



**UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE
DOCTORADO**

TESIS DOCTORAL

**Ciberacoso, uso problemático de los videojuegos y conductas
psicopatológicas en estudiantes de Educación Secundaria
Obligatoria en la Región de Murcia**

D. Ángel Enrique Contreras Piqueras

2024



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

**Ciberacoso, uso problemático de los videojuegos y conductas
psicopatológicas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria
en la Región de Murcia**

Autor: D. Ángel Enrique Contreras Piqueras

Directoras: D^a Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Ángel Enrique Contreras Piqueras

doctorando del Programa de Doctorado en

Psicología

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a

de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Ciberacoso, uso problemático de los videojuegos y conductas psicopatológicas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia

y dirigida por,

D./Dña. Cecilia Ruiz Esteban

D./Dña. Inmaculada Méndez

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*

- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 06 de mayo de 2024

Fdo.: Ángel Enrique Contreras Piqueras

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Las Doctoras Dña. Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo, profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia, como directoras de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por D. Ángel Enrique Contreras Piqueras,

HACEN CONSTAR:

Que la tesis "**CIBERACOSO, USO PROBLEMÁTICO DE LOS VIDEOJUEGOS Y CONDUCTAS PSICOPATOLÓGICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA**", realizada por el citado doctorando, cumple las condiciones científicas y académicas necesarias para su exposición.

Murcia, 2024

Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo

“Manifiéstate en favor de la justicia, sin importar lo que cueste”

(Patch Adams)

“Si no hay héroes que te salven, te tienes que convertir en héroe”

(Denpa Kyoshi)

“La gente que se ama a sí misma no hace daño a otra gente. Cuando más nos odiamos a nosotros mismos, más queremos que otros sufran”

(Dan Pearce)

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría destacar un conjunto de frases de Chris Gardner, que definen perfectamente cómo soy y por qué me encuentro realizando este maravilloso proyecto, para posteriormente dar las gracias, porque en mi opinión, el acto de agradecer es una virtud que siempre trae consigo multitud de beneficios:

“Lo que parece no ser nada a los ojos del mundo, cuando se valora y se usa adecuadamente, puede ser una de las mayores riquezas”.

“Seguía siendo soñador, pero era más realista que nunca, sabía que este era el momento de navegar. En el horizonte vi un futuro brillante. La diferencia ahora es que sentía el viento en mi espalda. Estaba listo”.

“Otros pueden cuestionar tus credenciales, tus documentos y tus títulos. Otros pueden buscar todo tipo de formas para disminuir tu valor. Pero lo que está dentro de ti nadie puede quitarlo ni deslucirlo”.

“El secreto del éxito es encontrar algo que ames tanto hacer que no puedas esperar a que salga el sol para hacerlo”.

“Las personas que no son capaces de hacer algo te dirán que tú tampoco puedes. Si quieres algo ve por ello y punto”.

“Haz algo que te haga feliz y te haga sentir bien contigo mismo”.

“El futuro era incierto, absolutamente y había muchos obstáculos, giros y giros por venir, pero mientras siguiera avanzando, un pie delante del otro, las voces de miedo y vergüenza, los mensajes de aquellos que querían que creyera que no era lo suficientemente bueno, se calmarían”.

“Lo único que puedo decirles a ustedes es que, si me hacen una pregunta y no sé la respuesta, les diré directamente que no sé la respuesta, pero también buscaré la forma de encontrarla, y cuando la tenga, se la daré”.

Te agradezco, a ti, mamá, absolutamente TODO, porque me diste la vida, pero también la oportunidad de encontrar mi pasión “ayudar a los demás”. Tú fuiste mi primera orientadora educativa que, simplemente con la experiencia de vida y el amor, sabías perfectamente lo que debía de hacer y me iluminaste el camino. Por ti, soy maestro, orientador educativo y, si todo va bien, pronto, también Doctor en Psicología. Allá donde estés quiero que sigas orgullosa de mí como siempre y créeme si te digo que esto no es el final, sino el principio de algo que puede cambiar el mundo, porque tal y como decía la frase que se atribuye a Eduardo Galeano, que en ocasiones ha sido atribuida a “San Juan Bautista de La Salle”: *“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”* en el S. XVIII.

A mi padre Ángel, a mis hermanos Jaime y Guillermo y a mi sobrina Leyre, por apoyarme y quererme. Sois el motor de mi vida ayer, hoy y para siempre. Cuando otros no lo hacían, vosotros siempre habéis creído en mí. Aunque no lo sepáis me habéis enseñado a ser quién soy y cómo soy. No puedo dejar de mencionar a Amparo, y a sus hijos, Silvia y Juanma, y toda su familia, porque en el peor momento de nuestras vidas, llegasteis como un regalo que permanece y permanecerá. Un regalo que nos llenó de esperanza, alegría, felicidad, pero sobre todo de amor. GRACIAS, MUCHAS GRACIAS.

El resto de mi familia tanto materna como paterna, abuelos/as, tíos/as, primos/as... Sois increíbles. Siempre me habéis cuidado, enseñado, querido... Siempre habéis estado ahí. GRACIAS.

A mi familia política, mis suegros, Emilio y Rosa, mis cuñadas y mi cuñado, Cristina, Verónica y Daniel, y mi sobrina Julieta. Sois el complemento que da sentido a mi vida. Otro sueño cumplido para mí... ¿se puede pedir a la vida algo mejor que estar con personas tan buenas? OS QUIERO. Gracias amablemente por haber aparecido en mi vida, casi sin darme cuenta.

A mis amigos/as... Es increíble como la influencia de los que eliges como segunda familia y tienes cerca puede hacer que seas mejor y tengas ganas de superarte cada día. No os citaré uno por uno porque sabéis perfectamente quiénes sois, pero GRACIAS, GRACIAS, GRACIAS. Sin vosotros no sería yo... una buena persona que lucha cada día por sus sueños.

ESPECIALMENTE a mi esposa, Rosa María, y a mis hijos Adrián y Mario porque esto va por vosotros y para vosotros. Sois un sueño hecho realidad y jamás os cambiaría por nada. Sois la razón de mi alegría cada día, y sin vosotros, además de que no habría llegado hasta aquí, quizá no hubiese podido continuar en los malos momentos.

Sois mi apoyo incondicional, mis ganas de vivir, mis ganas de soñar, mi superación personal... SOIS MI MUNDO, MI TODO. SOIS MI VIDA ENTERA. GRACIAS.

Al I.E.S. Domingo Valdivieso de Mazarrón, centro educativo en el cual ejerzo como orientador educativo y en el que he aprendido tanto. GRACIAS a mis compañeros/as porque, incluso sin saberlo, también han contribuido a mi motivación para llevar a buen término el presente trabajo de investigación.

Y, por último, pero no por ello menos importante, a mis directoras de tesis, las Doctoras Doña Cecilia Ruiz Esteban y Doña Inmaculada Méndez Mateo... MUCHÍSIMAS GRACIAS DE CORAZÓN. Sin saberlo, me habéis subido la autoestima en estos años, he creído más en mí, he llegado a pensar que en realidad, aunque sin poderes, y solo con conocimientos, “podía ser Superman”, ese personaje de mi infancia, el héroe que, cuando no llevaba el traje puesto era un tipo normal; buena persona, algo tímido, trabajador, era persona en todos los sentidos magníficos de la palabra, pero cuando lucía ese traje que tanto me maravillaba, se dedicaba a lo que en realidad, siempre estuvo ahí y me encantaba; me encanta, pero sólo mi madre me mostró, a ayudar a los demás.

Confiasteis en mí desde el principio sin poner ni un solo, pero jamás dejasteis de ayudarme y atender mis preocupaciones. Siempre habéis estado y seguro, estaréis, para seguir enseñándome. Puedo decir con mucho orgullo que he tenido el placer de poder aprender de dos magníficas profesionales, pero sobre todo personas, ¡QUÉ GRAN SUERTE LA MÍA CRUZARME CON VOSOTRAS ACADÉMICA Y PERSONALMENTE!

ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i>	7
INTRODUCCIÓN	15
PARTE I: MARCO TEÓRICO	21
<i>Sección 1: El ciberacoso en la educación secundaria</i>	23
1.1. Ciberacoso: definición y características	25
1.2. Tipos de ciberacoso	36
1.3. Semejanzas y desigualdades entre el acoso y el ciberacoso	44
1.4. Incidencia en ciberacoso	48
1.5. Ciberacoso y características sociodemográficas	53
1.6. Prácticas educativas familiares y ciberacoso	63
<i>Sección 2: Ciberacoso, uso problemático de los videojuegos y conductas psicopatológicas</i>	71
2.1. Uso problemático de las TIC y de los videojuegos en niños y adolescentes	73
2.2. Ciberacoso, uso problemático de los videojuegos y conductas psicopatológicas en adolescentes	80
PARTE II: MARCO EMPÍRICO	95
3.1. Introducción	97
3.2. Objetivos	98
3.2.1. Objetivo general	98
3.2.2. Objetivos específicos	98

3.3. Metodología	99
3.3.1. Diseño del estudio	99
3.3.2. Tipo de investigación	100
3.4. Población y muestra.....	100
3.4.1. Participantes	103
3.4.2. Variables del estudio.....	111
3.4.3. Instrumentos de medida	113
3.4.4. Procedimiento	118
3.5. Análisis estadístico de los datos	121
3.6. Consideraciones éticas.....	122
<i>PARTE III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</i>	<i>123</i>
<i>Sección 4. Análisis de los resultados</i>	<i>125</i>
4.1. Introducción.....	127
4.2. Análisis inferencial de los roles de ciberacoso del estudio.....	127
4.2.1. Análisis inferencial del rol de víctima en ciberacoso.....	127
4.2.1. Análisis inferencial del rol de agresor en ciberacoso.....	128
4.2.2. Análisis inferencial del rol de observador en ciberacoso	129
4.2.3. Análisis inferencial del rol de victimización agresiva en ciberacoso.....	130
<i>Parte IV: Discusión de los resultados y conclusiones</i>	<i>133</i>
<i>Sección 5. Discusión de los resultados.....</i>	<i>135</i>
5.1. Discusión	136
5.2. Conclusiones.....	139
<i>Parte V: Aplicabilidad de los resultados</i>	<i>141</i>
<i>Sección 6. Aplicabilidad de los resultados, limitaciones y futuras líneas de investigación.....</i>	<i>143</i>

6.1. Introducción.....	145
6.2. Aplicabilidad.....	145
6.3. Limitaciones del estudio.....	147
6.4. Futuras líneas de investigación.....	148
<i>Parte VII: Referencias Bibliográficas</i>	<i>149</i>
<i>Parte VIII: Anexos.....</i>	<i>197</i>
ANEXO I.....	199
Informe favorable del Comité de Ética de la UMU para la realización del estudio	199
ANEXO II. Hoja de información para responsables legales	203
ANEXO III. Declaración de consentimiento informado para responsables legales	209

Índice de Tablas

Tabla 1.	30
Tabla 2.	36
Tabla 3.	101
Tabla 4.	104
Tabla 5.	104
Tabla 6.	105
Tabla 7.	105
Tabla 8.	106
Tabla 9.	106
Tabla 10.	107
Tabla 11.	107
Tabla 12.	108
Tabla 13.	109
Tabla 14.	110
Tabla 15.	110
Tabla 16.	114
Tabla 17.	115
Tabla 18.	116
Tabla 19.	117
Tabla 20.	128
Tabla 21.	129
Tabla 22.	129
Tabla 23.	131

Índice de figura

Figura 1.	101
------------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Este trabajo está enmarcado dentro de las líneas de análisis, estudio e investigación de las profesoras Cecilia Ruiz Esteban e Inmaculada Méndez Mateo relacionadas con el ciberacoso (denominado también ciberbullying), el mal uso o uso problemático de los videojuegos en línea y los rasgos o conductas psicopatológicas de la personalidad en la adolescencia.

El trabajo se compone de por dos partes diferenciadas en el índice, la parte teórica y la parte empírica.

En lo que respecta al marco teórico cabe indicar que encuadra los objetivos del estudio sobre ciberacoso explicando su definición, las características que forman parte de este fenómeno y cuáles son las formas en las que puede aparecer o mostrarse en los adolescentes. Se expondrá la relación existente con el uso problemático que los adolescentes tienen con el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), las consecuencias que puede ocasionar en sus vidas y en las relaciones entre iguales. Se analizará la prevalencia del ciberacoso en nuestro país y a nivel internacional, las investigaciones realizadas más relevantes, las relaciones entre el uso problemático de los videojuegos en línea y el ciberacoso, los roles implicados en este constructo, los rasgos o conductas psicopatológicas de la personalidad, la actuación de las familias y de las escuelas, y todo desde la visión de la Psicología.

En el marco empírico se desarrolla la parte práctica del trabajo, los instrumentos utilizados, los participantes, los resultados, el método utilizado, el diseño empleado y la exposición de los objetivos a desarrollar.

Este apartado da sentido a las consecuencias de la investigación realizada en la Región de Murcia (España), fines y resultados de esta tesis doctoral.

Por ello esta tesis doctoral se plantea como una meta de vital importancia para dar sentido a la idea de ciberacoso de un modo más amplio, general y multifactorial y lo más importante, a través de la investigación realizada se pretende obtener la base empírica para llegar a explicar las relaciones entre ciberacoso, el mal uso o uso problemático de los videojuegos en línea y ciertas conductas psicopatológicas entre los adolescentes.

Desde la aparición de los avances tecnológicos, concretamente internet y los medios sociales y comunicativos, junto con la facilidad en el acceso a la información por el auge de los teléfonos móviles (también denominados smartphones), nuestra comprensión del mundo ha ido cambiando sin darnos cuenta, de tal forma que nuestra manera de relacionarnos con el entorno y las personas también ha experimentado una nueva concepción.

Hoy en día, las redes sociales ocupan una parte importante de nuestras vidas, son agentes de socialización, instrumentos de comunicación y una nueva forma de disfrute de nuestro tiempo libre. Esta es la parte positiva de las tecnologías, pero en los últimos años, la parte negativa se ha ido extendiendo por las consecuencias que genera el uso de todos medios sociales y comunicativos, y el desconocimiento que hay detrás de ellas es utilizado por las personas, entre otras cosas, para cometer agresiones, delitos y vejaciones. Las TIC son utilizadas por los agresores como una nueva versión del maltrato y acoso hacia las víctimas.

Lo descrito anteriormente es una extensión del acoso y maltrato de forma constante por parte de compañeros, que es lo que conocemos como bullying y que, en este caso, precede al ciberacoso en el que estaría expuesta este tipo de violencia en los medios sociales y/o por medio de las TIC.

El ciberacoso, por desgracia, se ha ido convirtiendo en una problemática de la sociedad actual y con una gran repercusión por el efecto amplificador que tienen las redes. El ciberacoso es un fenómeno de reciente evolución del que no se disponen las suficientes investigaciones para poder llegar a un profundo conocimiento sobre el tema.

No podemos obviar que el centro educativo, después de la familia, es el entorno donde el menor comienza a socializar y comunicarse, por eso nuestro deber es crear entornos protegidos para que los menores puedan educarse y crecer libremente y de manera segura.

Por todo lo comentado, el motivo de esta tesis es plantear un nuevo marco de referencia a través de la investigación empírica, y así en el futuro, proponer nuevas estrategias, crear nuevos protocolos de intervención y nuevos programas educativos que influyan de manera positiva en los observadores, que ayuden a los implicados, pero, sobre todo, para proteger a las víctimas.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Sección 1: El ciberacoso en la educación secundaria

En menos de 10 años la innovación de las TIC se ha hecho más observable en muchas familias por su apertura hacia el exterior, convirtiéndose en una herramienta para extender y ampliar las conexiones relacionales, y sin embargo se ha convertido en un arma de doble filo en ambos sentidos, ya que se utiliza igualmente como un componente para el acoso y el rechazo dentro de la estructura de maltrato de las conexiones de fuerza de poder (Gonzálvez et al.,2023; Guillamón y Ferrando, 2023). Los actos violentos en los centros educativos por lo general afectan al clima escolar (Erdur-Baker et al., 2016), generando un deterioro de las relaciones interpersonales en los cuales suele primar el secretismo, las actitudes déspotas, etc. (Kowalski et al., 2014).

Las interacciones que ocurren en los centros educativos pueden asentar formas de comportamiento conflictivas que están en la base de situaciones de acoso y ciberacoso. Ambas aliadas como formas conscientes de comportamiento en las que hay dominio y mal uso, su origen puede ser una irregularidad de poder físico, mental y social (Cañas et al., 2022). El desarrollo del acoso en las TIC ha producido diversos términos en su definición. Aún con este debate, es vital el desglose de estos términos para llegar a un acuerdo sobre su importancia. Aunque la mayor parte de los investigadores establecidos han optado por utilizar los términos ciberacoso y cyberbullying, no podemos dejar de centrarnos en la forma en que existen diferentes tipos de términos que incorporan atributos centrales de la peculiaridad.

1.1. Ciberacoso: definición y características

El ciberacoso se conoce con varias denominaciones, una de las cuales es el cyberbullying, el más amplio entre la literatura. Un término más para este fenómeno es el de acoso virtual, que es idéntico a la interpretación española de ciberacoso. Tal vez el investigador que de forma más temprana caracterizó el cyberbullying fue Belsey (2007).

Para dicho autor los nuevos avances, por ejemplo, la mensajería de texto, los correos electrónicos... entre los diferentes medios de comunicación, se suman igualmente a acosar a otros, decididos a hacerles daño (Beale y Hall, 2007).

Antes de su aparición empezó a delimitarse el acoso escolar también llamado bullying. La palabra bullying, en lo que a nosotros respecta, fue tratada por primera vez durante la década de 1970, cuando el notable clínico, profesor y científico noruego Dan Olweus notó y retrató esta peculiaridad, dando sentido a sus cualidades. Olweus (1989) encontró que muchos adolescentes habían sufrido de hostilidad por parte de los compañeros de escuela, convirtiéndose en víctimas de acoso. La publicación más memorable de Olweus fue en 1978 con el título "Hostilidad en las escuelas: "Bullyies and Aggressive Children" y llama la atención sobre tres cualidades fundamentales: "es intencionada, persiste en el tiempo y hay un desequilibrio o irregularidad de la fuerza". Olweus (1989) es un investigador que se ha concentrado en la peculiaridad del acoso durante bastante tiempo. Eligió este nombre por su parecido con el "Mobbing", palabra empleada para describir a un grupo de personas que persiguen a otra, y por tanto la hostigan. Hostigamiento viene de la palabra inglesa "bull" (toro), palabra que intenta emular la conducta de comportarse como un "toro" con el objetivo de dañar a otros.

En 2007 es el momento en el que el término ciberacoso comenzó a ser reconocido y nombrado, y los principales autores en utilizar esta palabra fueron Davis-Ferdon y Felman-Hertz (2007), a pesar de que usaron el término acoso o bullying electrónico.

Otros autores consideran que el ciberacoso es una hostilidad de tipo electrónico deliberada, sin posibilidad de que el individuo considerado víctima pueda salvaguardarse de él. Además, también es un fenómeno repetido e inseguro de las TIC y así como del uso de la utilización de los datos (Baldry et al., 2015).

Así mismo, Sánchez et al. (2016), consideran el ciberacoso como el hecho de ser desagradable con otra persona enviando o publicando material ofensivo o interviniendo en diferentes tipos de interacciones sociales empleando internet u otros avances informáticos o medios tecnológicos. Además, Chisholm (2006) señala que algunos de los signos que acompañan a la conducta socialmente indecorosa en la red: provocación, vergüenza, acoso, menosprecio o peligro en los mensajes, provocación y utilización de un lenguaje inapropiado.

En síntesis, podemos apreciar que varios autores plantean que el ciberacoso se entiende como otra manifestación del acoso que incluye el empleo de teléfonos móviles (especialmente smartphones, por su gran cantidad de avances y posibilidades que ofrecen de comunicación y alcance), internet a través de correos electrónicos, mensajería instantánea, etc. para acosar o comprometer a otra persona cercana de manera intencional. Además, se ha coincidido en varios estudios que el ciberacoso tiene atributos similares a los del bullying, como la redundancia o persistencia en el tiempo o el desequilibrio de fuerza y poder del ciberagresor sobre la cibervíctima, junto con la ya citada intencionalidad. Incluso se ha llamado la atención sobre que el ciberacoso sólo varía del acoso convencional en que las distintas problemáticas que giran en torno a él se producen a través de internet y las TIC (Guy et al., 2019).

En la actualidad, el término ciberacoso se conoce como la utilización de medios telemáticos (internet, comunicación versátil y juegos de ordenador en línea predominantemente) con la finalidad de desprestigiar a los compañeros, y puede incorporar circunstancias de coerción, vergüenza, así como desvalorizaciones, a través de la utilización de la tecnología por parte de los agresores (Chávez et al., 2023).

Diversos autores aluden al hecho de que entre los roles de los escolares directamente involucrados en bullying y en ciberacoso podemos encontrar al agresor, a la víctima y al espectador de dichas situaciones (Gutiérrez Ángel, 2019).

Se mencionan algunas de las definiciones más importantes sobre el ciberacoso:

El investigador que aludió al término de ciberacoso se refería al acoso que es llevado a cabo por una persona o por un grupo de personas utilizando las tecnologías, es decir, a través del uso de los mensajes de texto, del correo electrónico, etc., con la finalidad de difundir un mensaje ofensivo en línea con la intención de herir al individuo de forma amenazante (Beale y Hall, 2007). Diferentes definiciones han ayudado a completarla añadiendo que las víctimas sólo pueden protegerse con un esfuerzo significativo (Smith et al., 2008), que se produce con una fuerza desigual (Tokunaga, 2010) y que se repite a largo plazo (Baldry et al., 2015; Gómez y Correa, 2022).

Detallando un poco más, Sánchez et al. (2016), expresan que el ciberacoso se produce como la mezcla de tres partes: problemas, adolescentes e innovación. Esta mezcla de componentes se muestra como afectación, desprecio y vergüenza y puede irritar a un menor en cualquier lugar donde se encuentre la persona.

Ortega y Mora-Merchán (2010) retratan el ciberacoso como “un tipo de salvajismo sigiloso que desprecia el derecho a la seguridad utilizando los diversos canales que presenta la innovación informática (correo electrónico, información por teléfono móvil, juegos de ordenador, organizaciones interpersonales, tertulias, sitios, escenarios virtuales, a través de los cuales se dispersa sustancia visual, grabaciones, composiciones, etc.) p.30”.

Mientras que Sela-Shayovitz (2018), afirma que la provocación ocurre cuando una persona recibe de otra, más de una vez y a través de los medios digitales, una amplia gama

de agresiones (vacío social, afrentas, burlas, pantomimas, amenazas...) compuestas, voz, imágenes, relatos, etc., determinados para subvertir el honor del individuo y/o para sabotear su bienestar económico y su confianza, causando un daño mental y profundo. La oscuridad del acosador es además enorme, lo que favorece la exención y la prolongación de la circunstancia de provocación a largo plazo. El brío y la deliberación de las actividades contra la víctima incrementan el peligro de este tipo de provocación.

Al analizar las definiciones expuestas, se observa que la mayoría de los conceptos poseen un elemento común en cuanto al tipo de acoso habitual: la intencionalidad, la redundancia y la irregularidad del poder, a la vez que dan variedades respecto a las manifestaciones habituales (Sánchez et al., 2016).

Sin embargo, el ciberacoso puede ser confundido por otros actos violentos por lo que Caamaño et al. (2017), ante la necesidad de explicar lo que es o no es el ciberacoso, afirma que tanto el agresor como el agredido deben ser menores de edad, ya que en el caso de que haya un adulto en esta relación, no se puede considerar así. Asimismo, queda excluida de este peculio la orquestación de arreglos para encontrarse desconectados o actividades de persuasión que los mayores proyectan hacia niños y adolescentes con un fin sexual (Jones et al., 2012). La asistencia de un adulto, lo llama ciberbullying u opresión digital y esto nunca puede ser percibido como ciberacoso, a pesar de que se debe percibir que los educadores también pueden ser molestados por los estudiantes a través de los medios electrónicos (Caamaño, 2017).

Para mencionarlo claramente, el ciberacoso es visto como una manifestación del acoso que mejor se dirige a las víctimas por las propiedades que lo retratan: expansivo, oscuro, amplio y constante a causa del espacio y los activos que presentan las TIC (Nixon, 2014).

Una de las cuestiones más difíciles del ciberacoso es su carácter transversal, por ejemplo, influye en todos los ámbitos del adolescente: compañeros, estudios, familia, relaciones sociales, carácter, etc. Al manifestarse a través de las organizaciones interpersonales, la apertura es mucho más destacada y se convierte en un acoso consistente, teniendo intensas repercusiones en las personas en cuestión, en algunos casos incluso psicopatológicas (Buelga et al.,2015; Carrascosa et al., 2016; Méndez et al.,2019).

Las manifestaciones de este tipo de provocación pueden ser muy variados, yendo desde los peligros, la vergüenza, la minimización, la difamación, el acoso, la segregación, las afrentas, hasta el abuso de información individual para perjudicar la imagen del individuo, o incluso la imitación (Chávez et al., 2023).

En cuanto a los rasgos del ciberacoso, se ha compilado de Ortega-Barón et al. (2016) una parte de los principales rasgos en función del rol implicado (ver en la Tabla 1).

Tabla 1.

Rasgos del ciberacoso

Tipo de ciberacoso	Agente	Características
Deliberación	Agresor	El agresor pretende herir a la víctima.
Redundancia	Agresor, víctima y testigos	Conductas de acoso reiterativa, constante y frecuente
Control de la fuerza	víctima	No puede hacer nada contra la agresión (imposibilidad de borrar imágenes o correos que hayan subido a una red social o le hayan enviado)
Ausencia de contacto física y social entre los individuos	Agresor y víctima	No hay contacto real físico, por lo que la impotencia es grande al no poder dar una respuesta, ni evidenciar la

Canal abierto	respuesta del otro Las agresiones se producen las 24 horas de los días, todos los días, no hay barreras para ejercer el acoso
---------------	--

Fuente: Ortega-Barón et al. (2016).

Hoy en día, la socialización de niños y adolescentes está firmemente conectada con el uso de los medios de comunicación y las relaciones interpersonales (Bautista y Huayre, 2023). Internet es, sin duda, la administración de redes de correspondencia más famosa del planeta, que ofrece diferentes posibilidades y alternativas: envío de mensajes, documentos, mensajes de texto, discusiones en línea, comunicación, transmisión de contenidos multimedia interactivos y correspondencia, admisión remota de diferentes gadgets, juegos basados en la web y las conocidas organizaciones informales (Festl, 2016).

En los últimos tiempos, los progresos en las TIC se suman a la llegada de aparatos de última generación. Esto ha producido que la información sea rápida y nos permita conectarnos a una distancia decente con una facilidad y precisión que nos habría dejado atónitos en el pasado. Las TIC son fundamentales en nuestra vida diaria y son accesibles en todas partes (Bautista y Huayre, 2023).

Por otro lado, la cultura tiene también incidencias en el uso del internet. La transmisión cultural y la orientación cultural han sufrido numerosos cambios. Las TIC ha posibilitado no solo un cambio en las relaciones entre personas, sino también las posibilidades de consumo cultural. De esta manera, internet no es sólo una vía para que el usuario ingrese a la red de la información y de la comunicación, sino que también posibilita a los individuos y grupos con una gran preferencia cultural usen herramientas

TIC para ampliar su consumo cultural en torno a gustos, intereses y preferencias (Vilei y Pioli, 2021).

La etapa adolescente requiere tener una consideración excepcional, ya que es un grupo impotente y delicado en el contexto en el que residen y a la luz del hecho de que los nuevos avances se descubren como una pieza esencial de su día a día (Pérez et al., 2019). La escena fascinante que se abre dependiente de ellos mediante internet, los teléfonos móviles, los juegos inteligentes, etc. comprende un método notable para relacionarse, transportarse, contagiarse, pasar buenos ratos y relajarse. La utilización y el mal uso que hacen de ellos conlleva perspectivas de peligro, así como diferentes riesgos y consecuencias negativas relacionadas con su utilización (Festl, 2016).

En este lugar, el ciberacoso encuentra su sitio, comprendiendo otro modelo de tortura que se nutre de la apertura de las comunidades informales, por ejemplo, Facebook, sitios web, charlas, móviles, ordenadores, tabletas, etc. haciendo un uso maligno con la plena intención de avergonzar, poner en evidencia o estigmatizar a la persona afectada utilizando la fuerza practicada por el atacante (Slonje et al., 2013).

Las TIC son un instrumento fundamental para la mejora de los ejercicios de trabajo y como sistema de correspondencia y descanso para las personas. Su utilización se ha extendido rápidamente a nivel mundial (Li, 2006), de tal manera que es prácticamente imposible encontrar un hogar sin un dispositivo móvil o sin conexión a internet.

En este contexto, “El Estudio de Tendencias de Marketing Digital de Ditrendia (2016)” pone de manifiesto que desde el final de 2015 ha habido una expansión global del 97% en la comunicación portátil, por ejemplo, hay más dispositivos móviles en todo

el mundo que individuos. Explícitamente, el 78% de la población europea tiene un teléfono móvil (Rivero, 2016).

En España, los dispositivos móviles ocupan el 87% del total, situando al país en los primeros lugares de Europa. Tenemos más teléfonos móviles que ordenadores (73%) tanto en adaptaciones versátiles como en el área de trabajo. Sorprendentemente, el estudio muestra que el tiempo de inicio en el uso del móvil es cada vez más joven. El 98% de los clientes tienen entre 10 y 14 años y tienen su propio teléfono móvil de versión más actualizada y con internet. También se pone de manifiesto que menores de 2-3 años suelen utilizar los móviles de los progenitores frecuentemente para ver vídeos o para jugar. Sam et al. (2017) aluden de los locales informatizados. Por otro lado, se advierte de la ligereza en la utilización de los mismos y de la ausencia de seguridad frente a potenciales peligros.

En cuanto a las tendencias de uso en todo el mundo, la mayor parte de las visitas a las principales herramientas de búsqueda en la web se producen utilizando tabletas o teléfonos móviles. La población total es cada vez más dependiente de la utilización de sus teléfonos, una realidad que se afirma echando un vistazo a ellos, esto es, 150 veces cada día, o sea, en total, pasamos un normal de 177 minutos diarios con ellos. Los estudios advierten que la utilización inconsciente del teléfono genera malestar en el 30% de los casos. Estar conectado a todas horas ha llegado a ser una práctica realmente normal entre los españoles, cuando se sientan frente al televisor, el 67% lo hace utilizando un teléfono móvil, seguido por un ordenador 27% y una tableta 25% (Buelga y Musitu, 2010).

Asimismo, diversos estudios descubren que la web se utiliza fundamentalmente para el ocio y la correspondencia (Sánchez- Rodríguez et al., 2015). Realmente los usos varían entre naciones: el 58% de los japoneses la utilizan con poca frecuencia siendo para fines sociales e instructivos, el 30% de los estadounidenses para escuchar la radio, el 10%

de los franceses para visualizar la televisión, el 9% de los ingleses para visualizar programas y el 51% de los españoles con la finalidad de ver grabaciones. No obstante, cabe indicar que se ha incrementado el uso del correo electrónico, los mensajes instantáneos e internet, adquiriendo cada vez frecuencia el uso para la compra y las redes sociales.

Esta afirmación ha dado pie a un fascinante debate comparable al impacto de la orientación según los ejercicios realizados. El estudio de Li y Kirkup (2007) no encontró grandes disparidades en la utilización entre hombres y mujeres adolescentes. Sin embargo, hay varias investigaciones (Fernández-Montalvo et al., 2015; Garmendia et al., 2011, 2016; Giménez et al., 2015) que garantizan que los hombres adolescentes prefieren los juegos de ordenador, la música y las grabaciones y las mujeres adolescentes se inclinan por los ejercicios abiertos -visitas y comunidades informales- y los fines escolares. Otras exploraciones no han detectado disparidades en la orientación sexual en la utilización de las organizaciones interpersonales según Espinar y González (2010).

Al respecto de la edad, las pruebas experimentales demuestran que el alcance de los ejercicios en línea cambia según la edad de los menores (Espinar y González, 2010). En las edades más precoces, las actividades fundamentales se focalizan en los juegos o en la búsqueda de datos relacionados con solicitudes académicas, hasta usos adicionales y refinados como la producción de un blog (Livingstone et al., 2012). A lo sumo, los movimientos de todo tipo aumentan con la edad y fluctúan según la orientación. Sin duda, los juegos de internet tienen efecto entre los adolescentes (Garmendia et al., 2016).

En cuanto al tiempo destinado para el uso de los móviles, según el “Estudio de Tendencias de Marketing Digital de Ditrendia” (Rivero, 2016) la mayoría de los españoles (85%) asegura usar todos los días su móvil, un porcentaje menor (78%) ingresa

a la web un par de veces y el 13.3% lo utiliza a diario, lo que incluye, prácticamente, a la población total. La mayor parte de los adolescentes no calculan el tiempo que pasan en la red, el estudio descubre que la asociación diaria se establece en 3 horas y 23 minutos.

En la misma línea, Ochaita et al. (2011) observan que el uso adecuado y de forma moderada de las TIC por parte de los adolescentes es útil para atender a las necesidades de los mismos. Sin embargo, su revisión muestra una utilización desmedida, afirmando que el 21.3% de los adolescentes en el rango de 12-18 años de edad, dedican más de tres horas al día. Estos resultados son fundamentalmente más altos que los adquiridos por Giménez et al. (2015), quienes expresan que, los adolescentes utilizan los teléfonos móviles en algún lugar en el rango de 1 y 2 horas por día, con cualidades comparativas para el uso del ordenador. Las adolescentes son más usuarias de teléfonos móviles que los hombres, sin distinciones comparables al uso del ordenador.

Conforme a la relación entre los teléfonos móviles y las organizaciones informales, se observa que el 41% de la población accede a las organizaciones interpersonales a través de los teléfonos móviles, lo que está en consonancia con los demás países que más los usan. Los adolescentes son los clientes más activos. El 70% de todos los clientes de Facebook utilizan teléfonos móviles, un patrón que sigue creciendo en comparación con las investigaciones anteriores. Snapchat está sumando afiliados entre los usuarios más jóvenes. En 2015, el 58% de los clientes tenía esta aplicación.

Las tabletas son menos conocidas que los ordenadores y los teléfonos móviles, a pesar de que se utilizan para leer libros digitales, trastear, entrar en comunidades informales o solamente mirar la televisión. En España, se dispone de este gadget, y las familias acceden a internet algo así como una vez al día (27.8%); sólo el 36% reconoce acceder a él varias veces al día. Según un informe similar Ditrendia Digital Marketing

Trends (Rivero, 2016), el tiempo de utilización de este gadget se concreta en 1 hora y 41 minutos.

1.2. Tipos de ciberacoso

Existen diferentes tipos de ciberacoso, a muchos de los cuales se les ha dado un neologismo como nombre, tratando de personificarlos y hacerlos más llamativos (Ortega-Barón et al., 2016). Los términos más populares se evidencian en la tabla 2. Otra de las formas de interacción virtual es el ciberchisme, que consiste en una forma de diálogo que en apariencia es inofensivo o inocente, pero en el que se expresan juicios valorativos sobre una persona conocida que no está presente (Bechtoldt et al., 2020).

Tabla 2.

Tipos de acoso

Tipo de acoso	Agente	Motivo	Característica
Acoso mental	Agresor- víctima	Excluir y venganza	Se trata de avergonzar al otro, dañar su confianza haciendo que se sienta descubierto o perseguido injustificadamente ante los demás
Ciberacoso	Agresor - víctima	Utilizar algún secreto o pasado de la víctima para agredir	Escarbar en los datos avanzados de la víctima, con la determinación de encontrar datos antiguos, clasificados o individuales que puedan ser utilizados para agredir, descubrir o despreciar a la persona en cuestión, etc.

Preparación	Adulto agresor	Ganarse la confianza de un menor	se trata de una progresión de formas de comportamiento realizadas por un adulto, decidido a adquirir la confianza de un menor, para tentarlo físicamente. Esto puede ocurrir de forma transparente, o a través de máscaras y artimañas que buscan confundir al menor y hacerle creer que está hablando con un individuo de edad similar o cercano a él.
Sextorsión	Agresor y algún cómplice que quiera venganza	Implica chantaje ya sea de fotos, chat etc. relacionado con sexo	Incluye típicamente el chantaje, el terror o la coacción a un individuo por parte de al menos una persona que tiene aquí y allá material personal (fotos, grabaciones, mensajes, etc.).
La calumnia a través del entretenimiento en la red	Agresor	Calumnias informáticas y registros falsos	Ataques calumniosos, satirizando o impulsando el linchamiento contra un individuo, ya sea imitándolo, acusándolo deshonestamente o revelando información secreta (direcciones, números de teléfono...), para que reciba llamadas o mensajes en frío.

Asedio por mensajes	Agresor-víctima	Mensajes y llamadas para atacar y atormentar	Llamadas, mensajes o correspondencias de diversa índole que se dan de forma descomunal, inamovible y prepotente en comunidades informales, juegos de ordenador o administraciones de videollamadas, información y correo electrónico. Estos mensajes no tienen otro motivo que el de afrentar, atacar y atormentar a la persona en cuestión, frecuentemente como una dinámica de retribución o de supuesta disciplina.
---------------------	-----------------	--	--

Fuente: Ortega-Barón et al. (2016).

Dentro de las clases de ciberacoso, Dehue et al. (2008) establecen un modelo que reconoce el curso por el que se produce la hostilidad:

- Acoso a través de SMS y charlas comunitarias informales.
- Provocación a través de medios visuales, grabaciones, fotos, cámaras y teléfonos.
- Llamadas comprometedoras.
- Utilización de sitios.

Buelga y Pons (2010) reconocen el ciberacoso atendiendo al tipo de actividad realizada:

- Incitación a la violencia: se trata de una conversación que al principio se inicia en Internet y que se extiende rápidamente con preclusiones y contundencia, como la forma en que se propaga un incendio.
- Acoso: envío repetido de mensajes espantosos.

- Violación de la protección: compartir con personas ajenas a la víctima, datos individuales y delicados, y dispersarlos en la red.
- Pantomima: representación mediante movimientos y actos sin utilizar palabras; suplantando la identidad de otra persona.
- Rechazo: desplazar o subestimar a un individuo de una reunión para perjudicarlo.
- Ciberamenazas: una peculiaridad relacionada con otros.

Cuando se revisa el acoso, existe un acuerdo general en los investigadores consagrados comparable a la caracterización de esta peculiaridad. En todo caso, cuando abordamos el ciberacoso, existe una razonable discordancia entre los especialistas en función de los estándares. Monks et al. (2016), han consentido en exponer tres tipologías o disposiciones:

- Medios mecánicos que se utilizan para torturar, por ejemplo, el curso por el que se produce.
- Tipos de conductas o actividades que actúan la animosidad.
- Dependiendo de la idea del problema: directo (privado) o tortuoso (público).

En este orden de ideas, Ortega et al. (2009a) propusieron establecer dos clases, contingentes a los dispositivos empleados para realizar actividades en el ciberespacio, el progreso y su ampliación: web y comunicación versátil. La web se utiliza para actividades como, por ejemplo, la visita en línea, recepción y envío de mensajes, la transmisión de materiales y audiovisuales a las redes virtuales, etc. La comunicación versátil se utiliza para mandar mensajes, hacer llamadas, así como recibirlas, aunque hay que tener en

cuenta que, con los avances en los teléfonos móviles, estas dos únicas clasificaciones se han ajustado a la actualidad (Slonje et al., 2013).

De este modo, las principales vías por las que se extiende el ciberacoso se centran en concentraciones que consolidan la comunicación versátil e internet (Chaves-Álvarez et al., 2019; Garmendia et al., 2016; Méndez et al., 2020a,2020b, Ortega-Barón et al., 2016; Pérez y Palmar, 2021; Sánchez et al., 2016). Esto se legitima con la aparición de los teléfonos móviles, que coordinan todas las administraciones que da internet, incluidas las organizaciones interpersonales (Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr, YouTube...), en un único gadget.

Aunque debe señalarse que Ghada (2019), considera que estos dispositivos no son esencialmente canales de acoso, sino que trabajan con los medios de comunicación para su engendramiento, por ejemplo, son sólo aparatos y no la razón de esta forma de comportarse.

Por otro lado, apenas existen evidencias sobre la proliferación del ciberacoso a través de internet como vía principal, sin embargo, esto implica que es concebible con respecto a los estudios relacionados con los preadolescentes que no tienen su propio teléfono móvil (Khan et al., 2020).

Sobre la información que se transmite en el ciberacoso, Rivers y Noret (2010), a partir de una revisión que incorpora los mensajes opresivos y los mensajes instantáneos, decidieron diez clasificaciones que incluyen: amenazas de vicios físicos, opresivos o relacionados con el desprecio, ridiculización (contando la homofobia), peligros de paso, fin de las conexiones desapasionadas, demostraciones sexuales, peticiones/directrices, peligros de incurrir en daño para las conexiones existentes, peligros para la familia, peligros de que ocurran mensajes en cadena.

No es solo un intercambio de mensajes e imágenes, se trata de un vehículo para cometer ciberacoso. Lee y Shin (2017), aluden a los juegos de internet como un método más para atormentar, a pesar de que perciben que no son selectivos debido a que a medida que la innovación se impulsa, se entregan nuevos tipos de acoso. Se trata de auténticos espacios en el mundo virtual en miniatura de comunicación mundial con su propio lenguaje y ejemplos evidentes. Este tipo de ciberacoso se clasifica como "Griefing" (Attril, 2015).

Además, existen diferentes tipos que se caracterizan por su disposición relacionada con la utilización intensiva de la red. Así, encontramos la aportada por los autores Sabater y López-Hernández (2015). Aluden al ciberacoso dinámico, es decir, el uso de la red con la finalidad de dañar a alguien, y el ciberacoso distante, es decir, el daño obtenido por medio de la red. El ciberacoso dinámico es menos frecuente en comparación con el ciberacoso no involucrado. Ruiz-Palmero et al. (2016) indican que los adolescentes de 12 a 14 años tienen un mayor uso de internet a través del ordenador frente a los que tienen 15-16 años que suelen utilizar el móvil.

Caamaño (2017) aportan una calificación más intrigante respecto a la tipología del ciberacoso:

- Directo: el agresor envía mensajes de manera directa a las víctimas y van después como las actividades de acompañamiento:
 - Acoso hecho por mensajes de texto o SMS. Aquí podemos incorporar mensajes inseguros, fotografías y grabaciones.
 - Robo de contraseñas.

- Blogueo con la intención de perjudicar la posición, la seguridad o descubrir a la persona mediante el envío de fotos por mensajería instantánea, redes sociales o a través del correo electrónico.
- Juegos multi-cliente.
- Aberrante: se produce por personas ajenas a la empresa. Los asistentes pueden conocer la estratagema. El afectado se desentiende rápidamente de lo que ocurre.

Otra agrupación se dedica a estudiar el comportamiento que se produce, independientemente de los medios usados (Ortiz, 2015). Esta autora percibe ocho formas de comportamiento que, según ella, comprenden casos de ciberacoso:

- Acoso: es la conversación caldeada en la red entre al menos dos individuos, con rápida proliferación de mensajes hostiles y excluyentes.
- Acoso en línea: es el tipo de acoso mantenido, consistente y deliberado que incorpora mensajes hostiles que se envían a un individuo o a un grupo, y el afectado no tiene salida ante este tipo de provocación.
- Denigración: el hecho de colgar o difundir fragmentos de habladurías a la persona en cuestión o a sus compañeros para perjudicar su prestigio.
- Pantomima: asumir el personaje de la víctima para mandar o publicar contenido perjudica a la víctima o a su red de amigos.
- Outing: ocurre cuando se comparten abiertamente con otros datos, fotos o grabaciones individuales y confidenciales sin autorización.
- Astucia: la transmisión de conocimientos privilegiados o de datos comprometedores a alguien, que luego se distribuyen en la web.

- Prohibición: eliminación deliberada y brutal de alguien de un grupo en la web.
- Ciberacoso: provocación repetida, grave y despectiva que incorpora peligros que hacen temer a la persona en cuestión. Pedreira y Basile (2011) lo llaman ciberacoso para aludir a la comprobación en internet de todas las evoluciones realizadas por la persona en cuestión. El ciberhostigamiento puede aludir a la utilización de la red por parte de adultos para orquestar encuentros con adolescentes con fines sexuales. Sin embargo, tanto el ciberacoso como el ciberhostigamiento son tipos de cibercrimen para adultos que también pueden influir en los menores.

Hay diferentes actividades o formas de comportamiento que se incluyen en el ciberacoso (Zulgadri et al., 2022):

- Fraping: ocurre cuando alguien imita el registro del niño en organizaciones interpersonales publicando sustancias impropias en su nombre.
- Falsificación de perfiles: el agresor los hace para alejarse de su personalidad genuina; adopta este trabajo ya que es conocido por la persona en cuestión y no tiene ningún deseo de ser descubierto.
- Dissing: alude al envío o publicación de datos nocivos con la plena intención de hacer quedar mal a los compañeros o perjudicar su prestigio.
- Trolling: consiste en dejar un mensaje irritante a propósito en la red para destacar o incitar a alguien.
- Duping: es el punto en el que un individuo toma, por lo general, fotografías para hacer perfiles falsos en comunidades informales. A veces simplemente utilizan la

fotografía relacionada con un nombre inexistente, otras veces utilizan nombres y datos individuales.

- Peligros digitales: como indicación relacionada con los demás. Peligros para la familia, el clima del hogar, la adicción, etc. (Slonje et al., 2013).
- Bofetada alegre: sucede cuando un observador sigue grabando con el móvil a una persona cuando suceden crueles empujones, bofetadas, graves palizas y, sorprendentemente, se decide a enviarlas a otros destinatarios con la finalidad de divulgar y sabotear a la persona.

1.3. Semejanzas y desigualdades entre el acoso y el ciberacoso

La discusión sobre las semejanzas y desigualdades entre el acoso y el ciberacoso sigue vigente hoy en día (Cañas, 2022). A pesar del hecho de que los concentrados en el ciberacoso se han expandido dramáticamente en los últimos tiempos, por lo general, se tiene poca conciencia de su asociación con el sufrimiento (Sánchez et al., 2016). De esta manera, la revisión dirigida por Erdur-Baker (2010) alude a que, a pesar de que el acoso digital y el presencial comparten perspectivas bien conocidas, consideran que el ciberacoso tiene sus propias cualidades.

Smith et al. (2008) aluden al hecho de que el ciberacoso es considerado como una prolongación virtual del acoso sufrido de forma tradicional. Suele darse con mayor normalidad en los espacios virtuales frente a los espacios presenciales (Garaigordobil et al., 2015; Gómez y Correa, 2022; Guy et al., 2019; Molero et al., 2022).

Existen varios contrastes entre el vicio consuetudinario y el digital en los que merece la pena centrarse (Hinduja y Patchi, 2021):

- La víctima no tiene la posibilidad de tener la opción de alejarse del maltrato, dada la constancia de los mensajes amenazantes en su versátil, ordenador o comunidades informales. Se trata de una forma imperceptible y tortuosa de causar daño, ya que rara vez se completa con la mirada.
- Expansión de la multitud. Las TIC permiten que la manifestación contundente y decidida se extienda rápidamente a un enorme nivel de sujetos, en lugar del abuso habitual que sólo llega a una pequeña reunión.
- Inocuidad del atacante. En el momento en que la hostilidad contra la víctima no se ve, los resultados de las actividades de la víctima pueden derivar en una menor conciencia, obligación y responsabilidad (Gutiérrez, 2018; Guy et al., 2019; Nocentini et al., 2010).
- Ampliación del lugar real. La red y la versatilidad de los medios mecánicos implica que la demostración puede realizarse en cualquier sitio, en su mayor parte en casa, fuera del impacto del establecimiento escolar (Sánchez et al., 2016; Smith, 2008).
- La falta de cambio de la actividad, ya que lo que se pone de recursos en la organización puede permanecer a todos los efectos sin fin, una circunstancia que hace que la experiencia de la víctima sea considerablemente más seria si es concebible.
- Reiteración. Debe descifrarse como ocasión de dispersar rápidamente un mensaje hiriente a una amplia multitud.

Las medidas de reiteración y desigualdad de fuerza de poder, tan claras en el acoso convencional, suelen ser difíciles de delimitar en el ciberacoso debido a varios factores influyentes (Arnaiz et al., 2016; Guy et al., 2019). Para comenzar, la redundancia en el ciberacoso no es tan inmediata, el agresor puede expandir un texto o publicar imágenes de manera rápida con un toque de ratón o desde su móvil y ser visto por diferentes cibernautas, además, la actividad del culpable puede ser retuiteada comúnmente por otros, lo que desencadena el impacto "bola de nieve". El impacto se aleja del control subyacente del agresor, y permanece en internet durante un tiempo interminable dada la idea de la innovación (Slonje et al., 2013), ampliando la resistencia de la persona en cuestión, que percibe cómo crece el peligro o la calumnia.

Además, la irregularidad de la fuerza en el acoso consuetudinario se caracteriza de forma impecable por la existencia de una desviación en las hostilidades o por la existencia de un tercer individuo comprometido con las agresiones hacia la persona en cuestión, por lo que tiende a ser visto como una posición inconsistente y, en consecuencia, como ciberacoso. Vandebosch y Van Cleemput (2008) sostienen que la información más destacada en la utilización de las TIC puede ser vista como una posición de fuerza.

Guillamón y Ferrando (2023) coinciden en este sentido, aunque precisan las capacidades de tal manera, porque algunas actividades solidificadas como puede ser enviar de forma masiva mensajes hostiles y destructivos no requieren de dicha capacidad. Por el contrario de la gama está el fraude al por mayor, que requeriría de una información avanzada en la utilización de la web.

El primer estudio español en el que se aludió al cruce entre los tipos de acoso de fuerza convencionales y electrónicos fue el del "Defensor del Pueblo (2007)". En dicho estudio se pudo analizar el nivel de ciberacoso igualmente comprometido con los trabajos

de acoso habituales, recomendando un continuo de maltrato de fuerza y destacando el ciberacoso como otra formación para fomentarlo. Los resultados de este proyecto lo confirman, ya que el 85% de las víctimas son acosadas de las dos maneras. Sólo el 10% utiliza aparatos electrónicos.

De forma comparable a la cobertura, Gutiérrez (2018) y Mula-Falcón y Cruz, (2023) indican sobre la vinculación entre el acoso habitual y el ciberacoso, ya que más del 80% de las cibervíctimas fueron además supervivientes de la afectación. Raskauskas y Stoltz (2007), señalan que los trabajos en la afectación convencional prevén un trabajo similar en el ciberacoso.

Las investigaciones demuestran que la consecuencia adversa del ciberacoso tiene resultados comparativos con los tipos de acoso habituales, aunque los resultados del ciberacoso son más graves en dos casos: al suponer que la forma de comportarse es desconocida y al suponer que es en el espacio público en lugar del privado (Sticca y Perren, 2013).

Además, una de las cualidades más notables del ciberacoso es que inclina a la desinhibición del agresor, salvaguardada por la falta de nombre, que es uno de los graves problemas de esta peculiaridad social (Gutiérrez, 2018; Guy et al., 2019; Kowalski et al., 2014; Mula-Falcón y Cruz, 2022; Smith et al., 2013,2015). Cabe indicar que a través de la desinhibición se puede dar rienda suelta a la imaginación sin que resulte difícil o temeroso ser juzgado o descartado por los demás (Lapidot y Barak, 2012).

Las víctimas de ciberacoso en ocasiones se involucran como agresoras de acoso tradicional en el centro educativo, sin embargo, las víctimas de acoso tradicional no suelen involucrarse como agresoras en ciberacoso. Gutiérrez (2018) demuestra que la contribución en el ciberacoso, de la ciberagresión y la cibervictimización puede recogerse

de la asociación en la afectación convencional, aunque lo contrario no es correcto. Baldry et al. (2015) obtuvieron que el 12.1% de las personas implicadas como agresores eran igualmente agresores en línea y el 7.4% de los adolescentes engañados en el centro educativo fueron cibervíctimas.

Al igual que el acoso habitual, los supervivientes del ciberacoso experimentan con frecuencia problemas profundos (Guillamón y Ferrando, 2023; Molero et al., 2022), baja confianza (Montilla et al., 2018), niveles más elevados de depresión e infelicidad como efectos secundarios (Gutiérrez, 2014; Guy et al., 2019; Machmutow et al., 2012), e ideación autodestructiva (Hinduja y Patchin, 2021).

1.4. Incidencia en ciberacoso

Desde su aparición, el ciberacoso se ha transformado en una problemática frecuente entre niños y adolescentes. Tras los primeros estudios en Estados Unidos, cabe mencionar que ha aumentado de forma considerable la cantidad de estudios con la intención de delimitarlo y llevar a cabo medidas para prevenirlo (Jones et al., 2012).

Es una peculiaridad muy extendida que algunos investigadores han llegado a calificar como "hostilidad cercana", "despiadada social en línea", "intimidación ilegal social a través de las nuevas innovaciones", o como una "pandemia" como aseguran algunas comunidades informales (Smith, 2016). Diferentes investigaciones han escudriñado esta realidad, a manera de obtener evidencias que respalden los aspectos que se tratan en la teoría sobre por qué se da este tipo de comportamiento (Olweus, 2013). La explicación que sostiene el analista noruego es que unos pocos especialistas de diferentes áreas de la ciencia del cerebro han examinado el ciberacoso en desconexión, por ejemplo,

más allá del acoso habitual, sin dar un significado exacto de lo que se trata el ciberacoso a los participantes, ni aclarando posibles dudas o aplicando instrumentos que realmente midan lo que le lleva a comportarse de tal manera y el sufrimiento que viven de acuerdo al rol que asumen durante este tipo de acoso. Por consiguiente, cabe mencionar que el ciberacoso es un fenómeno profundamente generalizado en continuo desarrollo (Sticca et al., 2013; Ruiz Esteban et al., 2020).

Una de las partes más analizadas del ciberacoso en la redacción lógica es que internet se encuentra en infinidad de sitios, por lo que podemos indicar que es omnipresente. La información revelada en varias investigaciones es excepcionalmente única como resultado de varias medidas calculadas (propósito de la agresión, asimetría de poder y reiteración a largo plazo), tipo de prueba (orientación, edad, variables económicas y sociales), procedimiento (Patchin y Hinduja, 2021), recurrencia (Smith, 2016), los roles de los implicados, gravedad del ciberacoso (Ortega et al., 2012) y los medios electrónicos utilizados (García-Ampudia et al., 2010).

A raíz de las investigaciones, la combinación de poderosos factores verifica que las tasas epidemiológicas cambian significativamente. Independientemente de la definición particular que utilicemos para aludir al ciberacoso, desde una perspectiva global surge a través de las TIC, las redes sociales, la mensajería instantánea, etc. y una amplia gama de manifestaciones relacionadas con la correspondencia avanzada (Kowalski et al., 2019).

Otros estudios proponen que los gadgets y acceso a las TIC se ha expandido ampliamente en los últimos tiempos entre los adolescentes (Garaigordobil, 2011; Molero et al., 2022; Mula y Cruz, 2023). Una posible justificación de este patrón es la presencia prácticamente generalizada de la web, el creciente uso de las TIC, la falta de sensibilidad

sobre los riesgos (Baldry et al., 2015), unido a un bajo control y supervisión por parte de los progenitores a través de internet (Montilla et al., 2018; Ybarra y Mitchell, 2004).

Diferentes investigadores han puesto de manifiesto que las situaciones de ciberacoso suelen ser menos frecuentes en comparación con el acoso tradicional (Del Moral y Sanjuán, 2019; Díaz-Vicario et al., 2019; Ortega et al., 2012; Sastre, 2016; Sticca et al., 2013) y, sin embargo, se trata de una realidad creciente (Olweus, 2013; Olweus y Limber, 2018; Martínez-Monteagudo et al., 2019).

El cruce entre los dos tipos de acoso puede revelar algunos conocimientos sobre los contrastes significativos en las tasas de predominio detalladas para el ciberacoso, recomendando que el ciberacoso es una expansión de la afectación habitual (Kowalski et al., 2019; Wolke et al., 2017). De esta manera, Olweus (2013) mostró esta hipótesis al encontrar un serio nivel de coincidencias entre los adolescentes que habían sido expuestos al ciberacoso.

Olweus (2013) puso de manifiesto que el 88% había sido recientemente afectado por el acoso habitual. Estos resultados fueron como los descubrimientos rastreados en las escuelas noruegas, donde el nivel de cruce fue del 91% al 93%. En este estudio se mostró que sólo el 10% de los miembros habían sido ciberacosadores o cibervíctimas, proponiendo que este nuevo tipo de acoso a través de los medios electrónicos no ha creado muchas nuevas víctimas o amenazas, de ahí su bajo predominio.

Este predominio del ciberacoso a través de internet tiene una peculiaridad minoritaria, ya que representa simplemente entre el 25% y el 35% del grado de acoso habitual (Olweus y Breivik, 2014). Esto concuerdan con lo revelado por Zych et al. (2015), ya que 1 de cada 3 escolares se encuentra involucrado en algún tipo de acoso y 1 de cada 5 se encuentra involucrado en algún tipo de ciberacoso.

Estudios longitudinales, como por ejemplo el llevado a cabo por UNICEF, informan de que se ha producido un ligero descenso en las tasas en el transcurso de los últimos diez años, especialmente en los países desarrollados, con un desarrollo más notable en los países emergentes. De hecho, estudios posteriores (Garmendia et al.,2011) informan de una expansión de las situaciones de ciberacoso del 13% al 17% entre los adolescentes, sobre todo entre las chicas (Sánchez et al., 2015).

Asimismo, se ha conocido que el acoso convencional y el ciberacoso están fundamentalmente presentes en todas las naciones (Ortega et al., 2012) así como a lo largo de todas las etapas educativas (Ruiz- Esteban et al.,2020; Zych et al., 2015) influyendo en innumerables adolescentes (Baldry et al., 2015). Sin embargo, hasta este momento, no ha sido plausible hacer estudios directos, debido a los diferentes perspectivas y procedimientos de evaluación, como hemos sostenido anteriormente, en consecuencia, la irregularidad de los descubrimientos (Lindfors y Kaltiala-Heino, 2012).

Suponiendo que hagamos un breve examen de la justificación de estas distinciones, podemos ver que si bien las dos investigaciones ponderan la definición y la redundancia de la peculiaridad como características a considerar. Beran y Li (2007) en un estudio con adolescentes, sin tener en cuenta el lapso de tiempo en el que se produjo, por ejemplo, dependía de la experiencia educativa de los adolescentes. Baldry et al. (2016), avanzaron hacia la revisión con una prueba suministrada a 5058 estudiantes, donde se consideró el marco temporal de referencia (medio año antes de la revisión) y los diversos trabajos de ciberacoso. Además, los enormes contrastes también pueden tener sentido por los diversos cuestionarios utilizados para medir las variables: comportamiento, lugar, género y la edad.

A pesar de que la mayor parte de las investigaciones abordan conjuntamente la victimización digital y la agresividad digital, cabe indicar que no todas sugieren las formas de comportamiento del victima-agresor, con tasas que van desde el 0.7% en el estado español (Díaz-Aguado et al., 2013) incluso el 53% revelado (Mura y Diamantini, 2013).

La omnipresencia del acoso es igualmente muy divergente, fluctuando entre el 1.3% en la revisión española (García-Fernández et al., 2022) y la revisión dirigida en Hong Kong que oscilaba el 31.5% (Wong et al., 2014).

Esta información es claramente superior al estudio estatal resultante de Nocito, (2017), que mostraba que el 3.8% eran víctimas y el 2.4% eran agresores digitales. El informe de Calmaestra et al. (2016), muestra un ligero repunte respecto a la revisión estatal pasada, correspondiendo a los supervivientes del ciberacoso un 6.9%, frente a los agresores que suponen un 3.3%.

Del mismo modo los datos sobre los informes de Save the Children en España (Del Moral y Sanjuán, 2019; Sastre, 2016) indican que las cifras de ciberacoso siguen siendo preocupantes tanto para los escolares implicados en los últimos meses como agresores (3.3% en ciberacoso), como para aquellos en el papel de víctima (6.9% en ciberacoso).

Durante la situación sufrida por la COVID-19 se produjo un incremento de los casos de ciberacoso sobre todo en las redes sociales (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2022) siendo sobre todo grupales. Se pone de manifiesto que más del 50% de los casos estaban sin resolver.

A pesar de que en el reciente informe del 2023 se aprecia un ligero descenso de los datos con respecto a años anteriores, se aprecia que uno de cada 10 escolares considera

que alguien de su clase ha sufrido acoso (Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2023).

1.5. Ciberacoso y características sociodemográficas

1. Género

En el momento en que aludimos al acoso convencional, la investigación lógica amplia descubre que los chicos suelen involucrarse más en agresores o víctimas (Sun et al., 2016). Sea como fuere, cuando aludimos al ciberacoso, las distinciones de género son complejas de comprender (García-Fernández et al., 2022; Lapidot y Dolev, 2015; Tokunaga, 2010). En este sentido, los estudios sobre la cuestión del impacto de la orientación en el ciberacoso muestran diferencias, encontrando que en internet los hombres adolescentes introducirán generalmente formas más contundentes de comportarse que las mujeres adolescentes (Calvete et al., 2010; Félix-Mateo et al., 2010; Wong et al., 2014).

Las diferencias que se ponen de manifiesto en función del género en las diversas investigaciones evidencian que las adolescentes son más infrecuentes ciberagresoras que los adolescentes, siendo las ciberagresiones más graves abordadas por la orientación masculina (Ortega-Barón et al., 2016). Sin embargo, otros investigadores indican que los varones se implican más en rol de agresor y son igualmente victimizados (Gutiérrez, 2018; Iñiquez-Berrozpe et al. 2020) o están considerablemente más comprometidos con todos los roles (Herrera-López et al., 2018).

En cuanto al observador, cabe indicar que se ha evidenciado que los chicos suelen participar ayudando a las cibervíctimas (Olenik-Shemesh et al., 2017).

Otros mantienen que no hay distinciones en la orientación sexual en la implicación como agresor (García-Ampudia et al., 2010). Sin embargo, diferentes estudios informan

de una mayor frecuencia de victimización digital en mujeres adolescentes (Truell et al., 2019). En cualquier caso, es frecuente que el rol de agresor sea asumido por los varones. Esta información está comprobada en cierta medida por Olumide et al. (2016) cuando expresan que los culpables explotados suelen ser hombres.

No obstante, debe señalarse que gran parte de las exploraciones no han encontrado ninguna conexión o una conexión excepcionalmente frágil entre el género y el acoso, mostrando que los hombres y las mujeres adolescentes podrían adoptar el rol de agresor y víctima en esta línea (García-Fernández et al., 2022; Kowalski et al., 2014; Li, 2006; Livingstone y Smith, 2014; Olumide et al., 2015; Slonje y Smith, 2013; Ybarra y Mitchell, 2004).

Diferentes investigaciones del ciberacoso centradas en elementos personales indican que la hostilidad se produce por parte de los hombres adolescentes, por lo que en su mayoría suelen ser los agresores, mientras que, con mucha frecuencia, las víctimas son las mujeres adolescentes (García-Maldonado et al., 2012; Ortega-Baròn, 2016; Smith et al., 2008; Smith, 2015; Walrave y Heirman, 2011). Por lo que las chicas suelen estar implicadas tanto en el rol de agresor como en el de víctima de ciberacoso (León et al., 2012).

En comparación con los observadores y la orientación sexual (Garaigordobil y Aliri, 2013) cabe mencionar que se ha evidenciado que el 65% de los adolescentes habían sido testigos presenciales de formas de comportamiento de ciberacoso, siendo fundamentalmente en chicas con respecto a chicos que detallaron haber notado las actividades siguientes: enviar mensajes hostiles mediante el móvil/web; usurpación de contraseñas; tomar decisiones molestas u hostiles a través del teléfono/web; criticar con la finalidad de deshonar y herir; tomar decisiones misteriosas para infundir temor;

difundir fotografías privadas comprometedoras a través del teléfono móvil/web; acosar para separar a un niño/una niña de las comunidades informales, entre otras.

Estos descubrimientos son correlativos con diferentes investigaciones, donde las adolescentes resultan ser un mayor número de espectadores (Lindfors et al., 2012; Olenik-Shemesh et al., 2012). No obstante, Van Cleemput et al. (2014) aluden al hecho de que la orientación sexual no puede ser un indicador crítico del rol de los observadores.

La victimización suele darse por ser el hecho de ser un chico o una chica que no suele comportarse como el resto de los compañeros de clase, de este modo aparecen situaciones de acoso misógino u homófobos (Díaz-Aguado et al., 2013).

Últimamente, con los nuevos avances informáticos, la victimización a través de los medios informáticos se está desarrollando de forma exponencial (Martínez Martínez, 2020). Hasta tal punto que, a pesar de que son escasos los estudios que se han realizado acerca de las minorías sexuales, se ha detectado que dicho grupo probablemente tenga una mayor probabilidad de estar implicado en ciberacoso a diferencia de los heterosexuales (Abreu y Kenny, 2017; Martínez et al., 2022; Rice et al., 2015). Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto que las minorías sexuales se igualmente involucradas en situaciones de acoso tradicional y ciberacoso (Llorente et al., 2016).

Una quinta parte de las minorías de tipo sexual se han encontrado involucradas en situaciones de ciberacoso grave (Kosciw et al., 2012). Dichas situaciones suelen darse sobre todo a través de redes sociales o del uso de mensajería instantánea (Rice et al., 2015). El desarrollo de los nuevos avances para estas etapas ha creado una distancia con respecto a los canales de acoso que prevalecían anteriormente (los chats y la mensajería instantánea) (Juvonen y Gross, 2008; Kowalski et al., 2019).

De esta manera Abreu y Kenny (2017) pusieron de manifiesto, en la revisión sistemática llevada a cabo, que las tasas de ciberacoso en las minorías sexuales oscilaban entre el 10.5% y el 71.3%, efecto de estar hiperconectados durante más de 3 horas diarias (Rice et al., 2015).

En lo que respecta a la titularidad del centro cabe indicar que está igualmente relacionada con la situación de vulnerabilidad de estar involucrado en diversas situaciones de acoso (Kosciw et al., 2012). Si bien los estudiantes que tienen mayor probabilidad de estar involucrados son aquellos de centros educativos intermedios frente a los centros de educación secundaria. Así, los centros educativos opcionales, es decir, en los colegios privados, no religiosos, es dónde hay más probabilidad de ser acosados mediante comentarios homófobos o negativos en contraste con los colegios de titularidad pública o de tipo religioso.

Asimismo, se destaca que los escolares de educación secundaria son los que probablemente van a participar en situaciones de acoso hacia adolescentes de minorías étnicas, sexuales o ambas (Rice et al., 2015).

Las convicciones de que todo está bien con el mundo, el respaldo y la conexión escolar son significativas para todos los adolescentes, sin embargo, son más significativas para los adolescentes LGTBI como un grupo de alto riesgo (Abreu y Kenny, 2017).

Los estudios proponen que la presencia de la GSA (“Alianza de Género y Sexualidad”) como una coalición hetero gay, conlleva grandes beneficios para las minorías sexuales. Por un lado, el hecho de trabajar sobre la agresividad del entorno escolar limitando las burlas y además asegurando la percepción de seguridad contra las situaciones de acoso (Kosciw et al., 2012; Seil et al., 2014). Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que cuando se cuenta con la ayuda de un adulto en el centro educativo

aparecen mejores resultados, en comparación con aquellos en las que no se cuenta con la presencia de alguno y que pertenecen a un nivel socioeducativo más bajo. Diferentes investigaciones han encontrado que las víctimas prefieren informar a los progenitores antes que al personal de centros educativos (Martínez et al., 2022), considerando a los progenitores como la fuente de referencia cuando son victimizados (Priebe y Svedin, 2012).

En cualquier caso, numerosos profesores no están capacitados, ya sea por falta de formación o por la incertidumbre ante cómo actuar en dichas situaciones (Graybill y Proctor, 2016; Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña, 2022). Así, en un análisis a 41 programas encaminados a la capacitación de educadores multiculturales se obtuvo que no hacían alusión a la identidad sexual (Kahn y Gorski, 2016).

Es importante mencionar que la mayor parte de los individuos LGTBI que sufrieron acoso en el centro escolar no informaron a ninguna persona sobre lo ocurrido, ni siquiera a sus propios seres queridos. Las razones aducidas fueron la ausencia de una habilidad impresionante para gestionar el asunto, la ausencia de clasificación o el hecho de no exacerbar las cosas (Kahn y Gorski, 2016).

En otro orden de ideas, en España, el 3.2% habían sido víctimas de situaciones de acoso tradicional y el 4.2% que habían sido víctimas de ciberacoso aluden a que se había debido a la orientación sexual (Nocito, 2017). Del mismo modo se ha encontrado que es todo menos un ejemplo irregular con estándares medibles, ya que toda la población adolescente tiene una posición con el colectivo LGTBI (Ferrándiz et al., 2012). Los resultados revelan una extraordinaria similitud con los estudios pasados a los que se ha hecho referencia anteriormente. Los resultados se presentan momentáneamente a continuación:

- Los centros educativos son espacios poco seguros.
- La victimización por homofobia en la escuela se produce entre los 12 y los 13 años y se prolonga hasta la enseñanza secundaria, siendo las estructuras más continuas las verbales y el desapego, que se producen con regularidad y durante un periodo de tiempo significativo.
- Por regla general, las familias no saben nada de esta afectación. Las justificaciones de por qué deciden ocultar lo que ocurre son por el temor a la respuesta familiar o por la homofobia incorporada. Las madres fueron las más contundentes.
- Poca ayuda y laxitud con respecto a los educadores a pesar de estas ocasiones.
- Suele ser más frecuente la victimización en chicos jóvenes, siendo sobre todo los agresores chicos.
- El acoso de tipo homofóbico duradero en la escuela suele provocar una victimización y una segregación más notable, haciendo avanzar los sentimientos sombríos con ideaciones o esfuerzos autodestructivos.
- El sistema escolar no está adaptado a las necesidades de dicho colectivo.
- Las personas transexuales suelen presentar más riesgo de agresiones más violentas.

2. Edad

En cuanto a la edad, tampoco hay un amplio acuerdo sobre su impacto en el ciberacoso. De ahí que se haya puesto de manifiesto que fluctúa con el transcurso de la edad (Mora-Merchán et al., 2010; Ortega-Barón et al., 2016). Sin embargo, cabe indicar que se ha evidenciado que podría expandirse con el aumento de la edad, siendo el inicio cada vez más precoz. Además, informan de que no suele darse de forma consistente, siendo más prevalente en la Educación Primaria (Bonelo-Morales y Amar-Rodríguez,

2023) y en la Educación Secundaria, con mayor prevalencia sobre todo entre los 10-14 años (Sanz y Molano, 2014).

Los resultados aportados por la investigación (Den Hamer y Konijn, 2015; Herrera-López et al., 2018; Krossbakken et al., 2018; Wittek et al., 2015; Zhu et al., 2020; Zych et al., 2015) indican que el grupo de edad entre 14 y 15 años es el que representa mayor incidencia de actos de ciberacoso, siendo considerados como la franja de edad más peligrosa (Zych et al., 2015).

Las posibles motivaciones por las que la peculiaridad digital se está desarrollando entre los adolescentes tienen que ver con el número ampliado de dispositivos móviles (Montilla et al., 2018). Mientras que las limitaciones impuestas por los centros escolares con respecto al uso del teléfono móvil afectan a la disminución del uso, aumentando el ciberacoso fuera del contexto escolar, tanto para el rol de agresor como para el rol de víctima (Slonje et al., 2013).

Así, se ha evidenciado que la cantidad de víctimas y agresores digitales es mayor en el primer curso de la ESO que en el segundo y tercer curso, con una ligera expansión en el cuarto curso debido a la victimización digital (Félix-Mateo et al., 2010). Estos resultados confluyen en cierta medida con diferentes estudios, donde a pesar de que coinciden en llamar la atención sobre el hecho de que el primer ciclo de la ESO es el más proclive a estar envueltos en situaciones de victimización (Calvete et al., 2010; Iñiguez-Berrozpe et al., 2020; León et al., 2012; Maquilón et al., 2011; Ortega et al., 2008; Tokunaga, 2010), el primer ciclo suele ser el que menos predomina entre las personas agresoras considerando que el acoso es considerado como una relación de poder cuando la víctima es más frágil.

Estos descubrimientos están en la línea de diferentes investigaciones que avalan que los acosadores son sujetos más aguerridos concentrándose en algún lugar del rango de segundo y tercero de la ESO (Calvete et al., 2010; Ortega- Ruiz et al., 2016; Zych et al., 2015). No obstante, Smith et al. (2008) inducen que el ciberacoso suele darse igualmente por escolares con una edad similar.

En cuanto al observador, cabe indicar que el avance de la tecnología ha supuesto que se involucren en el ciberacoso de forma más o menos activa (Van Cleemput et al., 2014).

3. Grupos minoritarios raciales

La incorporación de los estudiantes de otras etnias se enfrenta a una progresión de inconvenientes que van más allá de la simple tutela por parte del profesorado (Etxeberria y Elosegui, 2010).

Se trata por lo tanto de atender al derecho a la educación, para lo que se hace imprescindible vencer los límites que nos aleja de la verdadera coordinación. En este sentido, la “UNESCO (2015)” salvaguarda la formación integral como:

“Todos los niños y adolescentes del planeta, con sus ventajas y desventajas singulares, con sus expectativas y supuestos, se reservan la opción de la escolarización. Los sistemas escolares no están capacitados para determinados tipos de niños. De este modo, el sistema escolar de un país debería estar adaptado para abordar los problemas de todos los niños y adolescentes (Lindqvist, 2002; p.12)”.

Dada la frecuencia y los problemas relacionados con el acoso, se han tenido en cuenta factores de juego individuales como la raza/identidad (Maynard et al., 2019). Aunque las investigaciones sobre el predominio étnico en población adolescente son

escasas (Llorente et al., 2016) cabe indicar que el 5.1% informaron haber sufrido acoso tradicional y el 5% ciberacoso ya sea por la cultura, religión, etc. (Calmaestra et al., 2016).

Asimismo, Maynard et al. (2019) afirman que los adolescentes colonos están esencialmente destinados a encontrarse con al menos un tipo de acoso en contraste con sus compañeros locales o la mayor parte del grupo, incluso después de controlar varios factores del segmento. Estos especialistas interpretan que los adolescentes inmigrantes que detallan haber sido atormentados tienen, en conjunto, menos conexiones relacionales emocionales, niveles más elevados de decepción con las conexiones familiares, episodios más regulares de depresión, una decepción más notable con la vida, una sintomatología sustancial y una impresión pesimista de las cooperaciones con las cohortes.

Por el contrario, no hallaron que los trabajadores victimizados percibieran una ejecución escolar más desafortunada o sentimientos sombríos hacia el contexto escolar. Estos resultados son predecibles con diferentes estudios que garantizan que los adolescentes forasteros están son más vulnerables a encontrarse envueltos en acoso a diferencia que los adolescentes locales, en particular los que viven en regiones de tamaño de población más modesto (Bjereld et al., 2015; Strohmeier et al., 2011). A fin de cuentas, el carácter étnico no está relacionado con la forma de comportarse con violencia (Smokowski et al., 2013).

Asimismo, un meta-análisis de 105 estudios desglosa el carácter común de la victimización del acoso en las minorías étnicas. El estudio poner de manifiesto que la identidad no surge como un factor de vulnerabilidad crítico para ser victimizado, aunque no encontraron distinciones entre las minorías étnicas y el resto (Vitoroulis y Vaillancourt, 2015).

Estos datos concuerdan con los realizados por Llorente et al. (2016) puesto que no hallaron distinciones entre la victimización del acoso y el ciberacoso en contraste con el grupo de la parte mayor, cuando se tratan colectivamente, a pesar de que observaron que los grupos minoritarios estaban más comprometidos con la ejecución del acoso. La nacionalidad romaní o etnia gitana es más consciente de la ejecución de problemas y de la victimización del ciberacoso, expresando que, en las regiones de países de tamaño medio, hay menos contribución al ciberacoso por parte de la mayor parte de la población y de los inmigrantes, mientras que en las comunidades sin pretensiones hay menos victimización del ciberacoso entre la población romaní.

Cada vez más investigadores arrojan luz sobre los impactos de la nacionalidad en el centro educativo y el clima del aula (Vervoort et al., 2010). En este sentido, controlando la disposición étnica, aquellos escolares de las minorías étnicas fueron menos victimizados a pesar de no encontrar contrastes con la mayor parte del grupo en el acoso. El rol de víctima fue más frecuente entre personas con clases étnicas heterogéneas. Así, los adolescentes de grupos minoritarios amenazan sobre todo en el seno de las mismas (Llorent et al., 2016).

La comprensión del fenómeno del acoso supone atender a la victimización que puede darse por la nacionalidad del alumnado (Vervoort et al., 2010).

Además, podemos destacar que existe un peligro relacionado con la hostilidad y la victimización, nos estamos refiriendo al estrés de asimilación (Buelga y Pons, 2012; Buelga et al., 2015). Por ejemplo, se ha evidenciado que los adolescentes colonos tienen una cultura alternativa y su forma de comportarse contrasta enormemente con la de los demás lugareños, esto suele asociarse a conductas negativas (McDonald et al., 2012). Del mismo modo, en adolescentes españoles se apreció que el estrés de asimilación se había

relacionado con un aumento de la probabilidad de ser un agresores-victimas (Buelga y Pons, 2012).

1.6. Prácticas educativas familiares y ciberacoso

El ciberacoso es una peculiaridad que supera los límites reales de los centros educativos pudiendo expandirse mundialmente de forma rápida (Jaskulska et al. 2022; Wolke et al., 2017). Se ha fundamentado que el ciberacoso supone acosar utilizando las TIC (Alonso y Romero, 2020; Sánchez et al., 2016; Kowalski et al., 2019) para asustar, herir y abusar de los compañeros, etc.

Sería importante tomar como punto de inicio lo que se pretende por parte de los progenitores en las metodologías de intervención en la utilización de internet, antes de adentrarse en la peculiaridad a la que se hace referencia.

La utilización de las TIC por parte de los adolescentes se ha vuelto cada vez más preocupante. Mientras que la literatura sobre el tema advierte de las consecuencias adversas del uso y el mal uso de internet (Dennehy et al., 2020; Erdur-Baker, 2010; Jaskulska et al., 2020; Méndez et al., 2020b), la mayoría de los encuentros en la red no son vistos por los menores como peligrosos o arriesgados (Livingstone et al., 2012). Para moderar estos resultados, los progenitores deben comprometerse eficazmente con su pauta y utilizarla como sistema defensivo, porque cada vez se inician más temprano, en cuanto a edad se refiere (Jung et al., 2014) y la asociación en solitario agrava los peligros en línea (Baldry et al., 2015; Fernández-Montalvo et al., 2015).

Se ha evidenciado el papel de la familia para detectar de forma temprana el uso problemático de internet y riesgos asociados (Santana-Vega et al., 2019).

Actualmente, se solicita una mayor seguridad en línea de los menores. Los especialistas y autores de estrategias perciben la importancia del trabajo del instructor, del grupo de compañeros y, en particular, de la intervención de los progenitores (Dehue et al., 2008; Garmendia et al., 2016; Mula-Falcón y Cruz, 2023).

Buscando la seguridad en línea, Livingstone y Smith (2014) organizan cinco estimaciones que los progenitores pueden brindar a sus hijos:

- Intercesión dinámica cuando se navega por la red: los progenitores dan sentido y participan en ejercicios en la red conjuntamente con sus hijos.
- Intervención dinámica al adoptar medidas de seguridad: los progenitores establecen propósitos para que el uso de internet sea seguro mientras descubren posibles peligros y arreglos.
- Intervención prohibitiva: se ponen límites al uso y a la temporada de uso.
- Observación: seguimiento y comprobación de los locales visitados regularmente.
- Limitaciones especializadas: confinar o separar la utilización de internet por parte del menor.

Estas acciones que los progenitores asumen para atender a sus hijos les dan las habilidades vitales para tener la opción de manejar este medio alucinante de forma competente, mientras que, los menores se sienten agradecidos por la mediación y el interés mostrado por ellos (Larrañaga et al., 2022; Petrus, 2022). Por otra parte, cuando la intervención de los progenitores se vuelve prohibitiva, el menor se abre menos a las oportunidades, pero también disminuye el acceso que le ofrece el mundo de la red (Liu et al., 2013).

Hay pruebas de que la intercesión dinámica previene la apertura sin limitar el acceso en el espacio virtual (Edur-Baker, 2010; Livingstone y Helsper, 2010). Liu et al. (2013) muestran, mediante una investigación con 780 participantes juveniles de Facebook, que este tipo de intervención provoca una contribución más notable con respecto a los jóvenes en el mantenimiento de su protección, disminuyendo posteriormente la apertura y la exposición de la información individual. Este desarrollo se obtiene a través del intercambio, cuando los progenitores hacen que sus hijos sean conscientes de los resultados de una forma de comportamiento peligrosa y les muestran estrategias para asegurarse.

Las investigaciones descubren que la intercesión dinámica de los progenitores es la mejor técnica (Livingstone et al., 2012) y es fundamental para prevenir el uso engañoso de la web y los peligros potenciales relacionados con él (Astorga-Aguilar y Schmidt-Fonseca, 2019). Regular e instruir a los adolescentes con respecto al uso moral y fiable es el perfecto aparato para salvaguardarlos del ciberacoso, en lugar de limitar el acceso a la web (Gómez y Correa, 2022).

Del mismo modo, Garmendia et al. (2016) alertan de que la intervención dinámica en el uso de la web se da a través del intercambio o la comprobación de las formas de comportamiento mientras se navega, presentando una alta perseverancia (84%) de grupos de adolescentes de menor edad y bajando ésta al incrementar la edad de los adolescentes. Las adolescentes reciben más intercesión que los adolescentes por parte de sus progenitores, sobre todo los que provienen de alto nivel económico. Sea como fuere, la intercesión para el bienestar por parte de los progenitores resulta ser más negligente para el grupo de amigos, especialmente de los 13 años en adelante.

Otros aspectos han sido revelados por diferentes estudios (Arango et al., 2010; Sotomayor, 2008) mostrando que una parte de los progenitores no controla el uso de internet por parte de sus menores y, por tanto, no participa en las discusiones sobre este tema (77.9%), mientras que el 14.6% reconoce tener problemas algunas veces y el 6.3% expresa que los tiene con frecuencia. La falta de control combinada con unas relaciones pobres se ha visto relacionada con una alta probabilidad de participar en el ciberacoso (Melamud et al., 2009; Méndez et al., 2020a; 2020b; Montilla et al., 2018). Sin embargo, la supervisión adecuada de las actividades de los adolescentes en internet no sólo está relacionada con niveles más bajos de un uso peligroso, sino que además funciona como mecanismo de fuerza para prevenir la conexión arriesgada y engañosa (García-Fernández et al., 2022; Jaskulska et al., 2022).

Los vínculos familiares deteriorados o conflictivos, así como la escasez de correspondencia líquida favorecen el tiempo que se pasa en la red. Esta cuestión se muestra en los adolescentes a los que les gusta acudir a la ayuda de sus grupos de referencia frente a la de sus progenitores para gestionar los problemas causados al utilizar internet (Catalina-García et al., 2014; Dehue et al., 2008; Fernández-Montalvo et al., 2015; Méndez et al., 2020a,2020b). Al indagar sobre las justificaciones por las cuales los adolescentes que son victimizados lo ocultan a los familiares suelen aludir a la desgracia o la restricción de los beneficios en línea como un componente de seguridad (Guillamón y Ferrando, 2023; Olenik-Shemesh et al., 2017). Estas informaciones varían (54%) respecto a las aportaciones detalladas por Garmendia et al. (2016) que expresan que se sienten acompañados. En total, el 18% no se piden ayudan a nadie.

A pesar de que los vínculos con la familia de las personas que han sufrido ciberacoso suelen estar más debilitados que en el caso de los agresores, se encuentran

evidencias de correspondencia evitativa con los progenitores (Cortés, 2020; Larrañaga et al., 2022) así como vínculos parentales más punitivos (Boniel-Nissim y Sasson, 2018).

Al respecto de que los conflictos familiares son menores en los adolescentes que son cibervíctimas, los hallazgos de Machimbarrena (2019), indican lo contrario. Este autor encontró que las cibervíctimas presentan una forma más conflictiva en los vínculos familiares, particularmente en las relaciones abiertas con la figura materna. Estos resultados, según Lereya et al. (2013) no varían del acoso habitual, donde las víctimas suelen mostrar mayores consecuencias tanto físico como mentales.

En definitiva, la investigación evidencia que la relación abierta entre progenitores y adolescentes está conectada con el uso de la web (Nguyen et al., 2020), donde los progenitores asumen un papel crítico en la mejora de la forma de comportamiento digital (Hoetger et al., 2015), particularmente en las víctimas (Cavallini y Caravita, 2021). Elgar et al. (2014) revelaron que en el entorno familiar la comunicación tiene un papel protector frente al ciberacoso, esto supone que entornos familiares en los que prima un estilo educativo democrático en los que calidez y la comunicación previenen la victimización en ciberacoso, así como sus consecuencias (Gómez-Ortiz et al., 2019; López-Castro y Priego, 2019; Santana-Vega et al., 2019).

Un estilo de crianza deficiente, relacionado con conexiones y vínculos devastados se ha relacionado enfáticamente con el ciberacoso. Marín et al. (2019) expresan que el contexto familiar en el que prima una adecuada comunicación y clima de confianza resulta un factor de protección frente al ciberacoso. Cavallini y Caravita (2021) encontraron una relación positiva entre la ruptura familiar, el tiempo que se pasa en la web y la asociación en el ciberacoso libremente de controlar el tiempo que se pasa en la web.

Asimismo, las investigaciones muestran relaciones positivas entre progenitores y adolescentes en las variables defensivas significativas contra la debilidad en línea (Matalinares y Díaz, 2013), el ciberacoso (Marín et al., 2019), la cibervictimización y la ciberagresión (Cortés, 2020; Ortega-Barón et al., 2016) con el surgimiento de giros y cambios profundos.

Al respecto, Larrañaga et al. (2022) observan en su revisión que los supervivientes del ciberacoso muestran niveles más significativos de depresión, tienen correspondencia evitativa con la figura materna frente a una correspondencia hostil con la figura paterna, es decir, la correspondencia de tipo negativa o de tipo conflictiva entre progenitores y adolescentes provoca una debilidad más prominente para soportar la victimización del ciberacoso. Unos pocos estudios sostienen que la falta de calidez predice directamente la victimización del ciberacoso (Sahin, 2012); otros, en realidad, garantizan que las dificultades en las asociaciones abiertas con los progenitores están relacionadas con la depresión (Segrin et al., 2012).

Además, se ha podido conocer que los adolescentes que son víctimas cibernéticas, en contraste con el grupo de los que no son víctimas, tienen una mayor confianza en la familia y la escuela como componentes preventivos del comportamiento violento en el ciberespacio que surge entre los jóvenes. La cuestión de la victimización digital, por tanto, tiene dependencia de la naturaleza de las conexiones que los adolescentes establecen en su medio social (familia, grupo de iguales y educadores). La labor que desempeñan los progenitores y los educadores en la preparación y la escolarización es básica para mantener alejados los problemas que subyacen en internet (Ortega-Barón et al., 2016).

Los investigadores han demostrado que los factores que mejor prevén la contundencia en los adolescentes son las prácticas educativas negativas (Segrin et al.,

2012; Pichardo et al., 2014). La disciplina severa, las conexiones familiares desafortunadas y la inadaptación cercana al hogar están relacionadas con una asociación más prominente en la conducta de ciberacoso. Su investigación descubrió que el 44% de los adolescentes dominantes en línea tenían una mala relación cercana al hogar con los progenitores, en contraste con el 32% de los que no lo eran, cuya relación era ideal (Ybarra y Mitchell, 2004). Esto se opone a los descubrimientos de la investigación de López-Castro y Priegue (2019) que concluye que los ciberacosadores vienen de una base familiar apegada.

Es evidente que las conexiones que los adolescentes tienen con sus progenitores afectan fundamentalmente a su cambio mental (Alonso y Romero, 2020). Marín et al. (2019) demuestran que el estilo de crianza es un indicador crítico del ciberacoso, y sostienen la frecuencia de la contribución del ciberacoso entre los adolescentes que habían sido criados por progenitores autoritarios e indiferentes. Los adolescentes que se han criado en un clima de descuido de los padres o con una correspondencia esencialmente inexistente entre los progenitores estaban obligados a fomentar formas de comportamiento acosadoras como instrumento de insubordinación ante la ausencia de consideración, amor y reconocimiento de los progenitores.

Siguiendo con la idea de que el estilo de crianza tiene incidencias en el ciberacoso, Jaskulska et al. (2022) mencionan que un estilo de crianza indulgente no es ciertamente una variable defensiva contra la explotación, sin embargo, hay una probabilidad más prominente de que estos adolescentes obtengan alguna información sobre los episodios de ciberacoso. En el momento en que los dos progenitores practican un estilo de crianza de regla mayoritaria, sus hijos tienen menos problemas de incorporación y externalización. En el trabajo realizado por estos autores, también plantean que no hay

distinciones en la orientación sexual en la forma de comportarse, las adolescentes a partir de ahora serán generalmente más parecidas a los adolescentes en todas las perspectivas.

Sección 2: Ciberacoso, uso problemático de los videojuegos y conductas psicopatológicas

2.1. Uso problemático de las TIC y de los videojuegos en niños y adolescentes

La enorme proliferación de las TIC ha producido, en la existencia diaria, un espacio de diferentes oportunidades para la correspondencia y las conexiones relacionales a nivel mundial siendo más preocupante su uso en niños y adolescentes (Molero y Pérez-Fuentes, 2023; Sánchez et al., 2016; Pérez et al., 2019). Internet no es a partir de ahora el área de élite del mundo lógico y escolar, sino que es accesible a todos los sujetos (Sam et al., 2017).

La utilización más ineludible de las TIC está relacionada con la diversión, la correspondencia (Zafar et al., 2019) y los fines académicos (Cabrera, 2019; Formichella y Alderete, 2018). En el ámbito educativo las TIC posibilitan grandes oportunidades para fomentar el aprendizaje, la inventiva (Pedreira y Basile, 2011) y la inspiración (Guan y Subrahmanyam, 2009).

Mientras que los adolescentes dominan este espacio, muchos progenitores carecen de formación específica sobre el tema (Kokkinos et al., 2014). Como resultado de esta brecha, los progenitores están excepcionalmente preocupados por las formas de comportamiento de sus hijos relacionadas con las TIC (Cortés, 2020). No tienen conocimiento sobre cómo pueden pasar las horas ante un ordenador o un teléfono en relación con las comunidades informales frente a la oferta de juegos o espacios a los compañeros, sin evitar los riesgos y chantajes que subyacen a esta formación (Festl, 2016).

Estas preocupaciones son, en ocasiones, injustificadas y derivan más de la ausencia de información que del abuso (Fernández-Montalvo et al., 2015; Pérez et

al.,2019). Las alertas deberían darse cuando el interés secundario incluye la creación de un uso problemático de las TIC o videojuegos. Sharma y Palanichamy (2018) enumeran las condiciones que reflejan la necesidad de acompañamiento que pueden manifestarse en los escolares:

- Abandono de los compromisos académicos, con repercusión en la ejecución escolar.
- En el momento en que la manera de comportarse de forma malhumorada se produce a pesar de los límites de utilización obligados para el uso del teléfono móvil o del ordenador.
- Olvidar el tiempo cuando se está en la web o se navega.
- Desorientación sobre el tiempo genuino que se pasa en la web o jugando a los juegos de ordenador.
- Comunicar inquietud cuando hay problemas con la línea (se cae o es lenta).
- En el momento en que penan los intereses secundarios o los ejercicios de relajación para pasar más horas ante los aparatos innovadores y, en cualquier caso, cuando las compañías virtuales progresan sobre las genuinas.

Hasta el año 2013, las investigaciones mostraban que cerca del 90% de los adolescentes españoles empleaban la correspondencia online (García et al., 2012) a través de las comunidades informales. En años posteriores, Garmendia et al. (2016) indicaron que usaban particularmente los mensajes de texto de WhatsApp. Del mismo modo, Correa y Vitaliti (2018), indican que Instagram es una de las plataformas con mucho protagonismo en la comunicación entre los adolescentes. Si bien las plataformas cambian continuamente surgiendo nuevas.

La correspondencia versátil es vital durante la adolescencia para mantener el contacto con el grupo de pares y sobre todo por la socialización (Correa y Vitaliti, 2018), lo cual también se logra mediante los videojuegos que se convierten en una fuente de pertenencia y nuevos amigos (Pietersen et al., 2018).

Sádaba y Bringué (2010) hacen referencia a "pantallas que no se apagan nunca" considerando el tiempo que consumen los adolescentes usando internet. De ahí que Catalina-García et al. (2014) aluden al hecho de que se trata de grupos de riesgo entendiendo que se trataría de un colectivo juvenil e impulsivo, y de esta manera destinados a participar en acciones en la red que se toman dañinas o a ser perjudicados por éstas. Al respecto, algunos autores (Correa y Vitaliti, 2018; Garmendia et al., 2016) consideran que hay un uso innecesario de internet.

En este sentido, el análisis realizado por Labrador y Villadongo (2010) afirmaba que los adolescentes de entre 12-17 años mostraban niveles más significativos de presión o potencialmente de angustia cuando no pueden permanecer conectados a internet, provocando efectos secundarios en sus hábitos. Catalina-García et al. (2010) prueban con otra población de este grupo de edad, y sugiere igualmente el gesto del temperamento de los adolescentes cuando se interfiere su asociación con internet, particularmente en las jóvenes de pubertad tardía que se concentran en escuelas no públicas. Barón y Carrascosa (2018) expresan que la obstaculización produce malestar, tormento, privación de sueño y abatimiento en el sujeto.

La Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2021) indica en su informe que el 23.5% de los estudiantes (dichos datos han aumentado en tres puntos desde el año 2019), con edades entre los 14 y los 18 años, presentan un uso compulsivo de internet, en ambos géneros y en todos los tramos de edad. Del mismo modo, la práctica

totalidad de los adolescentes utilizan semanalmente internet como alternativa de ocio y tiempo libre (97%). Asimismo, el 85.1% de los estudiantes había jugado a los videojuegos en los últimos 12 meses, siendo el porcentaje más alto en estudiantes de 14 años.

A partir de ahora, sería interesante profundizar en qué tipo de comportamientos pueden derivarse del uso inadecuado de internet. Existen ya muchos estudios que informan sobre resultados a nivel de conducta o mental (Ademiluyi et al., 2022; Delgado et al., 2019; Iniquez-Berrozpe et al., 2020) aunque apenas existen investigaciones que distingan factores relacionados (Rial et al., 2015). Estos autores señalan en relación con el estudio realizado con una muestra de 1709 estudiantes de la ESO que el uso peligroso de la web influye en el aprovechamiento escolar, particularmente entre los estudiantes de refuerzo y presumiblemente con un signo más prominente de problemas físicos y psicosociales.

Asimismo, destacan que tener progenitores que no hacen uso de internet es un factor protector. Delgado et al. (2019) expresan que el empleo engañoso de la web entre los adolescentes provoca problemas de conducta que se expresan en enfrentamientos en el ámbito familiar, bajo aprovechamiento escolar y aislamiento. La utilización prolongada e insegura de la web se ha vinculado con el ciberacoso en función del género (Erdur-Baker, 2010). El mejor indicador de victimización digital es el uso sucesivo para las chicas y el uso inseguro para los chicos.

Por otra parte, se estima que los adolescentes se caracterizan como personas asociadas al peligro, por la búsqueda de sensaciones y sentimientos que ven en internet (Alonso y Romero, 2020; Baldry et al., 2015). Podemos apreciar diversas variables a tener en cuenta:

- Elementos individuales: vinculados con las variables mentales que los inclinan. Combinación de factores de carácter y debilidad profunda.
- Factores de personalidad: deficiente adaptación a las inconvenientes de la vida, poca confianza, averiguación de nuevas sensaciones que, por lo general, impulsa a violar las reglas, impulsividad, prejuicio a los impulsos terribles.
- Debilidad emocional: relaciones sociales desafortunadas, ausencia de calidez, uniones familiares inseguras y malestar en el estado de ánimo.
- Causas familiares: raras de prácticas instructivas que no son productivas.
- Condiciones familiares rígidas con progenitores tiranos (el maltrato incita a los niños a actuar en contra de los principios).
- Clima familiar tolerante o desestructurado (directrices no existentes o conflictivas que incitan a comportarse de forma indeseable).
- Elementos sociales: impacto del clima en la red o en la comunicación de persona a persona, tales como el desapego social, familia inadecuadamente duradera y/o desestructurada, y/o estar bajo condiciones angustiosas (decepción en la escuela, desocupación profunda, etc.).

En cuanto a cómo se dan las relaciones en el ciberespacio (INTECO y Observatorio de la Seguridad de la Información, 2009; Kloess et al., 2014) exponen lo siguiente:

- Etapa de amistad: el adulto inicia las principales relaciones con el menor para adquirir un carácter engañoso de un magnífico compañerito, de una edad comparativa, con preferencias comparativas para solicitar plantear una relación que tenga en cuenta un acercamiento.

- Etapa de contacto: la buena relación toma en consideración relaciones cercanas e individuales entre el menor y el adulto. Por ahora, la seguridad se fusiona, cuando el menor probablemente va a consentir el envío de fotos o grabaciones de tipo sexual.
- Etapa de inicio del abuso: en el caso de que el chico no consienta las peticiones del acosador, éste utilizará todos los datos individuales y privados a los que tenga acceso para coaccionarle interiormente. El afectado cae en un embrollo del que es difícil escapar, por lo que se rinde a sus peticiones para intentar que estos datos no se hagan públicos. El chantaje podría intentar incluir un contacto real.

Salmerón et al. (2015), confirma la realidad de esta problemática en vista de que el adolescente lo soporta 24 horas al día, 7 días a la semana. Este poder puede provocar una victimización ampliada y sensaciones de temor relacionadas con la desgracia de que la persona dominante pueda divulgar los datos que tiene el individuo. Las ramificaciones para la víctima están en relación con el problema de implantar conexiones, la duda, la debilidad y los cambios en la idea de sí mismo. Según esta revisión, la principal distinción entre este tipo de tormento y el acoso habitual o el acoso por medio de la web es que tiene ramificaciones más inseguras para el bienestar, como la tristeza o incluso la autodestrucción.

La exploración dirigida por Villacampa (2017) establece que la preparación de la victimización es mayor entre los pares que entre los adultos. Las adolescentes están expuestas a ser defraudadas, especialmente a los 16 años. Así, los adolescentes con progenitores con bajo grado de instrucción están abocados a soportar la preparación entre pares, siendo el teléfono móvil el principal gadget de preparación y las organizaciones

informales el canal más continuo. Estos encuentros se manifiestan en el 67% de los casos con los compañeros frente a los progenitores (13%). En España, hay una baja incidencia de estas formas de comportamiento.

Al respecto, Garmendia et al. (2016) expresan que el comportamiento aumenta con la edad, siendo el método fundamental de ejecución el WhatsApp (53%), seguido de las organizaciones interpersonales y las visitas (4%). En cualquier caso, el sufrimiento convencional es la experiencia más peligrosa y dolorosa más empleada entre los adolescentes menores de 14 años. Los hallazgos concuerdan con la revisión realizada por Wright et al. (2022) con adolescentes de Chipre, los cuáles expresan que el acoso a través de la web representa simplemente el 5% de los actos en contraste con el 16% de los actos habituales.

El estudio del “Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información”- ONTSI- (2017) indica que en España consume videojuegos 32.1 millones de internautas españoles (23.3%), información relevante porque gran parte del ciberacoso, en la actualidad, se realiza mediante videojuegos, sobre todo en línea ya que el uso de avatares permite acosar e intimidar a otros.

En síntesis, cabe mencionar que la victimización supone graves consecuencias para el bienestar en los adolescentes, siendo el ciberacoso más peligroso que el tradicional (Kloess et al., 2014; Van Geel et al., 2014; Wang et al., 2010). La cuestión se altera de forma impresionante cuando el individuo es víctima tanto de forma presencial como a través del ciberacoso (Kloess et al., 2014).

2.2. Ciberacoso, uso problemático de los videojuegos y conductas psicopatológicas en adolescentes

En el ciberacoso, tal como ocurre en el acoso habitual, los involucrados asumen varios tipos de roles (Alonso y Romero, 2020; Lapidot y Dolev, 2015). En cualquier caso, los roles de los directamente implicados suelen ser más complejos que en la mayor parte de los enfrentamientos del acoso tradicional, inequívocamente a causa de los atributos no convencionales del ciberacoso (Olenik-Shemesh et al., 2017).

Los estudios llevados a cabo por los investigadores han permitido avanzar en los trabajos de asociación en la conducta de ciberacoso. Tanto en la victimización como en la agresividad, se pueden reconocer tres clases por el impacto (Trucco e Inostroza, 2017):

- Extremo o regular: ocurre cuando los estudiantes expresan que la actividad es grave por la recurrencia de la ejecución.
- Incidental o moderada: actividades ocasionales, pero a la vez reiterativas.
- No se involucra: La referencia se toma como "nunca" o "sólo pasó una vez", y eso implica que se prohíbe la recogida de casos ya que no hay redundancia del acoso.

A través de las investigaciones llevadas a cabo es posible acercarnos a los perfiles de los directamente implicados: los observadores (Olenik-Shemesh et al., 2017), los agresores, las víctimas y los víctimas-agresores (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil y Machimbarrena, 2019). Las cuestiones básicas de estas formas de comportamiento pueden incluso permanecer en la etapa adulta (Garaigordobil, 2011; Méndez et al., 2019; Takizawa et al., 2014). El ciberacoso no puede percibirse de arriba a abajo sin tener en cuenta las consecuencias para cada uno de los directamente implicados. El 20% de los adolescentes directamente involucrados en el ciberacoso lo valoran como una práctica estresante y de gravedad (Lindfors et al., 2012).

En los espectadores el papel prolongado en el tiempo suele asociarse con una interiorización de las conductas antisociales, pérdida de empatía, sentimiento de culpabilidad, insensibilización (John et al., 2018; Laninga-Wijnen et al., 2020; Olweus y Limber, 2018).

Acerca de los espectadores, también pueden establecerse dos tipos: las personas que nunca detienen realmente la manifestación agresiva o incluso están de acuerdo con la posición del agresor, apoyando su forma de comportarse (espectadores pasivos o ajenos), y los individuos que interceden, adelantándose o animando a la persona en cuestión (espectadores activos o reforzadores) (Olenik-Shemesh et al., 2017). Entre los espectadores podemos encontrar una variedad de sujetos que no prestan ayuda a las víctimas, ya sea porque tienen miedo a las represalias, por sentirse menos responsables de lo que ocurre en un clima virtual, por considerar que no es de su incumbencia, o porque esencialmente no tienen la menor idea de cómo prestar ayuda.

Estos descubrimientos coinciden con diversos investigadores que expresan que los escolares de menor edad están obligados a prestar ayuda a las víctimas frente a los mayores que tienden a alejarse o participar con el ciberacoso (Van Cleemput et al., 2014). Diferentes estudios, en realidad, sostienen que la mayor parte de los observadores suelen prestar ayuda a las personas victimizadas, mientras que una tasa menor no actúa o intenta y piensa que el hecho de hacerlo, pero al tratarse de un grupo minoritario suele aliarse con el agresor para evitar ser victimizado (Iñiguez-Berrozpe et al., 2020).

Al respecto de los observadores activos, estos tienen mayores capacidades sociales, profundas, de ayuda social y de pensamiento crítico de autoadministración (Olenik-Shemesh et al., 2017). Los niveles más elevados de simpatía están relacionados con los observadores activos, así como a la inversa (Van Cleemput et al., 2014).

Holfeld (2014) afirma que en el mundo de la red la cantidad de personas que encontramos es ilimitada, y a pesar de que puedan ser imperceptibles, su labor en la rutina del ciberacoso es esencial, ya que pueden controlar la forma de comportarse de los ciberacosadores al no dar ayuda y autenticidad a sus actividades. A fin de cuentas, el observador puede agravar la travesura difundiendo en internet textos o fotografías humillantes y vergonzosos o, en realidad, detener esos datos, borrarlos, bloquearlos o denunciarlos (Olenik-Shemesh et al., 2017).

Cabe señalar que, las extraordinarias cualidades del comportamiento en línea influyen en la elección del observador de tomar la iniciativa de ayudar o no a la persona en cuestión. En una situación de acoso tradicional, el observador puede atender a una variedad de información como la mirada del afectado, la comunicación no verbal, la voz, entre otros, mientras que en el acoso a través de internet la persona pierde la noción de realidad en la exposición, lo que impide que esa persona haga una evaluación objetiva de la circunstancia, tomando una decisión mediada por el deslumbramiento de una realidad alternativa que puede desviar su atención del mundo real (Chan et al., 2021).

Conforme indican Van Cleemput et al. (2014), uno de los contrastes significativos para el observador en el acoso convencional y en el ciberacoso, es que su actuación como mediador puede darse en el momento presente en el que ocurre el ciberacoso o en un momento diferente a este, es decir, el observador podría observarlo más tarde sobre la base de que el mensaje no ha sido eliminado, la imagen podría en cualquier caso estar fluyendo o diferentes condiciones.

En un informe posterior de Bastiaensens et al. (2014) se concentraron en los determinantes correspondientes a la asistencia prestada a las víctimas digitales, como la gravedad de la circunstancia y la forma de actuar de los distintos observadores. A partir

de su examen, descubrieron que cuando los observadores veían que lo que estaba ocurriendo era grave, estaban obligados a ayudar, por ejemplo, estaban menos inclinados a ayudar a la persona en cuestión asumiendo que se sentían desprendidos en su reacción a la experiencia (Holfeld, 2014).

Sea como fuere, las comunidades informales se configuran como una existencia imaginaria en la que el significado del parentesco está muy alejado de la realidad actual, de ahí que la órbita de "compañeros" sea tan grande (Hwang y Zhang, 2018). El ciberacoso sigue estos ejemplos. En el momento en que el nivel de cercanía es significativo, habrá un nivel de cercanía más notable cuando vean a sus compañeros comprometidos con su protección. En cualquier caso, dependen de la respuesta de los distintos observadores para calibrar el nivel de gravedad, ya que si responden de forma latente podrían descifrar que lo que está ocurriendo no necesita apoyo (Bastiaensens et al., 2014).

Lo cierto es que son muchos los adolescentes que son espectadores de los comportamientos de ciberacoso. Como prueba se tiene el estudio con estudiantes adolescentes que evidencia que el 65.1% de estos eran espectadores (Garaigordobil y Aliri, 2013).

Así mismo, Díaz-Vicario et al. (2019) afirman en un estudio realizado en 638 estudiantes de la enseñanza reglada que el nivel de adolescentes que dicen haber visto comportamientos agresivos usando las TIC oscila entre el 35.4% y el 51.9% dependiendo del comportamiento analizado. Los sucesos más eminentes fueron grabar o hacer fotografías con el móvil para insultar a otros. Del 51.9% que indica haberlo visto, el 8.8% detalla la potencia del mismo, expresando que lo ha visto de forma habitual o consistente.

Del 34.5% que indica haber visto el envío de mensajes hostiles o de menoscabo, el 3.2% afirma que ha sucedido de forma frecuente o constante.

En cuanto a los agresores, suelen tener formas de comportamiento externalizadas relacionadas con la hostilidad, la falta de autocontrol, la crueldad, la rebeldía y el incumplimiento y, en casos escandalosos, formas de comportamiento delictivas (Estévez et al., 2019; John et al., 2018; Olweus y Limber, 2018; Vieno et al., 2011). Los problemas de liderazgo en estos adolescentes incluyen problemas más notables para tolerar las reglas y tener una forma de conducta satisfactoria (Jung et al., 2014; Ybarra y Mitchell, 2004), introduciendo una posibilidad más prominente de separación moral, relacionada con la forma de comportamiento solitario (Méndez et al., 2020c; Pornari y Wood, 2010).

El ciberacoso requiere valores más pequeños de separación moral como resultado del anonimato del agresor y el hecho de que las víctimas no son fácilmente reconocibles. Son igualmente reticentes, con una capacidad de pensamiento crítico amistoso. Tienen menos ayuda de cara al público, familia o amigos, ya que se trata de un tema delicado y no se suele estar acostumbrado por miedo o por saber lo que opinarán (Calvete et al., 2010; Méndez et al., 2020c). No obstante, diferentes estudios han demostrado que aprecian más protagonismo y reconocimiento que los afectados (Romera et al., 2016). Otro estudio saca a relucir que las personas agresivas suelen tener menos empatía (Méndez et al., 2019a, Ortega et al., 2009b).

En el clima escolar los agresores muestran un bajo aprovechamiento académico, así como otras conductas más desafortunadas, teniendo en cuenta el centro escolar como un espacio amenazante, incitando al absentismo escolar, así como al abandono del centro educativo (Garaigordobil, 2011; Patchin y Hinduja, 2010). Asimismo, muestran de forma mayoritaria un uso problemático de las TIC (Méndez et al., 2019b). Por consiguiente,

suele predominar un contexto educativo caracterizado por la falta de control, conflictividad y baja disciplina (Garaigordobil, 2011; Patchin y Hinduja, 2010).

Este gran número de perspectivas aludidas puede inclinarse hacia el perfil mencionado anteriormente, en cualquier caso, cualquiera puede unirse a los agresores para intentar no ser mal visto o evitar el rechazo por su grupo de compañeros (Garaigordobil, 2011).

Al respecto de las personas victimizadas, cabe indicar que suelen mostrar un retraimiento del comportamiento, conductas depresivas y ansiosas (Olenik-Shemesh et al., 2012; Palacio et al.,2019; Ybarra y Mitchell, 2004), problemas físicos y formas de comportamiento inquietas. Suelen tener bajas habilidades sociales, baja inteligencia emocional, miedo, timidez, introversión (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; Jaskulska et al., 2022; John et al., 2018; Molero et al.,2022; Olenik-Shemesh et al.,2012), indefensión, tentativas suicidas o incluso el suicidio (García-Ampudia et al., 2010; Jung et al., 2014; Montilla et al., 2018; Palacio et al.,2019; Olenik-Shemesh et al., 2012; Sisto, et al.,2023; Ybarra y Mitchell, 2004).

El estudio de Brighi et al. (2012) alude a que las víctimas de acoso y ciberacoso muestran soledad y desamparo. Olenik-Shemesh et al. (2012) ponen de relieve una flaqueza más notable en la depresión cercana y social. Los problemas son un signo más de esta relación después de los episodios de hostilidad electrónica (Olumide et al., 2015).

Diferentes investigaciones, en contra de la norma, consideran que las víctimas presentan un cambio social más destacado, cobrando notoriedad y reconocimiento entre el conjunto de compañeros (Cañas et al.,2019; Caña et al.,2020; Romera et al., 2016). El desempeño académico es frecuentemente bajo (Garaigordobil, 2011). Asimismo, se

acentúa el conflicto interno de sus sentimientos, desde las personas que soportan como víctimas hasta los individuos que muestran desapego (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Sobre las razones para que manifieste este tipo de comportamiento, se ha evidenciado que existe una buena relación entre la victimización del ciberacoso y las sensaciones de desamparo (Heiman et al., 2015; John et al., 2018; Resett, 2023). De acuerdo a Shin y Ahn (2015) los adolescentes quieren buscar compañeros por internet, consuelo diario para aligerar la mentalidad negativa relacionada con la depresión, lo que puede provocar la ampliación de las posibilidades de riesgo, en particular el ciberacoso. Pero, los descubrimientos no son fiables, mientras que una investigación ha visto la depresión como un indicador crítico en el perfil de víctima de ciberacoso (Olenik-Shemesh et al., 2012), a pesar de que en otros estudios solo se ha evidenciado en el acoso presencial pero no siendo así en el caso del ciberacoso (Brewer y Kerslake, 2015; Lozano et al., 2020).

Hay innumerables razones para la victimización, como indican los agresores y las víctimas. La victimización se produce debido a las formas de comportamiento intolerantes, misóginas y dominantes que se dan más allá del clima escolar. Las víctimas se sienten designadas debido a los celos que suelen despertar entre las amenazas por tener notas de aprobado o buenas asociaciones con los instructores (Gutiérrez, 2018).

En relación con esto, las amenazas pueden llegar a ser problemáticas en una sociedad excepcionalmente seria, viendo el progreso de sus compañeros como un peligro. Estos puntos de vista afectan a los problemas de incorporación escolar, a los problemas de concentración que pueden impedir el desempeño en el ámbito educativo (Brighi et al., 2012; Garaigordobil, 2011; Ybarra y Mitchell, 2004), a la frustración, así como al absentismo (Olumide et al., 2015). Las amenazas y engaños han sido los elementos que

más mencionan las víctimas en el estudio de Romera et al. (2016), razón por la que experimentan una desvinculación social más destacada (Garaigordobil, 2011; Laninga-Wijnen et al.,2020; Martínez-Ferrer et al.,2018).

Otro elemento es el clima familiar de las víctimas, el cual generalmente es negativo. En este sentido, el hecho de convivir solamente con un progenitor puede afectar a la implicación en ciberacoso por sus repercusiones multifactoriales (Estévez et al.,201; García-Maldonado et al., 2012; Molero et al.,2022). Si bien este gran número de cualidades lo convierten en el fin de la victimización, no podemos evitar que cualquier persona sea susceptible de ser engañada (Garaigordobil, 2011; Romera et al.,2021).

En líneas generales, el ciberacoso puede ocurrir debido al avance de la tecnología y el arraigo a una cultura mediática que se ha instaurado especialmente en menores debido a la utilización de las TIC y de los videojuegos. Estos últimos pueden tener efectos negativos como positivos, pero las opiniones al respecto varían entre las personas, las generaciones, los investigadores (van Petegem et al., 2019).

Un aspecto positivo de su uso se pudo observar durante la pandemia por la COVID-19, ya que existía restricción social y los videojuegos son una plataforma central que permiten la interacción social, además de ser un pasatiempo e incluso un deporte (Barr y Copeland-Stewart, 2021). Algunos estudios también han destacado que los videojuegos pueden ser beneficiosos para desarrollar habilidades, el lenguaje y la cognición. Por ejemplo, Ledo et al. (2016) indica que estos facilitan el aprendizaje, la concentración y la interacción social de niños TDHA y con Trastornos de Asperger. Así mismo, un metaanálisis encontró que jugar videojuegos violentos estaba relacionado con mejores habilidades visuoespaciales (Ferguson, 2007). Además, un estudio longitudinal realizado en Canadá a escolares encontró una conexión entre los videojuegos y mejores

habilidades para resolver problemas (Adachi y Willoughby, 2013). En Australia, los estudiantes que habían usado juegos de ordenador tuvieron un rendimiento escolar más alto frente a los que no lo hicieron (Posso, 2016).

En cuanto a los aspectos negativos, los estudios indican que algunos menores y adolescentes pueden volverse adictos y experimentar signos de adicción a los videojuegos (Oliva, 2007). Un estudio longitudinal encontró que los videojuegos problemáticos entre los adolescentes noruegos se asociaron con depresión, bajo rendimiento académico y trastornos del comportamiento (Brunborg et al., 2014). También, algunos estudios indican que los videojuegos pueden llevar a desarrollar conductas violentas (Sallzinger et al., 2010), aunque a este respecto hay investigaciones en contra (DeCamp, 2015; Ferguson et al., 2011; Ferguson y Smith, 2021).

Precisamente, resultado de las investigaciones, en 2013 se incluyó la adicción a los videojuegos en el DSM-5 concretamente en el apartado “*Trastornos no relacionados con sustancias*” (APA, 2013) y, en 2018, se incluyó la adicción a los juegos de ordenador en el CIE-11 como Trastorno por Videojuegos, y fue así reconocido como un trastorno de tipo mental (Organización Mundial de la Salud, 2018).

En el DSM-5 se define la adicción a los juegos de ordenador como un patrón de repetición y conducta de juego persistente. Además, la conducta de juego problemática debe haber estado presente en un plazo de 12 meses. Este manual enumera nueve síntomas de la adicción a los videojuegos, y al menos cinco deben estar presentes para que se realice el diagnóstico (APA, 2013).

El diagnóstico incluye los siguientes tres criterios (Organización Mundial de la Salud, 2018):

- a) alteración en el control sobre el uso juego, es decir, en términos de frecuencia de uso, duración, intensidad y contexto,
- b) aumento de la priorización de los juegos de azar para que prevalezcan con respecto a otros fines y actividades de la vida cotidiana,
- c) mantener o escalar el juego a pesar de las consecuencias negativas.

Además, en el CIE-11 se describe que la conducta de juego debe despertar preocupación o causar impedimentos funcionales significativos en áreas tales como la vida familiar, personal, social, escolar, laboral y también en la salud.

Evidentemente, la preocupación sobre si los videojuegos pueden ser adictivos, trasciende a las consecuencias negativas para el sistema psicológico y la salud física. Algunos también han sugerido que puede haber un vínculo entre los videojuegos y suicidio en algunos casos (Coyne et al., 2021; Ohayon y Roberts, 202; Sisto et al.,2023). La relación causal del suicidio suele ser compleja, y rara vez pueden ser explicada por un solo factor. No obstante, en 2019, la comunidad de juegos de ordenador se vio afectada por dos suicidios, los famosos videojugadores Byron "Reckful" Bernstein y Lannia "Ohlana" se quitaron la vida (Martin, 2020; Shafer, 2020), por mencionar un ejemplo.

Ahora bien, el juego problemático, en este caso mediante videojuegos, ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. Parte de la investigación en el campo (Coyne et al., 2021; Fortsch et al., 2021) se ha centrado en analizar la utilización del tiempo de tal manera que permita clasificar a los jugadores, donde un mayor número de horas es lo que indica que el juego es problemático. Para algunos autores, el hecho de estar más de 4 horas al día jugando con el ordenador es un indicador de un uso problemático (Wenzel et al., 2009), pero para otros comienza a partir de 5 horas diarias (Messias et al., 2011; Soares et al., 2020).

Otros investigadores afirman que el uso del tiempo no es relevante para clasificar como el uso del videojuego como problemático, y le otorgan más importancia al grado de los síntomas de la adicción (Echeburúa y Corral, 2009). El posible impacto negativo que el uso del tiempo tiene en el juego depende de factores contextuales e individuales, y por lo tanto puede ser más apropiado considerarlos (Brunborg, 2014).

Las variables relativas al género y a la edad parecen ser tenidas en cuenta ya que pueden estar en la base de un riesgo en la aparición de un uso problemático del juego. Parece ser que los síntomas de los problemas con el juego se desarrollan muy temprano en la vida, y que son pocos los que desarrollan un uso de videojuego problemático en la adultez (Krossbakken et al., 2018; Wittek et al., 2015). Además, los hallazgos de las investigaciones han mostrado que los problemas debidos a la utilización problemática de los videojuegos son más frecuentes en los chicos frente a las chicas hasta en cinco veces más (González et al., 2017; Paulus et al., 2018).

Otro factor que pareciera ser de riesgo para el desarrollo del uso de videojuegos problemáticos son las diversas dificultades psicológicas (González et al., 2017) aunque hay opiniones encontradas entre los investigadores. Dos revisiones sistemáticas (Kochuchakkalackal y Reyes, 2020; Kuss et al., 2021) concluyeron que la soledad, la depresión, la ansiedad social, la mala imagen de sí mismo, la agresión, la impulsividad y la TDAH son frecuentemente condiciones concurrentes con el juego problemático. Pero también se han encontrado investigaciones (Coyne et al., 2020) que no han evidenciado asociaciones entre la depresión, ansiedad, TDAH y el uso del videojuego problemático.

Existe aún, entre los investigadores, un debate sobre si el uso de los videojuegos problemático es un trastorno separado o una consecuencia de otros trastornos, sin embargo, la mayoría argumenta que, desde una perspectiva clínica, la comorbilidad es la

regla principal en varios trastornos mentales, y enfatizan que es esencial tratar el problema subyacente (por ejemplo, depresión y PTSD), pero que también se debe intervenir activamente en el manifiesto de la adicción (De la Villa y Suárez, 2016; Ledo et al., 2016).

Como factores a tener en cuenta entre los riesgos a la adicción se menciona la curiosidad, que en este caso significa que los jugadores están felices y se sienten motivados por explorar el juego, y como los juegos se desarrollan constantemente, siempre hay algo nuevo que explorar. También, se menciona la recompensa ya que el jugador va tras algo y se sentirá satisfecho al conseguirlo. La pertenencia y el compromiso eran dos factores sociales que aparecían en una investigación para predecir la adicción. En tales juegos, puedes crear diferentes "comunidades" junto con otros jugadores. Esto puede hacer que el jugador sienta una presión social para actuar y participar positivamente en tal comunidad, desarrollar el personaje, así como el vínculo emocional que se crea con el avatar, pueden ser cautivadores y llevar a la adicción (Ferguson y Colwell, 2018; Ferguson y Olson, 2014).

Se ha sugerido que el uso problemático de los videojuegos implica varias consecuencias tanto mentales como físicas. La mayor parte de los investigadores han evidenciado que se asocia con somatización de enfermedades, disminución de actividad física, dificultades para dormir, problemas en las relaciones familiares y el funcionamiento interpersonal. Algunos encuentran que los juegos de ordenador pueden conducir a acciones agresivas y habilidades prosociales deterioradas (Bartholow et al., 2006), pero Ferguson y Smith (2021) indican que cuando se controlan ciertas variables como la violencia familiar, la conexión entre agresión y el juego, desaparece.

Otra hipótesis asume que los juegos de ordenador constituyen un efecto de selección, donde los individuos con rasgos agresivos se sienten atraídos por el contenido

violento, pero que los juegos de ordenador violentos en sí mismos no aumentan la agresión o violencia en la vida real (DeCamp, 2015; Ferguson y Smith, 2021). Más que el videojuego, la agresión existente en el contexto familiar lleva a que los adolescentes sean agresivos (Shao y Wang, 2019).

Otro factor que suele tener incidencia en el uso problemático de los videojuegos es la convivencia con un solo progenitor y esto a su vez también puede ser un factor de riesgo que lleve al ciberacoso (García-Maldonado et al., 2012), pero solo un pequeño porcentaje de los participantes viven solo con su padre o solo con su madre, siendo superados por los que viven con sus progenitores y hermanos/as. Las relaciones que tienen los adolescentes con sus progenitores, y el estilo de crianza pueden afectar el estado mental del adolescente y contribuir a conductas de ciberacoso (Alonso y Romero, 2020; Makri-Botsari y Karagianni, 2014). Asimismo, pueden hacer que los adolescentes sean más vulnerables a la victimización, ya que según Lereya et al. (2013) las cibervíctimas frecuentemente presentan una forma más conflictiva en los vínculos familiares.

Las conductas violentas, entre las que podrían considerarse el ciberacoso, no fueron relacionadas al videojuego sino a variables como síntomas depresivos, la presión de los pares, conflictos familiares, falta de supervisión de los progenitores, entre otras (Ferguson y Kilburn, 2015; Reyes et al., 2020).

No obstante, en los videojuegos podemos encontrar un lugar donde puede ocurrir el ciberacoso. Durante el juego es posible que los otros jugadores aprovechen la situación para excluir, difundir comentarios despectivos o intimidar a la otra persona. Pero pocos estudios (Chen et al., 2017; Den Hamer y Konijn, 2015; Rostad et al., 2021; Zhu et al., 2020) han examinado si la exposición a videojuegos conduce al ciberacoso, y de estos, sus fines han sido comprobar si el juego violento puede inducir a que los jugadores

cometan ciberacoso, siendo los hallazgos de estos estudios ambivalentes. Algunas investigaciones (Ferguson y Colwell, 2018; Ferguson y Olson, 2014) han encontrado que la exposición a videojuegos violentos no influye significativamente en las conductas de acoso escolar, mientras que otros indican (Den Hamer y Konijn, 2015; Zhu et al., 2020) que una mayor exposición a videojuegos puede contribuir de manera significativa a la perpetración de ciberacoso.

El uso problemático de los videojuegos se da con mayor énfasis en los primeros años de la ESO, y, por ende, es un factor de riesgo para que se dé con mayor intensidad el ciberacoso (Calvete et al., 2010; Ortega et al., 2016; Zych et al., 2015).

Cabe indicar que a través del anonimato es posible crear avatares o versiones falsas de sí mismos. El anonimato permite por lo tanto intimidar a otros jugadores. Por lo que se usa el juego como un medio para acosar a otros a través de la suplantación, del acceso a contraseñas, etc. (Chen et al., 2017).

Se trata sobre todo de juegos en línea o en redes sociales lo que permite a través de comunidades que se compartan estrategias, consejos, etc. Pero a su vez se trata de un lugar en el cual los agresores pueden intimidar actuando a través de los juegos mediante la publicación de información falsa, dañando el ordenador, etc. de la persona victimizada. Lo cierto es que se necesita de más investigación al respecto ya que la violencia que se da en línea suele tener un efecto más fuerte que el acoso tradicional y está determinada por la agresión, más que por cualquier otro factor como la edad, el estrés, el género, por mencionar algunos (Ferguson y Colwell, 2018; Ferguson y Olson, 2014).

PARTE II: MARCO EMPÍRICO

3.1. Introducción

Tal y como se ha mencionado anteriormente, en nuestra sociedad el uso de las TIC ha cobrado especial protagonismo. Permite no solo la interacción entre los individuos, sino también su uso lúdico, educativo, etc. (Echeverría, 2019; Gardner y Davis, 2015; Magadán y Rivas, 2020).

Los dispositivos electrónicos permiten a los sujetos comunicarse, informarse y expresar lo que sienten (Gardner y Davis, 2015). Se trata de nuevas formas de vida (Payà Rico, 2016).

Sin embargo, cabe tener presente que las TIC pueden tener efectos negativos (Galán, 2010). Sobre todo, cuando aparece un uso problemático de internet que puede llevar asociados ciertos riesgos como, por ejemplo, el ciberacoso (Prada, 2023). El ciberacoso tiene una clara importancia e incidencia, ya que éste contribuye a la generación de conductas que resultan en angustia subjetiva y deterioro funcional (Jung et al., 2014).

Entre los roles de los implicados directamente en el acoso y ciberacoso encontramos a la víctima, al agresor y al espectador con unas características definitorias muy claras que fueron mencionadas en el marco teórico. Se trata de una situación de desequilibrio en la cual el agresor tiene una situación de superioridad frente a la persona victimizada lo cual supone que se trate de una actividad delictiva que debe ser juzgada (Araujo et al., 2021; Sánchez y García, 2020).

En tal sentido, en el presente trabajo interesa hacer un análisis sobre cómo influye el ciberacoso desde las distintas perspectivas (agresor, víctima y observador), además de cómo influye el uso problemático de los videojuegos y ciertas conductas psicopatológicas de la personalidad.

En definitiva, el objetivo general fue analizar la relación existente entre la implicación en ciberacoso, el uso problemático de los videojuegos y determinadas conductas psicopatológicas.

Ante esta realidad se presenta en este capítulo de metodología, los pasos seguidos en la investigación científica que permita por lo tanto su replicabilidad.

A lo largo del apartado encontramos el objetivo general y su concreción en los objetivos específicos. Asimismo, se presenta la metodología que se ha seguido en la cual se describe de forma exhaustiva el diseño del estudio, el tipo de investigación, los participantes del estudio, las variables, los instrumentos de recogida de información el procedimiento, el análisis de los datos y los aspectos éticos del estudio.

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo general

La presente tesis doctoral plantea como objetivo general: “Analizar las características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas entre los roles de los directamente implicados en ciberacoso (víctimas, agresores, observadores y víctimas agresivas)”.

En base a este objetivo se deben tener en cuenta los objetivos específicos que se mencionan.

3.2.2. Objetivos específicos

Se describen los objetivos específicos:

Objetivo Específico 1.

“Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas en el perfil de la víctima en ciberacoso”.

Objetivo Específico 2.

“Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas en el perfil del agresor en ciberacoso”

Objetivo Específico 3.

“Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas en el perfil del observador en ciberacoso”.

Objetivo Específico 4.

“Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas en el perfil de la victimización agresiva en ciberacoso”.

3.3. Metodología

3.3.1. Diseño del estudio

Para acometer los objetivos del estudio se ha estimado oportuno seguir un enfoque cuantitativo. De este modo el investigador puede recolectar los datos para cuantificar las variables que son objeto del estudio atendiendo a un marco teórico

consolidado. Para ello se emplean los análisis estadísticos pertinentes para atender a los objetivos planteados (Hernández et al., 2016).

El enfoque cuantitativo nos permite obtener una información más objetiva y valiosa de los datos (Arias y Covinos, 2021) controlando las variables a medir a través de los instrumentos utilizados.

Concretamente se ha seguido un diseño no experimental de tipo cuantitativo transeccional descriptivo. De tal manera que sea posible analizar determinadas variables en los participantes del estudio (Hernández et al., 2016).

3.3.2. Tipo de investigación

Para la tesis doctoral se ha optado por aplicar el método descriptivo. De este modo es posible analizar los datos objeto de estudio con la finalidad de analizar las relaciones pertinentes y comprender el problema analizado (Hernández et al., 2016). Concretamente se llevará a cabo el diseño de tipo transversal a través de la recogida de datos en una sola ocasión y en una sola muestra.

Permite por lo tanto aproximarse a determinados fenómenos sociales con la finalidad de actuar sobre ellos (Bisquerra, 1991).

3.4. Población y muestra

La población del estudio estaba constituida por adolescentes entre 12 y 17 años de edad aproximadamente que cursaban estudios de ESO que residían en la Región mediterránea de Murcia en España (Figura 1). Teniendo en cuenta que, todo escolar que ronda los 12 y 16 años está obligado a estar educándose en un centro educativo español del estado de la nación, se eligió a la población objeto de estudio partiendo de la

información cuantitativa publicada por la “Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia”. El tamaño poblacional era de 51785 estudiantes de Educación Secundaria.

Figura 1.

Mapa de la Región de Murcia



Fuente: Mapastop (2023)

En detalle los estudiantes de ESO matriculados en centros de titularidad pública, centros privados, concertados y privados no concertados y clasificación por género se pueden encontrar en la Tabla 3.

Tabla 3.

Tipo de centro y clasificación por género de la ESO

	Total	Publica	Privada	Priv. concertada	Priv. no concertada
ESO	75298	51785	23513	22654	859
Primer ciclo	40854	28512	12342	11894	448

Primero	20607	14381	6226	5993	233
Segundo	20247	14131	6116	5901	215
Segundo ciclo	34444	23273	11171	10760	411
Tercero	17898	12059	5839	5642	197
Cuarto	16546	11214	5332	5118	214
Enseñanzas académicas	13252	8824	4428	4214	214
Enseñanzas aplicadas	3294	2390	904	904	-
Hombres ESO	39151	27104	12047	11592	455
Primer ciclo	21659	15201	6452	6209	243
Primero	10884	7654	3230	3111	119
Segundo	10769	7547	3222	3098	124
Segundo ciclo	17498	11903	5595	5383	212
Tercero	9181	6246	2.935	2838	97
Cuarto	8317	5657	2.660	2545	115
Enseñanzas académicas	6326	4195	2131	2016	115
Enseñanzas aplicadas	1991	1462	529	529	-
Mujeres ESO	36147	24681	11466	11062	404
Primer ciclo	19201	13311	5890	5685	205
Primero	9723	6727	2996	2882	114
Segundo	9478	6584	2894	2803	91
Segundo ciclo	16946	11370	5576	5377	199
Tercero	8717	5813	2904	2804	100
Cuarto	8229	5557	2672	2573	99
Enseñanzas académicas	6926	4629	2297	2198	99

Fuente: CREM y Servicio de Evaluación y Calidad Educativa. Estadística de la Enseñanza no Universitaria (consultado el 21/11/2022)

En esta Tabla 3, se evidencia que del total de 75298 estudiantes de la ESO el mayor número de estudiantes asistía a institutos públicos (un total de 51785), la mitad a institutos concertados (un total de 22654 estudiantes) y una minoría (de 859 estudiantes) a institutos privados no concertados. El mayor número de estudiantes se encontraba en

el primer ciclo con un total de 40854 estudiantes, mientras que en segundo ciclo se encontraba una disminución de estudiantes de un aproximado de 6000, cursando estudios en total 34444. En este ciclo la mayoría de los estudiantes tenían preferencia por cursar estudios en la opción de enseñanzas académicas siendo la diferencia entre ambos de 10000 estudiantes.

Con respecto al género, la diferencia aproximada era de 3000 estudiantes entre géneros siendo el masculino el que mayor representación tenía, en total eran 39151 hombres y 36147 mujeres, siendo el comportamiento en cuanto a tipo de instituto como se ha señalado en la descripción general, la mitad tanto de mujeres como hombres que cursaban en un público y la otra mitad en concertados, siendo una minoría en privados.

3.4.1. Participantes

Para obtener a los participantes del estudio se utilizó un muestreo por conveniencia. Además, se emplearon otros criterios de inclusión para delimitar los participantes:

- Estudiantes con edades entre los 12 y los 17 años escolarizados en la ESO.
- Que tengan y utilicen internet.
- Conozcan las TIC.
- Se interesen por los videojuegos y las redes sociales.

Asimismo, se excluyeron a los criterios que no estaban determinados por los criterios de inclusión quedando los participantes en 265 estudiantes (ver en la Tabla 4 la distribución por edad). Con un nivel de confianza del 95% y un error absoluto del 3%.

Tabla 4.*Distribución de los participantes según la edad*

		Frecuencia	Porcentaje
Edad	12 a 13 años	101	36.1
	14 a 15 años	160	57.1
	16 a 17 años	19	6.8
	Total	280	100

En la Tabla 5, se evidencia que de los participantes el 61.8% eran mujeres, mientras que los hombres representaban el 38.2%.

Tabla 5.*Distribución de los participantes según el género*

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Hombre	107	38.2
	Mujer	173	61.8
	Total	280	100

En la Tabla 6 se puede apreciar el nivel educativo que cursaban los participantes del estudio. Un 34.6% de los participantes, según se evidencia en la Tabla 6, eran de 4º ESO, el 25.7% de 3º de la ESO, el 21.1% de 2º ESO y de 1º ESO el 18.6%.

Tabla 6.*Nivel educativo*

	Frecuencia	Porcentaje
1° ESO	52	18.6
2° ESO	59	21.1
3° ESO	72	25.7
4° ESO	97	34.6
Total	280	100

Con respecto al tipo de matrícula que tenían los estudiantes del estudio participantes, en la Tabla 7 podemos evidenciar que el 72.5% de los participantes tenía una matrícula plurilingüe, mientras que el 27.5% la tenía ordinaria.

Tabla 7*¿Tienes una matrícula ordinaria o plurilingüe?*

		Frecuencia	Porcentaje
Tipo matricula	Ordinaria	77	27.5
	Plurilingüe	203	72.5
	Total	280	100

Con respecto a la percepción personal de ser buen estudiante, de acuerdo con el rendimiento académico que había obtenido el 76.8% de los participantes consideraba que, era buen estudiante porque había obtenido buenas calificaciones, mientras que el 23.2% consideraba que no era buen estudiante (ver Tabla 8).

Tabla 8.*Percepción de ser buen estudiante según la calificación obtenida*

		Frecuencia	Porcentaje
Buen estudiante	Si	215	76.8
	No	65	23.2
	Total	280	100

Con respecto a la repetición de algún curso académico, se aprecia que el 86.8% de los participantes no había repetido ningún curso, frente al 13.2% que si había repetido curso (ver en la Tabla 9).

Tabla 9.*Repetición de algún curso académico*

			Frecuencia	Porcentaje
Repetición de curso	Si		37	13.2
	No		243	86.8
	Total		280	100

En la Tabla 10 se encuentra que el nivel socio-económico y cultural de los participantes en el 81.1% fue medio, el 16.4% era alto y en el 2.5% era bajo.

Tabla 10.*Nivel socio-económico y nivel cultural*

		Frecuencia	Porcentaje
Nivel socio-económico y cultural de tu familia	Alto	46	16.4
	Medio	227	81.1
	Bajo	7	2.5
	Total	280	100

Con respecto a las actividades laborales que realizaban sus progenitores, en la Tabla 11 se aprecia que el 33.6% de los progenitores trabajaban en el sector terciario prestando diferentes servicios, el 26.1% en el sector primario, el 18.6% en el sector secundario y el 21.8% del alumnado indicó que no estaba seguro de donde ubicar la actividad laboral de sus progenitores.

Tabla 11*Actividades laborales de los progenitores*

			Frecuencia	Porcentaje
Actividades laborales	Sector primario	(agricultura, ganadería, victimización forestal, pesca y minería)	73	26.1
	Sector secundario	(artesanía, industria, construcción, energía)	52	18.6

Sector terciario (se prestan servicios)	94	33.6
No estoy seguro	61	21.8
Total	280	100

En la Tabla 12 se aprecian los datos relacionados con la convivencia familiar. El 74.3% de los participantes convivía con los progenitores y hermanos, el 11.4% con los progenitores, el 8.9% con los progenitores, hermanos y otros familiares (abuelos, tíos), el 5% solo con la madre y el 0.4% solo con el padre.

Tabla 12*Convivencia familiar*

		Frecuencia	Porcentaje
Convivencia familiar	Progenitores	32	11.4
	Solo con mi padre	1	0.4
	Solo con mi madre	14	5.0
	Además de los padres, con hermanos/as	208	74.3
	Además de padres, hermanos/as, también con otros parientes (abuelos, tíos, primos, etc.).	25	8.9
	Total	280	100

En la Tabla 13 se podemos apreciar los datos relacionados con la percepción que cada estudiante tiene con respecto a las situaciones problemáticas a las que había estado expuesto. El 68.9% de los participantes expresaron que no tenían problemas, el 23.2% manifestaban que presentaban problemas afectivos, sociales, emocionales y/o psicológicos, el 3.6% indicaron que tenían problemas en casa, el 2.9% tenían algunos problemas, pero no especificaban y el 1.4% indicaron tener problemas en el centro educativo.

Tabla 13.

Percepción de situaciones problemáticas a las que se está expuesto

			Frecuencia	Porcentaje
Tipo de problema	A nivel personal, social, emocional y/o psicológico		65	23.2
	Alguno/s en casa		10	3.6
	Alguno/s en el instituto		4	1.4
	Alguno/s en otros sitios y/o ámbitos de tu vida		8	2.9
	Creo que no tengo problemas		193	68.9
	Total		280	100

Se evidencia que el 99.6% de los participantes tenía internet en casa frente al 0.4% que no tenía (ver Tabla 14).

Tabla 14*¿Tienes internet en casa y/o en el móvil u otros dispositivos?*

		Frecuencia	Porcentaje
Internet en casa	Sí	279	99.6
	No	1	0.4
	Total	280	100

En lo que respecta al uso de los videojuegos cabe indicar que el 40.4% de los participantes afirmó que hacía uso de los videojuegos, tanto en consolas como en ordenador y/o tabletas, el 28.6% manifestaba que no solía jugar, el 24.6% jugaba con el móvil y el 6.4% jugaba con otros dispositivos (véase en la Tabla 15).

Tabla 15.*¿Juegas a videojuegos?*

		Frecuencia	Porcentaje
Jugar a videojuegos	Sí, con la videoconsola, el ordenador y/o la Tablet	113	40.4
	Sí, con el móvil	69	24.6
	Sí, con otros dispositivos y/o equipos	18	6.4
	No suelo jugar a videojuegos	80	28.6
	Total	280	100

3.4.2. Variables del estudio

Se procede a la descripción de cada una de las variables del estudio.

- Características sociodemográficas:
 - Género. Se trata de una variable nominal con dos niveles (masculino o femenino).
 - Edad. Variable agrupada en tres niveles: 12-13 años, 14-15 años, 16 a 17 años.
 - Nivel educativo: variable que implica los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
 - Tipo de matrícula: variable que presenta dos alternativas la matrícula ordinaria y la matrícula plurilingüe.
 - Percepción sobre ser un buen estudiante: es una variable de apreciación personal en la que se refleja en base a sus notas en dos alternativas si es o no es buen estudiante.
 - Repetición de curso: variable que presenta dos alternativas, si ha repetido curso o si no ha repetido curso.
 - Nivel socio-económico y cultura de la familia: variable que presenta tres alternativas (alto, medio y bajo).
 - Actividad laboral de padres y/o progenitores legales: variable con cuatro alternativas centradas en los sectores productivos: primario, secundario, terciario y no sabe.
 - Convivencia familiar: variable relacionada con las personas con las que vive el participante entre las opciones que se presentan se encuentran: con los

padres, solo con el padre, solo con la madre, con padres y hermanos, con padres, hermanos y otro familiar (tíos, abuelos).

- Percepción sobre tener problemas. Variable con 5 opciones de perspectiva personal sobre la posibilidad de tener algún problema: problemas a nivel personal (emocional, psicológico), problemas en casa, problemas en el instituto, problemas en otros ámbitos, no tener problemas.
- Acceso a internet en el hogar. Variable con dos alternativas de respuesta, si o no.
- Jugar a videojuegos. Variable con 4 alternativas de respuesta: si con videoconsola, ordenador y tableta, con el móvil, con otros dispositivos y no suelo jugar.
- Ciberacoso:
 - Victimización: cuantitativa continua.
 - Agresión: cuantitativa continua.
 - Observación: cuantitativa continua.
 - Victimización agresiva: cuantitativa continua.
- Uso problemático de los videojuegos: cuantitativa continua.
- Experiencias relacionadas con los videojuegos:
 - Evasión: cuantitativa continua.
 - Consecuencias negativas: cuantitativa continua.
- Rasgos o conductas psicopatológicos de la personalidad:
 - Hipocondriasis: cuantitativa continua.
 - Depresión suicida: cuantitativa continua.
 - Agitación: cuantitativa continua.

- Depresión ansiosa: cuantitativa continua.
- Depresión baja energía: cuantitativa continua.
- Culpabilidad -resentimiento: cuantitativa continua.
- Apatía- retirada: cuantitativa continua.
- Paranoia: cuantitativa continua.
- Desviación psicopática: cuantitativa continua.
- Esquizofrenia: cuantitativa continua.
- Psicastenia: cuantitativa continua.
- Desajuste psicológico: cuantitativa continua.

3.4.3. Instrumentos de medida

Procedemos a la descripción de los instrumentos de evaluación utilizados en el estudio.

1. Cuestionario sociodemográfico

Para medir las variables sociodemográficas se elaboró una encuesta ad hoc que medía: edad, género, nivel educativo, tipo de matrícula, percepción sobre ser un buen estudiante, repetición de curso, nivel socio-económico y cultural de la familia, trabajo de los progenitores, convivencia familiar, percepción sobre tener problemas, uso y disponibilidad de internet y relación con los videojuegos.

2. Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV)

Chamarro et al. (2014) diseñaron este instrumento en versión para videojuegos no masivos. Consta de 17 ítems, las respuestas son tipo Likert con una escala de cuatro opciones (nunca, casi nunca, algunas veces, bastantes veces y casi siempre). Los factores

que se miden con la aplicación de este instrumento son: dependencia evasión y consecuencias negativas (véase en la Tabla 16). Los valores de fiabilidad alfa de Cronbach son adecuados para dichas subescalas: .87 para la de consecuencias negativas y 0.86 para la evasión. En nuestro estudio fue de $\alpha=.87$ para el total de la escala y en el caso de cada subescala: .87 para la de consecuencias negativas y .85 para la evasión.

Tabla 16*Ejemplos de ítems del instrumento CERV*

Sección	Ejemplo de ítem
Evasión	“¿Piensas que la vida sin videojuegos es aburrida y triste?” “¿Cuándo te aburres, utilizas los videojuegos como una forma de distracción?”
Consecuencias negativas	“¿Mientes a tus familiares o amigos en lo relativo a la frecuencia y duración del tiempo que inviertes en los videojuegos?” “¿Cuándo no estás utilizando los videojuegos te sientes agitado o preocupado?”

3. Escala de Adicción a Videojuegos para Adolescentes (GASA)

Los investigadores de esta escala han sido Lloret Irlles et al. (2018). Consta de 7 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert (desde nunca hasta muy a menudo), que miden la adicción o el uso problemático de los videojuegos (véase en la Tabla 17). Posee valores adecuados de fiabilidad en la escala original valores de $\alpha=.81$ para el total de la escala en el estudio 1 y $\alpha=.83$ para el total de la escala en el estudio 2. En nuestro estudio la fiabilidad alfa de Cronbach fue de $\alpha=.97$ para el total de la escala.

Tabla 17.*Ejemplos de ítems de la escala GASA*

	Ejemplo de ítem
¿Con qué frecuencia durante los últimos seis meses...	<p>“...piensas en jugar durante el día?”</p> <p>“...has aumentado el tiempo que dedicas a los videojuegos?”</p> <p>“...juegas para olvidarte de la vida real?”</p> <p>“...otras personas han intentado que reduzcas el tiempo que dedicas a jugar?”</p> <p>“...te has sentido mal cuando no has podido jugar?”</p> <p>“...te has peleado con otros (amigos, padres...) por el tiempo que dedicas al juego?”</p> <p>“...has desatendido actividades importantes (escuela, familia, deportes) por jugar a videojuegos?”</p>

4. Test Cyberbullying. Screening de Acoso entre Iguales

Para analizar las variables relacionadas con el ciberacoso utilizamos el Test Cyberbullying de Garaigordobil (2013) validado en población española. Dicho instrumento permite evaluar tanto el acoso tradicional y el ciberacoso. Para el presente estudio se seleccionó la parte relativa a ciberacoso. Esta sección consta de 15 ítems que hacen alusión a las conductas de ciberacoso que puedan existir en un determinado grupo. Está dividido en dos secciones que permiten analizar los distintos tipos de roles implicados en el ciberacoso que puedan existir en un determinado grupo: víctima, agresor, víctima agresiva y observador (véase en la Tabla 18). La victimización agresiva se configura como la suma de las situaciones de ciberacoso como víctima y ciberacoso como agresor. El instrumento cuenta con valores adecuados fiabilidad (Garaigordobil, 2013,2015). Siendo el alfa de Cronbach $\alpha=.91$ para el total de la prueba y en el caso de

cada subescala: ciberacoso como víctima ($\alpha=.82$), ciberacoso como agresor ($\alpha=.91$) y ciberacoso como observador ($\alpha=.87$). En nuestro estudio la fiabilidad alfa de Cronbach del Test Cyberbullying fue de $\alpha=.88$ para el total de la prueba y en el caso de cada subescala: ciberacoso como víctima ($\alpha=.83$), ciberacoso como agresor ($\alpha=.92$) y ciberacoso como observador ($\alpha=.86$).

Tabla 18.

Ejemplos de ítems del instrumento sobre cyberbullying

Sección	Ejemplo de ítem
Ciberacoso como víctima	“¿Te han enviado mensajes ofensivos e insultantes mediante el teléfono móvil o internet?”
Ciberacoso como agresor	“¿Has enviado mensajes ofensivos e insultantes mediante el teléfono móvil o internet?”
Ciberacoso como observador	“¿Has visto enviar mensajes ofensivos e insultantes mediante el teléfono móvil o internet?”

4. Cuestionario de Análisis Clínico (CAQ)

Finalmente, se utilizó el Cuestionario de Análisis Clínico (CAQ) de Krug (1987 / 1994). Se trata de un instrumento que permite evaluar rasgos o conductas psicopatológicas de la personalidad. Consta de 114 ítems distribuidos en las siguientes 12 escalas: Hipocondría (grado de preocupación por la salud y alteraciones como dolores o malestares), Depresión suicida (grado de sentimientos de insatisfacción y disgusto por la vida), Agitación (grado de excitación), Depresión ansiosa (nivel de tensión e inquietud), Depresión baja-energía (nivel de energía o de vitalidad), Culpabilidad-resentimiento (nivel de crítica consigo mismo), Apatía-retirada (habilidades en las relaciones interpersonales), Paranoia (nivel de suspicacia o recelo), Desviación psicopática (nivel de

búsqueda de sensaciones y de emociones fuertes), Esquizofrenia (grado de desviaciones de la conducta que supone un desajuste grave del nivel cognitivo y del estado del humor y de la pérdida del contacto con la realidad), Psicastenia (grado de conductas obsesivas o miedos) y Desajuste psicológico (grado de autoconfianza de la persona) (véase la Tabla 19).

El instrumento consta de valores adecuados de fiabilidad en la escala original obteniendo valores promedios de $\alpha=.80$ para el total de la escala y para cada una de las escalas: Hipocondría ($\alpha=.85$), Depresión suicida ($\alpha=.74$), Agitación ($\alpha=.85$), Depresión ansiosa ($\alpha=.73$), Depresión baja-energía ($\alpha=.75$), Culpabilidad-resentimiento ($\alpha=.71$), Apatía-retirada ($\alpha=.67$), Paranoia ($\alpha=.86$), Desviación psicopática (.84), Esquizofrenia ($\alpha=.90$), Psicastenia ($\alpha=.75$) y Desajuste psicológico ($\alpha=.84$). En nuestro estudio el instrumento consta de valores adecuados de fiabilidad fue de $\alpha=.95$ para el total de la escala. Y para cada una de las escalas: Hipocondría ($\alpha=.84$), Depresión suicida ($\alpha=.87$), Agitación ($\alpha=.67$), Depresión ansiosa ($\alpha=.82$), Depresión baja-energía ($\alpha=.81$), Culpabilidad-resentimiento ($\alpha=.72$), Apatía-retirada ($\alpha=.71$), Paranoia ($\alpha=.87$), Desviación psicopática (.85), Esquizofrenia ($\alpha=.88$), Psicastenia ($\alpha=.83$) y Desajuste psicológico ($\alpha=.88$).

Tabla 19.

Ejemplos de ítems del CAQ

Ejemplo de ítem
Me siento solo y desgraciado.
Cuando me quedo desanimado me cuesta recuperarme.
Últimamente veo todo muy negro.
Me siento triste y de mal humor.

Pienso que no valgo para nada.

Siento que la vida es una carga muy pesada.

3.4.4. Procedimiento

El proceso de investigación se ha dividido en varias fases, ya que estas permiten estructurar, diseñar y obtener datos para su análisis. Esta división se presenta en las siguientes fases:

1. Planificación

En esta primera fase fue necesario delimitar el tema objeto de estudio. Para ello fue necesario acotar el problema de investigación y los objetivos a perseguir. Fue necesario ahondar en el corpus de conocimiento sobre la temática para de ese modo delimitar el marco teórico y proponer los objetivos del estudio.

Para desarrollar el cuerpo teórico fue necesario llevar a cabo una revisión de la bibliografía disponible, tanto en físico como en virtual, relacionadas con el tema del ciberacoso, conductas psicopatológicas y videojuegos. El análisis se basa en la literatura que se relaciona específicamente con el tema de investigación de interés. De esta forma, toda la información seleccionada fue recopilada, seleccionada y analizada para organizar los capítulos ya presentados.

Se buscó material bibliográfico relevante utilizando bases de datos (por ejemplo, Web of Science, Dialnet, Google Scholar), lo que posibilitó encontrar artículos en revistas científicas del campo.

La búsqueda se llevó a cabo utilizando comandos como AND, OR, tanto en idioma inglés como en español: ciberacoso, psicopatología, videojuegos, TIC. Una vez

obtenidos los resultados, se seleccionaron los artículos que estaban relacionados con el tema en cuestión para su lectura, investigación y análisis.

En la revisión inicial de los artículos seleccionados se consideraron en primer lugar los títulos y los autores por lo que se descartaron los artículos que estuviesen duplicados en diferentes bases de datos o que no fueran de interés para este trabajo. A continuación, se revisan los artículos con especial énfasis en el resumen y se descartaron aquellos que no eran relevantes para el tema en cuestión o que no estuviesen directamente relacionados con fines de investigación. Finalmente, la información se organizó y presentó en los capítulos teóricos que se han desarrollado para sustentar este estudio descriptivo.

2. Preparación

En esta etapa se elaboró el cuestionario sociodemográfico y se seleccionaron las escalas a utilizar. Los detalles de cada prueba se explican en la sección correspondiente (3.4.4). Al mismo tiempo, se seleccionó la base de datos de muestra, la ubicación y organización y las herramientas de aplicación para agilizar la administración de las mismas.

Previamente a la realización de la recogida de los datos fue imprescindible solicitar la autorización pertinente del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (ID: 3764/2022) (véase en Anexo I).

Después de la autorización anterior, se seleccionaron los centros educativos participantes por conveniencia. Esto permitió llegar a tres instituciones que se involucraron en el estudio. Previamente se realizó una reunión con el equipo directivo de los centros educativos seleccionados para detallar los objetivos de la investigación, así

como el proceso de administración de los instrumentos. Se preparó una carta de presentación del estudio (Anexo II) y un formulario dirigido al alumnado para obtener su consentimiento informado (Anexo III).

A continuación, se obtuvo el permiso pertinente de las familias y el asentimiento informado del menor. En ausencia del consentimiento familiar o del asentimiento informado del menor, no fue posible acceder a los participantes siendo por lo tanto excluidos de la investigación. Además de lo anterior, cabe indicar que fueron excluidos aquellos instrumentos que estaban mal cumplimentados o parcialmente completados.

Fue necesaria la colaboración de los orientadores de los institutos para el acceso al estudiantado y la administración de los instrumentos.

3. Recogida de datos

Los datos fueron recabados desde septiembre de 2021 a junio de 2022, es decir, en el curso lectivo 2021/2022.

Las encuestas se cumplimentaron en sesiones organizadas de forma previa por cada centro individualmente.

Los instrumentos fueron administrados en 4 sesiones de 60 minutos en 4 grupos en cada centro educativo. En cada aula aproximadamente se encontraban 28-30 estudiantes. Se aseguró el anonimato de los datos, la confidencialidad, así como la participación voluntaria en el estudio. Las pruebas se aplicaron en los diferentes institutos por los tutores y/u orientadores, de acuerdo a las instrucciones dadas previamente por el investigador principal.

4. Análisis de datos

Una vez obtenidos los datos de cada uno de los instrumentos, los datos se volcaron en un primer momento en el programa Excel para posteriormente ser tratados con el programa SPSS 28, utilizando diversos análisis (ver en el apartado 3.5 Análisis estadístico de los datos) atendiendo a los objetivos del estudio.

5. Discusión y conclusiones

Finalmente, se discuten en detalle los resultados obtenidos tras los análisis y se extraen conclusiones, teniendo siempre en consideración los objetivos del estudio.

3.5. Análisis estadístico de los datos

El análisis estadístico de los datos se realizó en las etapas que se describen a continuación.

Primeramente, se efectuó a cabo un análisis de los datos perdidos en la base de datos. Tras dicho proceso se llevaron a cabo los análisis descriptivos para describir a los participantes atendiendo a las variables sociodemográficas medidas utilizando análisis de frecuencia, porcentaje, media y desviación estándar.

A continuación, atendiendo a los objetivos planteados fue necesario realizar los análisis de regresión jerárquica con la finalidad de predecir el poder de las variables independientes (características sociodemográficas, uso problemático de los videojuegos y conductas psicopatológicas) en función de las variables dependientes (agresor en ciberacoso, víctima de ciberacoso, espectador en ciberacoso y víctima agresiva en ciberacoso). Se eligió el método “introducir” para de este modo cuantificar el efecto de

las variables ingresadas en el modelo en cada uno de los bloques y atender al efecto creado en la variable dependiente.

3.6. Consideraciones éticas

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia el 30 de marzo de 2022 (ID: 3764/2022). Todos los participantes respondieron voluntariamente a los instrumentos utilizados firmando previamente el consentimiento informado y garantizando la confidencialidad.

Asimismo, como señalan Rodríguez et al. (2020) el trabajo de campo requiere considerar la planificación existente y “anticipar posibles contingencias” (p. 71).

PARTE III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Sección 4. Análisis de los resultados

4.1. Introducción

Tras la recogida y el análisis estadístico cabe presentar los resultados obtenidos.

El capítulo se ha centrado en presentar los resultados del estudio según los objetivos específicos planteados.

Se presentan tablas con la finalidad de recabar la información más relevante de cada una de las pruebas estadísticas empleadas.

4.2. Análisis inferencial de los roles de ciberacoso del estudio

4.2.1. Análisis inferencial del rol de víctima en ciberacoso

Atendiendo al Objetivo Específico 1. “Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas en el perfil de la víctima en ciberacoso” se realizó un análisis de regresión jerárquico con la finalidad de predecir el perfil del escolar implicado en el rol de víctima en ciberacoso.

En el primer paso se controlaron las variables sociodemográficas del estudio (género y edad), las cuales explicaban el 8% de la varianza.

De este modo, en el segundo paso se incorporaron las variables relativas al uso problemático de los videojuegos, lo que explicó el 2.3% de la varianza.

En el tercer paso se incorporaron las conductas psicopatológicas, las cuales explicaron el 26.3% de la varianza (Tabla 20). En este sentido, cabe mencionar que los coeficientes estandarizados Beta indicaron que las variables que resultaron ser significativas fueron: desviación psicopática ($Beta=.205$; $t=-2.806$; $p= .005$), esquizofrenia ($Beta=.303$; $t=2.881$; $p= .004$) y psicastenia ($Beta=.130$; $t=2.090$; $p= .038$).

Tabla 20.*Análisis de regresión jerárquica de la víctima en ciberacoso*

Modelo	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Cambio en F	F
1	.008	.001	.008	1.167	1.167
2	.023	.005	.015	1.388	1.301
3	.263	.215	.240	7.098***	5.495***

Nota: ***p < 0.01

4.2.1. Análisis inferencial del rol de agresor en ciberacoso

Atendiendo al Objetivo **Específico 2**. “Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas en el perfil del agresor en ciberacoso” se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquico con la finalidad de predecir el rol de agresor en ciberacoso.

En un primer paso se controlaron las variables sociodemográficas del estudio (género y edad), las cuales explicaban un 0.5 de la varianza.

De este modo, en el segundo paso fueron introducidas las variables predictoras del uso problemático de los videojuegos, lo que explicó el 1% de la varianza.

En el tercer paso se introdujeron las conductas psicopatológicas las cuales explicaron el 11.5% de la varianza (Tabla 21). En este sentido, cabe mencionar que los coeficientes estandarizados Beta indicaron que las variables que resultaron significativas fueron las siguientes: agitación ($Beta=.146$; $t=2.204$; $p=.028$) y esquizofrenia ($Beta=.290$; $t=2.520$; $p=.012$).

Tabla 21*Análisis de regresión jerárquica del rol de agresor en ciberacoso*

Modelo	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Cambio en F	F
1	.005	-.002	.005	.681	.681
2	.010	-.008	.005	.500	.571
3	.115	.057	.140	2.577**	1.999**

Nota: **p < 0.01

4.2.2. Análisis inferencial del rol de observador en ciberacoso

Atendiendo al **Objetivo Específico 3**. “Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas en el perfil del observador en ciberacoso” se realizó un análisis de regresión jerárquico para analizar el perfil del escolar implicado en el rol de observador en ciberacoso.

En el primer paso fueron controladas las variables sociodemográficas del estudio (género y edad), las cuales explicaban un 2.5% de la varianza.

En el segundo paso, fueron incorporadas las variables relativas al uso problemático de los videojuegos, las cuales explicaron el 3.6% de la varianza.

En el tercer paso fueron introducidas las conductas psicopatológicas las cuales explicaron el 16.5% de la varianza (Tabla 22). En este sentido, cabe mencionar que los coeficientes estandarizados Beta indicaron que las variables que resultaron ser significativas fueron: género ($Beta=-.150$; $t=-2.311$; $p=.022$), hipocondriasis ($Beta=.269$; $t=2.070$; $p=.039$) y psicastenia ($Beta=.192$; $t=2.910$; $p=.004$).

Tabla 22

Análisis de regresión jerárquica del rol de observador en ciberacoso

Modelo	R ²	R ² corregida	Cambio en R ²	Cambio en F	F
1	.025	.018	.025	3.588*	3.588*
2	.036	.018	.011	1.012	2.043
3	.165	.111	.129	3.382***	3.051**

Nota: *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001

4.2.3. Análisis inferencial del rol de victimización agresiva en ciberacoso

Atendiendo al **Objetivo Específico 4**. “Determinar la capacidad predictiva de las características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas en el perfil de la victimización agresiva en ciberacoso” se realizó un análisis de regresión jerárquico con la finalidad de analizar el rol de víctima agresiva en ciberacoso.

En un primer paso, se controlaron las variables sociodemográficas del estudio (género y edad), las cuales explicaban un 7.7% de la varianza.

En el segundo paso, se incorporaron las variables predictoras del uso problemático de los videojuegos, lo que explicó el 13% de la varianza.

En el tercer paso, se incorporaron las conductas psicopatológicas, las cuales explicaba el 44.5% de la varianza (Tabla 23). En este sentido, cabe mencionar que los coeficientes estandarizados Beta indicaron que las variables que resultaron ser significativas fueron: agitación ($Beta=.125$; $t=1.973$; $p=.049$), desviación psicopática ($Beta=-.187$; $t=-2.460$; $p=.015$), esquizofrenia ($Beta=.319$; $t=2.911$; $p=.004$) y psicastenia ($Beta=.134$; $t=2.075$; $p=.039$).

Tabla 23*Análisis de regresión jerárquica del rol de víctima agresiva en ciberacoso*

Modelo	R²	R² corregida	Cambio en R²	Cambio en F	F
1	.077	-.001	.006	,835	.835
2	.130	.001	.011	1,006	.937
3	.445	.146	.182	4.946***	3.815***

Nota: ***p < 0.01

Parte IV: Discusión de los resultados y conclusiones

Sección 5. Discusión de los resultados

5.1. Discusión

El estudio ha puesto de manifiesto que los roles de los implicados en ciberacoso (agresores, víctimas, observadores y víctimas agresivas) están relacionados con determinadas características sociodemográficas, el uso problemático de los videojuegos y las conductas psicopatológicas (Buelga et al., 2015; Contreras-Piqueras et al., 2023; Mula y Cruz, 2023).

En lo que referente al rol de víctima en ciberacoso, cabe indicar que las conductas psicopatológicas que mostraron los participantes fueron: desviación psicopática (inhibición, acata las normas), esquizofrenia (neurosis, bajas relaciones interpersonales...) y psicastenia (ansiedad, neuroticismo...). Los resultados obtenidos concuerdan con lo aportado por otros investigadores que ponen de manifiesto que el rol de víctima en ciberacoso muestra rasgos de personalidad o conductas psicopatológicas caracterizadas por ansiedad, bajas habilidades interpersonales, soledad, etc. (Contreras-Piqueras et al., 2023; Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; Jaskulska et al., 2022; John et al., 2018; Molero et al., 2022; Olweus y Limber, 2018). Por lo que las conductas psicopatológicas se convierten en situaciones de riesgo para estar envuelto en ciberacoso (González et al., 2017; Kochuchakkalackal y Reyes, 2020; Kuss et al., 2021).

En el perfil del agresor en ciberacoso, las conductas psicopatológicas fueron esquizofrenia (problemas para gestionar los impulsos y las relaciones sociales) y agitación (conductas arriesgadas, conductas de riesgo, búsqueda de sensaciones, etc.). Estos datos están en la línea con otros investigadores que aluden al hecho de que el rol de agresor suele mostrar rasgos o conductas psicopatológicas caracterizadas por falta de control de los impulsos, ansiedad, impulsividad, irritabilidad y problemas externalizantes

(Contreras-Piqueras et al., 2023; Estévez et al., 2019; John et al., 2018; Olweus y Limber, 2018).

En cuanto al rol de víctima agresiva en ciberacoso, las conductas psicopatológicas fueron: agitación (conductas arriesgadas, conductas de riesgo, búsqueda de sensaciones, etc.), desviación psicopática (inhibición, acata las normas), esquizofrenia (neurosis, bajas relaciones interpersonales...) y psicastenia (ansiedad, neuroticismo...). Los resultados obtenidos concuerdan con lo aportado por otros autores que ponen de manifiesto que el rol de víctima agresiva en ciberacoso muestra rasgos de personalidad o conductas psicopatológicas compartidas tanto por el perfil de agresor como por el perfil de víctima caracterizadas por ansiedad, recelo, bajas habilidades interpersonales, soledad, búsqueda de sensaciones, etc. (Contreras-Piqueras et al., 2023; Garaigordobil y Machimbarrena, 2019; John et al., 2018; Molero et al., 2022; Olenik-Shemesh et al., 2012).

En el perfil del observador las conductas psicopatológicas fueron hipocondriasis (preocupación por la salud y por el cuerpo) y psicastenia (bajo autocontrol, ansiedad...). Los datos de estudio están en la línea con lo aportado por otros autores al poner de manifiesto que el observador suele mostrar rasgos o conductas de personalidad caracterizados por mostrar baja ansiedad unido a una falta de solidaridad, desconexión moral unido a sentimientos de sumisión y de miedo (Contreras-Piqueras et al., 2023; John et al., 2018; Laninga-Wijnen et al., 2020; Méndez et al., 2020c; Olweus y Limber, 2018).

A pesar de que en nuestro estudio se habían controlado las variables sociodemográficas de género y edad cabe indicar que no reportaron ser significativas en el agresor en ciberacoso, en la víctima en ciberacoso ni en víctima agresiva en ciberacoso. Por lo que es un indicador de que las conductas psicopatológicas, el uso problemático de los videojuegos y su relación en ciberacoso son indiferentes tanto en lo que respecta a la

edad como en lo que respecta al género, es decir, se involucran tanto chicos como chicas en los diversos roles del ciberacoso (Contreras-Piqueras et al.,2023; Slonje et al.,2013; Slonje y Smith,2013). Si bien en el caso del observador se encontraron diferencias significativas en función del género, siendo más frecuente en el género masculino (Olenik-Shmesh et al.,2017).

Del mismo modo cabe mencionar que en ninguno de los roles de los implicados en ciberacoso el uso problemático de los videojuegos mostró diferencias significativas lo que puede estar en la línea con lo aportado por varios autores que indican que el ciberacoso no se relaciona como tal con el uso problemático de los videojuegos sino con síntomas de depresión, presión por el grupo de iguales, entre otros (Ferguson y Kilburn, 2015; Reyes et al., 2020). Por lo que la mera exposición a videojuegos violentos no influye significativamente en las conductas de acoso (Ferguson y Colwell, 2018; Ferguson y Olson, 2014).

De forma general cabría indicar que la mayoría de los participantes del estudio no presentan problemas, sin embargo, un grupo de ellos se encuentra directamente implicado en los roles del ciberacoso lo que puede generar síntomas psicológicos y/o alteraciones de la conducta. Entre los síntomas más conocidos se encuentran el estrés, la ansiedad, la depresión, etc. (García-Fernández et al., 2022; Jaskulska et al., 2022). Siendo la victimización la directamente vinculada con dichas psicopatologías de acuerdo a Olenik-Shmesh et al. (2012), ya que causa problemas mentales y emocionales. Como resultado de estar expuestos a la intimidación, las víctimas pueden reducir su tiempo de estudio y el éxito académico disminuye, pueden sufrir de alteraciones del sueño, tener miedo a estar solos, miedo a salir y tener ideas suicidas, mientras que, en el agresor, puede desarrollarse

la obsesión por el ciberacoso y el trastorno fóbico (Barón y Carrascosa, 2018; Catalina-García et al., 2014; Gómez et al., 2014; Méndez et al., 2020a,2020b, Sisto, et al.,2023).

5.2. Conclusiones

Se ha puesto de manifiesto el análisis de cada de los objetivos sobre los que se procede a indicar las conclusiones más relevantes a continuación.

Los factores sociodemográficos que intervienen de forma prioritaria en la implicación en el ciberacoso en los diferentes perfiles (agresor, víctima y observador) son la edad y el género. Asimismo, entre los factores sociodemográficos que intervienen en las conductas psicopatológicas de los adolescentes, especialmente, el género fue determinante en el rol de los observadores en este estudio.

Las conductas psicopatológicas relacionadas con el ciberacoso varían según el perfil. En la víctima predominaron la desviación psicopática, la esquizofrenia y psicastenia; en el agresor la agitación y la esquizofrenia; en la víctima agresiva la agitación, la desviación psicopática, psicastenia y la esquizofrenia y en el observador la hipocondriasis y la psicastenia.

El adolescente que asume el rol de agresor, generalmente, realiza envío de mensajes hostiles, intimidación ilegal social, engaños, comentarios homófobos o negativos, grabaciones, hacer fotografías con el móvil para insultar a otros, entre otras acciones; mientras que las víctimas no pueden alejarse del maltrato; sienten temor al ser amenazadas, insultadas, etc., y pueden llegar a deprimirse, sentir malestar, ansiedad, baja autoestima, ideación autodestructiva, y desarrollar las conductas psicopatológicas ya mencionadas.

Por su parte, el observador, generalmente, presta ayuda a la víctima. Solo un porcentaje pequeño se une al agresor y muy pocos no actúan. Debe considerarse que, en el ciberacoso, el observador no cuenta con toda la información que le permite valorar la situación, dado la naturaleza del ciberespacio, sin embargo, las investigaciones han demostrado que tiende a ser un mediador.

El ciberacoso ha sido considerado por los investigadores como una amenaza importante para la salud mental. Los adolescentes que están implicados directamente en los roles de ciberacoso muestran rasgos o conductas psicopatológicas de la personalidad tanto en chicos como en chicas a lo largo de la etapa secundaria. El resto presenta algunos problemas psicopatológicos como el estrés, la ansiedad, la depresión y diferentes problemas sociales y emocionales.

Existe una relación entre los videojuegos, el ciberacoso y las conductas psicopatológicas, sin embargo, aún no hay un acuerdo entre los investigadores, sobre si el uso de los videojuegos origina este tipo de conductas o si sucede lo contrario.

Parte V: Aplicabilidad de los resultados

Sección 6. Aplicabilidad de los resultados, limitaciones y futuras líneas de investigación

6.1. Introducción

El siguiente apartado se centra en la aplicabilidad que puede darse a esta investigación, se mencionan las limitaciones detectado en del estudio y finalmente se sugieren prospectivas.

6.2. Aplicabilidad

Este trabajo puede servir para cooperar en la realización de políticas públicas con el apoyo del triángulo adolescente-familia-centro escolar en la lucha contra el ciberacoso.

Las conclusiones a las que se ha llegado proporcionan conocimientos sobre el ciberacoso, el mal uso de los videojuegos y las conductas psicopatológicas, que permitirá a la administración educativa, docentes, familiares y demás agentes de la comunidad educativa, actuar en conjunto y desarrollar programas de prevención y afrontamiento del ciberacoso en todas sus dimensiones (Casas et al.,2013; Mula y Cruz, 2023).

Se considera que el trabajo supondrá un apoyo a los docentes para que reconozcan y respondan adecuadamente al ciberacoso permitiendo el abordaje de cuestiones relacionadas con el ciberacoso, la discriminación y la violencia, así como el abordaje de la prevención desde una perspectiva interdisciplinar, con la intención de que se cree un sistema de apoyo con contenido integrador para el alumnado involucrado directamente en el ciberacoso. No solamente centrándonos en las personas victimizadas ya que es de especial relevancia atender a los directamente implicados.

A pesar de que en nuestro estudio no se ha evidenciado que el uso abusivo de los videojuegos pueda estar influyendo en los roles de los directamente implicados en ciberacoso, cabe mencionar que una parte de los participantes juegan a videojuegos

utilizando la videoconsola, el ordenador y/o la Tablet. Debemos tener en cuenta que en los videojuegos podemos encontrar un lugar en el cual aparezcan situaciones de exclusión, intimidación, etc. lo que puede conducir a conductas agresivas. Para ello es fundamental el papel de la familia en la supervisión de los videojuegos de tipo violento y su uso abusivo.

Por lo tanto, el presente estudio aporta información que apoya los resultados obtenidos por Alonso y Romero (2020) quienes demostraron que el ciberacoso presenta diferentes características dependiendo de los roles de los directamente implicados. Las conductas psicopatológicas asociadas al ciberacoso varían según el perfil lo que será de utilidad de cara a los programas de prevención y de intervención. Entre los programas podemos destacar que se pone de manifiesto la necesidad de promover programas encaminados a mejorar la ciberconvivencia entre escolares de tal manera que es imprescindible fomentar programas sobre la gestión emocional, las relaciones interpersonales, habilidades sociales, etc. Además de tener en cuenta los programas centrados en los aspectos emocionales del juego (Giménez Lozano y Morales Rodríguez, 2022).

Asimismo, se pone de manifiesto la importancia de involucrar al observador puesto que generalmente tienen una conducta de pasividad ante las situaciones. En este sentido, los talleres de prevención del ciberacoso en el entorno escolar son fundamentales para disminuir su incidencia (Casas et al., 2013; Mula y Cruz, 2023).

De otro lado es de interés las acciones específicas con los adolescentes directamente implicados a través de sesiones de psicoterapia que permitan una mejora de los rasgos de la personalidad y por ende el desarrollo integral del adolescente. Si bien las acciones deben incluir acciones dirigidas a la familia, al profesorado, al resto de

comunidad escolar. Se trata por lo tanto de articular acciones formativas sobre el uso responsable y seguro de internet, el uso de los videojuegos (Giménez Lozano y Morales Rodríguez, 2022), la colaboración de la familia con el centro escolar en las actividades educadoras y sobre todo la importancia de promover entornos seguros en los centros escolares.

6.3. Limitaciones del estudio

Como limitaciones cabe indicar que se trató de un estudio transversal, con centros educativos seleccionados por conveniencia y centrado en un tramo de edad.

Los instrumentos aplicados para evaluar y medir las variables del estudio fueron autoinformes, de manera que el control de la deseabilidad social estuvo supeditado exclusivamente al fundamento teórico, la fiabilidad y la validez de las diferentes pruebas, pero quizá se podría haber controlado mejor con otras herramientas de evaluación estructuradas y en un número mayor de sesiones. Las medidas de los síntomas psicopatológicos también se basaron en el autoinforme en lugar de la evaluación clínica, lo que, en cierta medida, puede constituir una limitación.

Sería de interés ampliar el estudio atendiendo a otras variables influyentes que ayuden a aumentar la varianza explicada.

Por otra parte, hubiese resultado necesario ofrecer más formación sobre las instrucciones en la administración de los instrumentos a orientadores y profesores colaboradores de los centros, de manera que se controlaran todos los posibles sesgos que se pudieran dar y evitar cuestionarios mal cumplimentados o parcialmente cumplimentados.

6.4. Futuras líneas de investigación

Incluso sería de interés plantear estudios longitudinales que permitan obtener un perfil más preciso y sobre todo que permita indagar en el mal uso de los videojuegos, la implicación en ciberacoso y las conductas psicopatológicas, así como los factores que llevan a ello. Asimismo, pueden llevarse a cabo investigaciones sobre otros síntomas psicopatológicos asociados con el ciberacoso y la cibervictimización.

Sería interesante realizar una investigación en donde se compare el tiempo de uso de internet y las conductas psicopatológicas, ya que esta variable no fue considerada en ninguno de los instrumentos utilizados. También, se podría investigar acerca de los casos que están en tratamiento psicológico o psiquiátrico a causa de la victimización por ciberacoso.

Finalmente, deben realizarse más estudios psicoeducativos sobre la adicción al móvil, internet, los videojuegos, etc. para crear nuevos protocolos de intervención y nuevos programas educativos para ayudar a los posibles afectados, intervenir con agresores y observadores y, sobre todo, proteger a las víctimas.

Parte VII: Referencias Bibliográficas

- Abreu, R. L., McEachern, A. G. y Kenny, M. C. (2017). Myths and Misconceptions about LGBTQ Youth: School Counselors' Role in Advocacy. *Journal of School Counseling, 15*(8), n8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146191.pdf>
- Adachi, P. J. y Willoughby, T. (2013). More than just fun and games: the longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades. *Journal of youth and adolescence, 42*, 1041-1052.
- Ademiluyi, A., Li, Q. y Park, A. (2022). Implications and Preventions of Cyberbullying and Social Exclusion in Social Media: Systematic Review. *JMIR Formative Research, 6*(1). <https://doi.org.10.2196/30286>
- Alonso, C. y Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Behavioral/Psychology/Psicología Conductual, 28*(1), 73-93.
- American Psychiatric Association -APA- (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Arango, G., Bringué, X. y Sádaba, C. (2010). La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación, 9*(17), 45-56.
- Araujo, D. R., Flórez, E. J. y Caro, L. M. M. (2021). El acoso escolar una temática bastante común: Bullying a common issue. *Noria Investigación Educativa, 1*(7), 54-69. <https://doi.org/10.14483/25905791.17364>
- Arias, J. L. y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. (1° ed.). [Libro Electrónico] https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. y Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Astorga-Aguilar, C. y Schmidt-Fonseca, I. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas en ciberseguridad. *Educare*, 23. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.17>
- Attrill, A. (Ed.). (2015). *Cyberpsychology*. Oxford University Press.
- Baldry, A.C., Farrington D.P. y Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: the risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23:36–51. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Barón, J. y Carrascosa, L. (2018). Malestar psicológico y apoyo psicosocial en víctimas de cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1):357-366. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349856003038/349856003038.pdf>
- Barr, M. y Copeland-Stewart, A. (2021). Playing video games during the COVID-19 pandemic and effects on players' well-being. *Games and Culture*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/15554120211017036>
- Bartholow, B. D., Bushman, B. J. y Sestir, M. A. (2006). Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: Behavioral and event-related brain potential data. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(4), 532-539. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.08.006>

- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Bautista, F. R. y Huayre, J. S. (2023). Adicción a internet en estudiantes de nivel secundaria. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 3(2), 395-401. <https://doi.org/10.46363/jnph.v3i2.4>
- Beale, A. V. y Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(1), 8-12. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.1.8-12>
- Bechtoldt, M.N., Beersma, B. y Dijkstra, M. (2020). Editorial: Why People Gossip and What It Brings About: Motives for, and Consequences of, Informal Evaluative Information Exchange. *Frontiers in Psychology*, 11(24), 1-3. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00024>
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33. <https://doi.org/10.21913/JSW.v1i2.172>
- Bisquerra, R. (1991). Investigación educativa. *Ceac CA*.
- Bjereld, Y., Daneback, K. y Petzold, M. (2015). Differences in prevalence of bullying victimization between native and immigrant children in the Nordic countries: a

- parent-reported serial cross-sectional study. *Child: care, health and development*, 41(4), 593-599. <https://doi.org/10.1111/cch.12184>.
- Bonelo-Morales, K. y Amar-Rodríguez, V. (2023). Fortnite, videojuego y educación primaria. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 41. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/417343>.
- Boniel-Nissim, M. y Sasson, H. (2018). Bullying Victimization and Poor Relationships with Parents as Risk Factors of Problematic Internet Use in Adolescence. *Computers in Human Behavior*, 88 <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.041>
- Brewer, G. y Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in human behavior*, 48, 255-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073>
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S. y Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and behavioural difficulties*, 17(3-4), 375-388. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>
- Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A. y Frøyland, L. R. (2014). Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems? *Journal of Behavioral Addictions*, 3(1), 27-32. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.002>
- Buelga, S. y Musitu, G. (2010). Ciberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789. <https://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>

- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychosocial intervention*, 21(1), 91-101.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.J. y Torralba, E. (2015). Psychological Profile of Adolescent Cyberbullying Aggressors. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382-406.
<http://dx.doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Caamaño, D. P., Castro, L. L. y Oviedo, P. O. (2017). La prevención e intervención en el cyberbullying: ¿qué papel juegan las familias? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* (5), 122-127.
- Cabrera Berbeo, L. (2019). *Uso de las TIC como estrategia didáctica en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en Educación Inicial*. Trabajo de Master. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22968>
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Moral Del, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia*. AECID.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Calvete, E., Orue. I., Esteve, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in Adolescents: Modalities and Aggressors Profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Cañas, E., Estevez, E. y Estevez, J. (2022). Sociometric Status in bullying perpetrators: A systematic Review. *Frontiers in communication*. 7, <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.841424>

- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C. y Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23, 917-94.
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C. y Piqueras, J. A. (2019). Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 35(3), 434-443. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.323151>
- Carrascosa, L., Cava, M. J. y Buelga, S. (2016). Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas frecuentes y víctimas ocasionales de violencia de pareja. *Terapia psicológica*, 34(2), 93-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082016000200002>
- Catalina-García, B., López de Ayala., M. C. y García Jiménez, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, (69), 462-485. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1020>
- Cavallini, M. C. y Caravita, S. (2021). Parental strategies for limiting youths' exposure to online risks. *Media Education*, 12(2), 59-71.
- Chamarro, A., Carbonell, X., Manresa, J. M., Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., López-Morrón, M. R., Batalla-Martínez, C. y Toran-Monserrat, P. (2014). El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Adicciones*, 26(4), 303-311. <https://doi.org/10.20882/adicciones.31>

- Chan, T. K., Cheung, C. M. y Lee, Z. W. (2021). Cyberbullying on social networking sites: A literature review and future research directions. *Information & Management*, 58(2), 103411.
- Chaves-Álvarez, A., Morales-Ramírez, M. y Villalobos-Cordero, M. (2019). Ciberbullying desde la perspectiva del estudiantado: “Lo que vivimos, vemos y hacemos”. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-29. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.3>
- Chávez, L., Riofrío, C., Andachi, J. y Pazos, B. (2023). The impact of cyberbullying on the safeguarding of the right to honor, image and good name of the individual. *Russian Law Journal*, 11(13s).
- Chen, L., Ho, S. S. y Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194–1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Chisholm, S. T., Coaker, G., Day, B. y Staskawicz, B. J. (2006). Host-microbe interactions: shaping the evolution of the plant immune response. *Cell*, 124(4), 803-814. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2006.02.008>
- Contreras-Piqueras, Á.E., Ruiz-Esteban, C. y Méndez, I. (2023). Cyberbullying and Psychopathological Behaviors in Spanish Secondary Education Students. *Healthcare*, 11(24):3162. <https://doi.org/10.3390/healthcare11243162>
- Correa, M. S. y Vitaliti, J. M. (2018). ¿Online vs. offline? Estudio sobre las redes sociales personales y las redes sociales virtuales en la cibercultura adolescente actual. *Summa psicológica UST*, 15(2), 134-144. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2018.15.383>

- Cortés, A. A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 1-9. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-2125202000030
- Coyne, S. M., Hurst, J. L., Dyer, W., Hunt, Q., Schvanaveldt, E., Brown, S. y Jones, G. (2021). Suicide risk in emerging adulthood: Associations with screen time over 10 years. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 2324–2338. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01389-6>
- Coyne, S. M., Stockdale, L. A., Warburton, W., Gentile, D. A., Yang, C. y Merrill, B. M. (2020). Pathological video game symptoms from adolescence to emerging adulthood: A 6-year longitudinal study of trajectories, predictors, and outcomes. *Developmental Psychology*, 56(7), 1385-1396. <https://doi.org/10.1037/dev0000939>
- David-Ferdon, C. y Feldman-Hertz, M. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.020>.
- De la Villa-Moral, M. y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.03.001>
- DeCamp, W. (2015). Impersonal Agencies of Communication: Comparing the Effects of Video Games and Other Risk Factors on Violence. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 296–304

- Den Hamer, A.H. y Konijn, E.A. (2015). Adolescents' media exposure may increase their cyberbullying behavior: a longitudinal study. *The Journal of Teenage Health*. 56(2):203-208. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.09.016>
- Delgado, B., Escortell, R., Martínez-Monteaudo, M. C., Ferrández-Ferrer, A. y Sanmartín, R. (2019). Cyberbullying, self-concept and academic goals in childhood. *The Spanish journal of psychology*, 22(46), 1-10. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.46>
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2021). *Encuesta sobre uso de drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES),2021*. Secretaría de Estado de Sanidad. <http://www.pnsd.mscbs.gob.es/>
- Del Moral, C. y Sanjuán, C. (coord) (2019). *Violencia viral. Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save the Children España. <https://www.savethechildren.es/>
- Dehue, F., Bolman, C. y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223 <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006:(Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Defensor del pueblo.
- Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K. A., Sinnott, C., Cronin, M. y Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, 51, Article 101379. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379>

- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, M. R. y Martín, J. (2013). El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*. 362, 348-379
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.21, e07, 1-11.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2009). Las adicciones con o sin droga: una patología de la libertad. En E. Echeburúa, F. J. Labrador y E. Becoña (Coords), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y adolescentes* (pp. 29-42). Pirámide.
- Echeverría, B. (2019). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Elgar, F. J., Napoletano, A., Saul, G., Dirks, M. A., Craig, W., Poteat, V. P., ... y Koenig, B. W. (2014). Cyberbullying victimization and mental health in adolescents and the moderating role of family dinners. *JAMA pediatrics*, 168(11), 1015-1022.
- 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>
- Erdur-Baker, Ö., Tanrikulu, I. y Topcu, Ç. (2016). Gender differences in cyberbullying perpetration: The role of moral disengagement and aggression. In Wright M. F. (Ed.), *A social-ecological approach to cyberbullying* (pp. 77-96). Nova Science.

- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, 12(1), 109-125.
<https://doi.org/10.1177/1461444809341260>
- Espinar, E. y González, M. J. (2010). Adolescentes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*. 14:87-105
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13302>
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española De Educación Comparada*, (16), 235–264.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531>
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C. y Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*. 38 (1), 47-58.
https://www.uv.es/femavi/Aula_Abierta_2010.pdf
- Ferguson, C.J. y Olson, C.K. (2014). Video game violence use among "vulnerable" populations: the impact of violent games on delinquency and bullying among children with clinically elevated depression or attention deficit symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*. 43(1):127-36.
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-9986-5>
- Ferguson, C. J. (2007). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, 78(4), 309-316. <https://doi.org/10.1007/s11126-007-9056-9>
- Ferguson, C. J. y Colwell, J. (2018). A meaner, more callous digital world for youth? The relationship between violent digital games, motivation, bullying, and civic

- behaviour among children. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(3), 202–215. <https://doi.org/10.1037/ppm0000128>
- Ferguson, C. J. y Konijn, E. A. (2015). She Said/He Said: A Peaceful Debate on Video Game Violence. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 397–411.
- Ferguson, C. J. y Smith, S. (2021). Examining homicides and suicides cross-nationally: Economic factors, guns and video games. *International Journal of Psychology*, 56(5), 812-823. <https://doi.org/10.1002/ijop.12760>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. y Zuazua, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Revista científica iberoamericana de comunicación y Educación*. XXII (44):113-120. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Ferrándiz, J. L., Generelo, J. y Gómez, A. B. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y adolescentes lesbianas, gais y bisexuales* (COGAM/FELGTB).
- Festl, R. (2016). Perpetrators on the internet: analyzing individual and structural explanation factors of cyberbullying in school context. *Computers in Human Behavior*, 59:237–48. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.017>
- Formichella, M. y Aldarete, M.V. (2018). TIC en la escuela y rendimiento educativo: el efecto mediador del uso de las TIC en el hogar. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 9(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2822>
- Fortsch, E., Baumgart, P., Teismann, T., Ruscheweyh, R. y Hasenbring, M. (2021). No game, more pain - examining possible long term effects and underlying mechanisms of habitual violent video gaming on the acquired capability for

suicide. *Psychiatry Research*, 295.

<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113512>

Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2022). *La opinión de los estudiantes. III Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos en Tiempos de Pandemia 2020 y 2021*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.

https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7603_d_III-informe-ANAR-AcosoEscolar.pdf.

Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2023). *La opinión de los/as estudiantes. V Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.

<https://www.anar.org/anar-y-mutua-madrilena-presentan-el-v-informe-la-opinion-de-los-estudiantes-sobre-acoso-escolar/>

Galán, López De Lerma J. (2010). Narratividad y nuevas tecnologías como métodos de innovación docente en las ciencias jurídicas. *Revista Docencia y Derecho*, 15, 17-31.

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de Acoso entre Iguales*. TEA.

Garaigordobil, M. (2015). Psychometric properties of the Cyberbullying Test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and

cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(23), 3556-3576.

<https://doi.org/10.1177/0886260515600165>

Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ciberacoso (Cyberbullying) en el País Vasco:

Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*. 21(3), 461-464.

Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and perpetration of

bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73.

<https://doi.org/10.5093/pi2019a3>

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). Bullying

y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos- laicos. *Pensamiento Psicológico* 13(1).

García-Ampudia, L., Orellana-Manrique, O., Pomalaya, V., Ricardo, M., Yanac, R.,

Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chávez, H., García, N., Macazana, D.,

Orellana, D. y Fernandini, Q. (2010). Cyberbullying en escolares de educación

secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*.

13(2), 83–99. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i2.3714>

García-Fernández, C.M., Moreno-Moya, M., Ortega-Ruiz, R. y Romera, E. (2022).

Adolescent Involvement in cybergossip: Influence on Social Adjustment, Bullying and Cyberbullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 24 (6), 1-12.

<https://doi.org/10.1017/SJP.2022.3>

García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-

Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M. y Barrientos-Gómez, M. D. C. (2012).

Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes: Asociación con bullying tradicional. *Boletín médico del Hospital Infantil de México.*

Gardner, H. y Davis, K. (2015). La generación APP. *Cómo Los Adolescentes Gest Su Identidad Su Privacidad Su Imagen En El Mundo Digit Bogotá Planeta.*

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo.* Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, EU Kids Online.

Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015).* Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Ghada, M. A. (2019). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth.* 25(1). 407-420 <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1669059>

Giménez, A., Maquilón, J. y Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa,* 33(2), 335-351. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>

Giménez Lozano, J.M. y Morales Rodríguez, F.M. (2022). Systematic Review: Preventive Intervention to Curb the Youth Online Gambling Problem. *Sustainability,* 14, 6402. <https://doi.org/10.3390/su14116402>

- González, C., Díaz-Herrero, A., Vicent, M., Ricardo Sanmartín, R., María del Pilar Aparicio-Flores, M.P. y García-Fernández, J.M. (2023). Typologies of Spanish Youth with School Refusal Behavior and Their Relationship with Aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 32:12, 1779-1797, <https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2234840>
- Gómez, A. y Correa, M.C. (2022) La asociación entre acoso y ciberacoso escolar y el efecto predictor de la desconexión moral: una revisión bibliométrica basada en la teoría de grafos. *Educación XXI*, 25(1), 273-308. <https://doi.org/10.5944/educXX1.29995>
- Gómez-Ortiz, O., Apolinario, C., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2019). The Role of Family in Bullying and Cyberbullying Involvement: Examining a New Typology of Parental Education Management Based on Adolescents' View of Their Parents. *Social Sciences*, 8(1), 25. <https://doi.org/10.3390/socsci8010025>
- González, M., Espada, J. y Tejeiro, R. (2017). El uso problemático de videojuegos está relacionado con problemas emocionales en adolescentes. *Adicciones*, 29(3):180-185.
- Graybill, E. C. y Proctor, S. L. (2016). Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Limited representation in school support personnel journals. *Journal of School Psychology*, 54, 9–16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.11.001>
- Guan, S.S. y Subrahmanyam, K. (2009). Youth Internet use: risks and opportunities. *Current Opinion in Psychiatry*. 22(4):351-6. <https://doi.org.10.1097/YCO.0b013e32832bd7e0>.

Guillamón, M. I. y Ferrando, M. (2023). El lado positivo del conflicto escolar. *Revista hispanoamericana de Historia de las Ideas*, 57, 172-181.

Gutiérrez, N. (2018). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. *Apuntes de Psicología*, 36(3): 181-189.
<https://hdl.handle.net/11441/88545>

Gutiérrez Ángel, N. (2019). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. *Apuntes de Psicología*, 36(3), 181–190.

Guy, A., Lee, K. y Wolke, D. (2019). Comparisons between adolescent bullies, victims, and bully-victims on Perceived Popularity, Social Impact, and Social Preference. *Frontiers Psychiatry* 10:868.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00868>

Heiman, T., Olenik-Shemesh, D. y Eden, S. (2015). Cyberbullying involvement among students with ADHD: Relation to loneliness, self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 15-29.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.943562>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición McGrawHill Edutation.

Herrera-López, M., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 125-155.

Hinduja, S. y Patchin, J. (2021). Cyberbullying Identification, Prevention, and Response. *Cyberbullying Research Center*.

<https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2021.pdf>

Hoetger L. A., Hazen K. P. y Brank E. M. (2015). All in the family: A retrospective study comparing sibling bullying and peer bullying. *Journal of Family Violence*, 30, 103-111.

Holfeld, B. (2014). Perceptions and attributions of bystanders to cyber bullying. *Computers in Human Behavior*, 38, 1-7.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.012>

Hwang, K. y Zhang, Q. (2018). Influence of parasocial relationship between digital celebrities and their followers on followers' purchase and electronic word-of-mouth intentions, and persuasion knowledge. *Computers in human behavior*, 87, 155-173.

IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM. Corp. [Computer software]. <https://www.ibm.com/es-es/analytics/spss-statistics-software>.

Íñiguez-Berrozpe, T., Cano-Escoriaza, J. Cortés-Pascual, A. y Elboj-Saso, C. (2020). Modelo estructural de concurrencia entre bullying y cyberbullying: víctimas, agresores y espectadores. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 171: 63-84. <https://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.171.63>

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) y Observatorio de la Seguridad de la Información (2009). *Guía legal sobre cyberbullying y grooming*.

Jaskulska, S., Jankowiak, B., Pérez-Martínez, V., Pyżalski, J., Sanz-Barbero, B., Bowes, N., Claire, K.D., Neves, S., Topa, J., Silva, E., Mocanu, V., Gena

- Dascalu, C. y Vives-Cases, C. (2022). Bullying and Cyberbullying Victimization and Associated Factors among Adolescents in Six European Countries. *Sustainability*, 14 (21), 14063. <https://doi.org/10.3390/su142114063>
- John, A., Glendenning, A. C., Marchant, A., Montgomery, P., Stewart, A., Wood, S., Lloyd, K. y Hawton, K. (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review. *Journal of medical internet research*, 20(4), 1-15.
- Jones, L., Mitchell, K. y Finkelhor, D. (2012). Trends in youth Internet victimization: Findings from three youth Internet safety surveys 2000-2010. *Journal of Adolescent Health*, 50, 179-186. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.09.015>
- Jung, Y.E., Leventhal, B., Kim, Y.S., Park, T., W., Lee, SH., Lee, M., Park, SH., Yang J.C., Chung, Y.C., Chung, S.K. y Park, J.I. (2014). Cyberbullying, problematic internet use, and psychopathologic symptoms among Korean youth. *Yonsei Medical Journal*. 55(3):826-30. <https://doi.org/10.3349/ymj.2014.55.3.826>.
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? -Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496-505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>.
- Kahn, M. y Gorski, P. C. (2016). The gendered and heterosexist evolution of the teacher exemplar in the United States: Equity implications for LGBTQ and gender nonconforming teachers. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 15-38. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1123>

- Khan F, Limbana T, Zahid T, Eskander N. y Jahan N. (2020). Traits, Trends, and Trajectory of Tween and Teen Cyberbullies. *Cureus*. 12(8):e9738. <https://doi.org/10.7759/cureus.9738>.
- Kloess, J., Beech, A. y Harkins, L. (2014). Online child sexual exploitation: Pervallence, process, and offender characteristics. *Trauma, Violence, & Abuse* 15(2) <https://doi.org/10.1177/1524838013511543>
- Kochuchakkalackal, G. K. y Reyes, M. E. S. (2020). An emerging mental health concern: Risk factors, symptoms, and impact of internet gaming disorder. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 5(1), 70-78. <https://doi.org/10.1007/s41347-019-00117-7>
- Kokkinos, C., Antoniadou, N. y Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35(3):204–214. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.001>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J. y Palmer, N. A. (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). <https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-04/2011%20GLSEN%20National%20School%20Climate%20Survey.pdf>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N. y Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol Bull.* 140:1073–137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

- Kowalski, R.M., Limber SP. y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors, *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>.
- Krossbakken, E., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., King, D. L., Molde, H., Finserås, T. R. y Torsheim, T. (2018). A cross-lagged study of developmental trajectories of video game engagement, addiction, and mental health. *Frontiers in Psychology*, 9, 2239- 2239. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02239>
- Kuss, D. J., Kristensen, A. M. y López-Fernández, O. (2021). Internet addictions outside of Europe: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 115, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106621>
- Krug, S. (2005). *Cuestionario de Análisis Clínico (CAQ)*. 6ª edición. TEA.
- Labrador, F. J. y Villadangos, S. M. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22(2), 180-188.
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H., Mainhard, T. y Cillessen, A. H. (2020). The role of defending norms in victims' classroom climate perceptions and psychosocial maladjustment in Secondary School. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(2), 169-184. <https://dx.doi.org/10.1007/s10802-020-00738-0>
- Lapidot-Lefler, N. y Barak, A. (2012). Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye-contact on toxic online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 434–443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.10.014>
- Lapidot-Lefler, N. y Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level

- differences. *Social psychology of education*, 18(1), 1-16.
<https://doi.org/10.1007/s11218-014-9280-8>
- Larrañaga, N., Martínez-Fernández, G., Oliveira Araujo, R. y Garitaonandia, C. (2022). La actitud de los progenitores ante el ciberbullying que viven sus hijos e hijas. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24075>
- Ledo, A., Gándara, J., García, I. y Gordo, R. (2016). Videojuegos y salud mental: De la adicción a la rehabilitación. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*. 117: 72-83
- Lee, C. y Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*. 68:352–8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>
- León, B., Castaño, E. F., Fajardo-Bullón, F. y Gómez-Carroza, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10 (2), 771-788
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547013.pdf>
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, n° 294, 2018, 6 de diciembre.

- Li, N. y Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers & Education*, 48(2), 301-317.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.007>
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools a research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
<https://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Lindfors, P. L., Kaltiala-Heino, R. y Rimpelä, A. H. (2012). Cyberbullying among Finnish adolescents – a population-based study. *BMC Public Health*, 12, 1027.
- Lindqvist, B. (2002). History of Disability and the United Nations. Special Rapporteur 1994-2002. United Nations. Department of Economic and Social Affairs.
Recuperada de: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/history-of-disability-and-theunited-nations/special-rapporteur-1994-2002-bengt-lindqvist.html>
- Liu, C., Ang, R.P. y Lwin, M.O. (2013). Cognitive, personality, and social factors associated with adolescents' online personal information disclosure. *Journal of Adolescence*, 36(4):629-38.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.016>.
- Livingstone, S., Haddon, L. y Goerzi, A. (Eds) (2012). *Children, Risk and Safety Online: Research and Policy Challenges in Comparative Perspective*. The Policy Press.
- Livingstone, S. y Helsper, H. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the Internet: the role of online skills and Internet self-efficacy. *New Media & Society* 12(2):309-329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>

Livingstone, S. y Smith, PK. (2014). Annual Research Review: Harms Experienced by Child Users of Online and Mobile Technologies: the Nature, Prevalence and Management of Sexual and Aggressive Risks in the Digital Age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6): 635-654.

Lloret Irlles, D. L., Morrel Gomis, R., Marzo Campos, J. C. y Tirado González, S. (2018). Validación española de la Escala de Adicción a Videojuegos para Adolescentes (GASA). *Atención Primaria*, 50(6), 350-358. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.03.015>

Llorente, J. S., Giraldo, I. B. y Toro, S. M. (2016). Análisis del uso de las tecnologías TIC por parte de los docentes de las Instituciones educativas de la ciudad de Riohacha. *Omnia*, 22(2), 50-64. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73749821005.pdf>

López-Castro, L. y Priegue, D. (2019). Influence of family variables on cyberbullying perpetration and victimization: A systematic literature review. *Social Sciences*, 8(3), 98. <https://doi.org/10.3390/socsci8030098>

Lozano, R., Cortés, A. y Latorre, P. (2020). Being a cybervictim and a cyberbully – The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 111, 106444. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106444>

McDonald, J. W. (2012). The institute for multi-track diplomacy. *Journal of Conflictology*, 3(2), 8.

Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J. y Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión

- sistemática. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37-56.
<https://doi.org/10.11144/javerianacali.PPSI17-2.virb>
- Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F. y Alsaker, F. (2012). Peer victimization and depressive symptoms: can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimization?. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3): 403-420. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704310>
- Magadán-Díaz, M. y Rivas-García, J. I. (2020). El impacto disruptivo del libro electrónico sobre la cadena de valor editorial española: un estudio de casos. *Revista española de documentación científica*, 43(1), e258-e258. <https://doi.org/10.3989/redc.2020.1.1650>
- Makri-Botsari, E. y Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3241-3253.
- Mapatop. (2023). Mapa de Murcia (online). <https://www.mapas.top/espana/mapa-de-murcia/>
- Maquilón, J. J., Giménez-Gualdo, A. M., Hernández, F. y García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de cyberbullying en centros educativos de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (11), 25-276. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5417922>
- Marín, A., Hoyos, O. y Sierra, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el ciberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 40(2) <https://www.redalyc.org/journal/778/77864948004/77864948004.pdf>

- Martin, L. (2020, 10. julio). Lannia Ohlana passes away: Twitch streamer dies at the age of just 26. *Express*.
<https://www.express.co.uk/entertainment/gaming/1307207/Twitchstreamer-Ohlana-reportedly-dies-aged-26>
- Martínez Martínez, A. M., Manzano León, A., Rodríguez Ferrer, J. M., Aguilar Parra, J. M., López Liria, R. y Roith, C. (2022). *Intimidación y ciberacoso hacia el alumnado del colectivo LGTBI*. Dykinson.
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization?. *Frontiers in psychology*, 9: 801.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M. y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 16(24), 5079.
- Matalinares, L. M. y Díaz, G. (2013). Influencia de los estilos parentales en la adicción al internet en estudiantes de secundaria del Perú. *Revista de investigación en psicología*, 16(2), 195-220. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i2.6554>
- Maynard, B., Farina, A., Dell. N. y Kelly, M. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>
- McDonald, B. P. (2012). Regulating student cyberspeech. *Missouri Law Review*, 77(3), 727-760.

- Melamud, A., Nasanovsky, J., Otero, P., Canosa, D., Enríquez, D., Köhler, C. y Svetliza, J. (2009). Usos de Internet en hogares con niños entre 4 y 18 años. Control de los padres sobre este uso. Resultados de una encuesta nacional. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 107(1), 30-36.
- Martínez Martínez, A.M. (2020). *Influencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Méndez, I., Jorquera Hernández, A.B. y Ruiz-Esteban, C. (2020a). 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. (2020b). 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., Liccardi, G. y Ruiz-Esteban (2020c). 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., 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., Ruiz-Esteban, C., Martínez, J.P. y 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>
- Messias, E., Castro, J., Saini, A., Usman, M. y Peeples, D. (2011). Sadness, suicide, and their association with video game and internet overuse among teens: Results from the youth risk behaviour survey 2007 and 2009. *Suicide and Life Threatening Behaviour*, 41(3), 307-315. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2011.00030.x>
- Molero, M. M., Martos, Á., Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M. C. y Gázquez, J. J. (2022). Anxiety and depression from cybervictimization in adolescents: a metaanalysis and meta-regression study. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 14(1), 42-50. <https://dx.doi.org/10.5093/ejpalc2022a5>.
- Molero, M. D. M. y Pérez-Fuentes, M. C. (2023). Desafíos y estrategias de intervención en la adolescencia: un enfoque multidimensional. *Acción Psicológica*, 20 (1), 1–4. <https://doi.org/10.5944/ap.20.1.39216>
- Monks, C., Mahdavi, J. y Rix, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicología Educativa*, 22(1), 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.002>
- Montilla, Y. T., Montilla, J. M. y Villasmil, E. R. (2018). Características del ciberacoso y psicopatología de las víctimas. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 27(3), 188-195. <https://doi.org/10.31260/RepertMedCir.v27.n3.2018.213>

- Mora-Merchán, J. A., Ruiz, R. O., Villén, J. C. y Smith, P. K. (2010). El uso violento de la tecnología: el cyberbullying. In *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 189-210). Alianza.
- Mula, J. y Cruz, C. (2023). Eficacia de los programas de prevención del ciberacoso sobre los niveles de perpetración: un metanálisis. *Revista Fuentes*, 25(1), 12-25. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21525>
- Mura, G. y Diamantini, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: An exploratory investigation. *European Journal of investigation in health, Psychology and Education*, 3(3), 249-256. <https://doi.org/10.3390/ejihpe3030022>
- Nguyen, H.T.L., Nakamura, K., Seino, K. y Vo, Vt. (2020). Relationships among cyberbullying, parental attitudes, self-harm and suicidal behavior among adolescents: results from a school-based survey in Vietnam. *BMC Public Health*. 20 (1), 476. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08500-3>
- Nixon CL. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*.1;5:143-58. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. 20(2), 129-142. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- Nocito, G. (2017). Investigaciones sobre el Acoso Escolar en España: Implicaciones Psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1):104-118.

- Ochaíta, E., Bayal, M. Á. E. y Rodríguez, H. G. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de estudios de juventud*, (92), 87-110.
<https://www.injuve.es/sites/default/files/RJ92-07.pdf>
- Ohayon, M. M. y Roberts, L. (2021). Internet gaming disorder and comorbidities among campus-dwelling U.S. university students. *Psychiatry Research*, 302.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114043>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T. y Eden, S. (2012). Cyberbullying victimization in adolescence: relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 17(3).
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704227>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T. y Eden, S. (2017). Bystanders Behavior in Cyberbullying Episodes Active and Passive Patterns in the Context of Personal–Socio-Emotional Factors. *Journal of Interpersonal Violence*. 32(1), 23-48. <https://doi.org/10.1177/0886260515585531>
- Oliva, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 239-254.
- Olumide, A., Adams, P. y Amodu, O. (2015). Prevalence and correlates of the perpetration of cyberbullying among in-school adolescents in Oyo State, Nigeria. *International Journal of Adolescent Medicine and Health* 28(2)
<https://doi.org/10.1515/ijamh-2015-0009>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. Wiley.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and Incidence in the Study of Antisocial Behavior: Definitions and Measurements. In: Klein, M.W. (eds) *Cross-National*

- Research in Self-Reported Crime and Delinquency*. NATO ASI Series, vol 50. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1001-0_9
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges, *Annual Review of Clinical Psychology*. 9(23), 751-780
- Olweus, D. y Breivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being. Handbook of child well-being, In Handbook of Child Well-Being (pp.2593-2616). Publisher: Springer NetherlandsEditors: A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes y J. E. Korbin.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, 139-143.
- ONTSI, Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y la Sociedad de la Información (2017). *Estudio sobre Comercio Electrónico B2C 2016*. <https://www.ontsi.es/es/publicaciones/Estudio-sobre-Comercio-Electronico-B2C-2016>
- Organización Mundial de la Salud (2018). Actividad física. Notas descriptivas. (online). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2010). Social Networks, ICTs and Cyberbullying. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 20-31). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192 <https://www.redalyc.org/pdf/560/56080204.pdf>

- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009a). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés*. 15:151-165.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009b). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*. 217, 197-204. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F. y Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior*. 38(5):342-56. <https://doi.org/10.1002/ab.21440>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 46, 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortiz, Y. T. (2015). Cyberbullying, acoso usando las Tecnologías de Información y Comunicación. *Conocimiento Educativo*, 2, 27-40. <https://doi.org/10.5377/ce.v2i0.5638>
- Palacio, C., Rodríguez, L.J. y Gallego, A.M. (2019). Sentimientos y pensamientos de jóvenes frente al acoso escolar: el suicidio como una alternativa. *Revista Eleuthera*, 21, 34-47. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.3>

- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80 (12), 614-621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Von Gontard, A. y Popow, C. (2018). Internet gaming disorder in children and adolescents: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(7), 645-659. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13754>
- Payà Rico, A., Duart Montoliu, J. M. y Mengual-Andrés, S. (2016). Histoedu, redes sociales e historia de la educación: el pasado pedagógico desde el presente educativo. *Education in the Knowledge Society*, 17(2), 55-72 <https://doi.org/10.14201/eks20161725572>
- Pedreira, J. L. y Basile, H. (2011). El acoso moral entre pares (Bullying). *Construcción Psicopedagógica* [online].19 (19)8-33. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v19n19/02.pdf>
- Pérez, A. y Palmar, A. (2021). El ciberbullying en los centros educativos: abordaje cualitativo de un problema de salud pública. *Conocimiento Enfermero*, 12, 5-20. <https://www.conocimientoenfermero.es/index.php/ce/article/view/147>
- Pérez, T., Godoy, C. y Piñero, E. (2019). Hábitos de consumo de las nuevas tecnologías en adolescentes ¿Uso o abuso? *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 47-57. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.88>
- Petrus, R. (2022). A Restorative Approach to Address Cyber Bullying. In M. Kowalczyk, A. Korzenieca, W. Danielewicz y G. Lauwers. (Eds.). *Rethnking teacher Education for the 21 st Century*. (pp.340-345). Verlag Barbara Budrich. https://www.jstor.org/stable/j.ctvpb3xhh.26?seq=1#metadata_info_tab_contents

- Pichardo, MC, Fernpandez, M., García, MT. y García, A. (2014). Uso de internet y su relación con el clima familiar y el Bullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 245-253.
- Pietersen, A., Coetzee, J., Byczkowska, D. y Elliker, F. (2018). Online Gamers, Lived Experiences, and Sense of Belonging: Students at the University of the Free State, Bloemfontein. *Qualitative Sociology Review*, 14(4), 122-137. <https://dx.doi.org/10.18778/1733-8077.14.4.08>
- Pornari, C. D. y Wood, J. (2010). Peer and Cyber Aggression in Secondary School Students: The Role of Moral Disengagement, Hostile Attribution Bias, and Outcome Expectancies. *Aggressive Behavior*, 36 (2), 81–94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>.
- Posso, A. (2016). Internet usage and educational outcomes among 15-year old Australian students. *International Journal of Communication*, 10, 3851–3876.
- Prada, P. B. (2023). *Proyecto de justicia restaurativa para el ciberacoso*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá.
- Priebe, G. y Svedin, C. G. (2012). Online or off-line victimisation and psychological well-being: A comparison of sexual-minority and heterosexual youth. *European child & adolescent psychiatry*, 21(10), 569-582. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0294-5>
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental psychology*, 43(3), 564–575. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>

- Resett, S. (2023). Bullying y cyberbullying: su relación con los problemas emocionales y la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 37(1), 3–12. <https://doi.org/10.55414/ap.v37i1.766>
- Reyes, M., Padrón, F., Soto, J. E. y Arévalo, C. A. (2020). Videojuegos y su Impacto en la Salud Mental: Estudio Experimental Sobre Exposición a Videojuegos Violentos en Estudiantes Universitarios: *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 7(1): 24-30. <https://doi.org/10.32671/terc.v7i1.12>
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A., Montoya J. y Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American journal of public health*, 105(3), 66-72. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302393>
- Rivers, I. y Noret, N. (2010). ‘I h8 u’: findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36(4), 643-671.
- Rivero, F. (2016). *Informe ditrendia 2016: Mobile en España y en el Mundo*. Online]. Disponible: <http://www.ditrendia.es/wpcontent/uploads/2016/07/Ditrendia-Informe-Mobile-en-España-y-en-el-Mundo-2016-1.pdf>.
- Rodríguez, M. R. Q., Palacios, M. M. T. y Barros, M. R. Q. (2020). Trabajo en equipo, comunicación y desempeño laboral en las organizaciones del sector público. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(3), 748-778.
- Romera, EM., García-Fernández, C.M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. 24 (48), 71-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5563117>

- Romera, E. M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R. y Falla, D. (2021). Cybergossip, cyberaggression, problematic Internet use and family communication. *Comunicar*, 29(67), 61-71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-0>
- Rostad WL., Basile KC. y Clayton, H.B. (2021). Association Among Television and Computer/Video Game Use, Victimization, and Suicide Risk Among U.S. High School Students. *Journal of Interpersonal Violence*. 36(5-6):2282-2305. <https://doi.org/10.1177/0886260518760020>.
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Trujillo-Torres, JM. (2016). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2):1357-1369. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14232080715>
- Ruiz Esteban, C., Méndez, I., Martínez Ramón, J.P. y Cerezo, F. (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, C. y López-Hernández, L. (2015). Factores de Riesgo en el Cyberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*. 4(1), 1-25 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4991399>
- Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. *CEE Participación Educativa*. 15, 86-104. <https://hdl.handle.net/10171/18443>
- Sharma, M. K. y Palanichamy, T. S. (2018). Psychosocial interventions for technological addictions. *Indian journal of psychiatry*, 60(Suppl 4), S541.

- Şahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 834-837.
- Salzinger, S., Feldman, R.S., Rosario, M. y Ng-Mak, D.S. (2010). Role of parent and peer relationships and individual characteristics in middle school children's behavioral outcomes in the face of community violence. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (2), 395-407. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00677.x>
- Salmerón, M. A., Eddy, L. S. y Morales, A. (2015). *Guía clínica del ciberacoso para profesionales de la salud*. Ministerio de Industria, Energía y Turismo: Madrid,
- Sam, J., Wisniewski, P., Xu, H., Rosson, M.B. y Carroll, J.M. (2017). How are social capital and parental mediation associated with cyberbullying and cybervictimization among youth in the United States? In: Stephanidis C, editor. *HCI International 2017– Posters' Extended Abstracts Communications in Computer Information Science Cham*: Springer International Publishing. p. 638–644.
- Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rivas, E. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista complutense de Educación*. 26 (número especial 2015), 159-174
- Sánchez, A. S. y García, G. C. (2020). El acoso laboral (mobbing): experiencia de investigación. *Desgaste ocupacional y acoso laboral: Experiencias de investigación*, 74.

- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F., Benavent, R. y Valderrama, J.C. (2016). *Los adolescentes y el Ciberacoso*. Plan Municipal de Drogodependencias.
- Santana-Vega, L. E., Gómez-Muñoz, A. M. y Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar*, 27(59), 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Sanz García, A. I. y Molano Margallo, E. (2014). Bullying: What's Going on? A Bibliographic Review of Last Twelve Months. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 132, 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.309>
- Sastre, A. (dir.) (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Save the Children España.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A. y Taylor, M. (2012). The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, 61(2), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>
- Seil, K. S., Desai, M. M. y Smith, M. V. (2014). Sexual orientation, adult connectedness, substance use, and mental health outcomes among adolescents: findings from the 2009 New York City Youth Risk Behavior Survey. *American Journal of Public Health*, 104(10), 1950-1956. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302050>

- Sela-Shayovitz, R. (2018). 'She knew he would murder her': The role of the media in the reconstruction of intimate femicide. *Journal of comparative social work, 13*(1), 11-34. <https://doi.org/10.31265/jcsw.v13i1.157>
- Shafer, E. (2020, 2. julio). Byron 'Reckful' Bernstein, popular twitch streamer, dies at 31. *Variety*. <https://variety.com/2020/digital/news/byron-reckful-bernstein-dead-diestwitch-world-of-warcraft-1234697400/>
- Shao, R. y Wang, Y. (2019). The Relation of Violent Video Games to Adolescent Aggression: an Examination of Moderated Mediation Effect. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00384>
- Sharma, M.K. y Palanichamy, T.S. (2018). Psychosocial interventions for technological addictions. *Indian Journal of Psychiatry, 60*(4):541-545. http://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_40_18.
- Shin, N. y Ahn, H. (2015). Factors affecting adolescents' involvement in cyberbullying: what divides the 20% from the 80%?. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18*(7), 393-399. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0362>
- Sisto, M., Simón Márquez, M.D.M. y Martos Martínez, Á. (2023). Análisis del discurso en las redes sociales relacionado con la conducta suicida: un estudio comparativo entre adolescentes italianos y españoles. *Acción Psicológica, 20* (1), 33–46. <https://doi.org/10.5944/ap.20.1.39181>
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior, 29*(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. (2013). *School bullying. Sociología, Problemas e Prácticas*.

- Smith, P. K. (2015). *Emotional and behavioural difficulties associated with bullying and cyber-bullying*. Routledge.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*.10(9), 519-532.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P.K., Mahdavi, J. y Carvalho, M. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4):376-85. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smokowski, P. R., Cotter, K. L., Robertson, C. I. y Guo, S. (2013). Anxiety and aggression in rural youth: baseline results from the rural adaptation project. *Child Psychiatry & Human Development*, 44, 479-492.
<https://doi.org/10.1007/s10578-012-0342-x>
- Soares, F. C., Hardman, C. M., Rangel Junior, J. F. B., Bezerra, J., Petribu, K., Mota, J., de Barros, M. V. G. y Lima, R. A. (2020). Secular trends in suicidal ideation and associated factors among adolescents. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 42(5), 475-480. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2019-0783>
- Sotomayor, E. (2008). Normas y pautas de uso de Internet de los adolescentes y adolescentes españoles. En J. F. Tezanos (Ed.), *Internet y las familias* (pp. 107-142). Síntesis.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. y Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of community y applied social psychology*. 23(1), 52-67. <https://doi.org/10.1002/casp.2136>

- Strohmeier, D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental psychology*, 47(1), 248–258. <https://doi.org/10.1037/a0020785>
- Sun, S., Fan, X. y Du, J. (2016). Cyberbullying perpetration: A meta-analysis of gender differences. *International Journal of Internet Science*, 11(1), 61–81. https://www.ijis.net/ijis11_1/ijis11_1_sun_et_al.pdf
- Takizawa, R., Maughan, B. y Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784. <https://doi.10.1176/appi.ajp.2014.13101401>.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Trucco, D. e Inostroza P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL. UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf
- Truell, A. D., Zhao, J. J., Lazaros, E. J., Davison, C. y Nicley, D. L. (2019). Cyberbullying: important considerations. *Issues in Information Systems*, 20(2), 83-88. https://iacis.org/iis/2019/2_iis_2019_83-88.pdf
- UNESCO (2015). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Factores Asociados. Oficina Regional de Educación para América Latina y el

Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Van Cleemput, K., Vandebosch, H. y Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive behavior*, 40(5), 383-396.

Van Geel M., Vedder P. y Tanilon J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA Pediatr.*168(5):435-42. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>

Van Petegem, S., de Ferrerre, E., Soenens, B., Van Rooij, A. J. y Van Looy, J. (2019). Parents degree and style of restrictive mediation of young children’s digital gaming: Associations with parental attitudes and perceived child adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1379-1391. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01368-x>

Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: a qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology & Behavior.*11(4):499-503. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>

Vervoort, M. H., Scholte, R. H. y Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*. 39(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>

Vieno, A., Gini, G. y Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behaviour in Italian adolescents. *Journal of school health*, 81(7), 393-399. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x>

- Vilei, L. y Pioli, M. (2021). Los estudios lingüísticos y literarios como espacio de desarrollo del pensamiento crítico: el uso de las fuentes online. En A. Vico-Bosch, L. Vega Caro y Olga Buzón-García (coord.), *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: perspectivas metodológicas*, 62-83. Dykinson.
- Villacampa, C. (2017). Predadores sexuales online y menores: Grooming y Sexting en adolescentes. *Revista Electrónica de Ciencias Criminológicas*. Núm. 2.
- Vitoroulis, I. y Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. *Aggressive behavior*, 41(2), 149-170. <https://doi.org/10.1002/ab.21564>
- Walrave, M. y Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children & Society*, 25(1), 59-72. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x>
- Wang, J., Iannotti, R.J., Luk, J.W. y Nansel, T.R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*. 35(10):1103–1112. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq048>.
- Wenzel, H., Bakken, I., Johansson, A., Gotestam, K. y Oren, A. (2009). Excessive computer game playing among Norwegian adults: Self-reported consequences of playing and association with mental health problems. *Psychological Reports*, 105(3), 1237-1247. <https://doi.org/10.2466/pr0.105.F.1237-1247>
- Wittek, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R., Hanss, D., Griffiths, M. D. y Molde, H. (2015). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national sample of gamers. *International Journal of Mental*

Health and Addiction, 14, 672-686. [https://doi.org/10.1007/s11469-015-9592-](https://doi.org/10.1007/s11469-015-9592-8)

8

Wolke, D., Lee, K. y Guy, A. (2017). Cyberbullying: a storm in a teacup? *European Child & Adolescent Psychiatry*. 26(8), 899-908. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0954-6>

Wong, D. S. W., Chan, H. C. y Cheng, C. H. K. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*. 36, 133–140. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.006>

Wright, M.F., Wachs, S., Yanagida, T., Ševčíková, A., Dědková, L., Bayraktar, F., Aoyama I., Kamble, S.V., Macháčková, H., Li, Z., Soudi, S., Lei, L. y Shu, C. (2022). Coping with Public and Private Face-to-Face and Cyber Victimization among Adolescents in Six Countries: Roles of Severity and Country. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(21):14405. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114405>

Ybarra, M. y Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver child relationships, internet use and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27(3), 319-336. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>

Zafar, T. (2019). Role of Information Communication Technology (ICT) in Education and its Relative Impact. *International Journal of Engineering Research & Technology* 7(4):1-10. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26357.22243>

Zhu, X.-W., Chu, X.-W., Zhang, Y.-H. y Li, Z.-H. (2020). Exposición a la violencia de los juegos en línea y al ciberacoso entre adolescentes chinos: creencias

normativas sobre la agresión como mediador y rasgo de agresividad como moderador. *Revista de agresión, maltrato y trauma*, 29 (2), 148–166. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1550830>

Zulqadri, D. M., Mustadi, A. y Retnawati, H. (2022). Digital Safety During Online Learning: What We Do to Protect Our Student?. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 7(1), 178–191. <https://doi.org/10.25217/ji.v7i1.1746>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and violent behavior*, 23, 1-21. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178915001329>

Parte VIII: Anexos

ANEXO I.

**Informe favorable del Comité de Ética de la UMU para la realización
del estudio**

**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. Ángel Enrique Contreras Piqueras ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada "*Ciberacoso, uso problemático de los videojuegos y conductas psicopatológicas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia*", dirigida por D. ^a Cecilia María 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 tres de febrero de dos mil veintidós, 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 de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 3784/2022

ANEXO II. Hoja de información para responsables legales

HOJA DE INFORMACIÓN PARA RESPONSABLES LEGALES

(padres o progenitores de menores, responsable de personas en situación de discapacidad y necesitadas de especial protección)

Hoja informativa de la Tesis Doctoral titulada “CIBERACOSO, USO PROBLEMÁTICO DE LOS VIDEOJUEGOS Y CONDUCTAS PSICOPATOLÓGICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA”.

Estimado Sr./Sra.:

Le invitamos a participar en un estudio (tesis doctoral) sobre la relación entre el ciberacoso, el uso problemático de los videojuegos y ciertas conductas psicopatológicas que pueden darse en estudiantes de ESO. Para que pueda valorar la pertinencia o interés de dicha participación, le facilitamos toda una serie de información detallada al respecto.

El propósito es que tras su lectura –y en el caso de estar conforme con su participación–, pueda darnos su consentimiento – con su firma– en el otro documento que –junto a este– se le hace entrega (denominado **Declaración de consentimiento informado**).

La presente **hoja de información** podrá usted conservarla (para participar, solo deberá devolver –con su firma– la **Declaración de consentimiento informado**).

Como responsable del equipo investigador que llevará a cabo este estudio, confío en que resulte de su interés y pueda – finalmente– contar con su consentimiento a esta participación.

En cualquier caso, reciba anticipadamente mi agradecimiento por su dedicación a la lectura de esta información.

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

“CIBERACOSO, USO PROBLEMÁTICO DE LOS VIDEOJUEGOS Y CONDUCTAS PSICOPATOLÓGICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA”.

PROMOTOR O FINANCIADOR DE LA TESIS DOCTORAL

Universidad de Murcia.

LUGAR DONDE SE PROCESARÁ LA MUESTRA O TOMA DE DATOS

Centros educativos de la Región de Murcia.

OBJETIVOS Y FINALIDAD

OBJETIVO GENERAL:

- Evaluar la relación existente entre las horas que pasan los adolescentes jugando a video-juegos y un posible uso problemático, con diferentes aspectos socio-demográficos, rasgos psicopatológicos, sociales y emocionales, y problemas de convivencia en el centro educativo relacionados con el ciberacoso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Prevalencia del uso problemático de los videojuegos por edad y sexo.
- Medir la incidencia de rasgos psicopatológicos en jugadores acosadores.

- Analizar las conductas emocionales y psicopatológicas del ciberacoso en jugadores víctimas.
- Determinar la influencia de la adicción a los videojuegos como un posible predictor de problemas de convivencia en el centro educativo, relacionados con el ciberacoso.

Se trata de un proyecto que cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

DATOS DEL INVESTIGADOR

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en el presente estudio (tesis doctoral) puede dirigirse a la persona responsable de la misma, cuyos datos son los siguientes:

- **Nombre:** Ángel Enrique Contreras Piqueras
- **Cargo:** Doctorando
- **Dirección de contacto:** Facultad de Psicología, Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia
- **Correo electrónico:** angelenrique.contrerasp@um.es
- **Teléfono de contacto:** [868 88 85 39](tel:868888539)

En el caso de Tesis Doctoral, Trabajo Fin de Máster o Trabajo Fin de Grado, los datos del **director/directora** son los siguientes:

- **Nombre:** Cecilia María Ruiz Esteban
- **Cargo:** Directora y tutora de la tesis doctoral
- **Dirección de contacto:** Facultad de Psicología, Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia
- **Correo electrónico:** cruiz@um.es
- **Teléfono de contacto:** [868 88 85 39](tel:868888539)

- **Nombre:** María Inmaculada Méndez Mateo
- **Cargo:** Directora de la tesis doctoral
- **Dirección de contacto:** Facultad de Psicología, Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia
- **Correo electrónico:** inmamendez@um.es
- **Teléfono de contacto:** [868 88 85 39](tel:868888539)

DATOS REFERENTES AL PARTICIPANTE

- **Motivos de su participación**
 - Se le ha convocado a participar en este estudio porque reúne las condiciones necesarias en cuanto al perfil de participante que necesitamos para nuestro estudio. Sus opiniones resultarán esenciales para esta investigación.
- **Naturaleza voluntaria de la participación**
 - La participación en esta actividad es libre y totalmente voluntaria.
 - En cualquier momento puede negarse a seguir participando del estudio sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción (y en tal caso, todos los datos facilitados podrán ser borrados si así lo solicita).
- **Requerimientos de la participación**
 - Si usted da su consentimiento para participar en este estudio, debe saber que su participación consistirá en rellenar un cuestionario anónimo online.
- **Duración del estudio**
 - El estudio tendrá una duración total de entre tres y cuatro sesiones de aproximadamente unos 45 minutos para evitar la fatiga del participante, aunque se puede realizar en una sola sesión. En este último caso, la duración será mayor.
 - Sí existe la posibilidad de que los datos que nos facilite puedan ser utilizados (en el futuro) en nuevos estudios.
- **Tipo de participación del sujeto**
 - El tiempo contemplado para prestar su participación es de entre tres y cuatro sesiones de aproximadamente unos 45 minutos, o de aproximadamente una hora y media si se realiza en una sola sesión.
 - Los datos obtenidos tendrán carácter confidencial, asegurándose el anonimato.
 - Estos datos serán codificados con un número asignado a cada participante, y su correspondencia solo estará a disposición del investigador principal del proyecto a los efectos de poder establecer correlaciones, manteniéndose este aspecto de forma completamente confidencial.
 - Los datos recogidos no serán cedidos a terceros. Los datos estarán a cargo del investigador principal para el posterior desarrollo de informes parciales y finales (de modo anonimizado en cuanto a participantes), así como para divulgación científica en revistas y publicaciones.
 - Finalizado el proceso de investigación, los participantes podrán recibir un informe con los resultados globales (igualmente sin posibilidad alguna de identificar a los participantes).
- **Beneficios para los participantes**
 - Los beneficios (directos o indirectos) que recibirá a través de su participación, se traducen en los siguientes aspectos: Contribuir con sus respuestas a la creación e implementación de programas futuros de intervención sobre las distintas problemáticas, objeto de estudio.
 - No se contempla ningún otro tipo de beneficios.

● **Contraprestaciones para los participantes**

- Las contraprestaciones previstas para los participantes, son las siguientes: No hay.
- Los participantes no contarán con un seguro vinculado a dicha participación.
- En el caso de que el equipo investigador transformase los hallazgos de esta investigación en resultados de interés comercial, con la participación en la investigación el informante clave expresa su conformidad en la renuncia –como participante– a cualquier derecho de naturaleza económica, patrimonial o potestativa sobre los resultados o potenciales beneficios que puedan derivarse de manera directa o indirecta de las investigaciones que se lleven a cabo con la muestra cuya información cede para investigación.

RIESGOS E INCONVENIENTES PARA EL PARTICIPANTE

- No existen.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

- Los participantes tienen derecho a la plena revocación del consentimiento y sus efectos, incluida la posibilidad de la destrucción o de la anonimización de la muestra y de que tales efectos no se extenderán a los datos resultantes de las investigaciones que ya se hayan llevado a cabo.
- Para ejercer ese derecho de revocación del consentimiento, para atender cualquier efecto adverso derivado de la participación, para responder cualquier pregunta que los participantes deseen formular durante el proceso de investigación, o para resolver cualquier duda, los participantes deben contactar con Ángel Enrique Contreras Piqueras formulando su solicitud por correo electrónico (angeleenrique.contrerasp@um.es). En un plazo no superior a 48 horas recibirán su respuesta y –en su caso– la confirmación de revocación del consentimiento.
- Los participantes tienen derecho a revocar el consentimiento en cualquier momento, sin que eso les afecte de ningún modo (personal, profesional o socialmente).
- En el caso de que los datos facilitados por los participantes de este estudio volviesen a ser utilizados en estudios posteriores (para el avance del conocimiento científico en este campo), no volvería a pedirse el consentimiento informado a tales participantes.
- Queda garantizada la confidencialidad de la información obtenida. A pesar de que este estudio no recogerá datos de carácter personal, todos los datos de los informantes clave que otorguen su consentimiento a participar de este estudio serán registrados y almacenados en un fichero con base a lo establecido por la legislación vigente en materia de protección de datos y en garantía de confidencialidad. Para ejercer el derecho de acceso, rectificación, cancelación u oposición, los participantes podrán contactar en la dirección protecciondedatos@um.es (propiedad de la Universidad de Murcia).

Tras toda esta información, se le **solicita** que firme y entregue la hoja de **declaración de consentimiento informado** que se adjunta para poder validar su participación en este estudio. Muchísimas gracias por su valiosa contribución.

Fdo. D. Ángel Enrique Contreras Piqueras
(Firma del investigador/estudiante responsable)



**ANEXO III. Declaración de consentimiento informado para
responsables legales**

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

INFORMADO PARA RESPONSABLES

LEGALES

(padres o progenitores de menores, responsable de personas en situación de discapacidad y necesitadas de especial protección)

–Consentimiento por representación: padres o responsables legales–

D./Dña. _____, de _____ años de edad y

D./Dña. _____, de _____ años de edad

Manifetamos que:

Hemos sido informados sobre los beneficios que podría suponer nuestra participación (como progenitores o progenitores legales) para cubrir los objetivos de la tesis doctoral titulada "CIBERACOSO, USO PROBLEMÁTICO DE LOS VIDEOJUEGOS Y CONDUCTAS PSICOPATOLÓGICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA REGIÓN DE MURCIA", dirigido por Ángel Enrique Contreras Piqueras de la Facultad de Psicología de la Universidad de Murcia (contactable en el teléfono 868 88 85 39 y correo angelenrique.contrerasp@um.es)

Nos han informado que la finalidad general de la tesis doctoral es evaluar la relación existente entre las horas que pasan los adolescentes jugando a video-juegos y un posible uso problemático, con diferentes aspectos socio-demográficos, rasgos psicopatológicos, sociales y emocionales, y problemas de convivencia en el centro educativo relacionados con el ciberacoso.

Hemos sido informados de que se trata de una tesis doctoral que cuenta con el visto bueno del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y que no está financiado.

Una vez que hemos leído la hoja de información al participante que nos ha sido entregada, afirmamos haber comprendido los posibles efectos indeseables que podría comportar –en nuestro bienestar– la participación en este proyecto, así como sobre el bienestar de nuestro representado.

Hemos sido informados de que nuestros datos y los del menor participante serán sometidos a tratamiento en virtud de nuestro consentimiento con fines de investigación científica y desde la Universidad de Murcia. El plazo de conservación de los datos será de 36 meses (mínimo indispensable para asegurar la realización del estudio o proyecto). No obstante, y con objeto de garantizar condiciones óptimas de privacidad, nuestros datos identificativos serán sometidos a anonimización total o parcial cuando el procedimiento del estudio así lo permita. En todo caso, la información identificativa que se pudiese recabar será eliminada cuando no sea necesaria.

También hemos sido informados de que para cualquier consulta relativa al tratamiento de nuestros datos personales en este estudio o para solicitar el acceso, rectificación, supresión, limitación u oposición al tratamiento, podremos dirigirnos a la dirección protecciondedatos@um.es.

Hemos sido informados de nuestro derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos.

- Hemos sido informados de que podemos revocar nuestro consentimiento y abandonar en cualquier momento la participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno para nosotros o para nuestro representado (en tal caso, todos los datos cedidos podrían ser borrados si así lo solicitamos).
- Nos ha sido entregada una hoja de información al participante, así como una copia de la declaración de consentimiento informado firmada por el investigador/estudiante (que también hemos firmado).
- Nos han explicado las características y el objetivo del estudio, sus riesgos y beneficios potenciales.
- Nuestro representado ha sido informado del objeto de su participación (atendiendo a su edad y capacidades) sin que exista –por su parte– oposición alguna a participar.

(De los enunciados anteriores, el participante en esta investigación deberá marcar únicamente aquellos que se cumplan)

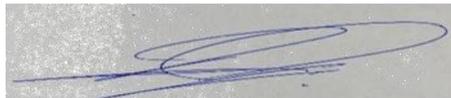
Y en virtud de todas las manifestaciones anteriores, (los responsables legales¹ por la tutela del menor participante) confirmamos que **otorgamos nuestro consentimiento** a que esta recogida de datos tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en la tesis doctoral.

En _____, a _____ de _____ de _____

Fdo. D./Dña. _____
(Tutor legal)

Fdo. D./Dña. _____
(Tutor legal)

Fdo. D. Ángel Enrique Contreras Piqueras
(Firma del investigador/estudiante responsable que devuelve la hoja de consentimiento informado)



¹ En caso de ser menor de edad, deberá acompañarse –en todo caso– esta declaración de consentimiento informado con la firma de los padres (de ambos); en caso de firmar uno solo, indicará expresamente (a mano) que el otro también ha sido informado y consiente en la participación del menor. Evidentemente, en el caso de familias monoparentales solo se requerirá una firma.