

Trabajo Fin de Grado

Violencia escolar y ciberbullying en el contexto de
la COVID-19

Autor

M^a Belén Jordán Sabater

Director

Eva M^a Lira Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 El acoso escolar	10
2.1.1. Definición de acoso escolar	10
2.1.2. Manifestaciones del acoso escolar	12
2.1.3. Agentes implicados en el acoso escolar	15
2.1.4. Fases de la evolución del acoso escolar	16
2.1.5. Factores de riesgo	17
2.1.6. Factores protectores	18
2.1.7. Prevalencia del fenómeno	19
2.1.8. Programas de intervención.....	19
2.2 El ciberbullying.....	20
2.2.1. Definición del ciberbullying	20
2.2.2. Características del ciberbullying.....	21
2.2.3. Tipos de ciberbullying	23
2.2.4. Agentes implicados en el ciberbullying.....	24
2.2.5. Factores de riesgo	25
2.2.6. Factores protectores	26
2.2.7. Prevalencia del fenómeno	26
3. OBJETIVOS	26
3.1 Objetivo general.....	26
3.2 Objetivo específico	27
3.3 Hipótesis	27

4. MÉTODO	27
4.1 Diseño	27
4.2 Instrumentos de medida	28
4.3 Participantes	29
4.4 Consideraciones éticas	31
4.5 Procedimiento y recogida de datos	31
4.6 Análisis de datos	33
5. RESULTADOS	34
5.1 Análisis descriptivos: medias, desviaciones estándar y correlaciones.....	34
6. DISCUSIÓN	47
6.1 Alcance de los resultados	47
6.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación	52
7. CONCLUSIONES	53
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXO 1: BASES DE DATOS Y ESTUDIOS SELECCIONADOS	62

Título del TFG

Violencia escolar y *ciberbullying* en el contexto de la COVID-19

Title (in English)

School violence and cyberbullying in the context of COVID-19

- Elaborado por M^a Belén Jordán Sabater.
- Dirigido por Eva M^a Lira Rodríguez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2021.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 16.756

Resumen

El presente trabajo pretende analizar la influencia de la violencia escolar, *bullying* y *ciberbullying* en relación al rendimiento académico y la depresión durante el periodo de confinamiento y en la nueva normalidad. Para ello, se ha realizado un cuestionario de 18 preguntas (extraídas de la Escala de Ansiedad y Depresión de Goldberg; el EBIP-Q, el ECIP-Q (Ortega, Del Rey y Casas, 2016) y el CUVE3-EP (Álvarez García, Núñez y Dobarro, 2013) para valorar la violencia escolar) a 113 alumnos de 5º y 6º de primaria.

Como resultado se ha obtenido que el confinamiento ha producido una disminución de la violencia escolar, victimización y *bullying*, pero no de la depresión. En cuanto al sexo, las niñas muestran mejor rendimiento durante la nueva normalidad, mientras que los niños han sido más agresores en ese mismo periodo, percibiendo mayores niveles de violencia escolar que las niñas.

Palabras clave: Violencia escolar, bullying, ciberbullying, educación y COVID-19

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en su primer informe mundial sobre la violencia y la salud del año 2002 (Sarabia, 2018) define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002, p. 15)

El acoso escolar o *bullying* representa una situación de violencia, maltrato y persecución que se produce por parte de un alumno hacia otro, al que elige como víctima u objetivo de su ataque/hostilidad. Estableciéndose así una relación asimétrica de dominación y sumisión entre las partes (Olweus, 1980, citado en Nocito, 2017, p. 106).

Tal y como recogen Piñuel y Cortijo (2016) la continuidad de estos ataques provoca que las víctimas desarrollen diversas secuelas negativas y patrones conductuales alterados a la hora de establecer relaciones como: disminución de su autoestima, ansiedad con afectación a nivel social y personal, fobia social, episodios depresivos, presencia de estrés postraumático, conductas autolíticas e incluso en los casos más graves, pueden darse intentos de suicidio. Por lo que los problemas derivados de la convivencia y el acoso constituyen una de las principales preocupaciones para las familias, los docentes así como para el conjunto de la sociedad.

La violencia dentro del contexto escolar es un fenómeno complejo, multicausal, en el que intervienen varios factores y que se produce como consecuencia directa de la convivencia entre iguales. En la violencia escolar se observa una relación conflictiva entre las partes, que si prevalece en el tiempo nos conduce directamente a una situación de acoso. De esta forma, podemos establecer el acoso escolar como una de las manifestaciones o consecuencias derivadas de la violencia escolar (Castillo, 2011, p.418).

El carácter reiterado, la persecución obsesiva, con la consiguiente intencionalidad de infringir daño y someter a alguien que se considera más débil, son solo algunas de las características del acoso escolar. Ningún niño está exento de ser acosado. Esta realidad

implica que los docentes deben saber detectar los casos de acoso escolar e intervenir ante los mismos. Para ello, es fundamental reconocer y evaluar el riesgo que esa situación puede estar causando directamente en la salud y las relaciones de los alumnos (Muñoz, 2017, p.105-106).

Dentro de la violencia escolar destaca el *ciberbullying*, ciberacoso o también denominado acoso cibernético; fenómeno muy extendido en los últimos años con el auge que han experimentado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como las redes sociales. Su aparición como medio de comunicación alternativo ha supuesto un cambio cualitativo en la sociedad a la hora de establecer y entender las relaciones interpersonales entre diferentes grupos de individuos.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), “En el año 2020 en España, el 93,2% de la población de 16 a 74 años ha utilizado Internet en los últimos tres meses, 2,5 puntos más que en 2019. Esto supone un total de 32,8 millones de usuarios” (INE, 2020, p.2).

Relativo a la población de 10 a 15 años, observamos los porcentajes en la Tabla 1. Determinando que su uso está extendido y consolidado, siendo ligeramente superior en el caso de las mujeres.

Tabla 1.

Porcentaje de menores de 10-15 años usuarios de TIC.

	Hombres	Mujeres	Total
Uso de ordenador en los últimos tres meses	90,8%	92,3%	91,5%
Uso de Internet en los últimos tres meses	93,4%	95,7%	94,5%
Disposición de móvil	67,8%	71,3%	69,5%

Nota. “Encuestas sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares”, 2020, Instituto Nacional de Estadística (INE).

En cuanto al tipo de actividades realizadas por Internet, se observa que las más frecuentes son el uso de mensajería instantánea, telefonar o realizar videollamadas a través de Internet, recibir o enviar correos electrónicos y leer noticias o acceder a portales digitales. (INE, 2020, p. 3). Con el uso de las TIC se prescinde de la conversación *in situ* para compartir e intercambiar información, pero manteniendo la inmediatez que nos proporciona el lenguaje oral. Es decir, que con su uso trascendemos el espacio físico obteniendo una comunicación funcional, eficaz e inmediata.

El *ciberbullying* se define como el acoso psicológico producido a través de los medios digitales de manera intencional, agresiva y repetida. En el concepto del *ciberbullying* se incluyen el uso de teléfonos móviles, blogs, e-mail, redes sociales, mensajes de texto, chats, grabaciones de vídeo, toma de fotografías, etc. Utilizados con la finalidad o propósito de acosar/hostigar psicológicamente a otros, tanto a una persona como a un grupo de personas. (Smith et al., 2008, citado en Lucas, Pérez y Giménez, 2016, p. 27).

Recopilando algunas de las definiciones más frecuentes que se dan en la literatura del *ciberbullying*, encontramos a Willard (2005) que hace especial hincapié en la dimensión social del problema; definiéndolo como el envío y la acción de colgar textos o imágenes dañinas y crueles por Internet u otros medios digitales de comunicación. Destacando el carácter intencional y social de la agresión mediante el envío o publicación de esos mensajes, imágenes o vídeos. Por su parte Belsey (2005) se refiere al *ciberbullying* o ciberacoso como “la utilización de las tecnologías (mensajería instantánea, el correo electrónico, las páginas web o los móviles) con la intención de dañar públicamente y de forma repetida a su víctima” (Belsey, 2005, citado en Iranzo, 2017, p. 60).

Para Calmaestra (2011) el *ciberbullying* comparte características o patrones con el acoso tradicional, pero adquiriendo particularidades derivadas del uso tecnológico, considera el *ciberbullying* como “una nueva forma de bullying que implica el uso de teléfonos móviles, Internet, u otras Tecnologías de la Información y la Comunicación para acosar, amenazar o intimidar deliberadamente a alguien” (Calmaestra, 2011, p.104).

Se trata pues de un fenómeno relativamente reciente (con apenas unas décadas de evolución), en el que entre los propios autores aparecen ciertas discrepancias en torno a

la definición y los actores que participan del mismo. Mientras que Aftab (2010) considera que para que se produzca *ciberbullying* es condición indispensable que ambas partes (tanto acosador como víctima) sean menores de edad (niños o adolescentes que habitualmente se relacionan de una u otra forma en la vida física). Ya que se entiende que en el momento en que un adulto está involucrado en esta situación, no podemos hablar de *ciberbullying* como tal (sería *grooming* o también denominado engaño pederasta). Sin embargo, otras autoras como Kowalski, Limber y Agaston (2010) van más allá asegurando que el *ciberbullying* se produce independientemente de la edad de los acosadores y las víctimas; es decir, tanto si son niños, como si son adolescentes o personas adultas.

En cuanto a la respuesta que hay frente al *ciberbullying*, Kowalski y Limber (2007) señalan que lo más frecuente por parte de las víctimas hasta hace unos años era no hacer nada; es decir, se adoptaba una actitud pasiva y permisiva. Sin embargo, en estudios más recientes como el de Oliveros (2019), sí que se observa una mayor concienciación de los niños y adolescentes frente al *ciberbullying*. Ya que ante insultos, amenazas o burlas se bloquea instantáneamente al acosador de las redes sociales, y en muchas ocasiones se denuncia el suceso. Sin embargo, de la misma forma, Oliveros diferencia la actuación de la víctima y el testigo.

La actuación de la víctima de *ciberbullying* es mucho más clara y evidente que la actuación que tiene un testigo de este tipo de acoso. La víctima no pide explicaciones, actúa y denuncia. El testigo por otro lado, actúa pasivamente eliminando el contenido inapropiado que acaba de recibir o, la mayoría, avisaría a un profesor o responsable que hubiese en ese momento. (Oliveros, 2019, p. 19)

Entre las formas de *ciberbullying* que más impacto social ha causado se encuentra el *happy slapping* (Shaw, 2005); donde un individuo o grupo de ellos golpea a otro mientras se le graba, normalmente utilizando el teléfono móvil para posteriormente difundirlo con el propósito de reírse y humillar a la víctima. Mientras que el *ciberbullying* es definido como acoso a través de las TIC, el *happy slapping* va un paso más allá, al combinar la agresión física con la agresión psicológica; mediante la difusión del vídeo y las secuelas psicológicas que produce en la víctima (Shaw, 2005, citado en Calmaestra, 2011, p. 101-102). De hecho, hasta hace poco había cierta confusión sobre

los términos, empleando indistintamente *happy slapping* y *ciberbullying*, aunque ahora eso ya no sucede (Mora et al, 2010, p. 193).

Una vez presentadas las principales temáticas del presente trabajo: violencia escolar, *bullying* y *ciberbullying*. A continuación, situaremos ambas dentro del marco de la pandemia de la COVID-19.

Antes de nada debemos considerar la situación de excepcionalidad social y sanitaria que se vivió en España durante el confinamiento domiciliario que se inició el 14 de marzo de 2020, y se prorrogó hasta el 21 de junio de ese mismo año. Ya que supuso un cambio abrupto en muchas de las estructuras organizativas que vertebran la sociedad; entre ellas: la forma de entender la educación, el aprendizaje y las relaciones sociales.

En el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, se declara en España el Estado de alarma con un llamamiento al confinamiento domiciliario para frenar la propagación de la COVID-19. Ante este imperativo, la forma en la que nos relacionábamos y la consiguiente interacción social se realizó fundamentalmente mediante el uso de las TIC (al no poder compartir espacio físico con personas fuera del núcleo familiar).

Como hemos expuesto el acoso escolar (*bullying* y *ciberbullying*) surge de la interacción continuada y relacional que se da entre los individuos, bien sea directa o indirectamente. Se desarrolla en situaciones de indefensión y vulnerabilidad por parte de la víctima, que constantemente recibe ataques de su agresor o agresores. Por lo que resulta interesante saber la evolución que este tipo de problemáticas ha experimentado en un contexto tan inusual (cuando las interacciones físicas y sociales se han reducido al mínimo o han cesado radicalmente). Esperamos conocer y analizar si las TIC y el confinamiento ayudaron a paliar los efectos de la violencia escolar, *bullying* y *ciberbullying* o si por el contrario los han incrementado.

Por lo que en el presente estudio trataremos de analizar y comprender la situación del confinamiento por la COVID-19, los cambios que han supuesto en el ámbito educativo para con los alumnos, su salud mental, el desarrollo de la violencia escolar, el rendimiento académico, sus relaciones sociales, etc.

2. MARCO TEÓRICO

Como escribe Nelson Mandela en el Informe mundial de 2002 de la Organización de la Salud sobre violencia y salud “Muchos de los que viven con violencia día tras día suponen que es una parte intrínseca de la condición humana. Pero esto no es así. La violencia se puede prevenir. Gobiernos, comunidades y las personas pueden marcar la diferencia” (OMS, citado en OMS, 2014, p.6).

2.1 El acoso escolar

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en relación a la violencia en los centros educativos establece que:

La violencia relacionada con la escuela en todas sus formas es una violación de los derechos de los niños y adolescentes a la educación, la salud y el bienestar. Ningún país puede lograr una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos si los alumnos experimentan violencia y acoso en la escuela. (UNESCO, 2019, p. 4)

Es evidente que los centros escolares entendidos como espacios donde se lleva a cabo la socialización y el proceso de aprendizaje, no están exentos de conflictos. El sistema escolar ha sido y es, un entorno de hostilidad y enfrentamiento que se produce dentro de un marco regulado; generando elevados niveles de presión, imposición e incluso se ejerce la violencia simbólica sobre la población escolar. (Hernández y Solano, 2007, p. 18)

Por tanto, podemos decir que la violencia, la intimidación y el acoso entre los alumnos son situaciones que siempre han estado presentes. Pero su estudio se ha ido consolidando fundamentalmente en las últimas cuatro décadas. Desde que en los años 70 el autor noruego Olweus (1973) fue el primero que empezó a profundizar en el acoso escolar, son muchos los estudios que han centrado su interés en la incidencia de la violencia entre iguales. (Olweus, 1973, citado en Olweus, 1993).

2.1.1. Definición de acoso escolar

Para Olweus la situación de acoso escolar se da cuando “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (1993, p.2). Esta visión coincide con la expuesta por Nansel et

al., (2001) que además añaden el desequilibrio de poder, fuerza o estatus social que necesariamente se da entre el agresor y la víctima en cualquier situación de acoso. Otros autores más recientes como Piñuel y Cortijo determinan que “Un niño es víctima de acoso escolar desde el momento en que padece un número de conductas repetitivas de hostigamiento que reporta como muy frecuentes o sistemáticas y que le exponen a un riesgo cierto de generar secuelas psicológicas” (2016, p.26). En la definición de estos autores se contempla el daño psicológico como elemento fundamental e intrínseco a la situación de acoso. Lo que evidencia que el acoso escolar no es un hecho aislado que se produce únicamente un par de veces, sino que se repite una y otra vez en el transcurso del tiempo, y cuyos efectos perduran incluso cuando la acción ha cesado.

A modo de recopilación, hemos decidido incluir la Tabla 2 que recoge de forma gráfica la visión de varios autores en relación a los elementos que deben darse para hablar de acoso escolar o bullying.

Tabla 2.

Elementos que diferentes autores contemplan en el bullying

	Agresión física	Agresión verbal	Agresión indirecta	Intención	Frecuencia	Desequilibrio	Individual	Grupal	Causas	Efectos	Causa de exclusión
Heinemann (1972)	X							X	X		
Pikas (1975)								X	X		
Lagerspetz et al. (1982)								X	X		
Bjorkqvist et al. (1982)						X		X	X		
Morita (1985)	X		X	X		X	X	X	X	X	
Perry, Kusel y Perry (1988)					X			X			

Van der Meer (1988)				X		X			X		
Roland (1989)	X		X		X	X	X	X			
Olweus (1989)	X	X			X	X	X	X			X
Smith (1989)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
West (1990)	X	X			X	X					
Whitney y Smith (1993)	X	X	X		X	X	X	X			X
Farrington (1993)	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
Smith y Sharp (1994)					X	X					
Salmivalli et al. (1996)	X	X	X		X		X	X			X
Olweus (1999)	X	X	X		X	X	X	X		X	X

Fuente. Definiciones de Bullying (Mora Merchán, 2001, pp.33-34)

Se observa como la definición de acoso escolar o bullying ha ido variando a lo largo de los años desde que se empezó a estudiar el fenómeno. Tenemos el caso de autores como Heimann (1972); Pikas (1975); Lagerspetz et al. (1982); Bjorkqist et al. (1982); Morita (1985); y Perry, Kussel y Perry (1988), que inicialmente destacaban el carácter grupal del mismo; para que posteriormente otros autores (Van der Meer (1988); Roland (1989); Olweus (1989); Smith (1989); y West (1990) empezaran a contemplar otras variables como son: el desequilibrio de poder que conlleva, la frecuencia o reiteración con la que se produce, así como las agresiones físicas y verbales que la víctima sufre y/o padece.

2.1.2. Manifestaciones del acoso escolar

El objetivo de la práctica del acoso escolar es intimidar, consumiendo emocional e intelectualmente a la víctima, con el propósito de satisfacer una necesidad de dominar, someter, agredir y hacer daño a los demás (Piñuel y Cortijo, 2016, p. 16).

En muchas ocasiones los menores no suelen informar de que están siendo acosados; a veces porque no son conscientes de que están siendo víctimas de violencia, y otras por miedo a las represalias de los acosadores o a la pasividad e indolencia de los agentes protectores (familia y profesores). Por ello, es importante estar alerta ante cualquier indicio que sugiera que un niño es víctima de acoso escolar, y actuar consecuentemente ante el mismo. Siendo conveniente contar con un marco teórico de referencia que nos ayude a detectar las situaciones de riesgo. (Nocito, 2017, p.106-107).

Los autores mencionan una serie de características que nos pueden inducir a pensar que un menor es víctima de acoso escolar. Entre ellas, destacamos: Que el niño vuelva a casa o acuda al colegio con ropa, material, libros u otras pertenencias rasgadas, dañadas o las pierda frecuentemente. Que tenga pocos o ningún amigo de su edad. La presencia frecuente de cortes, arañazos o hematomas para los que no es capaz de ofrecer una explicación coherente y/o creíble. Tener miedo de ir al colegio y a menudo acudir por un camino más largo e ilógico. Perder el interés por acudir al colegio (frecuentemente alega dolor de cabeza, dolor de estómago u otra dolencia física), presentar gran absentismo escolar, además de mostrarse ansioso, con baja autoestima y presentar pesadillas o problemas de sueño recurrentes (Olweus, Limber y Mihalic, 1999; Hernández y Solano, 2007; Kowalski, Limber y Agaston, 2010; y Piñuel y Cortijo, 2016). Por lo que existen diferentes conductas/actitudes que nos pueden llevar a pensar que un niño es víctima de acoso escolar, pero todas tienen un nexo común: son resultado de la violencia.

La violencia bien como conducta relacional o como instrumento para la resolución de conflictos, tiene efectos dañinos en el desarrollo de las personas en diferentes áreas o dimensiones (sociales, relacionales, académicas, físicas, psicológicas, etc.). Cuando la violencia se da en niños o adolescentes, es aún más perjudicial si cabe; ya que además de sufrirla, el niño termina interiorizando o asociando esa experiencia como una forma relacional más, “justificando” su uso (ya que entiende que el mundo funciona o se rige por la ley del más fuerte). Lo que se traduce en una naturalización de la violencia como elemento necesario dentro de la sociedad (Garaigordobil, 2011). Además, en el caso de los agresores, acostumbrados a obtener beneficios con su uso ven reforzada su conducta, estableciendo la violencia como un medio aceptable para alcanzar lo que desean. En la práctica presenta diferentes manifestaciones; aunque la mayoría de los autores

diferencian entre la violencia directa e indirecta, y dentro de cada una de estas, encontramos diferentes tipologías: las agresiones físicas, verbales, y, finalmente, las relacionales o sociales. (Chaux, 2003, p.49, citado en Castillo, 2011) En la Tabla 3. se observa una recopilación de los diferentes tipos de violencia o conductas violentas que a menudo experimentan los niños y adolescentes que son acosados.

Tabla 3.

Tipos de violencia que sufre una víctima de acoso

	Agresiones físicas	Agresiones verbales	Agresiones relacionales
Directas	-Pegar -Dar empujones -Agredirle	-Insultar -Llamarle por motes -Gritarle -Reírse cuando se equivoca	-No dejarle jugar con el grupo -Ponerle en ridículo delante de los demás -No dejarle hablar
Indirectas	-Esconder -Robar -Romper -Golpear (animales u objetos que pertenecen a la víctima)	-Hablar con otros a sus espaldas -Criticar lo que dice o hace -Difundir rumores -Enviarle notas y mensajes amenazantes/intimidatorios	-Ignorarlo -Excluirlo de cualquier actividad o conversación -Decir a otros que no estén ni hablen con él

Fuente. Elaboración propia con criterios extraídos de Armero, Bernandino y Bonet (2011)

De todos estos tipos, los estudios revisados (Armero, Bernandino & Bonet, 2011; Piñuel y Cortijo, 2016; Nocito, 2017; y Gutiérrez, 2019) destacan que el tipo de violencia que más frecuentemente se da en las aulas es de tipo psicológico. Frente a la violencia física; la violencia psicológica pasa mucho más desapercibida, a pesar de que para las víctimas es mucho más lesiva y sus secuelas se pueden prolongar durante años. Tal y como recoge Vicén (2020). :

Dentro de todos los tipos de violencia que se pueden encontrar dentro del contexto escolar, las investigaciones que han analizado este concepto muestran como resultado que la violencia que se produce mayoritariamente entre los estudiantes es la violencia verbal y física, la exclusión social, la disrupción en las aulas, el “*ciberbullying*”, la xenofobia, el vandalismo y la adicción. (pp. 16-17)

Sin embargo, e independientemente del tipo de violencia que se emplee, las consecuencias de estos actos afectan y condicionan el desarrollo de los agentes o

personas implicadas en el mismo, aumentando las posibilidades de sufrir desajustes psicosociales y/o trastornos psicopatológicos posteriores. (Ruiz et al., 2015, citado en Gutiérrez, 2019, p. 146).

2.1.3. Agentes implicados en el acoso escolar

La violencia escolar es una situación compleja, multicausal, en la que interaccionan tres tipos de agentes, cada uno con una función o rol determinado: la víctima, el agresor y los observadores o también llamados espectadores (Ortega, 2004; Castillo, 2011; Blanco, De Caso y Navas, 2012; Piñuel y Cortijo, 2016; Avilés, 2017). Cada uno de estos sujetos desempeña un papel, aunque su desempeño no es un fenómeno estático e inalterable en el tiempo, es decir, que su función puede variar de un contexto a otro.

En primer lugar tenemos a la víctima, debemos distinguir dos tipos de víctimas: la víctima pasiva o sumisa y las víctimas provocadoras o activas. En el primer caso (las víctimas pasivas); generalmente se trata de alumnos aislados, sin apoyo, con un bajo nivel de aceptación y un alto nivel de rechazo en el grupo (Sierra, 2009, citado en Gutiérrez, 2019). Suelen ser alumnos ansiosos, sensibles, vulnerables e inseguros; con escasa capacidad de reacción ante las situaciones y baja autoestima (Castillo, 2011; González, 2012; Martínez, 2017). Esta falta de seguridad y asertividad les conduce a tener una imagen muy negativa de sí mismos (bajo autoconcepto y autopercepción). Por otra parte, en el caso de las víctimas provocadoras, suelen tener problemas de concentración y su comportamiento a menudo causa irritación (pudiendo ser algunos hiperactivos). Según Díaz Aguado la principal característica de la víctima es que está indefensa, no puede salir por sus propios medios de la situación de acoso, ya que ha aprendido a vivir con ella (indefensión aprendida) y de cierta forma llega a “normalizar” esa situación. (2016, p.7).

En segundo lugar tenemos la figura del agresor o acosador. Es la persona que ejerce un abuso de poder consciente, sin una necesidad o un fin concreto. A veces acosa impulsado por fines meramente violentos o para reforzar su propia imagen. Es gente que se siente bien menospreciando y dominando a los demás. Tiene un temperamento agresivo, motivado y/o dirigido por impulsos (Martos y Del Rey, 2013, citado en Gutiérrez, 2019). Con cierta labilidad emocional. Carecen de actitudes empáticas y culpabilidad, por lo que no cuestionan la moralidad/ética sus actos. Suelen ser

estudiantes populares o los más populares gozando de gran aceptación/consideración social (la mayoría tiene un grupo de amigos que le apoya y secunda sus actuaciones). Generalmente ha crecido en un ambiente familiar permisivo, con lo que tienen dificultades para cumplir las normas. Además, muchos agresores encuentran satisfacción en causar sufrimiento o daño a los demás. (Kowalski, Limber y Agaston, 2010, p. 62-63).

Finalmente, tenemos a los espectadores o la audiencia; testigos directos del acoso y el poder que el agresor ejerce sobre la víctima. Pueden actuar de dos maneras: o bien como espectadores pasivos (sin hacer nada, apoyando con su silencio y pasividad al agresor) considerando que la situación de conflicto no les afecta; o bien, adoptando una actitud más activa (espectador activo), que manifiesta su desagrado ante el acoso y apoya directamente a la víctima. Sobre los espectadores Olweus considera así a los estudiantes que no participan de las agresiones; aunque no entiende la pasividad como una actitud de apoyo al agresor *per se*. (Olweus, 1998, p.53, citado en Castillo, 2011). Sin embargo, Martínez considera que cualquier tipo de espectador que no comunica el acoso de un compañero es cómplice de la conducta de acoso escolar, presentando el riesgo añadido de convertirse en personas insensibles ante este tipo de conductas. (2017, p. 49) .

2.1.4. Fases de la evolución del acoso escolar

Atendiendo a lo expuesto por Piñuel y Oñate (2007) el acoso escolar se produce mediante la secuenciación de cuatro fases en las que intervienen los agentes anteriormente mencionados (víctima, agresor y espectadores), en estas fases distinguimos:

- Fase 1: incidentes críticos efecto señal y desencadenamiento por parte del instigador. El acoso en la escuela suele comenzar frecuentemente de forma repentina en la relación entre el niño acosado y el niño agresor. La relación que hasta ese momento era neutra o incluso positiva se torna en un proceso de victimización sistemático.
- Fase 2: Acoso y estigmatización escolar. Repetición de los comportamientos de hostigamiento y estigmatización escolar. El instigador intenta aprovechar el

incidente para poner a la víctima en el foco de atención y someterla a un acoso grupal y social.

- Fase 3: Creación de la figura del “chivo expiatorio”. Manifestaciones psicológicas y psicosomáticas graves. El niño que es víctima del acoso tarda un período variable en presentar externamente daños psicológicos y psicosomáticos severos. Cuando los padres o el entorno educativo detectan el problema suele ser demasiado tarde, aumentando la probabilidad de confundir el problema origen (acoso escolar) con un diagnóstico base de daño psicológico.
- Fase 4: Expulsión de la víctima o autoexclusión social/escolar de la víctima con cronificación del daño. Cuando los casos de acoso escolar no son correctamente diagnosticados y tratados, lo más probable es que se produzca una falsa resolución del problema, mediante la expulsión o exclusión de la víctima del centro educativo.

2.1.5. Factores de riesgo

Los factores de riesgo son elementos o prácticas asociadas directamente a un problema de salud determinado, que incrementan las probabilidades de sufrir o padecer ese mismo problema. Mientras que por el contrario, los factores protectores reducen significativamente la posibilidad de que se presente esa alteración que afecte o perjudique seriamente al individuo. Los factores protectores actúan disminuyendo su vulnerabilidad a ese problema; y aumentando su resistencia al desarrollo del mismo. En este caso, se expondrán los factores de riesgo y los factores de protección asociados a las víctimas y los agresores de acoso escolar.

Entre los factores de riesgo que presentan todos los alumnos, encontramos los ambientes negativos o demasiado competitivos; que generan estrés, falta de cohesión grupal, así como escasa motivación para el desarrollo de habilidades sociales. Dado el carácter interdependiente de las relaciones sociales, una situación de acoso afecta en mayor o menor medida a todos los individuos del grupo y su bienestar emocional (Nocito, 2017, p. 109). Tanto las víctimas como los agresores presentan generalmente un bajo nivel de inteligencia emocional con escasa capacidad para la resolución de conflictos.

Como factores de riesgo propios de las víctimas los autores destacan la tendencia al retraimiento social, al desarrollo o presencia de depresión y ansiedad, baja autoestima y bajo autoconcepto, presentar problemas de aprendizaje, bajo rendimiento académico, escasa o limitada asertividad, inestabilidad social, familiar o emocional. Aislamiento social con falta de redes de apoyo, falta de apoyo social en el centro educativo, elevado nivel de exigencia, actitud crítica hacia el alumno por parte de padres, profesores, familia, etc. Autores como Martínez (2017) destacan que los niños dependientes con un elevado apego al hogar, con alguna característica física diferente presentan mayor riesgo de ser acosados por sus compañeros.

En cuanto a los factores de riesgo de los agresores, destaca la falta de autocontrol con tendencia a la ira y la baja autoestima. Crecer en un entorno muy rígido y autoritario, o también tenemos el caso contrario, con un ambiente permisivo y complaciente pueden predisponer a ejercer la violencia y el acoso a otros compañeros. Los agresores tienen una baja empatía y muestran con frecuencia actitudes crueles o agresivas hacia otros compañeros. Suelen justificar la violencia como medio aceptable para la resolución de conflictos. Además de ser personas que no aceptan la frustración o la imposición de normas por parte de otros.

2.1.6. Factores protectores

Como factores protectores encontramos por parte de los docentes el fomento de las buenas relaciones e interacciones positivas entre los alumnos, mediante la autogestión de la inteligencia emocional como medio para resolver conflictos o situaciones adversas. La familia de igual manera juega un papel fundamental mediante la educación emocional, que puede ser un factor protector en la aparición de situaciones de violencia o acoso escolar. Autores como Nocito (2017) consideran que el estilo democrático supervisor (tanto en el padre como en la madre) es el estilo parental que mejor se ajusta a las necesidades emocionales y afectivas de los hijos; ya que posibilita que se relacionen socialmente con una menor agresividad, dependencia y ansiedad, presentando una mayor resiliencia ante las dificultades lo que posibilita la confianza y el apego seguro.

2.1.7. Prevalencia del fenómeno

Los informes sobre acoso escolar realizados recientemente en el año 2019 por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) indican que, a nivel mundial, uno de cada tres niños y adolescentes sufren acoso escolar o bullying (el 32%). Las conductas de violencia y acoso que se dan en los centros educativos son fundamentalmente de tipo psicológico; siendo más prevalentes que la violencia física; pero, sin embargo, los propios escolares tienden a restarle importancia en detrimento de la misma. En el caso de Europa este fenómeno presenta una prevalencia de un 25% frente al 48,2% de África subsahariana, el norte de África con un 42,7% y Oriente con 41,1% . Destacando el acoso físico y sexual como el tipo más prevalente en los países de ingresos bajos y medios; mientras que el acoso indirecto es más frecuente en las regiones de ingresos altos. De igual manera, este informe, pone de manifiesto que al menos 1 de cada 3 niños de entre 8 y 24 años ha sido intimidado psicológicamente por sus compañeros de la escuela al menos una vez en el último mes.

Según los datos recogidos por Camarena y González (2020) en España solo 2 de cada 10 casos de acoso escolar se llegan a investigar. A pesar de que el porcentaje de niños de entre 6 y 13 años que sufren acoso ha aumentando en los últimos años pasando del 36% al 44% según los datos más recientes.

2.1.8. Programas de intervención

Como programa de intervención frente al acoso escolar, debemos destacar el método KiVa. El método KiVa es un programa propuesto en Finlandia en el año 2007 (la palabra kiva significa “agradable” o “guay” en finlandés) para prevenir el acoso escolar. Su realización consiste en educar a los alumnos para evitar y detener el acoso escolar. Dada su eficacia se está aplicando en diferentes países como España, Francia e Italia. (Martínez, 2017). Es un programa diferente a los utilizados hasta la fecha, ya que no interviene directamente sobre el papel del agresor/acosador y la víctima; sino que incide en el resto de los escolares (los observadores o testigos del acoso) para que no apoyen al acosador (ni implícita ni explícitamente). En el caso de Finlandia, el acoso escolar se ha reducido un 40% aumentando la defensa a la víctima y reduciendo el apoyo a los agresores. (Aznar, 2020, p.15).

Con el programa KiVa se busca que los alumnos sean conscientes de la situación y comuniquen el acoso escolar tan pronto como sea posible. Su aplicación consiste en clases y debates mensuales sobre el *bullying* y la importancia del respeto, todo ello, combinado con el uso de videojuegos para desarrollar recursos ante las situaciones de violencia y acoso. Por tanto, el objetivo de este programa de intervención es que el agresor se de cuenta que no está recibiendo apoyo ni refuerzo por parte de sus compañeros, mientras que en el caso de la víctima, se busca que perciba que el resto del grupo le apoya y está dispuesta a ayudarle ante el acoso.

2.2 El ciberbullying

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha generalizado en la población, lo que ha posibilitado que su uso terminara extendiéndose a la vida cotidiana. En España más del 90% de la población escolar entre 10 y 15 años tiene acceso a internet, e igualmente cerca del 90% tiene un teléfono móvil propio. (Sastre, 2016, citado en Alcaide, 2021). Este suceso, ha conducido a que cada vez más niños y adolescentes estén expuestos a Internet, las redes sociales y los móviles. Pasando a ser en la actualidad una herramienta extensiva de la comunicación y las relaciones interpersonales, casi indispensable para mantenernos conectados al mundo y con los demás. Sin embargo, tal y como recoge Iranzo “La incorrecta utilización de los medios tecnológicos ha traído consigo nuevas formas de intimidación que implican grandes riesgos para los adolescentes como es el caso del acoso cibernético entre iguales” (2017, p. 59). Antes el acoso se producía en un tiempo y espacio delimitados, ahora con el uso de las TIC desaparecen esas barreras o limitaciones, y la víctima pasa a ser acosada tanto en la escuela como en la red.

2.2.1. Definición del ciberbullying

El ciberbullying o acoso cibernético es definido como “Una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente”. (Smith et al., 2008, citado en Garaigordobil, 2015). Stander (2002) lo define como “El uso de información electrónica y medios de comunicación (correo electrónico, redes sociales, blogs, mensajería instantánea, mensajes de texto, teléfonos móviles, etc.) para acosar a un individuo o grupo, mediante

ataques personales u otros medios”. (Stansler, 2002, citado en Blanco, De Caso y Navas, 2012). Debemos destacar que un porcentaje significativo de la literatura científica categoriza el *ciberbullying* como un subtipo de acoso escolar, debido a los tres criterios que comparte con el acoso escolar: ambos son conductas agresivas e intencionadas que tienen por objeto causar daño, la relación asimétrica de poder que se establece entre la víctima y el agresor, y su duración prolongada en el tiempo. No solo el acoso directo como las peleas y agresiones son dañinas para el desarrollo de las personas, los niños y los jóvenes son especialmente vulnerables al acoso silencioso (el aislamiento o vacío online) siendo el tipo de “*bullying*” más frecuente con una potencialidad dañina y perjudicial igual que el acoso directo.

2.2.2. Características del *ciberbullying*

El *ciberbullying* posee una serie de rasgos y características específicas que lo hacen un tipo de acoso único. Por un lado tenemos la viralización, el desequilibrio de poder derivado de la competencia digital del individuo, la intencionalidad, el anonimato y la posibilidad de ser victimizado; estos son los elementos propios que se dan en el fenómeno del *ciberbullying*. (Martín, Casas, Ortega y Del Rey, 2021, p.2). Habitualmente, cuando hablamos de *ciberbullying* autores como Avilés (2010), Iranzo (2017) o Blanco et al. (2012) destacan los siguientes componentes:

- Anonimato. Esta característica pone de manifiesto que no es necesaria la presencia física o contacto directo entre la víctima y el agresor, incrementando de esta forma el desequilibrio de poder que se da entre ambos agentes. Con el uso de internet el agresor se sabe impune e invisible para atacar a la víctima; sabe que la sociedad no le va a censurar por sus acciones, puesto que es desconocedora de las mismas. Cuando no es posible identificar al agresor, este hará cosas que no haría si se conociera su identidad. Mientras que en el caso contrario tenemos a la víctima en la que aumenta su inquietud y tensión al saberse como objetivo de un hostigamiento del que no sabe y no puede escapar.
- Ausencia inmediata de consecuencias. Esta característica refuerza la conducta del agresor, ya que se produce un efecto de desinhibición que se desarrolla secundariamente a la falta de responsabilidad que tienen sus actos. Lo que

“legítima” al agresor en sus acciones y deshumaniza a la víctima según su percepción.

- Desequilibrio de poder. En el *ciberbullying* este desequilibrio de fuerzas viene dado por la vulnerabilidad e indefensión de la víctima, el anonimato o la diferencia relativa a las competencias tecnológicas. El sentimiento de indefensión de la víctima viene dado por la incapacidad de no poder actuar para detener la situación, ya que no conoce a sus agresores ni tiene el control sobre la imagen, vídeo o información que se ha subido a internet.
- Intencionalidad. Para darse una situación de acoso debe existir una manifiesta/evidente intención de provocar daño a la víctima. En la detección del acoso tan importante es la intención del agresor como la percepción que tiene la víctima sobre las actuaciones y el daño que le ocasiona.
- Repetición y permanencia. Las conductas ligadas al *ciberbullying* tienden a reproducirse a lo largo del tiempo. Una vez que se produce el primer ataque o agresión, este tipo de actitudes suelen prolongarse más incluso que en el caso del *bullying*; ya que en el *ciberbullying* no se requiere de la presencia física de la víctima.
- Escaso feedback/interacción física entre los participantes. La ausencia de claves contextuales como la mirada, el lenguaje corporal o la gestualidad reducen las posibilidades de que el agresor pueda empatizar con la víctima al no ser consciente del daño de que le produce. Sin embargo esta situación de acoso a distancia dificulta la obtención de una recompensa inmediata por los actos realizados.
- Amplia audiencia. Debido a las características que conforman el *ciberbullying* su repercusión es mucho mayor que en el caso del *bullying*. Los ataques y las agresiones llegan a un gran número de espectadores que se convierten en testigos del acoso.
- Canal abierto de rápida difusión (viralización). Una de las características más significativas del *ciberbullying* es la capacidad tecnológica para transmitir, compartir y difundir la información a un grupo de personas. La velocidad de las

redes sociales permite que los mensajes e imágenes se propaguen rápidamente y permanezcan colgadas en la red a diferencia del *bullying*; que tiene un alcance mucho más limitado o restringido.

Entre las secuelas que presentan las víctimas de *ciberbullying* Marín, Hoyos y Sierra (2019) destacan los daños psicológicos; estos daños, aparecen de forma lenta y progresiva, no son inmediatos. Mediante el proceso de repetición y acumulación de conductas hostiles se desarrolla la indefensión aprendida, mermando la resistencia psicológica del alumno victimizado. De esta forma, y con la reiteración de este tipo de conductas se establece o se adquiere paulatinamente un proceso de indefensión en diferentes áreas o contextos, afectando significativamente a los mismos.

2.2.3. Tipos de *ciberbullying*

Dentro del *ciberbullying* como conducta de acoso y violencia, los autores (Kowalski, et al. 2010; Iranzo, 2017) distinguen diferentes tipologías que se dan en el ciberacoso.

- Insultos electrónicos o *flaming*. Hace referencia al breve e intenso intercambio de insultos entre dos o más personas a través de algún medio digital. A primera vista podemos pensar que los insultos se producen entre dos personas en igualdad de condiciones, sin embargo, tal vez no sea percibido de la misma forma por las personas directamente implicadas.
- Hostigamiento o acoso. Modalidad de acoso cibernético que se caracteriza por el envío reiterado de mensajes ofensivos o insultos. Se diferencia de los insultos electrónicos ya que en el hostigamiento se da de forma recurrente y unidireccional.
- Denigración. Supone la difusión online de rumores, mensajes, imágenes o vídeos falsos acerca de una persona con la intención de humillar e infringir daño a la víctima.
- Suplantación de la identidad. El acosador se hace pasar por la víctima en el ciberespacio con el objetivo de enviar información falsa, mensajes ofensivos o

publicar contenidos u opiniones con su nombre para causarle problemas o dañar su reputación social.

- Violación de la intimidad. Supone la difusión de información personal de la víctima; puede ser mediante imágenes, vídeos, mensajes, etc. Para humillar, chantajear y coaccionar a la víctima.
- Exclusión y ostracismo. Consiste en impedir que la víctima participe en los grupos o ignorar sus participaciones deliberadamente para acentuar el sentimiento de soledad y asilamiento.
- Ciberpersecución. Se fundamenta en el envío de mensajes amenazantes, denigrantes y dañinos. Es un tipo de acoso intenso que tiene por objeto crear miedo y hacer daño a la víctima.

2.2.4. Agentes implicados en el *ciberbullying*

Atendiendo a los resultados expuestos por Marín et al. (2019) para entender la complejidad y secuelas que lleva asociadas el *ciberbullying*, debemos hacerlo atendiendo a los aspectos psicosociales y agentes que inciden tanto en su desarrollo como su evolución. Entre estos agentes, destacamos: la víctima o cibervíctima, el agresor o ciberagresor y los espectadores o testigos. Sus roles se asemejan a lo expuesto anteriormente en el acoso escolar, sin embargo, también encontramos algunas diferencias (Martínez, 2017):

- La víctima. Constituye un blanco más amplio y de más fácil acceso, puesto que en internet y las redes sociales se facilita su disponibilidad espaciotemporal. Los ataques se pueden producir incesantemente, por lo que la vulnerabilidad de la víctima es mayor en el caso del *ciberbullying*.
- Los agresores o ciberagresores. Tienen cierta ventaja al no tener que estar presentes para ejercer el acoso, y además, con el medio virtual se facilita la generalización del daño, la continuidad del mismo y su alcance o impacto es mayor al compartirse con el público. Los métodos que emplean los agresores son tan variados como las conductas que lo constituyen. En general, podemos decir que comparten muchas de las características anteriormente expuestas en el acoso

escolar (como la personalidad dominante, la baja tolerancia a la frustración o visión positiva de la violencia como medio para la resolución de conflictos). También hay un porcentaje significativo de personas que no son conscientes de que con su conducta están ejerciendo violencia electrónica (Kowalski, et al., 2010). Aunque a decir verdad, se conoce muy poco sobre el papel del agresor o acosador cibernético, y los motivos que le llevan a ejercer la violencia sobre la víctima valiéndose de las TIC.

- Los espectadores. Autores como Kowalski, et al. (2010) establecen que en ocasiones no intervienen por el miedo de convertirse en posibles objetivos de acoso. Es hacia ellos a quienes el agresor expone y representa la situación de acoso, para demostrarles el poder de dominación y sometimiento que tiene sobre la víctima.

2.2.5. Factores de riesgo

Entre los factores de riesgo que destacan los artículos como el de Marín et al. (2019) en el *ciberbullying*, aparece el uso de Internet y las TIC. Ya que las víctimas de *ciberbullying* suelen utilizar con frecuencia el ordenador, el móvil, las redes sociales o plataformas digitales. Las víctimas utilizan Internet durante más de tres horas los fines de semana aunque tengan pocas habilidades tecnológicas. Otro factor de riesgo es permitir que otras personas suban vídeos y fotografías personales. Tener una alta percepción del anonimato que ofrece Internet. Ser usuarios habituales de videojuegos online, divulgar información personal o buscar apoyo e interacción permanente en las redes sociales. Haber tenido experiencias de bullying tradicional, el absentismo escolar, bajo apoyo social y sentimiento de soledad, problemas de comunicación con los padres, autoritarismo paterno o tener historia de abuso sexual en la infancia son solo algunos de los factores de riesgo para ser víctima de *ciberbullying*.

En el caso de los agresores o ciberagresores, se da tendencia a usar Internet con cierta frecuencia, tener una elevada percepción del anonimato, jugar en línea y llevar a cabo comportamientos de riesgo como: publicar información, fotos o vídeos de carácter personal. Un bajo nivel de vinculación y afectivo con los maestros, faltas escolares permanentes, la autopercepción de contar con escaso apoyo social, la presión social ejercida por otros ciberagresores, estilo parental autoritario, estilo parental negligente.

2.2.6. Factores protectores

En cuanto a los factores protectores que tradicionalmente se dan para prevenir o paliar los efectos del *ciberbullying*, autores como Martín et al. (2021) destacan la importancia del contexto familiar. Ya que los padres pueden proteger a sus hijos de ser víctimas de *ciberbullying* mediante una correcta supervisión parental concienciando sobre el uso y los peligros que hay asociados al uso de internet y las redes sociales. Es fundamental establecer un marco de diálogo entre padres e hijos en el que se lleguen a acuerdos en relación al uso de internet y los dispositivos electrónicos. Sin embargo, revisiones sistemáticas recientes (Elsaesser Russell, Ohannessian y Patton, 2017; Machimbarrena, Cabrera, y Landazabal, 2019) han mostrado resultados inconsistentes sobre el rol parental como factor protector del *ciberbullying*. Marín et al. (2019) destaca como factor protector para la víctima no tener ordenador y pasar el menor tiempo posible en Internet, reduciendo significativamente el uso de las TIC. Además de tener una buena comunicación con la familia y experiencias positivas en la escuela.

2.2.7. Prevalencia del fenómeno

Tal y como recogen González y Santos (2021) tanto en el caso del bullying como en el *ciberbullying* suele darse un infradiagnóstico o diagnóstico tardío; según estimaciones recientes, un 40% de las víctimas de *ciberbullying* llevan más de un año sufriendo este tipo de acoso antes de que se detecte o notifique. Además, hay que tener presente que los estudios disponibles normalmente no suelen incluir a menores de 12 años, a pesar de que cada vez los niños se incorporan antes al uso de las TIC lo que los hace más vulnerables ante el *ciberbullying*.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Analizar la influencia de la violencia escolar, el bullying y el *ciberbullying* en el rendimiento académico y la depresión durante el confinamiento y la nueva normalidad en función del sexo.

3.2 Objetivo específico

Determinar la violencia escolar, el *bullying* y el *ciberbullying* en función del sexo y la edad.

3.3 Hipótesis

Autores como Gómez (2021) ponen de manifiesto que las víctimas de violencia escolar (*bullying* y *ciberbullying*) han presentado una disminución de los niveles de ansiedad y depresión a la vez que han experimentado un aumento del rendimiento académico; mientras que otros autores como López Pereyra (2020) destacan que en el caso de muchos niños y jóvenes la violencia se ha trasladado del medio escolar al familiar; aumentando significativamente sus niveles de ansiedad y depresión. En concreto, se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. El confinamiento ha producido una disminución en la violencia escolar, victimización, *bullying* y depresión aumentando el rendimiento escolar.

Hipótesis 2. Hay diferencias entre niños y niñas en rendimiento, depresión, violencia escolar, victimización y agresión.

Hipótesis 3. Las personas que puntúan alto en victimización durante el confinamiento y nueva normalidad tienen menor rendimiento y mayores niveles de depresión, agresión y perciben mayor violencia escolar en general.

Hipótesis 4. La violencia escolar, *bullying* y *ciberbullying* es diferente según la edad.

Hipótesis 5. La influencia de la violencia escolar, *bullying* y *ciberbullying* en el rendimiento académico y la depresión sería diferente durante el confinamiento que en la nueva normalidad en función del sexo.

4. MÉTODO

4.1 Diseño

Se realizó un estudio correlacional transversal con datos recogidos en la primera y segunda semana de junio de 2021 sobre los efectos que ha tenido la COVID-19 en alumnos de Educación Primaria durante el pasado curso 2019-20 y el actual 2020-21.

4.2 Instrumentos de medida

En este apartado, detallaremos los materiales e instrumentos que utilizamos para medir las variables que componen la investigación. Para cuantificar las variables de nuestro estudio (rendimiento académico, depresión, violencia escolar y *ciberbullying*) se pasó un cuestionario con un total de 18 preguntas “tipo Likert”. El instrumento de medida utilizado ha sido ese cuestionario con preguntas extraídas y seleccionadas de cuestionarios validados como: las Escalas de Ansiedad y Depresión de Goldberg (EADG) versiones adaptadas y validadas al español por Lobo, Montón, Pérez, Campos y García (1993).; EBIP-Q y ECIP-Q validadas y adaptadas al español por Ortega, Del Rey y Casas (2016) y el CUVE3-EP adaptado por Álvarez, Núñez y Dobarro (2013). De esas 18 preguntas, 2 de los ítems eran relativos al rendimiento académico, 4 ítems sobre depresión, y, finalmente, 12 ítems versaban sobre violencia escolar y *ciberbullying*. Además, de preguntar por el sexo y la edad de los participantes. Por lo que las variables y su medición quedan configuradas y definidas de la siguiente manera:

Rendimiento académico. Hace referencia a la percepción y satisfacción del alumno sobre su rendimiento y resultados académicos obtenidos en un período de tiempo. Para medir esta variable se preguntó a los alumnos con 2 preguntas sobre la percepción que tenían sobre sus notas durante el confinamiento y en la actualidad. La fiabilidad del rendimiento durante el confinamiento y en el periodo de nueva normalidad es de .75.

Depresión. Percepción que el alumno tiene sobre su estado emocional y su capacidad para el afrontamiento de situaciones adversas. Su medición se ha obtenido mediante 4 ítems seleccionados y extraídos de la Escalas de Goldberg versiones adaptadas y validadas por Lobo et al. (1993). Se trata de una prueba orientativa o de *screening*, no diagnóstica. Los ítems se contestaron usando una escala con respuestas “tipo Likert” que va de 1 a 5, donde 1 es nada, 2 poco, 3 algunas veces/nivel medio, 4 bastante y 5 mucho. Realizándose de forma comparativa entre el período de confinamiento y en la actualidad. La fiabilidad de depresión durante el confinamiento fue de .73 y en el periodo de nueva normalidad es de .68.

Violencia escolar y ciberbullying. Forma en la que el alumno se relaciona y percibe esas relaciones con sus iguales dentro y fuera del centro educativo. Los datos se obtuvieron con la respuesta comparativa (confinamiento y ahora) de 12 ítems “tipo

Likert” con una escala del 1 al 5 donde 1 es nada, 2 poco, 3 algunas veces/ nivel medio, 4 bastante y 5 mucho, extraídas de los cuestionarios EBIP-Q, ECIP-Q y el CUVE-EP. Los 6 primeros ítems son de victimización y los 6 últimos hacen referencia a la variable de acoso. La fiabilidad de victimización durante el confinamiento es de .82 y en el periodo de nueva normalidad es de .84. La fiabilidad de acoso durante el confinamiento es de .85 y en el periodo de nueva normalidad es de .90.

4.3 Participantes

La muestra está constituida por un total de 113 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de Aragón (n=113). El motivo por el que centramos nuestra investigación en los alumnos de 5º y 6º (rango que va desde los 10 a los 13 años), es que la mayoría tienen acceso a internet, teléfono móvil, ordenador u otros dispositivos similares; que utilizan de forma independiente y con menores restricciones y/o supervisión parental que alumnos con edades inferiores, por lo que justificamos y entendemos su idoneidad como muestra de referencia para realizar nuestro estudio. La selección de la muestra se realizó por muestreo no probabilístico de conveniencia. Ya que fue a la población a la que tuvimos acceso y sobre la que pudimos recoger los datos.

Específicamente, pasando a analizar las características de nuestra muestra, del total de 113 participantes; 55 eran niñas representando el 48,7% de la muestra, y 58 eran niños, lo que supone el 51,3% de la muestra total.

Tabla 4.

Distribución de la muestra por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Niños “0”	58	51,3	51,3	51,3
	Niñas “1”	55	48,7	48,7	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

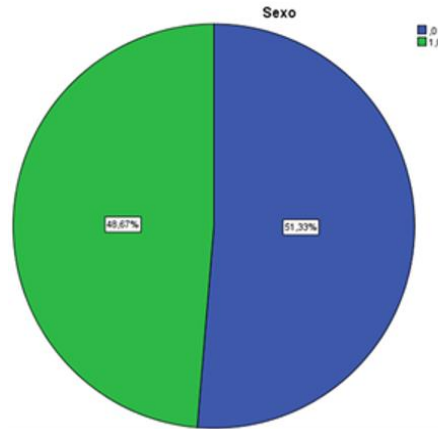


Figura 1. Distribución de la muestra en función del sexo.

Respecto al rango de edad que presenta el estudio, la muestra está conformada por alumnos de 5° y 6° de Educación Primaria, por lo que las edades están comprendidas entre los 10 y los 13 años ($M= 11,14$; $DT= ,72$). Concretamente, 21 niños tienen 10 años (suponen el 18,6% de la muestra), 56 tienen 11 años (siendo el 49,6% de la muestra), 35 niños tienen 12 años (representando el 30,9% de la muestra) y por último, tenemos a 1 niño de 13 años (siendo el 0,9% del total de la muestra).

Tabla 5.

Distribución de la muestra por edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10,0	21	18,6	18,6	18,6
	11,0	56	49,6	49,6	68,1
	12,0	35	31,0	31,0	99,1
	13,0	1	,9	,9	100,0
	Total	113	100,0	100,0	

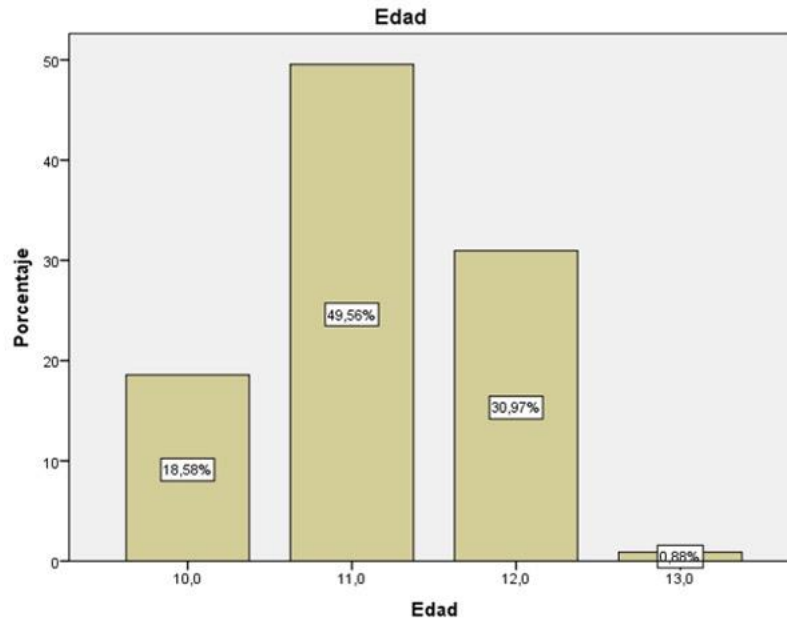


Figura 2. Distribución de la muestra en función de la edad.

4.4 Consideraciones éticas

Este estudio se cumplimentó de forma anónima por los estudiantes de un centro educativo de España, tras informar obteniendo la conformidad y autorización previa del Equipo Directivo y las familias para la realización mismo, así como habiendo solicitado permiso al Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (CEICA). En cuanto al tratamiento de los datos obtenidos, debemos tener en cuenta, que únicamente serán empleados para la realización de la presente investigación.

4.5 Procedimiento y recogida de datos

Para la realización de esta investigación en primer lugar se realizó una búsqueda de artículos sobre el tema de interés: acoso escolar y *ciberbullying*. Para efectuar esta búsqueda se incluyeron artículos de investigación relativos a la COVID-19 y la violencia escolar (*bullying* y *ciberbullying*) considerando las variables de rendimiento académico, ansiedad y depresión. La búsqueda de los artículos se realizó entre abril y mayo de 2021 en las siguientes bases de datos: Web of Science, Google Académico, Science Direct y Dialnet. Para ello, se analizaron los estudios publicados durante los últimos cinco años en revistas que contaran con libre acceso a los artículos; con especial interés en los estudios y datos recogidos durante el período de pandemia, es decir, los

años 2020 y 2021. Los criterios de exclusión fueron a) artículos que no tuvieran acceso abierto (*open access*) y b) artículos publicados en un intervalo anterior a los años 2017-2021. Los términos de búsqueda u operadores booleanos que introducimos en las bases de datos fueron: “bullying” AND “ciberbullying” AND “COVID” y “bullying” AND “ciberbullying” AND “primary”. En las bases de datos se aplicaron los límites de búsqueda de idioma “español” e “inglés”, artículos publicados desde 2017 hasta 2021, así como el impacto de las revistas (procurando que fueran Q1 o Q2). Los artículos “*open access*” se descargaron en formato PDF, y para aquellos de pago se accedió a través de la cuenta de la Universidad de Zaragoza. En la Figura 3 o diagrama de flujo se muestra con mayor detalle el proceso de búsqueda y cómo se hizo la selección de los artículos revisados.

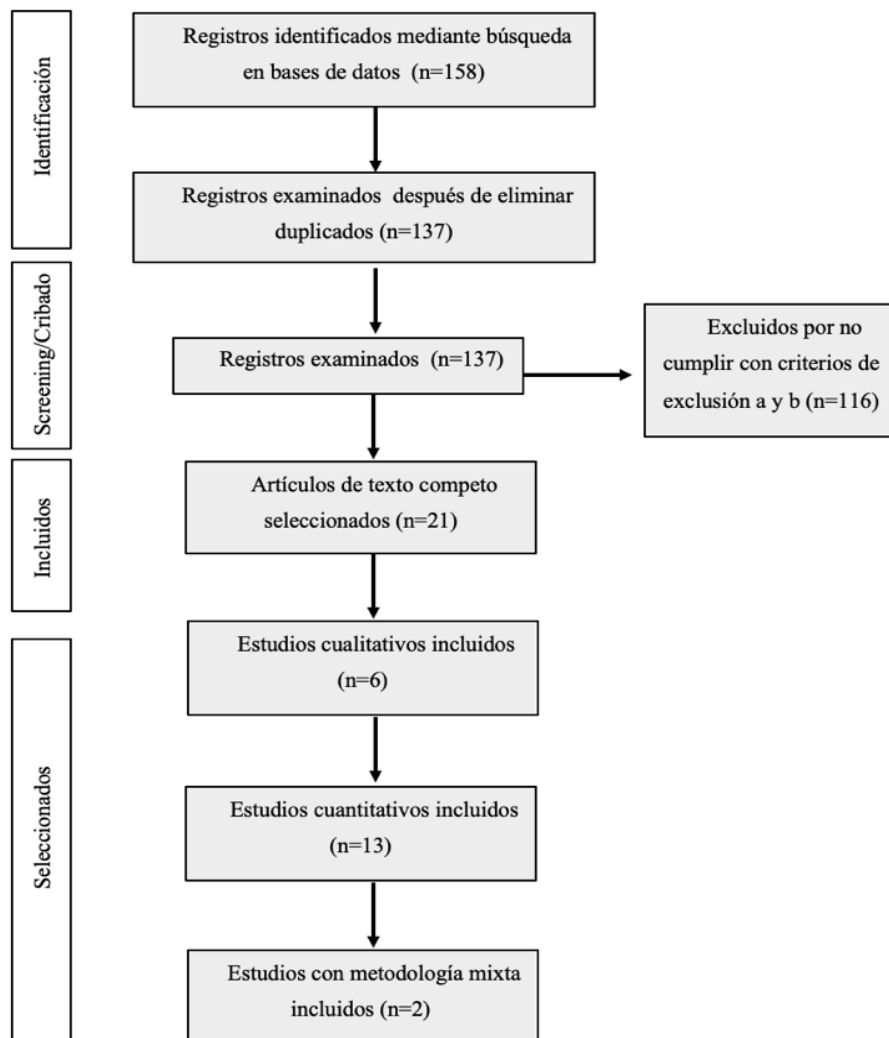


Figura 3. Proceso de búsqueda y selección de artículos revisados.

En total se encontraron 21 artículos que cumplieron con los criterios propuestos (véase Anexo 1). A partir de ese punto, y tras leer artículos recientes como el de Gómez (2021), decidimos centrar nuestra investigación en el período de confinamiento por COVID-19 relacionándolo con las variables de rendimiento académico y depresión; variables que podían verse directamente influenciadas por la situación de pandemia. Seguidamente, decidimos el objetivo de nuestra investigación, así como la hipótesis de partida que queríamos confirmar o refutar. A continuación, tras haber configurado el eje del estudio, seleccionamos los cuestionarios adecuados a la edad de la muestra y el objeto o razón de la investigación. Tras elegir los cuestionarios, seleccionamos los ítems y los unificamos todos en un único cuestionario para recoger los datos. A partir de ese momento, hablamos con la dirección de dos centros educativos para pasar los cuestionarios a los alumnos de 5º y 6º, pero solo uno de los centros aceptó pasarla. En total, se repartieron en formato físico (mediante fotocopias) un total de 113 cuestionarios. Finalmente, transcribimos uno a uno los datos obtenidos en una tabla de Microsoft Excel en la que se indicó el sexo, la edad, así como las respuestas relativas al cuestionario.

4.6 Análisis de datos

En el estudio, hemos realizado varios análisis para confirmar o rechazar las hipótesis de partida. Para efectuar un completo análisis de los datos, en primer lugar, recogimos y transcribimos las respuestas obtenidas en una tabla de Microsoft Office Excel en su versión de 2013; y así, posteriormente trasladar esos mismos datos al programa estadístico IBM SPSS Statistics (Statistical Process for Social Science) en su versión 23. A continuación, se realizaron los índices de fiabilidad [considerando una fiabilidad adecuada a partir de un coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) por encima de .70 (Nunnally, 1978)] así como parámetros de centralización (medias aritméticas) y dispersión (desviación estándar). Posteriormente, para poner a prueba las hipótesis también con el programa SPSS se calcularon las correlaciones, mediante el coeficiente de correlación r de Pearson. Las correlaciones que han resultado significativas tomando un nivel de significación de $p < .05$ y de $p < .01$.

Posteriormente, se realizó una prueba t para muestras relacionadas para testar la hipótesis 1, y se realizó una prueba t para muestras independientes para comprobar si

había diferencias significativas entre las medias de las variables según el sexo (hipótesis 3). En todos los casos, si el nivel de significación es mayor de $p < .05$ descartamos las diferencias de dichas medias.

Por último, mediante el SPSS se midieron las interacciones, como la relación entre la variable dependiente y la independiente podía estar modulada por una variable dependiente moduladora, en este caso el sexo. Para ello, se utilizó el método de Hayes (2013) descrito en el siguiente sitio web, <http://afhayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html>. Además, se introdujo como variable dicotómica el sexo (0=niño; 1=niña). A continuación, en el siguiente apartado, expondremos los resultados obtenidos en función de los análisis y las pruebas estadísticas realizadas.

5. RESULTADOS

5.1 Análisis descriptivos: medias, desviaciones estándar y correlaciones

A continuación, en este apartado, se presentarán los análisis descriptivos (medias y desviaciones estándar) y correlaciones que hay entre las variables objeto de estudio.

Los resultados del análisis de correlación mostraron correlaciones positivas entre victimización y depresión; tanto en el confinamiento ($r = .29^{**}$, $p < .01$) como en el periodo de nueva normalidad ($r = .28^{**}$, $p < .01$). De la misma forma, se aprecia una correlación positiva en el caso de los agresores y la variable de depresión durante el periodo de confinamiento ($r = .19^*$, $p < .05$), pero no sucede así en el periodo de nueva normalidad; por lo que podemos decir que ambos grupos (agresor y víctima) notaron los efectos del confinamiento. Ya que en ambos grupos se da una correlación positiva y significativa. Por otra parte, también se aprecia una correlación positiva entre la victimización en la nueva normalidad (VictimN) y la violencia escolar en el confinamiento (VEC); ($r = .69^{**}$, $p < .01$) estos resultados evidencian que si eras víctima previamente durante el confinamiento, esta situación se reproduciría de igual manera al volver a la nueva normalidad (ya que se da en ambos supuestos). También, se observa una correlación negativa entre sexo y agresores en la nueva normalidad ($r = -.23^*$, $p < .05$). Esto significa que los niños presentan mayores niveles de agresión en la nueva normalidad.

La hipótesis 1 planteaba que el confinamiento había producido una disminución en la violencia escolar, victimización, bullying y depresión aumentando el rendimiento escolar. La media de victimización ($t=-3,67^{**}$, $gl= 105$, $p<0,01$), bullying “agresor” ($t=-2,16^{**}$, $gl= 110$, $p<0,05$), y violencia escolar ($t=-3,19^{**}$, $gl= 104$, $p<0,01$) fue mayor durante la nueva normalidad que durante el confinamiento. El rendimiento fue mayor durante la nueva normalidad que durante el confinamiento pero esta diferencia no fue significativa ($t=-1,35$, $gl= 105$, ns). No obstante, la sintomatología de tipo depresivo fue mayor durante el confinamiento que durante la nueva normalidad ($t=3,91^{**}$, $gl= 111$, $p<0,01$). Por lo tanto, el confinamiento ha producido una disminución de la violencia escolar, victimización y *bullying* pero no de la depresión (seguramente debido a la covid-19) y se observa un descenso del rendimiento pero no de forma significativa. Es por ello, que se acepta parcialmente la H1.

Tabla 6.

Comparación y prueba t de muestras relacionadas

	Media	DT	t	gl
RTOC	4,13	,74		
RTON	4,23	,76	-1,35	105
DepreC	2,58	1,06		
DepreN	2,22	,94	3,91**	111
VictimC	1,54	,75		
VictimN	1,83	,87	-3,67**	105
BullC	1,30	,60		
BullN	1,43	,73	-2,16*	110
VEC	1,41	,62		
VEN	1,64	,74	-3,19**	104

Nota. Rendimiento durante el confinamiento (RTOC), Rendimiento durante la nueva normalidad (RTON), Depresión durante el confinamiento (DEPREC), Depresión durante la nueva normalidad (DEPREN), Victimización durante el confinamiento (VICTIMC), Victimización durante la nueva normalidad (VICTIMN), Bullying durante el confinamiento (BULLC), Bullying durante la nueva normalidad (BULLN), Violencia escolar durante el confinamiento (VEC), y Violencia escolar durante la nueva normalidad (VEN). **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

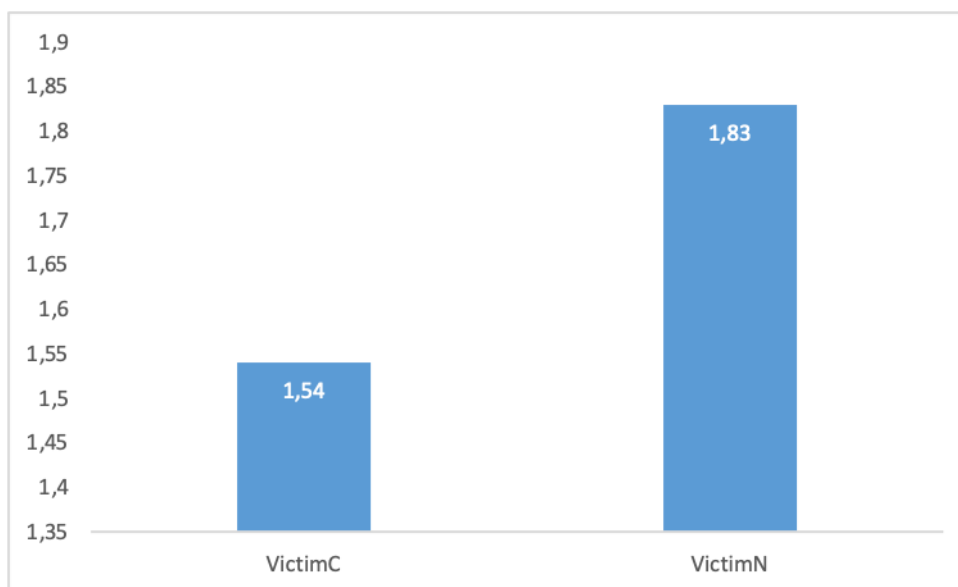


Figura 4. Comparación de victimización en el confinamiento y la nueva normalidad.

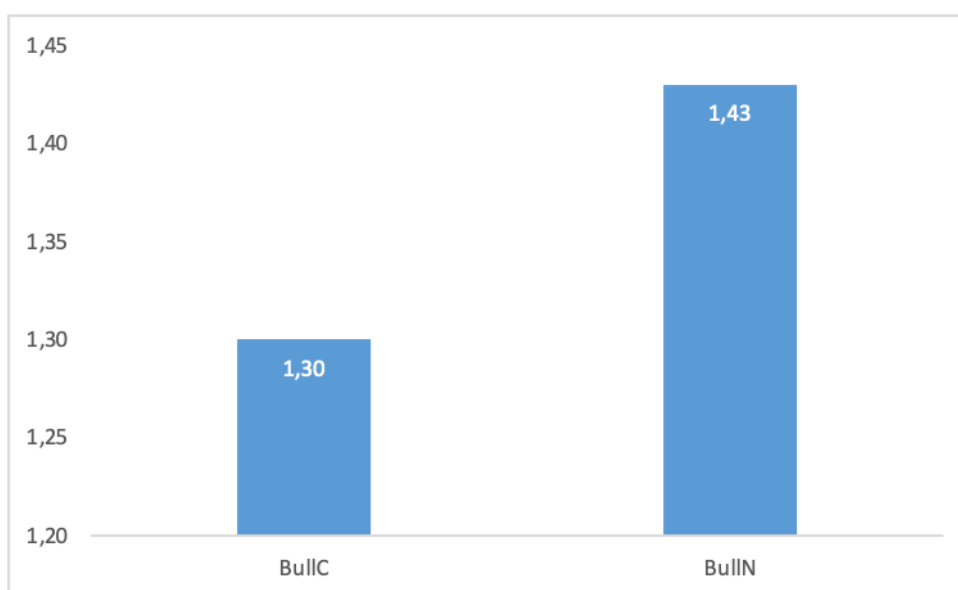


Figura 5. Comparación de la violencia/agresión en el confinamiento y la nueva normalidad.

Tabla 7.

Análisis descriptivos y de correlaciones

	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. RTOC	4,13	,74	1											
2. RTON	4,23	,76	,33**	1										
3. DepreC	2,58	1,06	-,30**	-,18	1									
4. DepreN	2,22	,94	-,26**	-,38**	,53**	1								
5. VictimC	1,54	,75	-,17	-,06	,29**	,22*	1							
6. VictimN	1,85	,87	-,07	-,11	,16	,28**	,50**	1						
7. BullC	1,30	,56	-,21*	,04	,19*	,17	,75**	,39**	1					
8. BullN	1,43	,73	-,03	,06	,03	,10	,38**	,69**	,56**	1				
9. VEC	1,41	,62	-,20*	,01	,27**	,22*	,95**	,48**	,92**	,49**	1			
10. VEN	1,64	,74	-,05	-,03	,11	,21*	,47**	,93**	,51**	,91**	,52**	1		
11. Sexo	,49	,50	-,01	,09	,13	,05	,04	-,09	-,13	-,23*	-,04	-,18	1	
12. Edad	11,14	,72	,01	-,04	,11	,09	-,14	-,18	-,14	-,16	-,16	-,19	-,02	1

Nota: Rendimiento confinamiento (RTOC); Rendimiento nueva normalidad (RTON); Depresión confinamiento (DepreC); Depresión nueva normalidad (DepreN); Victimización confinamiento (VictimC); Victimización nueva normalidad (VictimN); Agresores confinamiento (BullC); Agresores nueva normalidad (BullN); Violencia escolar en el confinamiento (VEC); Violencia escolar nueva normalidad (VEN); **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

Tabla 8.

Comparación de medias en función del sexo

	Sexo	N	Media	DT	t	gl
RTOC	Niña	52	4,12	,69		
	Niño	54	4,13	,78		
RTON	Niña	52	4,31	,67		
	Niño	55	4,16	,84		
DepreC	Niña	54	2,73	1,01		
	Niño	58	2,45	1,11		
DepreN	Niña	54	2,27	,77		
	Niño	58	2,17	1,07		
VictimC	Niña	54	1,57	,73		
	Niño	56	1,51	,76		
VictimN	Niña	51	1,76	,72		
	Niño	56	1,92	,99		
BullC	Niña	54	1,22	,51		
	Niño	57	1,37	,66		
BullN	Niña	54	1,26	,40		
	Niño	57	1,59	,92	-2,54**	77,24
VEC	Niña	53	1,38	,57		
	Niño	56	1,44	,67		
VEN	Niña	50	1,49	,49		
	Niño	56	1,76	,89	-1,96*	87,27

Nota: Rendimiento confinamiento (RTOC); Rendimiento nueva normalidad (RTON); Depresión confinamiento (DepreC); Depresión nueva normalidad (DepreN); Victimization confinamiento (VictimC); Victimization nueva normalidad (VictimN); Agresores confinamiento (BullC); Agresores nueva normalidad (BullN); Violencia escolar en el confinamiento (VEC); Violencia escolar nueva normalidad (VEN); **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La hipótesis 2 (H2) planteaba que habría diferencia entre niños y niñas en rendimiento, depresión, violencia escolar, victimización y agresión. Los resultados de la comparación de medias mostraron medias más altas de las niñas en rendimiento durante la nueva normalidad, depresión durante el confinamiento y nueva normalidad, y victimización durante el confinamiento. Tal y como se observa en la tabla 8, los resultados de la prueba t para muestras independientes ponen de manifiesto que los niños han sido más más agresores durante la nueva normalidad que las niñas de forma significativa ($t=-2,54^{**}$, $gl= 72,24$, $p<0,01$) y también los niños perciben mayores niveles de violencia escolar que las niñas ($t=-1,96^{*}$, $gl= 87,27$, $p<0,05$). Las niñas

tuvieron mayores niveles de victimización durante el confinamiento, mientras que en el caso de los niños se produjo durante la nueva normalidad. Este resultado podría deberse a que las niñas reciben más violencia indirecta y los niños más violencia directa, que requiere compartir el mismo espacio por parte de la víctima y el agresor. Por lo tanto, la H2 se acepta parcialmente.

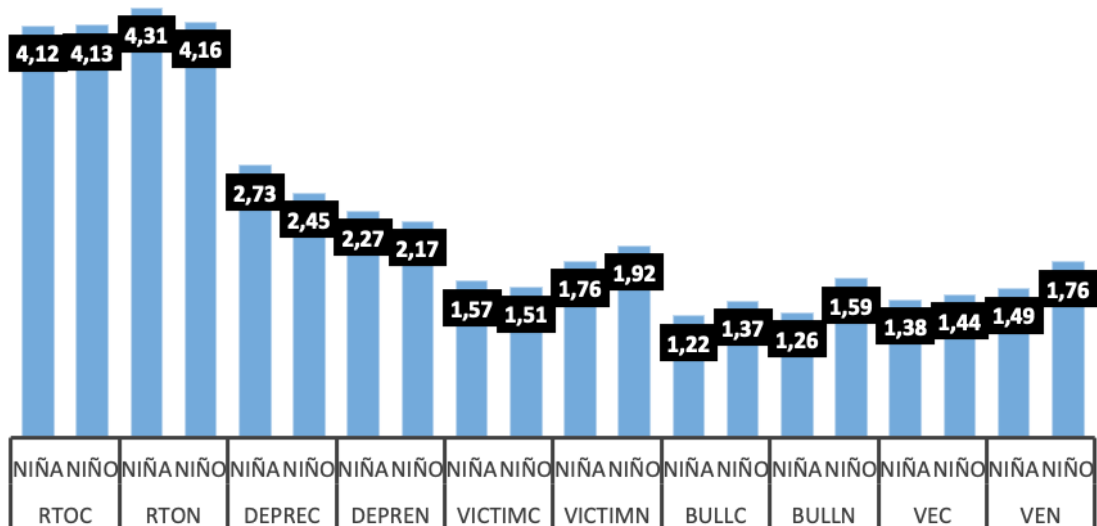


Figura 6. Gráfico comparativo por sexos sobre las variables.

La hipótesis 3 (H3) planteaba que las personas que puntúan alto en victimización durante el confinamiento y nueva normalidad tienen menor rendimiento (aunque no de forma significativa durante el confinamiento) y mayores niveles de depresión, agresión y perciben mayor violencia escolar en general. Los resultados presentados en la tabla 9 confirman esta hipótesis planteando un posible doble rol (víctima-agresor). Por tanto, se acepta la H3.

Tabla 9.

Comparación de medias en función de la victimización durante el confinamiento

	Victimización	N	M	DT	t	gl
Rendimiento	Alta victimización	34	3,96	,80		
	Baja	69	4,21	,70		

Depresión	Alta victimización	36	3,08	1,03		
	Baja victimización	73	2,34	1,00	3,63**	107
Bullying	Alta victimización	35	1,69	,89		
	Baja victimización	74	1,11	,23	3,75**	36.36
Violencia escolar	Alta victimización	35	2,01	,80		
	Baja victimización	74	1,13	,15	6,48**	35.18

Tabla 10.

Comparación de medias en función de la victimización durante la nueva normalidad

	Victimización	N	M	DT	t	gl
Rendimiento	Alta victimización	38	4,01	,94		
	Baja victimización	64	4,35	,60	-1,99*	52.27
Depresión	Alta victimización	40	2,69	1,01		
	Baja victimización	66	1,94	,78	4,02**	67.13
Bullying	Alta victimización	39	1,97	1,00		
	Baja victimización	67	1,13	,19	5,22**	39.58
Violencia escolar	Alta victimización	39	2,37	,77		
	Baja victimización	67	1,21	,18	9,32**	40.39

La hipótesis 4 (H4) planteaba que la violencia escolar, *bullying* y *ciberbullying* será diferente por edades. En cuanto a la variable de la edad, según las respuestas proporcionadas se observa cómo el grupo de los niños de 10 años ejerce más la violencia y el acoso que los otros niños de 11 y 12 años. Hecho que puede ser debido a que la violencia y el acoso empiezan a producirse cada vez a edades más tempranas; o bien, porque los alumnos de 10 años han sido más sinceros en sus respuestas respecto

los de 11 y 12 años. Este fenómeno resulta curioso puesto que en el acoso escolar, lo habitual es que su máxima incidencia o “pico” se produzca a los 13-16 años para después descender. Sin embargo, atendiendo a nuestros resultados, sus efectos aumentan a los 10 años y ya en los 11 y 12 desciende ligeramente para volver a subir previsiblemente en un futuro. Por lo que la H4 se acepta parcialmente.

Tabla 11.

Comparación de medias por edades

	Edad	RTOC	RTON	DepreC	DepreN	VictimC	VictimN	BullC	BullN	VEC	VEN
10	Media	4,17	4,31	2,30	2,15	1,71	2,42	1,41	1,75	1,56	2,09
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
	Desviación estándar	,75	,70	,90	,87	1,00	1,17	,88	1,22	,88	1,14
11	Media	4,09	4,21	2,62	2,16	1,56	1,64	1,33	1,35	1,43	1,49
	N	51	51	55	55	54	52	54	54	53	51
	Desviación estándar	,77	,80	1,00	,82	,73	,58	,60	,60	,61	,50
12	Media	4,15	4,25	2,71	2,32	1,41	1,77	1,19	1,34	1,29	1,55
	N	33	34	35	35	34	33	35	35	34	33
	Desviación estándar	,70	,76	1,24	1,13	,58	,89	,33	,46	,43	,64
Total	Media	4,12	4,24	2,59	2,21	1,54	1,83	1,30	1,43	1,41	1,63
	N	105	106	111	111	109	106	110	110	108	105
	Desviación estándar	,74	,76	1,07	,93	,75	,87	,60	,73	,63	,74

Tabla 12.

Anova de un factor

		Suma de				
		cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
RTOC	Entre grupos	,13	2	,064	,12	,90
	Dentro de grupos	56,76	102	,56		
	Total	56,89	104			
RTON	Entre grupos	,16	2	,08	,14	,87
	Dentro de grupos	60,45	103	,59		
	Total	60,62	105			
DepreC	Entre grupos	2,38	2	1,19	1,04	,36
	Dentro de grupos	123,08	108	1,14		
	Total	125,46	110			
DepreN	Entre grupos	,62	2	,31	,35	,71
	Dentro de grupos	95,41	108	,88		
	Total	96,03	110			
VictimC	Entre grupos	1,20	2	,60	1,07	,35
	Dentro de grupos	59,34	106	,56		
	Total	60,54	108			
VictimN	Entre grupos	9,35	2	4,70	6,90	,002
	Dentro de grupos	69,79	103	,68		
	Total	79,14	105			
BullC	Entre grupos	,78	2	,39	1,10	,34
	Dentro de grupos	38,19	107	,36		
	Total	38,97	109			
BullN	Entre grupos	2,77	2	1,39	2,66	,07
	Dentro de grupos	55,70	107	,52		
	Total	58,47	109			
VEC	Entre grupos	1,00	2	,50	1,27	,28
	Dentro de grupos	41,05	105	,39		
	Total	42,05	107			
VEN	Entre grupos	5,62	2	2,81	5,58	,005
	Dentro de grupos	51,33	102	,50		
	Total	56,95	104			

Tabla 14.
Prueba de Scheffe

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)		Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
			Error estándar			Límite inferior	Límite superior
RTOC	10,0	11,0	,08	,19	,92	-,40	,56
		12,0	,02	,21	,99	-,50	,53
	11,0	10,0	-,08	,19	,92	-,56	,40
		12,0	-,06	,17	,93	-,48	,35
	12,0	10,0	-,02	,21	,99	-,53	,50
		11,0	,06	,17	,93	-,35	,48
RTON	10,0	11,0	,10	,20	,87	-,39	,60
		12,0	,06	,21	,96	-,47	,59
	11,0	10,0	-,10	,20	,87	-,60	,39
		12,0	-,04	,17	,97	-,47	,38
	12,0	10,0	-,06	,21	,96	-,59	,47
		11,0	,04	,17	,97	-,38	,47
DepreC	10,0	11,0	-,32	,27	,51	-1,00	,36
		12,0	-,42	,29	,37	-1,15	,31
	11,0	10,0	,32	,27	,51	-,36	1,00
		12,0	-,10	,23	,92	-,67	,48
	12,0	10,0	,42	,29	,37	-,31	1,15
		11,0	,10	,23	,92	-,48	,67
DepreN	10,0	11,0	-,01	,24	,99	-,61	,59
		12,0	-,16	,26	,81	-,81	,48
	11,0	10,0	,09	,24	,99	-,59	,61
		12,0	-,16	,20	,74	-,66	,35
	12,0	10,0	,17	,26	,81	-,48	,81
		11,0	,16	,20	,74	-,35	,66
VictimC	10,0	11,0	,15	,19	,74	-,33	,63
		12,0	,30	,21	,36	-,22	,82
	11,0	10,0	-,15	,19	,74	-,63	,33
		12,0	,15	,16	,66	-,26	,55
	12,0	10,0	-,30	,21	,36	-,82	,22
		11,0	-,15	,16	,66	-,55	,26
VictimN	10,0	11,0	,80*	,21	,00	,25	1,31
		12,0	,65*	,23	,02	,08	1,22
	11,0	10,0	-,80*	,21	,00	-1,31	-,25
		12,0	-,13	,18	,76	-,59	,32
	12,0	10,0	-,65*	,22	,02	-1,22	-,08
		11,0	,13	,18	,76	-,32	,59

Violencia escolar y *ciberbullying* en el contexto de la COVID-19

	10,0	11,0	,08	,15	,88	-,30	,46
		12,0	,23	,16	,39	-,20	,64
BullC	11,0	10,0	-,079	,15	,88	-,46	,30
		12,0	,15	,13	,53	-,17	,47
	12,0	10,0	-,23	,16	,40	-,64	,18
		11,0	-,148	,13	,53	-,47	,17
BullN	10,0	11,0	,40	,19	,10	-,06	,86
		12,0	,41	,20	,12	-,08	,91
	11,0	10,0	-,40	,19	,10	-,86	,06
		12,0	,01	,16	1,00	-,38	,40
	12,0	10,0	-,41	,20	,12	-,91	,08
		11,0	-,01	,16	1,00	-,40	,38
VEC	10,0	11,0	,13	,16	,74	-,27	,53
		12,0	,27	,17	,30	-,16	,70
	11,0	10,0	-,13	,16	,74	-,53	,27
		12,0	,14	,14	,58	-,20	,49
	12,0	10,0	-,27	,17	,30	-,70	,16
		11,0	-,14	,14	,58	-,49	,20
VEN	10,0	11,0	,60*	,18	,01	,14	1,06
		12,0	,53*	,20	,03	,04	1,02
	11,0	10,0	-,60*	,18	,01	-1,06	-,14
		12,0	-,07	,16	,91	-,46	,33
	12,0	10,0	-,53*	,20	,03	-1,02	-,04
		11,0	,07	,16	,91	-,33	,46

Nota. *. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

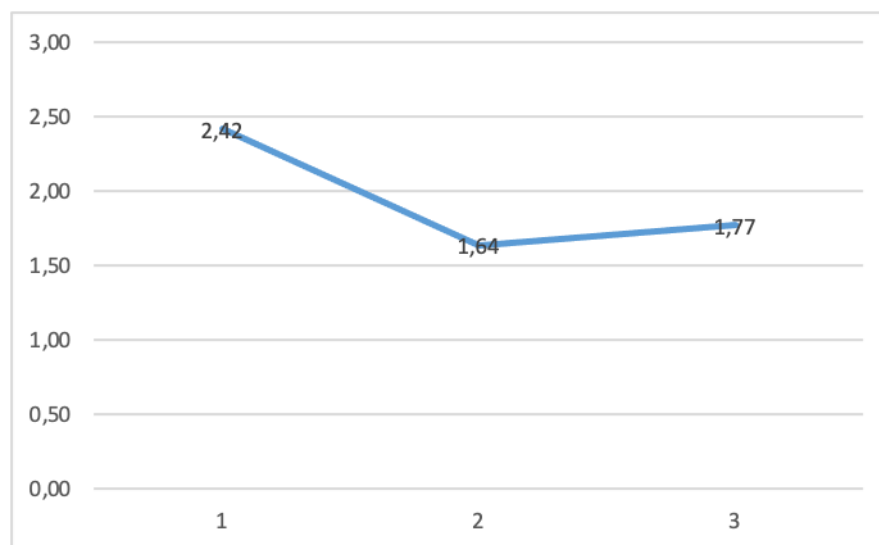


Figura 7. Medias de victimización por edad (10 años=1; 11 años=2 y 12 años=3)

La hipótesis 5 (H5) planteaba que la influencia de la violencia escolar, el *bullying* y el *ciberbullying* en el rendimiento académico y la depresión sería diferente durante el confinamiento que en la nueva normalidad y en función del sexo. La relación directa entre victimización y depresión fue negativa durante el confinamiento ($B=.50, p<.05$) y durante la nueva normalidad ($B=.31, p<.01$) mientras que no hubo una relación directa entre *bullying* y depresión ni durante el confinamiento ni durante la nueva normalidad. Los resultados del análisis de interacción no son significativos, se han graficado para observar las tendencias, tal y como se puede ver en las figuras los resultados muestran que durante la nueva normalidad la relación entre *bullying* y depresión fue más fuerte en los niños que en las niñas, mientras que durante el confinamiento fue similar. En cambio, durante el confinamiento la relación entre victimización y depresión fue más fuerte en los niños que en las niñas, mientras que durante la nueva normalidad fue similar. Por lo tanto, la H5 se rechaza.

Tabla 15.

Análisis de regresión para depresión durante el confinamiento

Variable de estudio	B	R ²
BullC	,40†	
Sexo	,43	
BullC*Sexo	-,06	,06†

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * $p < ,05$ ** $p < ,01$

Tabla 16.

Análisis de regresión para depresión durante la nueva normalidad

Variable de estudio	B	R ²
BullN	,17	
Sexo	,29	
BullN*Sexo	-,09	,02

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * $p < ,05$ ** $p < ,01$

Tabla 17.

Análisis de regresión para depresión durante el confinamiento

Variable de estudio	B	R ²
VictimC	,50*	
Sexo	,55	
VictimC *Sexo	-,20	,10**

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * $p < ,05$ ** $p < ,01$

Tabla 18.

Análisis de regresión para depresión durante la nueva normalidad

Variable de estudio	B	R ²
VictimN	,31**	
Sexo	,15	
VictimN*Sexo	,01	,09*

Nota: B son los coeficientes de regresión no estandarizados. †<,10 * p <,05 ** p <,01

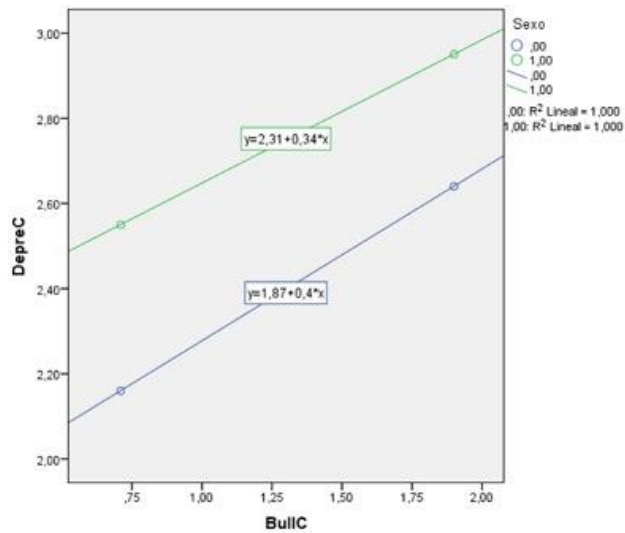


Figura 8. Resultados del análisis de regresión de Bullying*sexo sobre la depresión durante el confinamiento.

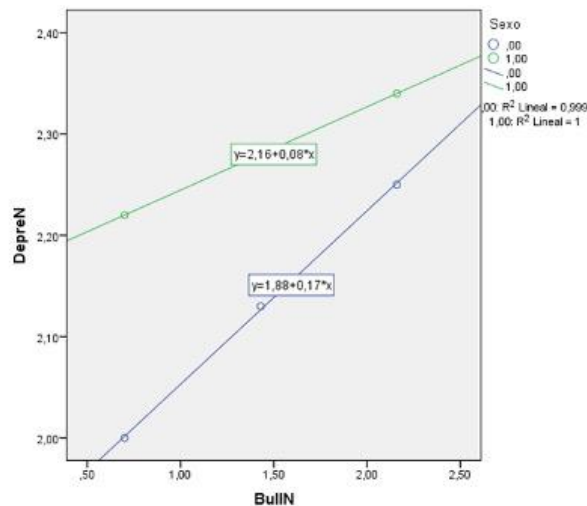


Figura 9. Resultados del análisis de regresión de Bullying*sexo sobre la depresión durante la nueva normalidad.

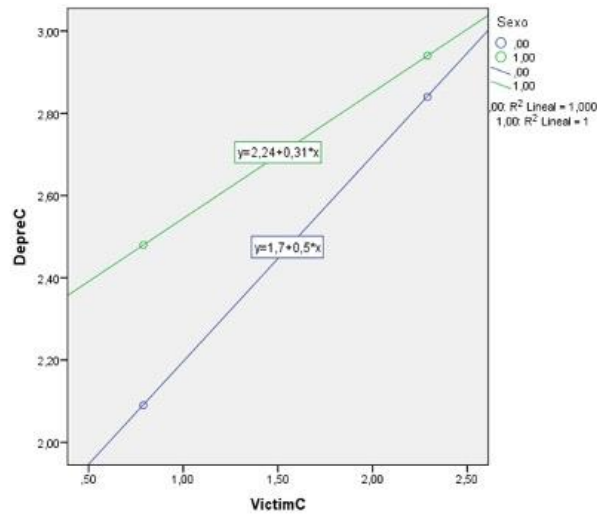


Figura 10. Resultados del análisis de regresión de victimización*sexo sobre depresión durante el confinamiento.

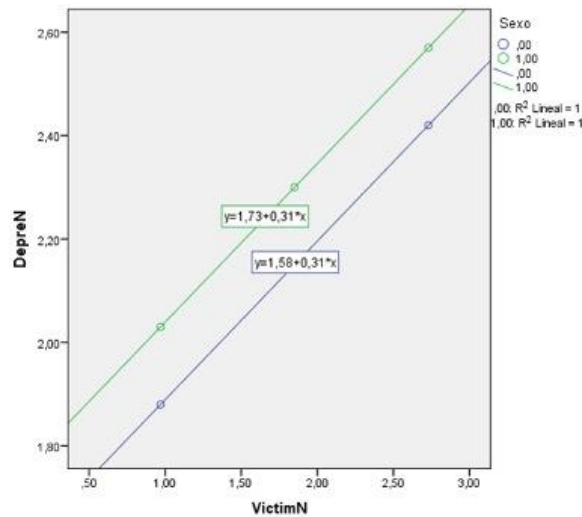


Figura 11. Resultados del análisis de regresión de victimización*sexo sobre depresión durante la nueva normalidad.

6. DISCUSIÓN

6.1 Alcance de los resultados

El objetivo de este estudio era analizar la influencia de la violencia escolar (*bullying* y *ciberbullying*) relativo al rendimiento académico y la depresión durante el confinamiento y la nueva normalidad en función del sexo. La hipótesis 1 planteaba que la situación de confinamiento ha producido una disminución en la violencia escolar, victimización, *bullying* y también de los niveles de depresión mejorando su rendimiento

escolar. Los resultados de los estudios parecen coincidir mayoritariamente en que la violencia escolar ha disminuido, afectando al rendimiento escolar y la depresión, que se han visto condicionadas por la situación de confinamiento. Por tanto aceptamos la hipótesis 1. Este resultado está en línea con Gómez (2021) que determinó la disminución de la ansiedad y el aumento del rendimiento escolar en las víctimas de *bullying* durante el confinamiento; el estudio fue realizado en una población de 276 estudiantes, de los que 94 eran víctimas de *bullying*. Asimismo, esta visión coincide con otros autores como Rusteholz, Mediavilla y Jiménez (2021) que establecen que el acoso escolar tiene un impacto negativo en la adquisición de conocimientos y competencias, produciendo un menor rendimiento académico. En esta línea argumentativa también encontramos estudios realizados en Perú como el de Estenos, Gutiérrez, Pancorbo, Quispe y Tapia (2020); que recoge las carencias y alteraciones socioemocionales que desarrollan los niños que sufren acoso escolar. En la India tenemos el estudio de Gupta y Jawanda (2020) que reconoce los impactos negativos que ha tenido la situación de pandemia en la salud de los niños; entre los efectos negativos destaca el aislamiento social y la ansiedad. En España encontramos el estudio de Delgado, Escortell, Martínez y Aparisi (2019) realizado a una muestra de 548 estudiantes con edades de 10-13 años en los que detecta que las víctimas de *bullying* y ciberacoso presentan mayores niveles de ansiedad.

De la misma forma, podemos señalar que estos resultados difieren de los obtenidos por Bonelli (2020) que tras analizar un caso de *bullying* y *ciberbullying* en una adolescente durante la COVID-19, en sus resultados expone: que el acoso y la persecución a la que se ha visto sometida la víctima no ha cesado a pesar de las medidas/restricciones de la pandemia. Ya que en ocasiones la sociedad naturaliza el uso de la violencia para la resolución de conflictos.

La hipótesis 2 planteaba que hay diferencias entre los niños y las niñas en rendimiento, depresión, violencia escolar, victimización y agresión. Los resultados indican que aunque el sexo no suele ser una variable muy significativa, se observan ciertas diferencias conductuales entre los niños y las niñas; ya que los primeros son más propensos a la violencia directa, mientras que en el caso de las niñas prima la violencia relacional e indirecta. Por lo que aceptamos parcialmente la hipótesis 2. Este resultado estaría en línea con otros estudios como el de Fernández, Félix y Ruiz (2017) en los que

mediante un estudio de 1.278 escolares de 10-14 años una de las variables que influye de manera determinante en el *ciberbullying* es el sexo. También autores como Cerda, Pérez, Elipe, Casas, y Del Rey (2019) exponen los mismos resultados; en su estudio realizado a 1.016 estudiantes con un rango que va de los 8 a los 11 años señalan que los niños muestran puntuaciones más altas en victimización y agresión frente a las niñas que presentan actitudes más positivas en las interacciones sociales. Moyano, Ayllón, Antoñanz y Cano (2019) establecen en su estudio realizado con una muestra de 3.407 alumnos de Educación Primaria, que variables sociodemográficas como el sexo o la edad no son determinantes a la hora de predecir el acoso, pero aprecian una tendencia mayor en el uso de la violencia física en el caso de los niños. Otros autores con este mismo planteamiento son Sidera, F., Serrat, E., y Rostan, C. (2021) que en su estudio de 636 estudiantes de 3º a 6º de Primaria, con la realización de los cuestionarios de acoso y ciberacoso (EBIPQ y ECIPQ) llega a la conclusión de que mayoritariamente los niños habían sufrido al menos una agresión online en los 2 meses anteriores a la realización del estudio. Al contrario de lo que ocurre en la educación secundaria, en la escuela primaria el ciberacoso es más prevalente en niños que en las niñas.

Estos resultados difieren de los obtenidos por Jain, Gupta, Satam y Panda (2020), donde se realizó un estudio encuestando a 256 estudiantes antes de la pandemia (en octubre de 2019) y a 118 durante el confinamiento (junio de 2020), obtuvieron que la edad y la condición sexual son condiciones significativas para ser víctima de acoso, cosa que no sucede con el sexo. Con estas mismas conclusiones también encontramos a autores como García, Ortega, De la Fuente, Zaldívar, y Gil (2017) que tras efectuar su revisión sistemática obtienen que la prevalencia del acoso “tradicional” es más alta que en el *ciberbullying* sin darse diferencias entre sexos. De igual manera, este planteamiento coincide con el estudio de Herrera, Romera y Ortega (2017) realizado en una muestra de 1.931 niños y adolescentes para valorar el *bullying* y *ciberbullying*; los resultados determinaron que en función del sexo no ha habido diferencias significativas, y la prueba de contraste determinó que los chicos son en mayor medida víctimas. En esta misma línea también tenemos a Flores, Caballer y Romero (2019); los cuales realizan un programa para prevenir el acoso en una muestra de 159 estudiantes de Educación Primaria. En los resultados, determinan que el sexo no es una variable significativa en el caso de la violencia cibernética. Por su parte Sidera, Serrat, Collell, Perpiña, Ortiz y Rostan (2020) en una muestra de 4.646 estudiantes de 6º de primaria

(49% niñas y el 51% niños) en la que evalúan la victimización y cibervictimización establecen que en general los niños tienen más probabilidades de ser víctimas de acoso escolar que las niñas. Mientras que en el caso del ciberacoso las niñas son más propensas que los niños a ser víctimas de ciberacoso. El estudio de Fujikawa, Mundy, Canterford., Moreno y Patton (2021) realizado en Australia con una muestra de 1.239 estudiantes, también sigue esa misma línea argumentativa, al coincidir en que en el caso de los niños el acoso desciende con el aumento de la edad; mientras que para las niñas, el acoso persiste en la escuela secundaria, con el acoso relacional como patrón dominante y el acoso cibernético aumentando drásticamente en la adolescencia temprana.

La hipótesis 3 planteaba que las personas que puntúan alto en victimización durante el confinamiento y la nueva normalidad presentan un menor rendimiento y mayores niveles de depresión, agresión y percepción de la violencia escolar en general. Los resultados indican que la situación de confinamiento ha empeorado el rendimiento académico y los niveles de depresión han sido superiores en el confinamiento que en el período de nueva normalidad. En esta línea están autores como Condon y Prasad (2019), que mediante la realización de las entrevistas a 14 médicos establecieron que sufrir acoso escolar es un factor de riesgo para desarrollar con posterioridad problemas de salud mental. Froody, McGuire, Kuldass y O'Higgins (2019) coinciden en que tanto las víctimas como los agresores puntúan más alto en la depresión así como en el desarrollo de problemas emocionales. Armitage (2021) también coincide con este planteamiento, ya que en su revisión sistemática establece que un 29% de la depresión en la edad adulta podría atribuirse a una situación de victimización sufrida en la infancia o adolescencia, siendo los problemas de salud mental derivados de acoso relativamente frecuentes en víctimas y agresores (pero con un impacto más severo en el caso de las víctimas). Centrándonos en el periodo de pandemia, el informe de Unicef (2020) concluye que España un 85,7% de los padres han detectado cambios a nivel emocional y conductual de sus hijos durante el confinamiento por COVID-19; estableciendo, además, una alta correlación entre el nivel de estrés de los padres y los hijos. Autores como Amorim, Catarino, Miragaia, Ferreras, Viana y Guardiano (2020) realizan 99 cuestionarios para medir el impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista (TEA); 43 son realizados a niños TEA y 56 a niños del grupo control. Sus resultados evidencian que todos los niños (tanto los TEA como los del grupo control)

presentaron mayores niveles de ansiedad; aunque, bien es cierto que los niños con TEA y sus padres experimentaron niveles de ansiedad más elevados que el otro grupo.

La hipótesis 4 establece que la violencia escolar, *bullying* y *ciberbullying* es diferente según la edad. Los resultados obtenidos en los estudios parecen indicar que el *bullying* y *ciberbullying* se dan cada vez a edades más tempranas, siendo su mayor prevalencia durante la adolescencia y después se produce un descenso del fenómeno. En esta línea encontramos a autores como Delgado et al. (2019) en su estudio realizado en una muestra de 548 estudiantes con edades de 10-13 años, obtuvieron que tanto el *bullying* como el *ciberbullying* se dan en edades tempranas habiendo una diferencia notable entre las mismas. Siendo los estudiantes mayores más vulnerables a la victimización en caso de fracaso escolar o dificultades en la realización de los exámenes. También encontramos a autores como Jain et al. (2020) que realizaron un estudio en India sobre una muestra de 256 estudiantes de 15-25 años antes de la pandemia (en octubre de 2019) y a 118 durante el confinamiento (junio de 2020). Concluyendo que el grupo de los alumnos de 17 a 18 años eran altamente susceptibles al *ciberbullying*, sufriendolo casi un 80% de los estudiantes durante el confinamiento. En la misma línea encontramos a Herrera et al. (2017) mediante su estudio realizado sobre una muestra de 1.931 niños y adolescentes para valorar el *bullying* y *ciberbullying*; los resultados determinan que la violencia escolar aumenta su prevalencia en los grados de 8º (13-14 años) y 9º (14-15 años) para posteriormente disminuir en grados superiores. Por su parte Sidera, Serrat, Collell, Perpiña, Ortiz y Rostan (2020) en una muestra de 4.646 estudiantes de 6º de primaria (49% niñas y el 51% niños) en la que evalúan la victimización y cibervictimización, establece que se da una disminución del acoso tradicional durante la escuela primaria, y aumenta posteriormente en la escuela secundaria.

No obstante, estos resultados no son congruentes con los obtenidos en otras investigaciones como la de Fujikawa et al. (2021) realizado con una muestra de 1.239 estudiantes, ya que según sus análisis en el caso de los niños el acoso desciende con el aumento de la edad; mientras en el caso de las niñas, el acoso aumenta significativamente en la adolescencia.

La hipótesis 5 planteaba que la influencia de la violencia escolar, *bullying* y *ciberbullying*, en el rendimiento académico y la depresión serían diferentes durante el

confinamiento y la nueva normalidad en función del sexo. En esta línea tenemos a Gómez (2021) que realizó un estudio a una población de 276 estudiantes (12-14 años), de los que 94 eran víctimas de *bullying*. Concluyendo que el confinamiento ha aumentado la ansiedad y la depresión en los adolescentes disminuyendo su rendimiento académico. Pero, sin embargo en el caso de las víctimas de violencia escolar ha supuesto una reducción en los niveles de ansiedad y depresión con aumento del rendimiento académico. De la misma forma, podemos señalar que estos resultados difieren de los obtenidos por Bonelli (2020) que tras analizar un caso de *bullying* y *ciberbullying* en una adolescente durante el confinamiento expone que el acoso y la persecución a la que se ha visto sometida la víctima por parte de sus compañeras no ha cesado a pesar de las limitaciones que ha supuesto el confinamiento manteniendo sus niveles de depresión y ansiedad. Sin embargo, al ser un fenómeno tan reciente (2020-2021) no hemos hallado estudios que relacionaran la totalidad de las variables planteadas en la hipótesis 5 por lo que hay un sesgo en la búsqueda y los resultados obtenidos.

6.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Entre algunas de las limitaciones que presenta nuestro estudio, podemos señalar que la mayor limitación ha sido la escasa literatura relacionada con nuestra población objeto de estudio, que cumpliera con los criterios establecidos. Lo que ha dificultado enormemente la revisión previa de artículos científicos por lo que no hemos tenido muchas referencias respecto a las variables e hipótesis formuladas. Además, debemos destacar la muestra obtenida, que aunque buena, podría ser mucho más amplia.

En cuanto a la metodología es un estudio transversal, no se trata de un estudio longitudinal (con un seguimiento y medida a lo largo del tiempo), sino que tomamos los resultados en un momento puntual y determinado. Por otro lado, los datos de la muestra obtenida son relativos a una única fuente/contexto específico.

Como futuras líneas de investigación podría ser interesante añadir nuevas variables como la influencia de las redes de apoyo, la inteligencia emocional o el aprendizaje cooperativo; además, de la perspectiva de otros agentes implicados en el acoso y la violencia como las familias o los docentes.

7. CONCLUSIONES

El presente estudio muestra los efectos que ha tenido el confinamiento por la COVID-19 y posteriormente durante el periodo de nueva normalidad en los estudiantes de Educación Primaria. Como hemos comprobado se da una correlación positiva entre el confinamiento y la violencia escolar, ya que las víctimas al no compartir espacio físico con sus agresores (y por tanto al darse una menor “exposición” o interacción) disminuye la percepción de violencia; aunque eso no significa la violencia haya desaparecido completamente, simplemente ha cambiado de escenario (dando paso al *ciberbullying*); pero continúa estando presente. En cuanto a la variable de depresión, podemos concluir que las víctimas experimentan elevados niveles de depresión independientemente de si son niños o niñas (del sexo).

Es importante hacer más estudios o programas de manejo e intervención ante la violencia escolar y el *ciberbullying* en niños de Educación Primaria, ya que cada vez el inicio del uso de las nuevas tecnologías se da antes, lo que los expone a mayores riesgos y son más vulnerables ante las consecuencias del mismo. El acoso escolar es un fenómeno complejo, que no es exclusivo de la adolescencia, produciéndose también en la escuela primaria. Por ello es fundamental conocer sus causas, efectos y cómo actuar si se detecta. Los docentes debemos implicarnos en su prevención, así como conseguir trabajar conjuntamente con las familias y los niños para minimizar sus secuelas en un futuro.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aftab, P. (2010). *What is cyberbullying, exactly?* Recuperado de http://stopcyberbullying.org/what_is_cyberbullying_exactly.html
- Alcaide Nadales, J. (2021). *Emoción expresada, bullying y ciberbullying: aspectos socioemocionales relacionados con el acoso entre iguales*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Jaén. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10953.1/14066>
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., y Dobarro González, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 191-202. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/322/296>
- Armero Pedreira, P., Bernardino Cuesta, B., & Bonet de Luna, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ paediatrics open*, 5(1). Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7957129/>
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V., y Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Rev. neurol.(Ed. impr.)*, 285-291.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J. M. (2017). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, Vol. 4, nº 9, 201- 220.
- Aznar Lozano, J. (2020). *Acoso escolar: Programa de prevención del acoso escolar a través de la cooperación en la Etapa de Educación Infantil*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/98065/files/TAZ-TFG-2020-2556.pdf?version=1>

- Blanco, J., De Caso, A. M., y Navas, G. (2012). Violencia escolar: Ciberbullying en redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 717-724.
- Bonelli, C. (2020). Análisis de un caso de bullying y cyberbullying de una adolescente. *Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais*, 1(2), 39-45.
- Calmaestra Villén, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y Características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Recuperado de: <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/5717/9788469490976.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camarena Noda, M., y Gonzalez Perez, P. (2020). *Propuesta didáctica para la prevención del acoso escolar en las aulas de Educación Primaria*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de La Laguna. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20844/Propuesta%20didactica%20para%20la%20prevencion%20del%20acoso%20escolar%20en%20las%20aulas%20de%20educacion%20primaria..pdf?sequence=1>
- Castillo Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 4, nº 8, 415-428.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52.
- Condon, L., y Prasad, V. (2019). GP views on their role in bullying disclosure by children and young people in the community: a cross-sectional qualitative study in English primary care. *British journal of general practice*, 69(688), e752-e759.
- Díaz-Aguado, M. J. (2016). El acoso entre escolares. En *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia*. Madrid: Dirección General de Familia, Consejería General de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM007081.pdf>

- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M. y Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62–72. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Estenos Vilca, X. P., Gutierrez Terreros, A. L., Pancorbo Ramirez, V. J., Quispe Rodriguez, D., y Tapia Elera, T. M. (2020). El ciberbullying en estudiantes de Educación Primaria. (Trabajo Fin de Grado). Lima: Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. Recuperado de: <http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/ipnm/1735>
- Fernández, C. M. G., Félix, E. M. R., y Ruiz, R. O. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 251-262. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360178>
- Flores, R., Caballer, A. y Romero, M. (2020). *Efecto de un programa de prevención de ciberacoso integrado en el currículum escolar de Educación Primaria*. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 23-29.
- Foody, M., McGuire, L., Kaldas, S., y O'Higgins Norman, J. (2019). Friendship quality and gender differences in association with cyberbullying involvement and psychological well-being. *Frontiers in psychology*, 10, 1723.
- Fujikawa, S., Mundy, L. K., Canterford, L., Moreno-Betancur, M., y Patton, G. C. (2021). Bullying Across Late Childhood and Early Adolescence: A Prospective Cohort of Students Assessed Annually From Grades 3 to 8. *Academic Pediatrics*, 21(2), 344-351.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescents y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076.

- García, J., Ortega, E., De la Fuente, L., Zaldívar, F. y Gil, M.J. (2017). *Revisión sistemática de la prevalencia de la violencia escolar en España*. *Social and Behavioral Sciences*, 237,125-129,
- Gómez León, M. I. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por el COVID-19. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/439601/298611>
- González, V. B. (2012). *Bullying y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de Educación Física: revisión teórico-conceptual*. *EmásF: revista digital de educación física*, (15), 73-78.
- González, A. P., & Santos, A. P. (2021). El ciberbullying en los centros educativos: abordaje cualitativo de un problema de salud pública. *Conocimiento Enfermero*, 4(12), 5-20.
- Gupta, S., & Jawanda, M. K. (2020). The impacts of COVID-19 on children. *Acta Paediatrica*, 109(11), 2181-2183.
- Gutiérrez Ángel, N. (2019). Repercusiones emocionales de la violencia escolar: influencia en la inteligencia emocional. *Acción Psicológica*, Vol. 16, nº1,143-156.
- Hernández Prados, M. A., & Solano Fernández, I. M. (2007). *Ciberbullying, un problema de acoso escolar*. *RIED. Revista iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36.
- Herrera López, M., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172.
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipos de actividades realizadas por Internet. Recuperado de: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- Iranzo, B. (2017). *Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas de cyberbullying* (Tesis doctoral), Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/59362/BIE%20TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Jain, O., Gupta, M., Satam, S., y Panda, S. (2020). Has the COVID-19 pandemic affected the susceptibility to cyberbullying in India?. *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100029.
- Kowalski, R. M., y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30
- Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lobo, A., Montón, C., Pérez, M. J., Campos, R., y García, J. (1993). Escalas de ansiedad y depresión de Goldberg: una guía de entrevista eficaz para la detección de trastornos psicológicos. *Atención Primaria*, 12(6), 345-349.
- López Pereyra, M. (2020). Ser estudiante LGBTI+ durante la pandemia Covid-19. *RLEE Nueva Época México*, 50, 225-2230.
- Lucas Molina, B., Pérez Albéniz, A., & Giménez Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del psicólogo*, Vol. 37, nº1, 27-35.
- Machimbarrena, J. M., Cabrera, J. G., & Landazabal, M. G. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: Una revisión sistemática. *Pensamiento psicológico*, 17(2), 37-56.
- Marín Cortés, A. F., Hoyos De los Ríos, O. L., y Sierra Pérez, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el cyberbullying entre adolescentes: una revisión sistemática. *Papeles del psicólogo*, Vol. 40, nº 2, 109-124.
- Martin Criado, J. M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2021). Supervisión parental y víctimas de cyberbullying: influencia del uso de redes sociales y la extimidad online. *Revista de Psicodidáctica*.
- Martínez Rodríguez, J. A. (2017). *Acoso escolar: Bullying y Cyberbullying*. JM Bosch.
- Mora-Merchán, J. A. (2001). *El fenómeno Bullying en las Escuelas de Sevilla*. (Tesis doctoral), Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/15992>
- 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.

- Moyano, N., Ayllón, E., Antoñanzas, J. L., y Cano, J. (2019). Children's social integration and low perception of negative relationships as protectors against bullying and cyberbullying. *Frontiers in psychology, 10*, 643.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). *Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Jama, 285*(16), 2094-2100.
- Nocito Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: implicaciones psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28* (1), 104-118.
- Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders, 97-146*.
- Oliveros López, M. (2019). *La actuación del preadolescente frente al ciberbullying*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/152690/Oliveros_Lopez_Minerva.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2*, 1-23.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. *Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, 12*(6), 256-273.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; UNESCO (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Global status report on violence prevention 2014*. Recuperado de: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564793>
- Ortega, R. (2004). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Página abierta, (153)*, 7-12.

- 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.
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar. Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Piñuel, I. & Cortijo, P. (2016). *Cómo prevenir el acoso escolar. La implantación de protocolos antibullying en los centros escolares: una visión práctica y aplicada*. Madrid: CEU Ediciones.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Madrid: Boletín oficial del Estado (14 de marzo de 2020).
- Rusteholz, G., Mediavilla, M., & Jiménez, L. P. (2021). Impact of Bullying on Academic Performance: A Case Study for the Community of Madrid. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3785919
- Sarabia, S. (2018). Violencia: una prioridad de la salud pública. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 81(1), 1-2.
- Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñà, G., Ortiz, R., & Rostan, C. (2020). Bullying in primary school children: the relationship between victimization and perception of being a victim. *International journal of environmental research and public health*, 17(24), 9540.
- Sidera, F., Serrat, E., y Rostan, C. (2021). Effects of Cybervictimization on the Mental Health of Primary School Students. *Frontiers in Public Health*, 9, 624.
- Unicef. (2020). *Salud Mental e Infancia en el escenario de la COVID-19*. España: Unicef. Recuperado de: https://www.aepcp.net/wp-content/uploads/2021/03/COVID19_UNICEF_Salud_Mental.pdf
- Vicén Alcalá, A. (2020). *La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima*. (Trabajo Final de Grado). Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/98061/files/TAZ-TFG-2020-2573.pdf>

Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty. Recuperado de: <http://clubtnt.org/safeOnline/printResources/EducatorsGuideToCyberbullyingAddressingTheHarm.pdf>

ANEXO 1: BASES DE DATOS Y ESTUDIOS SELECCIONADOS

Análisis de los trabajos incluidos en la discusión.

Se describen los 21 artículos seleccionados de las bases de datos: “Google Académico”, “Science Direct”, “Web of Science” y “Dialnet”. Clasificados en base a la siguiente información: número, autor y año del estudio, título, objetivos del estudio, descripción de la muestra, método y resultados.

BASE DE DATOS: GOOGLE ACADÉMICO (n=10)

Nº	Autores/ año	Título	Objetivos del estudio	Descripción de la muestra	Método	Resultados
1	Gómez León, M. (2021).	Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por COVID-19.	Comparar las puntuaciones en ansiedad, depresión, rendimiento académico y ciberbullying antes y después	Población de 276 estudiantes de 12 y 14 años (n=276) de los que 94 eran víctimas de bullying y 182 no lo eran.	Se realizó un cuestionario, concretamente el European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) con dos dimensiones:	Antes del confinamiento las víctimas obtuvieron puntuaciones significativamente mayores en ansiedad, depresión y ciberbullying; y menores en rendimiento académico. Durante el confinamiento las diferencias en ansiedad se invirtieron,

		del confinamiento.		victimización y agresión. El cuestionario consta de 7 ítems (insultar, pegar, excluir, etc.) y respuestas de tipo Likert.	siendo menores en las víctimas de bullying; además, de obtener menor puntuación en depresión y ciberbullying. Sin embargo el rendimiento académico descendió en el grupo de no- víctimas.	
2	Rusteholz, G., Mediavilla, M., y Jiménez, L. P. (2021)	Impact of Bullying on Academic Performance: A Case Study for the Community of Madrid.	Estudiar la incidencia del acoso en el rendimiento académico de los estudiantes en centros educativos de la Comunidad de Madrid	Para este estudio se utiliza la base de datos de la prueba que establece la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) realizada en el curso 2016-2017 de la Comunidad de Madrid sobre 250 colegios. Relativas a 6° de Primaria	Análisis de los datos recogidos a partir de las Pruebas de evaluación sobre competencias de carácter predictivo. La base de datos consta de dos tipos de información; los resultados de las evaluaciones y los	Los resultados indican que el acoso tiene un impacto negativo en todas las competencias evaluadas. Estableciendo que la probabilidad de un menor rendimiento académico aumenta en entornos donde hay bullying y que el bullying puede afectar a los estudiantes con un nivel académico bajo o alto.

				<p>y 4º de la ESO. La prueba está adaptada para alumnos con necesidades especiales, con algún grado de discapacidad, evaluación psicopedagógica o trastornos del aprendizaje.</p>	<p>cuestionarios de contexto. Los resultados de las pruebas de competencia se han basado en Item Response Theory (IRT), un modelo apropiado para evaluaciones educativas a gran escala</p>	
3	<p>Bonelli, C. (2020).</p>	<p>Análisis de un caso de bullying y cyberbullying de una adolescente</p>	<p>Analizar un caso de bullying y ciberbullying a través de interpretaciones psicoanalíticas</p>	<p>Estudio de un caso de bullying y cyberbullying durante la pandemia de Covid-19, cuando una adolescente, que sufría acoso escolar por parte de una compañera, continuó</p>	<p>Estudio cualitativo que recoge la vivencia y experiencias de una adolescente que sufre acoso escolar.</p>	<p>El análisis de este caso pone de manifiesto algunas cuestiones características de este tipo de violencia entre pares, sustentada sobre la base de una cultura que naturaliza la violencia.</p> <p>Podemos observar en los casos</p>

		con un marco teórico freudiano.	siendo acosada en redes por la misma compañera y otras que pertenecían al grupo escolar		de maltrato entre pares que las características culturales de nuestra sociedad funcionan como contexto facilitador de la violencia	
4	Estenos, X., Gutiérrez, A., Pancorbo, V., Quispe, D y Tapia, T. (2020)	El ciberbullying en estudiantes de educación primaria	Dar a conocer a las instituciones educativas, información verídica sobre aspectos importantes de este fenómeno, para lograr prevenir o contrarrestar su	Revisión bibliográfica que recoge información de diversos autores en relación al fenómeno del ciberbullying.	Investigación cualitativa con un enfoque descriptivo simple; se realiza una revisión bibliográficos relacionada con: el ciberbullying, los agentes involucrados en dicho fenómeno, las manifestaciones que presenta, las formas o tipos de violencia,	Los estudiantes que sufren de ciberbullying evidencian un impacto negativo en el área socioemocional, construyendo actitudes de rechazo a sí mismos y dificultades para relacionarse con su entorno.

		manifestación.		recomendaciones, proyectos, programas y campañas de prevención y estrategias para aplicar en el aula.		
5	Delgado, B., Escortell, R., Martínez, M., Aparisi, D. (2019)	La ansiedad escolar como variable explicativa del ciberacoso en estudiantes españoles de educación primaria	Analizar el poder explicativo de la ansiedad escolar sobre el ciberacoso en víctimas, agresores y agresores- victimizados.	La población se compone de 548 estudiantes (n= 548) de colegios públicos y concertados de la provincia de Alicante (50,2% chicos y 49,8% chicas) de 5º y 6º de Educación Primaria (10- 13 años).	Primero para evaluar la relación predictiva de la ansiedad escolar sobre el ciberacoso, se llevó a cabo análisis de regresión logística binaria a través del procedimiento por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald.	Tal y como ocurre en los casos de bullying , esta investigación pone de manifiesto la existencia de sucesos de ciberacoso a edades tempranas. Además es fundamental identificar tempranamente las víctimas de ciberacoso para disminuir su nivel de ansiedad.

6	Unicef (2020)	Salud Mental e Infancia en el escenario de la COVID-19. Propuestas UNICEF España.	Comprender los aspectos más destacados sobre la relación de niños, niñas y adolescentes en España con la tecnología, incluyendo el análisis sobre la situación en el contexto de la COVID-19	Guía realizada a partir de datos recogidos de población infantojuvenil.	Guía de propuestas para España relacionadas con la salud mental en la población infantil en el contexto de la COVID-19.	La familia y la escuela son agentes clave para aumentar la resiliencia en los niños que están confinados y expuestos a elevados niveles de ansiedad, situaciones estresantes, traumáticas, etc. El 85,7% de los padres han constatado cambios en el estado emocional y del comportamiento de sus hijos durante el confinamiento.
7	Jain, O., Gupta, M., Satam, S., y Panda, S.	Has the COVID-19 pandemic affected the	Proporcionar un análisis comparativo de los factores que	El estudio se realizó encuestando a 256 estudiantes de 15-25 años antes de la pandemia, en	Los datos se recopilaron a través de una investigación primaria dirigida	Según nuestros datos, la forma más destacada de ciberacoso es el acecho (71,21%) seguido de la publicación de comentarios

(2020)	susceptibility to cyberbullying in India?	determinan la susceptibilidad al ciberacoso de una persona, antes y durante la pandemia.	octubre de 2019, y a 118 estudiantes durante el encierro, en junio de 2020.	principalmente hacia estudiantes universitarios presentes en la región de Mumbai, India. La misma encuesta se distribuyó a la misma audiencia objetivo en dos períodos de tiempo. En octubre de 2019 (Período-I), antes de la pandemia (256 patrocinadores) y junio de 2020 (Período-II), una vez que la pandemia indujo se inició el encierro (118	despectivos (64,39%), filtrar fotos / videos en línea (41,67%) y acoso (21,97%). Se aprecia un cambio en la susceptibilidad del acoso durante la COVID que atiende a la edad y orientación sexual como elementos significativos durante la pandemia de COVID-19, que no fueron significativos antes. Al contrario que el género, ya que en nuestra muestra no se mostró que fuera una variable significativa en la susceptibilidad de un individuo al ciberacoso. La acción más severa tomada por la mayoría de las víctimas
--------	---	--	---	---	--

					encuestados).	fue solo informar o bloquear a los perpetradores en las plataformas de redes sociales (39,39%), seguido de ignorarlos (29,55%). Apenas el 4,55% de las víctimas emprendieron acciones legales.
8	Gupta, S., y Jawanda, M. K. (2020)	The impacts of COVID-19 on children	Analizar los posibles efectos de la pandemia de COVID-19 en niños	No se especifica	Revisión sistemática de 12 estudios.	Los efectos de la pandemia de COVID-19 tendrán un gran alcance en los niños de todo el mundo. Aunque algunos de estos efectos pueden ser positivos, creemos que los impactos negativos serán devastadores (adicción a las redes sociales e Internet, mayor riesgo de explotación infantil, aislamiento social, ansiedad por el futuro, etc.) y afectarán a

						millones de niños de alguna manera.
9	Armitage, R. (2021)	Bullying in children: impact on child health.	No se especifica	No se especifica	Revisión sistemática de diferentes tipos de estudios (longitudinales, transversales, metaanálisis, etc.)	Los niños que son percibidos como "diferentes" de alguna manera tienen un mayor riesgo de victimización, siendo la apariencia física el desencadenante más frecuente del acoso infantil. El impacto de la victimización por intimidación infantil en los resultados de salud mental en la edad adulta es asombroso. Aproximadamente el 29% de la carga de depresión en la edad adulta podría atribuirse a la victimización por parte de los compañeros en la adolescencia.

En general, los resultados adversos de salud mental debidos al acoso en la infancia tienen un impacto más severo en las víctimas del acoso.

10	<p>Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V., y Guardiano, M. (2020)</p>	<p>Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista</p>	<p>Conocer cómo vivieron los niños con TEA y sus familias el aislamiento social durante la cuarentena.</p>	<p>Se realizan 99 cuestionarios (n=99), de los cuales 43 corresponden a niños con TEA y 56 a niños del grupo control. Los niños con TEA tuvieron cambios en el comportamiento, a diferencia de los del grupo control. La mayoría de los niños con TEA tuvo un impacto</p>	<p>Estudio observacional, transversal y analítico. Mediante la aplicación de un cuestionario anónimo con las características demográficas y clínicas de los niños, junto con el impacto que tuvo la pandemia en diferentes aspectos de la vida diaria de las</p>	<p>Los niños con TEA y sus padres tenían niveles más altos de ansiedad que los controles. En el grupo con TEA, los niños que no mantuvieron las rutinas tuvieron niveles de ansiedad más altos. Los resultados muestran un potencial impacto psicológico de la pandemia de la COVID-19 no sólo en los niños con trastornos del neurodesarrollo, sino</p>
----	--	---	--	---	--	--

negativo en el manejo de las emociones frente a los del grupo control. familias. también en sus cuidadores.

BASE DE DATOS: SCIENCE DIRECT (n=4)

Autores/ año	Título	Objetivos del estudio	Descripción de la muestra	Método	Resultados
11 Herrera, M., Romera, E. y Ortega, R. (2017)	Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados	Adaptar y comprobar las propiedades psicométricas de la escala de bullying: European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) para Colombia	Participaron 1.931 niños y adolescentes colombianos, 53% chicas y 47% chicos (de 11-19 años). El 66.7% estudiaban en centros públicos y el 33.3% en centros privados.	Investigación transversal, ex post facto retrospectivo. Se realizaron análisis aplicados a los ítems, análisis factoriales confirmatorios y modelos de ecuaciones estructurales. Para medir el <i>bullying</i> se utilizó el EBIPQ compuesto por 14 ítems (7 de victimización y 7 de agresión) de tipo Likert	La validación confirmó la calidad de los ítems y estructura factorial de la escala original con óptimas propiedades psicométricas para dos factores: victimización y agresión. La prevalencia de implicación en <i>bullying</i> fue del 41.9% y para <i>cyberbullying</i> del 18.7%. En cuanto al sexo, no se obtuvieron diferencias significativas y la prueba de contraste de proporciones

		muestra colombiana.			mostró asociación entre ser víctima y el sexo, siendo los chicos en mayor medida víctimas.	
		Analizar la relación y coocurrencia de los fenómenos				
12	Cerda, G., Pérez, C., Elípe, P., Casas, J. A., y Del Rey, R. (2019).	Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria	Explorar la asociación entre rendimiento escolar y percepción del alumnado sobre la convivencia escolar desde una aproximación multidimensional	La muestra del estudio se compone de 1.016 estudiantes, pertenecientes a 14 centros educativos (49.9% niñas y 50.1% niños) de los cuales un 29.4% pertenece a centros públicos y un 70.6% a centros concertados; el rango de edad fue entre 8 y 11 años	Se realiza cuestionario con Escala de convivencia escolar (instrumento de 50 ítems con 5 opciones de respuesta, en una escala tipo Likert). La Escala de convivencia escolar consta de ocho dimensiones: (1) gestión interpersonal positiva; (2) victimización; (3) disruptividad; (4) red social de iguales; (5) agresión; (6) ajuste normativo; (7) indisciplina y (8) desidia docente	Las niñas tienen una percepción más positiva respecto a las interacciones y las relaciones dentro del centro escolar, puntuaciones más altas en gestión interpersonal positiva y red social de iguales, así como un mayor ajuste normativo. Por el contrario, los niños muestran puntuaciones más altas en victimización y agresión.

($M = 9.72$, $DT = .97$ años).

13	<p>García, J., Ortega, E., De la Fuente, L., Zaldívar, F. y Gil, M.J. (2017)</p>	<p>Revisión sistemática de la prevalencia de la violencia escolar en España</p>	<p>Realizar una revisión sistemática de todos los estudios publicados sobre el acoso escolar en los que se utiliza una muestra española, con el fin de realizar una estimación basada en la evidencia de la prevalencia del acoso escolar en España</p>	<p>La muestra del estudio contiene un total de 32 estudios que incorporan un total combinado de 120.011 menores. En cuanto al método de muestreo utilizado el 85,7% de los estudios reportan muestreo probabilístico.</p>	<p>Revisión sistemática de 32 estudios en relación a la prevalencia del acoso escolar en España. La búsqueda se realizó en las siguientes fuentes documentales: (a) Bases de datos (ISOC, Compludoc, Dialnet, Psycodoc, Proquest Psychology Journal, PsycARTICLES, PsycInfo, Scopus); (b) Meta motores de búsqueda (ISI Web of Knowledge); (c) Base de datos de tesis doctorales (TESEO); (d) Revisión directa y completa de</p>	<p>Los resultados indican una tasa de prevalencia del 11,45% para el acoso en general, y cuando se desglosa por tipo, una tasa más alta para el acoso “tradicional” que para el ciberacoso, siendo similar en ambos sexos.</p>
----	--	---	---	---	--	--

				<p>revistas especializadas; e) Examen de las contribuciones de conferencias especializadas recientes; y (f) Revisión de referencias de los estudios que fueron incluidos en la revisión sistemática.</p>		
14	<p>Flores, R., Caballer, A. y Romero, M. (2019)</p>	<p>Efecto de un programa de prevención de ciberacoso integrado en el currículum escolar de Educación Primaria</p>	<p>Evaluar el efecto del programa en una muestra de 159 estudiantes de Educación Primaria.</p>	<p>159 alumnos de los últimos cuatro años de educación primaria: 77 en el grupo experimental y 82 en el grupo control. Los estudiantes provienen de dos escuelas públicas de educación preescolar y primaria (CEIP) en</p>	<p>Se parte de un análisis de necesidades realizado con 55 docentes y 156 padres y madres; para posteriormente implantar un diseño cuasiexperimental, pre-post con dos grupos, incluyendo formación para docentes, padres y madres.</p>	<p>Los alumnos de primaria ya utilizan Internet y algunas redes o aplicaciones de mensajería instantánea sin haber recibido ninguna formación en su uso y sin ser conscientes de los riesgos a los que están expuestos. Además, teniendo en cuenta que los primeros años de la educación secundaria es el período en el</p>

la provincia de Castellón, el 50,3% eran niñas y 49,7% varones, con edades entre 8 y 12 años.

Al curso de formación para padres asisten 89 padres de los alumnos del grupo experimental (52 madres y 37 padres)

que un mayor número de casos de ciberacoso aparecen, por tanto se ve la educación primaria como el momento ideal para trabajar este problema a nivel preventivo. Aún, no se han encontrado esquemas preventivos para este tipo de bullying en la literatura para esta etapa de la educación y, por lo tanto, es esencial diseñar programas, como el que se presenta aquí, que sean adecuados a la edad de estos alumnos.

BASE DE DATOS: WEB OF SICENCE (n=6)

Nº	Autores/ año	Título	Objetivos del estudio	Descripción de la muestra	Método	Resultados
15	Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñà, G., Ortiz, R., y Rostan, C. (2020)	Bullying in primary school children: the relationship between victimization and perception of being a victim.	Investigar la victimización del acoso escolar en niños de primaria, así como su relación con la percepción de los niños de ser una víctima	Muestra de 4.646 estudiantes de 3º a 6º de Primaria (49% niñas y 51% niños), a los que se les evalúa las conductas de victimización y cibervictimización.	Para evaluar el bullying se utilizó el Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención contra el Bullying (EBIPQ). Es un instrumento de 14 ítems (7 de victimización y 7 de agresión) en los que se les pregunta a los niños qué situaciones han vivido en los últimos dos meses, evaluados en una escala Likert con 5 opciones de respuesta. Para valorar el acoso cibernético o ciberbullying se utilizó Una versión reducida del Cuestionario del Proyecto de Intervención del Ciberacoso	De los participantes, el 36,7% fueron víctimas y el 4,4% cibervíctimas. Además, el 24,2% tenía la percepción de ser víctima, y un 4,9% una percepción de ser una cibervíctima. Por otro lado, el 56,9% de las víctimas de violencia tradicional el acoso no tenía la percepción de ser una víctima. En general los niños tienen más probabilidades de ser víctimas de acoso escolar que las niñas. Las diferencias de sexo pueden deberse a que las niñas tienden a

				Europeo (ECIPQ) se utilizó. El instrumento original consta de 22 ítems (11 de cibervictimización y 11 de ciberagresión) evaluados en la misma escala Likert mencionada para el cuestionario de bullying.	involucrarse más en formas indirectas de acoso. En el caso del ciberacoso también hay diferencias importantes ya que las niñas son más propensas que los niños a ser víctimas de ciberacoso	
16	Sidera, F., Serrat, E., y Rostan, C. (2021)	Effects of Cybervictimization on the Mental Health of Primary School Students	Abordar los efectos del ciberacoso en diferentes aspectos de la vida y el comportamiento de los alumnos de 3º a 6º de primaria.	Muestra compuesta por 636 estudiantes de 38 escuelas, así como sus padres. Los niños respondieron a un cuestionario de acoso y ciberacoso (EBIPQ y ECIPQ), y sus padres	Los niños respondieron a un cuestionario de acoso y de ciberacoso. Concretamente se utilizó: el Cuestionario del Proyecto de Intervención (EBIPQ); instrumento que evalúa el acoso tradicional a través de siete ítems de victimización y siete ítems de agresión, aunque solo se consideraron los ítems de victimización en el estudio. Cuestionario sobre ciberacoso. Una versión reducida del Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención	Los resultados revelan que el 14,4% de los niños, en su mayoría varones, habían sufrido al menos una agresión online en los 2 meses anteriores. La mayoría de ellos también fueron víctimas del acoso tradicional. Se muestra que el ciberacoso afecta la vida de los niños desde la escuela primaria, y especialmente a los niños, incluso en los niños que no sufren el acoso tradicional.

				respondieron a tres cuestionarios: el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ), un cuestionario sociodemográfico y sobre las experiencias de los niños relacionadas con el acoso y el ciberacoso	contra el Ciberacoso Se utilizó (ECIPQ) con 12 ítems (seis en cibervictimización y seis sobre ciberacoso). Cuestionarios para padres acerca de la situación de sus hijos y experiencias en relación con situaciones de acoso y ciberacoso.	
17	Condon, L., y Prasad, V. (2019)	GP views on their role in bullying disclosure by children and	Explorar las opiniones de los médicos de cabecera sobre su papel para	Este estudio transversal comprendió entrevistas semiestructuradas	Se utilizó un muestreo intencional para lograr variación en la edad del médico de cabecera, situación profesional en práctica, perfil de los pacientes atendidos por la práctica, el tamaño y la	Según los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas aparecieron tres temas principales: la importancia de establecer una clínica temprana; el impacto del

	young people in the community: a cross-sectional qualitative study in English primary care	lidiar con las revelaciones de bullying en niños y jóvenes sobre ser acosados.	con 14 médicos de cabecera trabajando en NHS Inglaterra. Tres entrevistas se llevaron a cabo cara a cara y 11 fueron realizado por teléfono por un miembro del equipo de investigación que era médico estudiante.	ubicación de la práctica; y si los médicos de cabecera se consideraban a sí mismos activamente en la investigación o la docencia.	acoso escolar en las escuelas; y la formación y orientación sobre cómo tratar bullying y cyberbullying. Los médicos de cabecera sintieron que tratar con divulgaciones de acoso y ciberacoso se redujo a su experiencia clínica en lugar de que las recomendaciones de la guía, que no existen actualmente, y que la intimidación era un factor precipitante para desarrollar problemas de salud mental.
18	Froody, M., McGuire, L., Friendship Quality and Gender Differences	Investigar las tasas de prevalencia del acoso	Muestra de niños y jóvenes de edades comprendidas	Investigación de carácter transversal, a los participantes se les realizan varios cuestionarios. La fiabilidad de la consistencia interna de todos las	En el caso de la depresión, se demostró que ser mujer, tener una peor calidad de amistad, ser víctima cibernética o de ciberacoso

	Kuldas, S., y O'Higgins Norman, J. (2019)	in Association With Cyberbullying Involvement and Psychological Well-Being	tradicional y cibernético en Irlanda Analizar la implicación del ciberacoso en el bienestar psicológico	entre los 12 a los 16 años (N = 2.410). De los que el 43,2% eran hombres y el 56,8% mujeres	escalas y subescalas se estimaron utilizando ambos métodos de Cronbach coeficientes alfa (α) y omega de McDonald's (ω), utilizando JASP, un software estadístico gráfico para diseños estadísticos comunes	/ víctima se asociaron con una mayor depresión. Las víctimas / acosadores cibernéticos puntuaban más en depresión, dificultades totales en general, problemas emocionales, problemas de conducta y presentaban menos conductas prosociales.
19	Fujikawa, S., Mundy, L. K., Canterford, L., Moreno-Betancur, M., y Patton, G.	Bullying Across Late Childhood and Early Adolescence: A Prospective Cohort of Students Assessed Annually	Estimar el cambio de los patrones de acoso a lo largo de la niñez tardía y la adolescencia temprana, incluyendo la transición de la	Se reclutó una muestra aleatoria estratificada de 1239 estudiantes de tercer grado de 43 escuelas primarias en Melbourne, Australia.	La frecuencia y la forma del acoso se evaluaron anualmente entre los grados 3 y 8, y se categorizaron en 5 grupos: físico, verbal, propagación de rumores, exclusión social y cibernético, junto con el acoso multiforme.	En general, la transición a la educación secundaria trajo menores riesgos de todas las formas de acoso escolar. Se encuentran altas tasas de acoso a lo largo de la infancia tardía y la adolescencia temprana en ambos sexos, pero siendo el acoso más persistente en las niñas. Los

C. (2021)	From Grades 3 to 8	escuela primaria a la secundaria.		descensos en la escuela primaria y con la transición a la escuela secundaria sugieren el potencial de intervención en estos grados para reducir aún más la prevalencia del acoso escolar.		
20	Moyano, N., Ayllón, E., Antoñanzas, J. L., y Cano, J. (2019)	Children's social integration and low perception of negative relationships as protectors against bullying and cyberbullying	Investigar los factores asociados a las diversas formas de bullying que sufrir una víctima considerando el papel mediador de la escuela	Datos recogidos sobre 42 escuelas (79,5% públicas) en una muestra de 3.407 alumnos n=3.407 (47,6% niños y 52,4% niñas) de Educación Primaria	Se realiza recogida de datos mediante cuestionrios que evaluaban: la calidad de la convivencia y el bullying y ciberbullying. Como variables dependientes se incluyen el bullying relacional, bullying agresivo y cyberbullying. Los análisis se realizaron utilizando el macro PROCESO en el programa estadístico SPSS, lo que permite analizar simultáneamente varios factores mediadores.	Para predecir todas las formas de bullying, un mayor sentido de integración social y una percepción de relaciones bajas negativas fueron mediadores, y la integración social fue el factor que más se correlacionó con el bullying, especialmente el bullying relacional.

BASE DE DATOS: DIALNET (n=1)

Nº	Autores/ año	Título	Objetivos del estudio	Descripción de la muestra	Método	Resultados
21	Fernández, C. M. G., Félix, E. M. R., y Ruiz, R. O. (2017)	Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación.	Determinar si existen variables que pueden explicar la participación en el acoso cibernético de espectadores, víctimas, agresores y victimizados	1278 escolares (52.3% niños y 47.7% niñas) de 5º y 6º de Primaria de Andalucía, con edades comprendidas entre los 10 y 14 años. El 49.4% estaba en 5º de primaria y el 50.6% se encontraba en el 6º curso.	Para el estudio descriptivo se utilizó el análisis χ^2 para las variables género y curso académico, para cada uno de los roles. Para el resto de variables, se realizó un análisis de la varianza (ANOVA). Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS y AMOS en su versión 20.0.	Los resultados exponen que las variables tanto personales como interpersonales influyen en el acoso cibernético, específicamente, se observó el género, la autoestima negativa, el ajuste social entre iguales, y la disruptividad y conflictividad.