento de defensa junto a un módulo de formación para profesores (Zambutto, Palladino, Nocentini y Menesini, 2020). Por otro lado, el Programa de Intervención y Prevención Mejorada de Tabby (IPIPI) mostró una reducción de los roles de agresor y el víctima de ciberbullying que formaron parte de una intervención en la que también participaban los profesores, los padres y con actividades de clase (Sorrentino, Baldry y Farrington, 2018).

Por lo tanto, está claro que las competencias vinculadas a la inteligencia emocional también desempeñan un papel decisivo en el contexto escolar, y que su importancia se extiende tanto a los alumnos como a los profesores y, por lo tanto, a la formación del profesorado. Tratar de entenderse a sí mismo y fomentar la autoconciencia puede ser una estrategia efectiva para trabajar en el manejo de situaciones emocionalmente importantes, ya sea positiva o negativamente connotada (Carbonell et al., 2019). Del mismo modo, cobra un papel fundamental la familia en la prevención de la intimidación escolar (Armas, 2007; Barrilà, 2020; Capuano, 2018).

Finalmente, y atendiendo a los datos del estudio realizado se considera de interés que los profesores estén capacitados en intimidación y que tengan en cuenta a los estudiantes con necesidades educativas especiales (Bandura, 2002) siendo necesario diseñar e implantar programas para la mejora de la convivencia en alumnado con necesidades (González-Calatayud, Roman-García y Prendes-Espinosa, 2021).

7.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Esta obra no está exenta de límites. Se trata, de hecho, de un estudio transversal centrado en un único grupo de edad y, sobre todo, en la herramienta utilizada, es decir, en la de los cuestionarios se puede influir en la conveniencia social. También deben elaborarse estudios longitudinales para proporcionar más información. Además, la variedad explicada en el análisis de regresión no es alta, por lo que es necesario estudiar otras variables que pueden influir. Por esta razón, se podrían utilizar otros tipos de herramientas, que incluyen evidencia para obtener información sobre las estrategias de regulación reales y los comportamientos empáticos de los niños en su vida diaria. Un segundo límite se refiere a la muestra, que consiste únicamente en sujetos con desarrollo típico y procedentes de una zona geográfica determinada. Precisamente a la luz de esto creemos que el desarrollo de esta investigación puede identificarse tanto en el uso de diferentes medidas, pero complementarias al uso de los cuestionarios clásicos, como en la expansión de la muestra, dirigida a incluir poblaciones o culturas atípicas distintas de la investigada.

7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Nuestros resultados deben ser un incentivo para extender la encuesta de las escuelas italianas a diferentes ciudades representativas de la situación multivariada, investigando a un grupo más grande de alumnos de escuelas italianas. Se podría pensar en volver a presentar el cuestionario utilizado en la misma escuela después de mucho tiempo y extender la investigación a los padres, una parte fundamental de la formación de cada escolar.

Además, deben considerarse los programas de intervención en futuros estudios de acoso escolar y ciberbullying en población italiana sobre los mecanismos de desconexión moral. Los aspectos de nuestros datos pueden ser útilmente tomados en cuenta para iniciar programas de intervención eficaces en nuestras escuelas. Además, pretendemos evaluar con mayor precisión las actitudes de los autores y receptores de agresión hacia el fenómeno, y su voluntad de informar a los profesores y a los padres, con el fin de tener una visión más profunda del fenómeno y una estrategia para futuras intervenciones en las escuelas italianas.

Del mismo modo, sigue siendo necesaria la investigación que integra el comportamiento moral desde un punto de vista completo que incluye emociones, motivaciones, cognición, actitudes y comportamientos, en particular con respecto a la internalización moral y el comportamiento prosocial. Muchos más que estudios y encuestas interculturales deben llevarse a cabo a una edad temprana. Los investigadores también podrían estudiar los tipos de respuestas que los maestros dan a las situaciones de acoso escolar, ya que las estrategias de separación moral podrían verse influenciadas por las propias respuestas del maestro en situaciones de intimidación y victimización.

En definitiva, dada la evolución de la sociedad moderna, se debe prestar atención al fenómeno del acoso xenófobo y de las personas con discapacidad, teniendo en cuenta que ambas categorías están cada vez más presentes en nuestra vida cotidiana, y cómo se percibe moralmente la presencia de ellos en nuestra sociedad.

Por último, pero no menos importante, hay otro aspecto sobre el que se debe prestar más atención hoy en día, y ese es el papel cada vez más preocupante que los padres están desempeñando hacia sus hijos, al no adoptar un papel educativo adecuado por lo que se considera necesario promover programas de colaboración y comunicación con la familia y el centro escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th. Edition (DSM-5)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.
- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A.M. y Maquilón, J.J.(2016). Online Addiction Behaviors and Cyberbullying Among Adolescents. *Anales de Psicología*, 32, 761–769.
- Bacchini, D., Amodeo, A.L., Ciardi, C., Valerio, P. y Vitelli, R. (1998). La relazione vittima-prepotente: Stabilità del fenomeno e ricorso a meccanismi di disimpegno morale. *Sci. Dell'interazione*, 5, 29–46.
- Ball, H., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A. y Moffitt, T.E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49:104–112.
- Ballesteros, B. (coord) (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Madrid: Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR. Recuperado desde: <https://www.anar.org>
- Bandura A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W.M. Kurtines e J.L. Gewirtz (a cura di), *Handbook of moral behavior and development*. Theory, research and applications, vol. 1, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. y Pastorelli C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364–374.
- Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation. Energy depletion or selective disengagement?. *Psychol. Inq.*, 7, 20–24.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. y Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behaviour. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 80, 125–135.
- Bandura. A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education* 31, 102–119.

- Barden, R. C., Zelco, F. A. y Duncan, S.W. (1980). Childrens consensual knowledge about the experiential determinants of emotions. *Journal of Personality in Social Psychology*, 39,5, 968-976.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barrilà D. (2020). *Feltrinelli Editore*, “Tutti bulli. Perché una società violenta vuole processare i ragazzi”.
- Bauman, Z. (2001). *Community. Seeking safety in an insecure world*, Cambridge, Polity, ed. it. Voglia di comunità, Roma-Bari, Laterza.
- Boulton, M. J., y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre los adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- Calvo, A.R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: Eos.
- Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 2, 186-197.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, G., Vicino, S. y Bandura, A. (1996). La misura del disimpegno morale. *Rass. Psicol.* 13, 1, 93–105.
- Capuano, R. G. (2018). Gli equivoci e le giustificazioni morali del bullismo.
- Caravita, S. C. S. y Gini, G. (2010). *L’(im)moralità del bullismo*. Edizioni Unicopli, Milano.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effect of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, 18, 140-163, doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x.
- Caravita, S. C. S., Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A. y Gini, G. (2014). Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 2, 193-207, doi: 10.1007/s10964-013-9953-1.
- 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.
- Casas, J.A., Del Rey, R.y Ortega-Ruiz, R.(2013). Bullying and Cyberbullying: Convergent and Divergent Predictor Variables. *Comput. Hum. Behav.* 2013, 29, 580–587.
- Cerezo F. (2009). Bullying. Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology*, 367-378.

- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide.
- 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 (2013).
- Christie R. e Geiss F.L. (1970). *Studies in Machiavellism*, London, Academic Press.
- Cía, A. (2013). Non-substance related addictions (DSM-5, APA 2013). A first step towards the inclusion of Behavioral addictions in current categorical classifications. *Rev Neuropsiquiatr*, 76, 210 -217.
- Coie J.D., Dodge K.A., Terry R. y Wright V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- D'Arienzo, M.C., Boursier, V. y Griffiths, M.D. (2019). Addiction to Social Media and Attachment Styles: a systematic literature review. *Int. J. Ment. Heal. Addict.* 17, 1094–1118
- DeHue, F., Bolman, C. y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology e Behavior*, 11 (2), 217-223.
- Del Barrio, M.V. (2010). Violencia juvenil. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*. (256-273). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Del Barrio, C. y Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 103-118.
- Del Moral, C. y Sanjuán, C. (coord) (2019). *Violencia viral. Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Madrid: Save the Children España. Recuperado desde: <https://www.savethechildren.es/>
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(4), 207–215. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0027>

- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 17, (4), 549-558.
- 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*, 64, 29-38. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-03>
- Dodge K.A. y Coie J.D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Downey L., Johnston P., Hansen K., Birney J. y Stough C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian journal psychology*, 62, 20–29. <https://doi.org/10.1080/00049530903312873>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Elliott A. y Lemert C. (2006) *The new individualism. The emotional costs of globalization*, London, Routledge, ed. it. Il nuovo individualismo. I costi emozionali della globalizzazione, Torino, Einaudi.
- Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L. y Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2080; <https://doi.org/10.3390/ijerph16122080>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Maestros*, 352, 34–39.
- Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A. y Corsello, G. (2018). Cyberbullying a modern form of bullying: Let's talk about this health and social problem. *Italian Journal of Pediatrics* 44, 14.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Giunti Gruppo Editoriale, Firenze.
- Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele: compagni vittime e compagni oppressori*. Firenze: Giunti.
- Fundación ANAR (2016). *Acoso Escolar: I Estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.
- Funes Laponi, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.

- Gaffney, H., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. doi: 10.1016/j.avb.2018.07.001
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del ciberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31 (3), 1069-1076.
- Garaigordobil, M. y Martínez- Valderrey, V. (2014). *Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying. Ciberprogram 2.0*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garandeau, C. y Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641–654. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.005>.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior* 19, 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- 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.
- Genta, M. L. (2002). *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*. Carocci editore, Roma.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P.K (1996). Bullies and victims in schools in central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97–110.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153>.
- Gini, G., Pozzoli, T. y Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40,1, 56-68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>.
- Goldsmith, H. H., Buss, A.H., Plomin, R. Rotubart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A.A. y Mccall, R.B. (1987). Rountable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books. Trad. it : *Intelligenza emotiva: Che cos' è e perché può renderci felici*. Milano: Bur Rizzoli, 2011.
- González-Calatayud, V., Roman-García, M, y Prendes-Espinosa, P. (2021). Knowledge about Bullying by Young Adults with Special Educational Needs with or without Disabilities (SEN/D). *Frontiers in Psychology*, 11:622517
- Grant, J.E., Pontenza, M.N., Weinstein, A. y Gorelick, D. (2010). Introduction to Behavioral Addictions. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36, 233–241. doi:10.3109/00952990.2010.491884.
- Harris, P. L. (2000). Understanding emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (pp.281-292). New York, London: The Guildford Press.
- Hernández Prados, M. A. y Solano Fernández, M. I. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED: Revista Iberoamericana de Estudios a Distancia*, 10 (1), 17-36.
- 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, 3225.
- Iloa A. M., Lempinen L., Huttunen J., Ristkari T., Sourander A. (2016). Bullying and victimization are common in four-year-old children and are associated with somatic symptoms and conduct and peer problems. *Acta Paediatrica*, 105(5), 522-528.
- Istituto Nazionale di Statistica -ISTAT- (2019). *Indagine conoscitiva su bullismo e cyberbullismo*. Recuperado desde: <https://www.istat.it/it/>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* 23, 661-674.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K. y Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.
- Klein M. (1957). *Envy and gratitude*, London, Hogarth Press, ed. it. *Invidia e gratitudine*, Firenze, Martinelli, 1969.
- Kokkinos, C. M. y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15(1), 41-58.
- Lawson, S. (2001). *Il bullismo. Suggerimenti utili per genitori e insegnanti*. Editori Riuniti, Roma.

- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee, Y.K., Chang, C.T., Lin, Y. y Cheng, Z.H. (2014). The dark side of smartphone usage: psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior* 31, 373-383. doi: 10.1016/j.chb.2013.10.047
- Llorent, V.J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are they more vulnerable than the majority group?. *Frontiers in Psychology*, 7:1507. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01507
- Lo Cricchio, M.G., García-Poole, C., te Brinke, L.W., Bianchi, D. y Menesini, E. (2020). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–41. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1782186>
- 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.
- Mascia, M.L., Agus, M.; Zanetti, M.A., Pedditzi, M.L., Rollo, D.; Lasio, M. y Penna, M.P. (2021). Moral Disengagement, Empathy, and Cybervictim's Representation as Predictive Factors of Cyberbullying among Italian Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1266. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031266>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 209-218
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21, 41-62. doi:10.5944/educXX1.13717
- 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*, 11:596961. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.596961>
- Méndez, I., Jorquera Hernández, A.B., Ruiz-Esteban, C. 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, 7041; <https://doi.org/10.3390/ijerph17197041>
- Méndez, I., Jorquera Hernández, A.B., Ruiz-Esteban, C., Martínez, J.P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional Intelligence, Bullying, and Cyberbullying in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4837, 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234837>

- Méndez, I., Liccardi, G. y Ruiz- Esteban (2020). Mechanisms of Moral Disengagement used to Justify School Violence in Sicilian Primary School. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10, 682–691.
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Martínez, J.P., Cerezo, F.(2019). Cyberbullying according to sociodemographic and academic characteristics among university students. *Revista Española de Pedagogía*, 77, 261-276. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-06>
- Menesini E., Nocentini A. y Camodeca M. (2011), Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence, *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 1-14.
- Menesini, E. (2000). *Bullismo, che fare?. Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*. Giunti Gruppo Editoriale, Firenze.
- Menesini, E., Fonzi, A., Sánchez, V. y Ortega, R. (2005). Strategie di coping e valutazione degli esiti in un contesto di bullismo. *Rassegna di Psicologia*, monográfico “Regolazione delle emozioni e relazioni tra pari”, XXII, 2, 69-84.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 6, 515-530, doi: 10.1002/ab.10060.
- Mesquita, B. (2003). Emotions as dynamic cultural phenomena. En H. Goldsmith, R. Davidson y K. Scherer (Eds.). *Handbook of the Affective Sciences* (pp. 871-890). Nueva York: Oxford Univ. Press.
- 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. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00170
- Monjas, M. I. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*.Madrid: Pirámide.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30, 499-511.
- Nocentini, A., Palladino, B.E. y Menesini, E. (2019). For whom is anti-bullying intervention most effective? The role of temperament. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 388.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C. y Zumbo, B. D. (2014). Social–emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138-147.

- Obermann, M. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence*, 10, 3, 239-257. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>.
- Olthof, T., Ferguson, T. J., Bloemers, E. y Deij, M. (2004). Morality- and identity-related antecedents of children's guilt and shame attributions in events involving physical illness. *Cognition and emotion*, 18, 3, 383-404.
- Olthof, T., Schouten, A., Kuiper H, Stegge, H. y Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 9, 751–780.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143.
- Olweus, D.(1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire; Research Center for Health Promotion (HEMIL)*.University of Bergen: Bergen, Norway.
- Ortega, R. (coord.) (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002) Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37–49.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas,J.A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ouellet-Morin, I., Odgers, C. L., Danese, A., Bowes, L., Shakoor, S., Papadopoulos, A. S., et al. (2011). Blunted cortisol responses to stress signal social and behavioral problems among maltreated/bullied 12-year-old children. *Biological Psychiatry*, 70, 1016–1023.
- Pabian, S. y Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 328-339. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3>
- Pasolini P.P. (1976). *Lettere luterane*. Torino, Einaudi.
- Patchin, J. W. e Hinduja, S. (Eds.). (2012). *Cyberbullying: An update and synthesis of the research*. En J. W. Patchin y S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives* (pp.13–35). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Pepler, D. J. y Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548–553.
- Pérez -Fuentes, M.C., Alarcón, A., García, F. y Gracia, E. (2015). Consumo de alcohol, tabaco, cannabis y otras drogas en la adolescencia: efectos de la familia y peligro del barrio. *Anales de Psicología*, 31: 1000-1007. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.183491>
- Perry, D. G., Willard, J.C. y Perry, L.C. (1990). Peer's perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Pozzoli, T., Gini, G. y Vieno, A (2012). Individual and class moral disengagement in Bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 38, 378-388.
- Recalcati, M. (2011). *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressia e disagio della giovinezza*. Trento, Erickson.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Comunicar*, 56,09-18. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>
- Rodríguez-Góngora, J., Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez Linares, J.J. (2013). Relación entre el estilo educativo parental y el nivel de adaptación de menores en riesgo social. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3),301-318.
- 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). Madrid: 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. *RISE*, 4, 1-25. <https://doi.org/10.4471/rise.2015.01>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1-15.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8(3), 1015-1032.
- Sánchez, V., Ortega, O. y Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Anales de Psicología*, 28, 71-82.
- Sastre, A. (dir.) (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children España.
- Serrano, A. (2010). Violencia escolar. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*. (147-160). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía.
- Smith, P. K. y Talamelli, L. (2001). *How pupils cope with bullying: A longitudinal study of successful outcomes*. Comunicación presentada en BPS Centenary Annual Conference, Glasgow, U.K.
- Smith, P. K., Shu, S. y Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimised* (pp. 332–351). Londres: Guilford Press.
- Smorti, A. y Ciucci, C. (1994). *Atteggiamenti e adattamento sociale di bulli e vittime nella scuola elementare*. Bari, Cacucci.
- Sorrentino, A., Baldry, A.C. y Farrington, D.P. (2018). The efficacy of the tabby improved prevention and intervention program in reducing cyberbullying and cybervictimization among Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2536.
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Sutton J. y Keogh E. (2000), Social competition in school: Relationships with bullying, machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-456.
- Telefono Azzurro e Doxa Kids (2014). *Osservatorio adolescenti: pensieri, emozioni e comportamenti dei ragazzi di oggi*. Recuperado de: <https://azzurro.it/>
- Telefono Azzurro e Doxa Kids (2017). *Dossier de Bullying 2017*. Recuperado de: <https://azzurro.it/>

- Thornberg, R. y Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, 2, 99-108, doi: 10.1002/ab.21509.
- UNESCO (2019). *Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolar*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado desde: <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>
- Wachs, S., Junger, M. y Sittichai, R. (2015). Traditional, Cyber and Combined Bullying Roles: Differences in Risky Online and Online Activities. *Societies*, 5, 109–135.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 55, 10–16.
- Zambutto, V., Palladino, B.E., Nocentini, A. y Menesini, E. (2020). Voluntary vs nominated peer educators: A randomized trial within the NoTrap! Anti-Bullying Program. *Prevention Science* 21, 639–649.
- Zarate-Garza P. P., Biggs B. K., Croarkin P., Morath B., Leffler J., Cuellar-Barboza A. y Tye, S. J. (2017). How Well Do We Understand the Long-Term Health Implications of Childhood Bullying?. *Harvard Review of Psychiatry*, 25(2): 89-95.
- Zych, I., Baldry, A.C., Farrington, D.P. y Llorent, V.J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>
- 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.

ANEXOS

ANEXO . 1

**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 Giuseppa Liccardi ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis
Doctoral titulada *"Intimidación, ciberbullying y gestión de emociones en escolares
sicilianos de educación primaria"*, dirigida por D. ^a Cecilia Ruiz Esteban y D. ^a
María 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 diecisiete de mayo de dos mil diecinueve, 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: 2353/2019

UNIVERSIDAD DE MURCIA. VICE-RECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA. COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN. INFORME FAVORABLE. ID: 2353/2019. FIRMADO POR FRANCISCO ESQUEMBRE MARTÍNEZ. FECHA: 17/05/2019. URL: https://sede.unm.es/etica/



Código seguro de verificación: EUxPMt5R-Uz3aCyEE-M3Usu9+f-N+bHYNoa

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia electrónica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2016, de 14 octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.unm.es/etica/>

ANEXO . 2

FONTI DEL QUESTIONARIO BULLISMO SCUOLA PRIMARIA

• **Il campione [D1 - D4]:** gli si chiede di indicare il loro genere, l'età, la classe frequentata il comune di residenza e il paese di nascita, sia il proprio ma anche dei propri genitori. Le domande sono state create dall'équipe di ricerca.

• **Il vissuto e le relazioni a scuola [D5 – D9]:** queste domande sono state estrapolate dal questionario utilizzato nell'ambito dell'indagine condotta, per il Progetto Itaca, in alcune scuole primarie e secondarie di 1° grado del quartiere Le Vallette di Torino. Tali domande sono state in parte modificate.

• **Il bullismo [D10 - D15]:** queste domande sono tratte dal questionario utilizzato nell'ambito dell'indagine condotta, per la Provincia di Ancona, in alcune scuole secondarie e realizzata dalla Prof.ssa Menesini. Tali domande sono state in parte modificate e integrate. Entro questa sezione erano presenti le due domande originali del Questionario Bullying Inventory di Olweus, nella traduzione ed adattamento italiano realizzato dalla Prof.ssa Menesini, volte alla rilevazione della presenza del bullismo (cfr. sezione Gli indicatori del fenomeno). In questo modo è stata garantita la possibilità di confronto dei dati raccolti con quelli disponibili nella letteratura scientifica nazionale ed internazionale. Seguendo la metodologia raccomandata da Olweus questa sezione era preceduta da una definizione articolata di “prepotenze” (la stessa dell'adattamento italiano del Bullying Inventory), che è stata presentata e discussa con gli alunni prima che questi procedessero nella compilazione del questionario. La domanda d12 è stata creata dall'équipe di ricerca.

• **La gestione delle emozioni [D16 – d47]:** queste domande sono prese tradotte e adattate dal “Mechanisms of Moral Disengagement” di Bandura.

Nota bene i seguenti elementi corrispondono ai vari meccanismi di disimpegno morale.

Giustificazione morale: D16, D24, D32, D40.

Lingua Eufemistica: D17, D25, D33, D41.

Confronto vantaggioso: D18, D26, D34, D42.

Dislocamento di responsabilità: D20, D28, D36, D44.

Diffusione di responsabilità: D19, D27, D35, D43.

Conseguenze distorte: D21, D29, D37, D45.

Attribuzione della colpa: D23, D31, D39, D47.

Disumanizzazione: D22, D30, D38, D46.

Classe _____ Data: _____

Ti invitiamo a collaborare con noi rispondendo alle seguenti domande. NON devi scrivere il tuo nome su nessun foglio: il questionario è ANONIMO. Ti chiediamo di rispondere a tutte le domande con sincerità ed attenzione. Se tra le risposte indicate non trovi quella che corrisponde alla tua idea e/o esperienza, scegli quella che le si avvicina di più. Grazie per la tua collaborazione!

- D1 Sesso: Maschile Femminile
- D2 Et : 7 anni 8 anni 9 anni 10 anni 11 anni 11 +
- D3 Indica la classe che stai frequentando: terza quarta quinta
- D4a Il tuo paese di nascita: Italia altro paese/ nazione _____
- D4b Paese di nascita di tuo pap : Italia altro paese/ nazione _____ Non so
- D4c Paese di nascita di tua mamma: Italia altro paese/ nazione _____ Non so
- D5 Hai mai ripetuto un anno scolastico? No S , uno S , pi  di una volta
- D6 Come ti trovi coi tuoi compagni di classe? (Crocetta 1 risposta)
- Per niente bene Ho qualche difficolt  N  bene n  male Abbastanza bene Molto bene
- D7 Di solito come ti trovi con i bambini della tua et ? (Crocetta 1 risposta)
- Per niente bene Ho qualche difficolt  N  bene n  male Abbastanza bene Molto bene

D8	Come definiresti il clima in classe? (Una risposta per ogni riga)	Mai	Poche volte	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
D8.1	Sereno/disteso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D8.2	Conflittuale (si litiga spesso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D8.3	Tranquillo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D8.4	Agitato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D8.5	Di rispetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D8.6	Di derisione e presa in giro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D9	In generale, quando sei in classe... (Una risposta per ogni riga)	Mai	Poche volte	Qualche volta	Spesso	Molto spesso
D9.1	Mi annoio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D9.2	Sono arrabbiato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D9.3	Mi piace quello che facciamo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D9.4	Mi diverto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D9.5	Sono triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D9.6	Sono contento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D9.7	Sono distratto, disattento e mi estraneo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D9.8	Sono attento e ascolto con interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D10	Leggi attentamente le frasi che seguono. Parlano di te? (Una risposta per riga)	Mai	1 o 2 volte	Qualche volta	1 volta a settimana	Pi� volte a settimana
D10.1	Mi hanno colpito fisicamente, ad esempio con colpi, pugni o calci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.2	Mi hanno minacciato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.3	Hanno rubato o danneggiato le mie cose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.4	Mi hanno offeso con brutti nomi sul colore della mia pelle o della razza/ nazionalit� o per la provenienza familiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.5	Mi hanno preso in giro storpiando il mio nome oppure per il mio aspetto fisico, per il mio modo di parlare o di comportarmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.6	Mi hanno offeso con brutti nomi perch� ho delle difficolt� fisiche o delle disabilit�	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.7	Mi hanno dato del maschio (se sono femmina) o della femmina (se sono maschio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.8	Mi hanno offeso con brutti nomi per altre ragioni (per favore scrivi quali)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.9	Mi hanno escluso dal loro gruppo o mi hanno completamente ignorato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.10	Hanno inventato storie sul mio conto e/o mi hanno reso antipatico/a ad altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.11	Mi hanno tormentato con scherzi, insulti o minacce tramite SMS, telefonate sul cellulare, cattive e brutte e-mail ecc....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10.12	Mi hanno fatto prepotenze in altri modi (per favore scrivi quali)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Se hai risposto MAI ad ogni riga della domanda D11 vai Se hai risposto MAI ad ogni riga della domanda D10 vai
alla domanda D14**

D11 Di solito questi comportamenti che hai subito sono compiuti da: (Crocetta una risposta per ogni domanda)			
Domanda A	Domanda B	Domanda C	Domanda D
1 <input type="checkbox"/> Una persona	1 <input type="checkbox"/> Maschi	1 <input type="checkbox"/> Qualcuno della mia classe	1 <input type="checkbox"/> Bambino/i italiano/i
2 <input type="checkbox"/> Due o tre persone	2 <input type="checkbox"/> Femmine	2 <input type="checkbox"/> Tutta la classe	2 <input type="checkbox"/> Bambino/i straniero/i
3 <input type="checkbox"/> Un gruppo	3 <input type="checkbox"/> Sia maschi che femmine	3 <input type="checkbox"/> Bambini di altre classi	3 <input type="checkbox"/> Bambini italiani e stranieri

D12 In quali luoghi e momenti hai subito questi comportamenti? (Puoi scegliere più risposte)

1 <input type="checkbox"/>	In classe durante le ore di lezione	6 <input type="checkbox"/>	In palestra
2 <input type="checkbox"/>	In classe durante il cambio dell'ora	7 <input type="checkbox"/>	Per sentirsi interessante, fuori dall'ordinario
3 <input type="checkbox"/>	Nei bagni, negli spogliatoi, in altri locali isolati	8 <input type="checkbox"/>	In qualsiasi momento, con Internet o sul cellulare
4 <input type="checkbox"/>	A scuola o in cortile, durante l'intervallo	9 <input type="checkbox"/>	Altro (quale)
5 <input type="checkbox"/>	Nei momenti di entrata e di uscita		

Come ti senti per quello che sta succedendo? (Una sola risposta)

D13

1 <input type="checkbox"/>	Cerco di non dargli importanza	5 <input type="checkbox"/>	Racconterò tutto agli insegnanti
2 <input type="checkbox"/>	Faccio finta di niente ma a volte sono triste	6 <input type="checkbox"/>	Certi giorni vorrei non venire a scuola, ho mal di pancia o mal di testa
3 <input type="checkbox"/>	Penso a come posso fargliela pagare	7 <input type="checkbox"/>	L'unica soluzione è cambiare scuola
4 <input type="checkbox"/>	Chiederò aiuto ai miei genitori	8 <input type="checkbox"/>	Vorrei chiudermi in casa e non vedere più nessuno

D14 Hai compiuto questi comportamenti verso altri bambini/e negli ultimi 2-3 mesi? (Una risposta per riga)

	Mai	Soltanto 1 o 2 volte	Qualche volta	Circa 1 volta alla settimana	Più volte alla settimana
D14.1 Ho colpito altri bambini/e fisicamente, ad esempio con colpi, pugni o calci	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.2 Ho minacciato altri bambini/e	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.3 Ho rubato o danneggiato le cose di altri bambini/e	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.4 Ho offeso altri bambini/e con brutti nomi sul colore della pelle o per la loro razza/nazionalità o provenienza familiare	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.5 Ho preso in giro altri bambini/e storpiando il loro nome oppure per l'aspetto fisico, per il modo di parlare o di comportarsi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.6 Ho offeso altri bambini/e con brutti nomi perché hanno delle difficoltà fisiche o delle disabilità	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.7 Ho preso in giro altri bambini/e dando del maschio (a una femmina) o della femmina (a un maschio)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.8 Ho offeso altri bambini/e con brutti nomi per altre ragioni (quali?)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.9 Ho escluso dal gruppo e completamente ignorato alcuni bambini/e	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.10 Ho messo in giro storie su alcuni bambini/e per renderli antipatici ad altri	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.11 Ho tormentato altri bambini/e con scherzi, insulti o minacce tramite SMS, telefonate sul cellulare, cattive e brutte e-mail ecc.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
D14.12 Ho fatto prepotenze in altri modi (per favore scrivi quali)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

D15 Quando qualcuno fa il prepotente, i/le bambini/e che assistono che cosa fanno? (Una risposta per ogni riga)

	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
D15.1 Difendono chi subisce o dicono al prepotente che si è comportato/a male	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D15.2 Ridono e si divertono, appoggiano il più forte	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D15.3 Lasciano solo chi ha subito le prepotenze	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D15.4 Fanno finta di niente	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D15.5 Lasciano solo il/la prepotente	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D15.6 Chiamano un insegnante	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D15.7 Nei momenti di calma stanno vicino al bambino che subisce o gli danno consigli	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D15.8 Cercano di diventare amici del più forte	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

D16	E' giusto lottare per proteggere i nostri amici ?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D17	Schiaffeggiare e spintonare qualcuno è solo un modo per scherzare ?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D18	Danneggiare la proprietà altrui non è niente di grave, se consideriamo che gli altri picchiano le persone	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D19	Un ragazzo di una gang non dovrebbe essere incolpato per i guai che quella gang causa?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D20	Se dei ragazzi vivono in condizioni pessime non possono essere biasimati per i comportamenti aggressivi	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D21	Va bene raccontare piccole bugie perché non causano danni?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D22	Alcune persone meritano di essere trattate come animali?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D23	Se i ragazzi lottano e si comportano male a scuola è colpa dell'insegnante?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D24	E' giusto picchiare qualcuno che parla male della nostra famiglia?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D25	Colpire i compagni di classe "insopportabili" è dare loro una lezione?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D26	Rubare un po' di soldi non è niente di serio paragonato a quelli che rubano molti soldi	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

D27	Un ragazzo che propone di infrangere le regole non dovrebbe essere incolpato se gli altri vanno avanti e lo fanno?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D28	Se i ragazzi sono indisciplinati non dovrebbero essere incolpati per il fatto che si comportano male	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D29	Ai ragazzi non dispiace essere sbeffeggiati perché questo mostra interesse per loro	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D30	Va bene trattare male qualcuno che si è comportato come un verme?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D31	Se le persone sono incuranti di dove lasciano le loro cose, è colpa loro se essi vengono derubati?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D32	Va bene lottare quando l'onore del gruppo è minacciato?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D33	Prendersi la bicicletta altrui senza permesso è soltanto un "prendere in prestito"?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D34	Va bene insultare un compagno, perché picchiarlo sarebbe peggio	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D35	Se un gruppo decide di fare qualcosa di dannoso, è ingiusto incolpare un qualsiasi ragazzo del gruppo?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D36	I ragazzi non possono essere biasimati per l'uso di parolacce se tutti i loro amici lo fanno	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D37	Deridere qualcuno non fa nessun male	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

D38	Qualcuno che è detestabile non merita di essere trattato come un essere umano	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D39	I ragazzi che vengono maltrattati spesso fanno delle cose per meritarselo	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D40	E' giusto mentire per tenere gli amici fuori dai guai?	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D41	Non è una brutta cosa "sballarsi" di tanto in tanto	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D42	Paragonato alle cose illegali che le persone fanno, prendere delle cose da un negozio senza pagarle non è grave	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D43	E' ingiusto incolpare un ragazzo che ha avuto solo una piccola parte nel danno causato dal gruppo	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D44	I ragazzi non possono essere incolpati per essersi comportati male se i loro amici hanno fatto pressioni su di loro	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D45	Gli insulti tra bambini non fanno male a nessuno	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D46	Alcune persone devono essere trattate duramente perché sono insostenibili	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
D47	I ragazzi non hanno colpa quando si comportano male se i loro genitori pretendono troppo	Mai	Qualche volta	Molte volte	Quasi sempre
		1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Grazie della collaborazione!

ANEXO . 3

Tablas de frecuencia de características sociodemográficas

		Género			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	123	51,5	51,5	51,5
	Femenino	116	48,5	48,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

		Edad rango			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	8 años	57	23,8	23,8	23,8
	9 años	69	28,9	28,9	52,7
	10 años	86	36,0	36,0	88,7
	11 años	27	11,3	11,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

		Clase			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	tercero	78	32,6	32,6	32,6
	cuarto	80	33,5	33,5	66,1
	quinto	81	33,9	33,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

		País de nacimiento			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Italia	237	99,2	99,2	99,2
	Otro país/ nación	2	,8	,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

País de nacimiento del padre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Italia	225	94,1	94,1	94,1
	Otro país/ nación	14	5,9	5,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

País de nacimiento de la madre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Italia	210	87,9	87,9	87,9
	Otro país/ nación	29	12,1	12,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Haber repetido un curso académico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	237	99,2	99,2	99,2
	si, uno	1	,4	,4	99,6
	Sí, más de uno	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	8,00	57	23,8	23,8	23,8
	9,00	69	28,9	28,9	52,7
	10,00	86	36,0	36,0	88,7
	11,00	27	11,3	11,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Tabla de frecuencias Clima escolar y cómo se siente en clase

¿Cómo te sientes con tus compañeros de clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada bien	6	2,5	2,5	2,5
	Tengo algunas dificultades	12	5,0	5,0	7,5
	Ni bien ni mal	14	5,9	5,9	13,4
	Bastante bien	80	33,5	33,5	46,9
	Muy bien	127	53,1	53,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

¿Cómo te encuentras generalmente con niños de tu edad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada bien	6	2,5	2,5	2,5
	Tengo algunas dificultades	7	2,9	2,9	5,4
	Ni bien ni mal	21	8,8	8,8	14,2
	Bastante bien	92	38,5	38,5	52,7
	Muy bien	113	47,3	47,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Sereno/relajado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	19	7,9	7,9	7,9
	Pocas veces	56	23,4	23,4	31,4
	A veces	19	7,9	7,9	39,3
	A menudo	83	34,7	34,7	74,1
	Muy a menudo	62	25,9	25,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Conflictivo (a menudo disputas)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	32	13,4	13,4	13,4
	Pocas veces	88	36,8	36,8	50,2
	A veces	70	29,3	29,3	79,5
	A menudo	36	15,1	15,1	94,6
	Muy a menudo	13	5,4	5,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Tranquillo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	15	6,3	6,3	6,3
	Pocas veces	41	17,2	17,2	23,4
	A veces	23	9,6	9,6	33,1
	A menudo	100	41,8	41,8	74,9
	Muy a menudo	60	25,1	25,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Agitado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	49	20,5	20,5	20,5
	Pocas veces	85	35,6	35,6	56,1
	A veces	51	21,3	21,3	77,4
	A menudo	28	11,7	11,7	89,1
	Muy a menudo	26	10,9	10,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

De respeto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	13	5,4	5,4	5,4
	Pocas veces	15	6,3	6,3	11,7
	A veces	51	21,3	21,3	33,1
	A menudo	71	29,7	29,7	62,8
	Muy a menudo	89	37,2	37,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

De burla en burla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	114	47,7	47,7	47,7
	Pocas veces	54	22,6	22,6	70,3
	A veces	48	20,1	20,1	90,4
	A menudo	13	5,4	5,4	95,8
	Muy a menudo	10	4,2	4,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Estoy aburrido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	96	40,2	40,2	40,2
	Pocas veces	88	36,8	36,8	77,0
	A veces	45	18,8	18,8	95,8
	A menudo	4	1,7	1,7	97,5
	Muy a menudo	6	2,5	2,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Estoy enojado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	96	40,2	40,2	40,2
	Pocas veces	95	39,7	39,7	79,9
	A veces	34	14,2	14,2	94,1
	A menudo	10	4,2	4,2	98,3
	Muy a menudo	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me gusta lo que hacemos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	2	,8	,8	,8
	Pocas veces	21	8,8	8,8	9,6
	A veces	29	12,1	12,1	21,8
	A menudo	75	31,4	31,4	53,1
	Muy a menudo	112	46,9	46,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me diverto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	7	2,9	2,9	2,9
	Pocas veces	8	3,3	3,3	6,3
	A veces	26	10,9	10,9	17,2
	A menudo	76	31,8	31,8	49,0
	Muy a menudo	122	51,0	51,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Estoy triste

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	108	45,2	45,2	45,2
	Pocas veces	85	35,6	35,6	80,8
	A veces	35	14,6	14,6	95,4
	A menudo	7	2,9	2,9	98,3
	Muy a menudo	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Estoy contento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	5	2,1	2,1	2,1
	Pocas veces	20	8,4	8,4	10,5
	A veces	18	7,5	7,5	18,0
	A menudo	93	38,9	38,9	56,9
	Muy a menudo	103	43,1	43,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Estoy distraído, desatento y perdido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	96	40,2	40,2	40,2
	Pocas veces	70	29,3	29,3	69,5
	A veces	44	18,4	18,4	87,9
	A menudo	19	7,9	7,9	95,8
	Muy a menudo	10	4,2	4,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Estoy atento y escucho con interés.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	4	1,7	1,7	1,7
	Pocas veces	15	6,3	6,3	7,9
	A veces	32	13,4	13,4	21,3
	A menudo	84	35,1	35,1	56,5
	Muy a menudo	104	43,5	43,5	100,0
	Total		239	100,0	100,0

Tablas de frecuencia del víctima

Me golpearon físicamente, por ejemplo con golpes, puñetazos o patadas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	208	87,0	87,0	87,0
	1 o 2 veces	22	9,2	9,2	96,2
	3 veces al mes	6	2,5	2,5	98,7
	Varias veces a la semana	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me amenazaron

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	196	82,0	82,0	82,0
	1 o 2 veces	27	11,3	11,3	93,3
	3 veces al mes	11	4,6	4,6	97,9
	1 vez a la semana	2	,8	,8	98,7
	Varias veces a la semana	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me robaron o dañaron mis cosas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	149	62,3	62,3	62,3
	1 o 2 veces	50	20,9	20,9	83,3
	3 veces al mes	31	13,0	13,0	96,2
	1 vez a la semana	5	2,1	2,1	98,3
	Varias veces a la semana	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me ofendieron con malos nombres sobre el color de mi piel o raza / nacimiento u origen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	221	92,5	92,5	92,5
	1 o 2 veces	11	4,6	4,6	97,1
	3 veces al mes	4	1,7	1,7	98,7
	1 vez a la semana	2	,8	,8	99,6
	Varias veces a la semana	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Se burlaron de mí sobre mi nombre o mi apariencia física, forma de hablar o comportarme

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	177	74,1	74,1	74,1
	1 o 2 veces	35	14,6	14,6	88,7
	3 veces al mes	20	8,4	8,4	97,1
	1 vez a la semana	3	1,3	1,3	98,3
	Varias veces a la semana	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me ofendieron con malos nombres porque tengo dificultades físicas o discapacidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	222	92,9	92,9	92,9
	1 o 2 veces	10	4,2	4,2	97,1
	3 veces al mes	3	1,3	1,3	98,3
	1 vez a la semana	1	,4	,4	98,7
	Varias veces a la semana	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me dijeron hombre (si soy mujer) o mujer (si soy hombre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	222	92,9	92,9	92,9
	1 o 2 veces	12	5,0	5,0	97,9
	3 veces al mes	4	1,7	1,7	99,6
	1 vez a la semana	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me ofendieron con malos nombres o por otras razones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	209	87,4	87,4	87,4
	1 o 2 veces	16	6,7	6,7	94,1
	3 veces al mes	10	4,2	4,2	98,3
	1 vez a la semana	2	,8	,8	99,2
	Varias veces a la semana	2	,8	,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me excluyeron de su grupo o me ignoraron por completo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	152	63,6	63,6	63,6
	1 o 2 veces	54	22,6	22,6	86,2
	3 veces al mes	23	9,6	9,6	95,8
	1 vez a la semana	3	1,3	1,3	97,1
	Varias veces a la semana	7	2,9	2,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Se inventaron historias sobre mí y / o me hicieron desagradable para otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	192	80,3	80,3	80,3
	1 o 2 veces	32	13,4	13,4	93,7
	3 veces al mes	12	5,0	5,0	98,7
	1 vez a la semana	1	,4	,4	99,2
	Varias veces a la semana	2	,8	,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me atormentaron con bromas, insultos o amenazas por SMS, llamadas de teléfono móvil, correos electrónicos malos y malos, etc

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	222	92,9	92,9	92,9
	1 o 2 veces	7	2,9	2,9	95,8
	3 veces al mes	7	2,9	2,9	98,7
	Varias veces a la semana	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me acosaron de otras maneras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	221	92,5	92,5	92,5
	1 o 2 veces	9	3,8	3,8	96,2
	3 veces al mes	4	1,7	1,7	97,9
	1 vez a la semana	3	1,3	1,3	99,2
	Varias veces a la semana	2	,8	,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Tablas de frecuencias. Agresor

He pegado físicamente a otros niños, por ejemplo, con golpes, puñetazos o patadas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	228	95,4	95,4	95,4
	1 o 2 veces	7	2,9	2,9	98,3
	3 veces al mes	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

He amenazado a otros niños.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	228	95,4	95,4	95,4
	1 o 2 veces	10	4,2	4,2	99,6
	3 veces al mes	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Robé o dañé las cosas de otros niños

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	235	98,3	98,3	98,3
	1 o 2 veces	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

He ofendido a otros niños con malos nombres sobre el color de la piel o por el su raza / nacionalidad o antecedentes familiares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	230	96,2	96,2	96,2
	1 o 2 veces	7	2,9	2,9	99,2
	3 veces al mes	2	,8	,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me burlé de otros niños por su nombre o el aspecto físico, por la forma de hablar o comportarse

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	214	89,5	89,5	89,5
	1 o 2 veces	20	8,4	8,4	97,9
	3 veces al mes	3	1,3	1,3	99,2
	Varias veces a la semana	2	,8	,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

He ofendido a otros niños con malos nombres porque tienen dificultades física o discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	227	95,0	95,0	95,0
	1 o 2 veces	8	3,3	3,3	98,3
	3 veces al mes	3	1,3	1,3	99,6
	1 vez a la semana	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me he burlado de otros niños / y diciendo hombres (a mujeres) o mujer (a un hombre)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	228	95,4	95,4	95,4
	1 o 2 veces	7	2,9	2,9	98,3
	3 veces al mes	1	,4	,4	98,7
	1 vez a la semana	2	,8	,8	99,6
	Varias veces a la semana	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

He ofendido a otros niños con malos nombres por otras razones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	225	94,1	94,1	94,1
	1 o 2 veces	13	5,4	5,4	99,6
	1 vez a la semana	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

He excluido a algunos niños del grupo y los ignoré por completo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	190	79,5	79,5	79,5
	1 o 2 veces	43	18,0	18,0	97,5
	3 veces al mes	3	1,3	1,3	98,7
	1 vez a la semana	2	,8	,8	99,6
	Varias veces a la semana	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

He publicado historias sobre algunos niños para que sean desagradables para otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	209	87,4	87,4	87,4
	1 o 2 veces	27	11,3	11,3	98,7
	3 veces al mes	3	1,3	1,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

He atormentado a otros niños con bromas, insultos o amenazas a través de SMS, llamadas de teléfono móvil, correos electrónicos malos y malos, etc.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
		a	e	válido	acumulado
Válido	Nunca	218	91,2	91,2	91,2
	1 o 2 veces	16	6,7	6,7	97,9
	3 veces al mes	3	1,3	1,3	99,2
	1 vez a la semana	1	,4	,4	99,6
	Varias veces a la semana	1	,4	,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

He intimidado de otras maneras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
				válido	acumulado
Válido	Nunca	227	95,0	95,0	95,0
	1 o 2 veces	12	5,0	5,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Tablas de frecuencias para observadores

Defienden a los que sufren o le dicen al acosador que se ha portado mal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	53	22,2	22,2	22,2
	A veces	107	44,8	44,8	66,9
	Muchas veces	48	20,1	20,1	87,0
	Casi siempre	31	13,0	13,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Se ríen y se divierten, apoyan a los más fuertes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	167	69,9	69,9	69,9
	A veces	52	21,8	21,8	91,6
	Muchas veces	16	6,7	6,7	98,3
	Casi siempre	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Dejan solo a aquellos que han sufrido bullying

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	171	71,5	71,5	71,5
	A veces	48	20,1	20,1	91,6
	Muchas veces	16	6,7	6,7	98,3
	Casi siempre	4	1,7	1,7	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

No fingen

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	143	59,8	59,8	59,8
	A veces	48	20,1	20,1	79,9
	Muchas veces	40	16,7	16,7	96,7
	Casi siempre	8	3,3	3,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Dejan solo al acosador

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	89	37,2	37,2	37,2
	A veces	93	38,9	38,9	76,2
	Muchas veces	36	15,1	15,1	91,2
	Casi siempre	21	8,8	8,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Llaman a un maestro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	49	20,5	20,5	20,5
	A veces	60	25,1	25,1	45,6
	Muchas veces	61	25,5	25,5	71,1
	Casi siempre	69	28,9	28,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

En momentos de calma se mantienen cerca del niño que sufre o le da asesoramiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	50	20,9	20,9	20,9
	A veces	73	30,5	30,5	51,5
	Muchas veces	67	28,0	28,0	79,5
	Casi siempre	49	20,5	20,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Intentan hacerse amigos del más fuerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	128	53,6	53,6	53,6
	A veces	49	20,5	20,5	74,1
	Muchas veces	41	17,2	17,2	91,2
	Casi siempre	21	8,8	8,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Tabla de frecuencia sobre quién realiza las intimidaciones

Por lo general, estos comportamientos que ha sufrido son realizados por

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Una sola persona	57	23,8	33,9	33,9
	2-3 personas	67	28,0	39,9	73,8
	Un grupo de personas	44	18,4	26,2	100,0
	Total	168	70,3	100,0	
Perdidos	Sistema	71	29,7		
Total		239	100,0		

Por lo general, estos comportamientos que ha sufrido son realizados por

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	64	26,8	38,3	38,3
	Femenino	39	16,3	23,4	61,7
	Tanto masculino como femenino	64	26,8	38,3	100,0
	Total	167	69,9	100,0	
Perdidos	Sistema	72	30,1		
Total		239	100,0		

Por lo general, estos comportamientos que ha sufrido son realizados por

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alguien de mi clase	112	46,9	67,9	67,9
	Toda la clase	11	4,6	6,7	74,5
	Estudiante de otra clase	42	17,6	25,5	100,0
	Total	165	69,0	100,0	
Perdidos	Sistema	74	31,0		
Total		239	100,0		

Por lo general, estos comportamientos que ha sufrido son realizados por

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Niños italianos	123	51,5	75,5	75,5
	Niños extranjeros	17	7,1	10,4	85,9
	Niños extranjeros e italianos	23	9,6	14,1	100,0
	Total	163	68,2	100,0	
Perdidos	Sistema	76	31,8		
Total		239	100,0		

Tabla de frecuencia sobre el momento y el lugar de las intimidaciones

Durante las horas de clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	216	90,4	90,4	90,4
	Si	23	9,6	9,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Durante el cambio de clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	201	84,1	84,1	84,1
	Si	38	15,9	15,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

En el baño o vestuarios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	203	84,9	84,9	84,9
	Si	36	15,1	15,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

En el patio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	190	79,5	79,5	79,5
	Si	49	20,5	20,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

En entradas y salidas del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	217	90,8	90,8	90,8
	Si	22	9,2	9,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

En el gimnasio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	221	92,5	92,5	92,5
	Si	18	7,5	7,5	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Fuera del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	227	95,0	95,0	95,0
	Si	12	5,0	5,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Internet o móvil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	226	94,6	94,6	94,6
	Si	13	5,4	5,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Otro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	227	95,0	95,0	95,0
	Si	12	5,0	5,0	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Tabla de frecuencia sobre cómo se siente la víctima y qué hará ante las situaciones de acoso

No le doy importancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	205	85,8	85,8	85,8
	Si	34	14,2	14,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

A veces estoy triste. no haré nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	193	80,8	80,8	80,8
	Si	46	19,2	19,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Pienso cómo puedo hacer que pague

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	224	93,7	93,7	93,7
	Si	15	6,3	6,3	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Pediré ayuda a mis padres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	204	85,4	85,4	85,4
	Si	35	14,6	14,6	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Se lo diré a los profesores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	201	84,1	84,1	84,1
	Si	38	15,9	15,9	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Algunos días me gustaría no venir a la escuela, me duele el estómago o cabeza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	219	91,6	91,6	91,6
	Si	20	8,4	8,4	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

La única solución es cambiar de escuela

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	237	99,2	99,2	99,2
	Si	2	,8	,8	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

Me gustaría encerrarme en la casa y no volver a ver a nadie nunca

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	234	97,9	97,9	97,9
	Si	5	2,1	2,1	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

