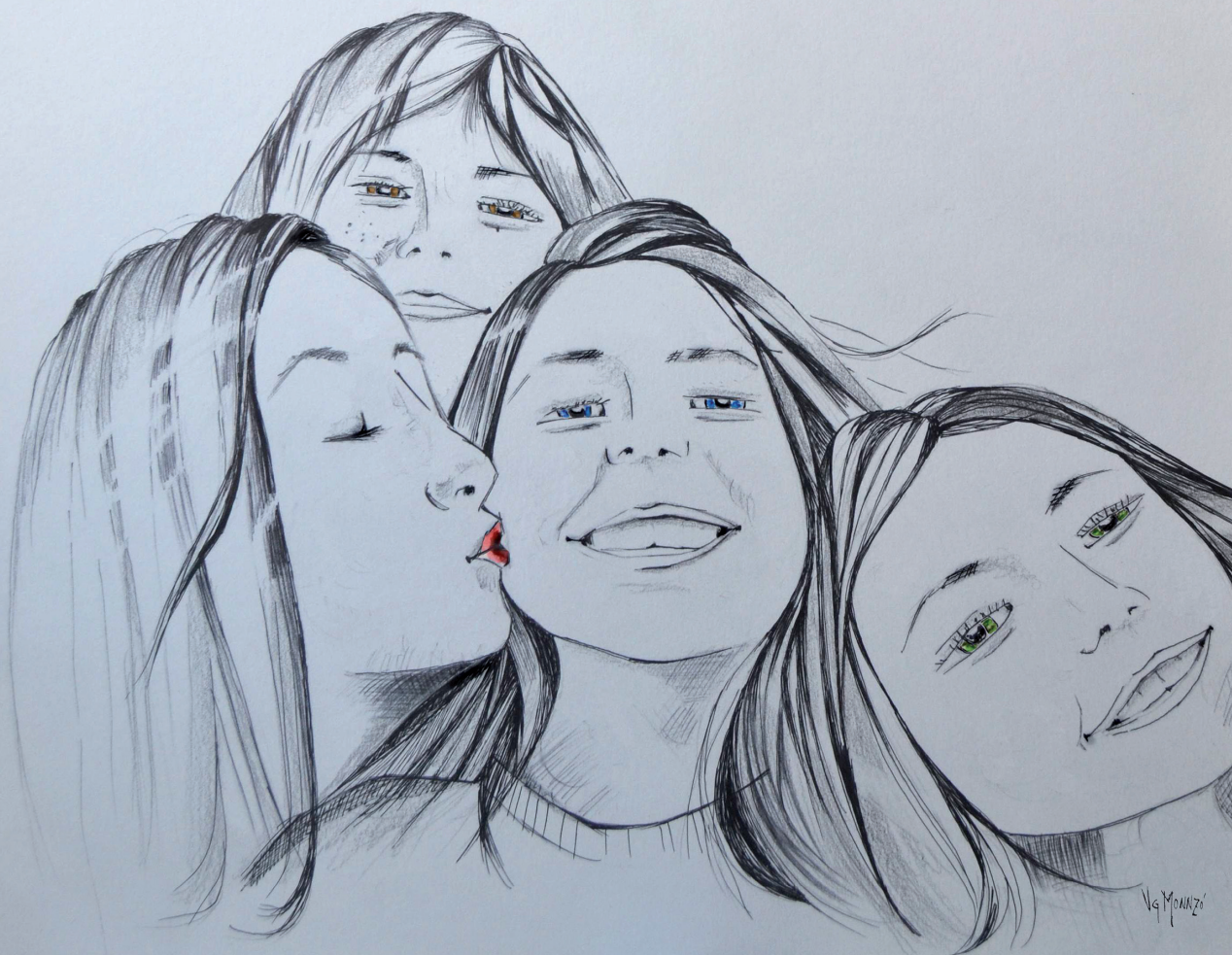


EDUCACIÓN EMOCIONAL DE 8 A 12 AÑOS

CULTIVANDO EMOCIONES 2



CULTIVANDO EMOCIONES - 2

Educación Emocional de 8 a 12 años

Presentación:

M^a José Català Verdet

Consellera d'Educació, Cultura i Esport
de la Comunitat Valenciana

Prólogo:

D. Juan Pablo Valero

Subdirector General de Innovació
i Qualitat Educativa

Coordinación:

Agustín Caruana Vañó

Nieves Gomis Selva

Asesores del CEFIRE de Elda

Edita:

GENERALITAT VALENCIANA

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport

2014

ISBN: 978-84-482-5976-1

Depósito Legal: V-2646-2014

Diseño gráfico portada y dibujos interiores: Vladimir Monzó Gol

email: vgmonzo@hotmail.com

Diseño y maquetación: Rafael Bañón

Corrección y revisión de textos: Andrés Luna Martínez y Carme Carbó Marro

Imprime: AZORÍN, Servicios Gráficos Integrales

c/ Andrés Amado, 5. 03600 Elda

Tel. 965381606 - Fax 965386764

© De los autores sobre la parte literaria y de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la presente edición.

Direcciones de contacto:

Agustín Caruana Vañó, correo electrónico: inclusivaelda@edu.gva.es

Nieves Gómis Selva, correo electrónico: infantielda@edu.gva.es

Asesores del CEFIRE de Elda. c/ San Crispín, 14 – 03600 Elda.

Se puede acceder a la versión en PDF de este libro en la sección de publicaciones de la

Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda, www.lavirtu.com

RELACIÓN DE AUTORES Y AUTORAS

Albaladejo Blázquez, Natalia

Licenciada en Psicología y en Psicopedagogía. Dpto. Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

Algarra Delicado, Luz Davinia

Licenciada en Psicopedagogía. Especialista Universitaria en Mediación. Maestra de Primaria y Pedagogía Terapéutica. CEIP Deán Martí, Oropesa del Mar.

Almendros Román, Iván

Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Pedagogía Terapéutica CEIP Juan Rico y Amat.

Barba Cantero, M^a Isabel

Diplomada en Educación Infantil. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Bellod Santos, Nuria

Licenciada en Psicopedagogía. Diplomada en Pedagogía Terapéutica. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Brotos Poveda, Ana

Diplomada en Educación Primaria, Máster en nuevas tecnologías aplicadas a la educación por la universidad de Alicante, Máster en logopedia clínica y escolar por el instituto técnico de estudios aplicado.

Caballero Doñate, M^a Pilar

Licenciada en Psicopedagogía. Maestra de Pedagogía Terapéutica. CEIP Padre Manjón, Elda.

Caruana Vañó, Agustín

Catedrático de Orientación Educativa. Licenciado en Psicología, doctor en Medicina por la Universidad de Alicante. CEFIRE de Elda. Profesor asociado del departamento Psicología de la Salud, Universidad de Alicante.

Cuenca Navarro, Paloma

Diplomada en Educación Primaria. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Delgado Domenech, Beatriz

Doctora Europea en Psicología de la Salud y Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante.

Elejaga Vargas, Aitziber

Diplomada en Educación Física y Primaria. Asesora CEFIRE de Elda.

Fuster Giménez, Miriam

Diplomada en Educación Primaria. Colegio Santa María del Carmen, Elda.

García Navarro, Francisco Javier

Licenciado en Psicopedagogía. Maestro de Primaria, EF y Pedagogía Terapéutica. CEIP Deán Martí, Oropesa del Mar.

Gomis Selva, Nieves

Dra. por la Universidad Alicante, área de Psicología Evolutiva. Licenciada en Pedagogía. Diplomada en Educación Infantil y Primaria. Asesora del CEFIRE de Elda. Profesora asociada del departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante.

González Maciá, Carolina

Graduada en Magisterio de Educación Primaria y Máster en Investigación Educativa. Becaria Predoctoral del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante.

Inglés Saura, Cándido José

Doctor en Psicología y Profesor Titular en el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

López Díaz-Villabella, Sonia

Licenciada en Psicopedagogía, Diplomada en Pedagogía Terapéutica. CEIP Enric Valor, Alicante.

López Juez, María Jesús

Neurobióloga. Doctora en CC Biológicas, área de Neurociencia por UCM. Directora del CON Neocortex. Profesora de Déficit de Atención e Hiperactividad en el Máster de Neuropsicología y Educación de la UNIR.

Martín Santos, Jesús M^a

Licenciado en Pedagogía. Diplomado en Pedagogía Terapéutica. IES N° 3, Villena.

Martínez Teva, Clara E.

Licenciada en Geografía e Historia. Curso Postgrado Biblioteconomía y Documentación CEU San Pablo, Máster Ciencias de la documentación Universidad de Alicante. Biblioteca Formación del Profesorado Elche-CEFIRE de Alicante.

Ortells Agramunt, Rosa

Diplomada en Educación Infantil. Licenciada en Pedagogía. Maestra de Pedagogía Terapéutica. CEIP Deán Martí, Oropesa del Mar.

Peñataro Pérez, Ketty

Diplomada en Educación Primaria, especialidad en Ciencias Sociales. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Segura García, Nieves

Licenciada en Geografía e Historia. Maestra de Educación Primaria. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Tercero Giménez, M^a Pilar

Licenciada en Psicopedagogía. Diplomada en Pedagogía Terapéutica. Postgrado en Musicoterapia. CEIP Reina Sofía (Petrer).

Vicent Juan, María

Graduada en Magisterio de Educación Primaria y Máster en Investigación Educativa. Becaria Predoctoral en la Universidad de Alicante.

ÍNDICE

Presentación	13
Agradecimientos	15
Prólogo	17
Programa de educación emocional de 8 a 12 años	21
1. Introducción y marco teórico	21
1.1. Emociones	23
Concepto de emoción	23
El origen de las emociones está en el cerebro	24
El perfil emocional cerebral	24
Dimensiones estructurales de la emoción	25
Sistema neurofuncionales fundamentales	25
Emociones positivas y negativas	26
Componentes de las emociones	28
Características de las emociones	28
Emociones básicas	29
Emociones según el enfoque cognitivo	30
Inteligencia emocional y competencias emocionales	32
Inteligencia emocional (IE)	32
Competencia emocional	33
A modo de conclusión	34
¿Cuáles son las competencias emocionales?	35
Educación emocional	38
1.2. Violencia escolar	38
Violencia, acoso, bullying y cyberbullying	38
Educación emocional para prevenir la violencia	41
Programas de educación emocional del CEFIRE de Elda.	42
Proyectos de futuro	44
2. Presentación del programa	46
Objetivos generales del programa	46
Metodología	47
Contenido y estructura	47
3. Módulos de actividades por competencias	49
3.1. Autoconocimiento emocional	49
Carné de identidad	50
Derecho o deber	52
El gran teatro de las emociones	54

Un álbum de emociones y decisiones	62
Enséñame tu carta	64
Mi película	67
¿Quién soy yo?	69
Nuestro cuento de las emociones	74
Nuestro diccionario expresivo	76
Detectives	78
3.2. Autoconcepto y autoestima	80
Mi autoimagen	84
¡Qué pedazo de corazón tengo!	86
Me venden	88
Estofado de cualidades	90
Me gustas tú	93
Nunca lo olvides	96
Mi cápsula del tiempo	98
Descubriendo mi autoestima	100
Acentuar lo positivo	103
3.3. Autocontrol emocional	105
Control de mis pensamientos	108
Y hago ¡boooooommmm!	111
El dossier de las imágenes imposibles	113
En busca de la meta perdida	115
Esperar es mejor	117
La canción del optimista	119
Vamos a imaginar	121
Pista, pista	125
3.4. Empatía	127
Haciendo un avión de papel	130
El jardín de la convivencia	133
Me pongo en tu lugar	135
La rueda de la verdad	138
Ha sido sin querer	141
"Yo" tengo "tu problema"	144
El horario de Ana Marrón	146
3.5. Habilidades sociales y de comunicación	150
Cuéntame esa historia	156
Ratón, león y persona	159
Frasas asesinas	163
Bingo de los sentimientos	166

Los complementos.	169
Bazar de palabras	171
Tablón de agradecimientos	173
Fila de cumpleaños	175
3.6. Resolución de conflictos	177
Los cuadrados cooperativos	182
El problema de Juan	185
Conflicto de números	190
<i>Collage</i>	192
Cuando me gritas me siento mal	194
Batido de frutas	196
El tren	197
4. Cuentos para educación emocional	199
Actividades basadas en cuentos	
Competición de sapos	201
Flores en las orejas.	203
Juul. Insultar es pegar con palabras	206
Pastel para enemigos	210
El león afónico	213
Los tres cosmonautas	215
El pájaro del alma	217
Todo se puede decir pero bien dicho	220
La joya eres tú	222
Orejas de mariposa	224
5. Referencias bibliográficas	226
6. Artículos e investigaciones de referencia	230
6.1. Resultados de los estudios de investigación sobre violencia escolar, bullying y cyberbullying	230
El cyberbullying y el ajuste psicoemocional en estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. <i>Beatriz Delgado Domenech, Carolina González Maciá, María Vicent Juan J., Nieves Gomis Selva y Cándido José Inglés Saura.</i>	230
El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de Educación Primaria. <i>Natalia Albaladejo Blázquez y Agustín Caruana Vañó.</i>	246
6.2. Artículos de revisión	265
Neurodesarrollo de 8 a 12 años: la segunda infancia. <i>Mª Jesús López Juez.</i>	265
Las emociones en la literatura infantil. <i>Clara E. Martínez Teva y Mª Pilar Tercero Giménez.</i>	279

6. ARTÍCULOS E INVESTIGACIONES DE REFERENCIA

6.1. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR, *BULLYING* Y *CYBERBULLYING*

EL *CYBERBULLYING* Y EL AJUSTE PSICOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹

Delgado, B., González, C., Vicent, M., Gomis, N. e Inglés, C. J.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han convertido en herramientas imprescindibles para el desarrollo académico y laboral en nuestra sociedad. No obstante, el uso generalizado de las TIC en los niños y jóvenes, fuera de la supervisión paterna, ha llevado a analizar nuevas situaciones que pueden ser problemáticas para los menores. En este sentido, el *cyberbullying* aparece recientemente como una nueva modalidad de acoso entre iguales que se caracteriza por la utilización de las TIC como medio de hostigamiento (Garaigordobil, 2014; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan, 2008; Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006).

El *cyberbullying* (CB) es un acto agresivo e intencionado llevado a cabo repetido y constantemente a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas (ej, teléfono móvil, Internet, chats, redes sociales) por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith et al., 2006). Los roles que los individuos pueden desempeñar en el ciberacoso son (Garaigordobil, 2011): de víctima o persona que sufre el acoso, de acosador o persona que genera hostigamiento a través de las TIC y de observadores, que con frecuencia son compañeros o conocidos que presencian la agresión. Estos últimos pueden o no intervenir sobre el ciberacoso, difundiendo o denunciando la agresión.

Kowalski, Limber y Agatston (2010) señalan ocho tipos de conductas de CB: insultos electrónicos, hostigamiento, denigración, suplantación de la identidad, desvelamiento y sonsacamiento, exclusión, ciberpersecución y grabación y difusión de agresiones (*happy slapping*) a través de las TIC. Ante estas conductas, las víctimas suelen sentirse indefensas y desprotegidas por no contar con entornos seguros ya que, la información es difundida sin control por la red sin la posibilidad de ser eliminada.

¹ Agradecimientos: esta investigación ha sido realizada gracias a la colaboración del Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Elda y a la participación de los centros de estudios y maestros en el grupo de trabajo "Cultivando emociones".

Las investigaciones sobre el CB se han focalizado principalmente en el análisis de prevalencias y su relación con el sexo y la edad de los sujetos. Los resultados de los estudios realizados en nuestro país revelan que el 30-40% de estudiantes de Educación Secundaria han estado implicados de algún modo en el CB (víctimas, agresores, observadores), que el 20-30% afirma haber sido víctima de CB, pero solo una minoría sufría victimización severa (0,5-3%) (Avilés, 2009; Buelga, Cava y Musitu, 2010; Calvete, Orue, Estevez, Villardon y Padilla, 2010; Defensor del Pueblo, 2007; Garaigordobil, 2014; Orte, 2006; Ortega et al., 2008). En este sentido, estudios realizados en otros países han destacado la presencia de casos de CB en la Educación Primaria (Balding, 2005; Keith y Martin, 2005). Así, Balding (2005) encontró en una muestra de estudiantes ingleses de 10 y 11 años, un 1% de alumnos acosados a través del móvil. Keith y Martin (2005) hallaron un 42% de ciberacoso y un 35% de amenazas online en estudiantes estadounidenses de 9 a 13 años.

Respecto al sexo, los hallazgos son contradictorios señalando más conductas de CB en los chicos (Calvete et al., 2010) y una mayor prevalencia de chicos acosadores y chicas víctimas (Del Barco, Felipe, Fajardo y Gómez, 2012; Estévez, Villardon, Calvete y Padilla, 2010), mientras otros no encuentran diferencias entre sexos (Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro, 2011; Jiménez-Vázquez y García-Rojas, 2010). Igualmente, la asociación entre CB y edad/curso no ha resultado concluyente (Ortega et al., 2008).

El interés despertado por el *cyberbullying* puede explicarse por la necesidad por cuantificar el impacto del CB en niños y adolescentes, así como por comprender el funcionamiento social, personal y emocional del acosador y de la víctima, para desarrollar estrategias de intervención y prevención eficaces.

Recientemente, se ha encontrado que los adolescentes víctimas de CB presentan niveles altos de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima y autoeficacia, indefensión, irritabilidad, nerviosismo, somatizaciones, ira, frustración, trastornos del sueño y dificultad para concentrarse, mientras que los acosadores presentan un perfil desadaptativo externalizante asociado a la falta de empatía, conductas agresivas, dificultades de acatamiento de normas, consumo de drogas, y absentismo escolar (Estévez et al., 2010; Hernández, 2006; Hinduja y Patchin, 2010; Manke, 2005; Ybarra y Mitchell, 2004, 2007; Ortega et al., 2008). En este sentido, quedan muchos aspectos por aclarar en cuanto al ajuste psicossocial de los menores involucrados en casos de CB.

Algunos investigadores han señalado que los adolescentes acosadores o víctimas de CB pueden manifestar más dificultades en el ámbito académico y de relación con sus compañeros derivadas de la baja autoestima (Calvete et al., 2010; Manke, 2005). Sin embargo, no se conoce si los niños víctimas de CB tienen más riesgo de

desarrollar ansiedad en la escuela, de presentar una peor imagen de sí mismos o de ser rechazados por los compañeros de clase, como es en el caso del *bullying* tradicional.

A pesar de que el CB aparece como un fenómeno creciente (Flores, 2008; Garai-gordobil, 2014) y se relaciona con numerosas consecuencias negativas, en la actualidad no contamos en nuestro país con investigaciones que analicen el ajuste psicoemocional de los niños involucrados en casos de CB.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, el objetivo de este estudio fue triple: (a) determinar las frecuencias de comportamientos de CB en víctimas, acosadores y observadores; (b) analizar la relación entre el CB y la ansiedad escolar y (c) examinar la relación entre el CB y el autoconcepto en estudiantes de último ciclo de Educación Primaria.

De acuerdo a los estudios previos, se esperaba hallar que: (a) la prevalencia de CB (como agresores, víctimas y observadores) en estudiantes de último ciclo de Primaria fuera moderada; (b) los estudiantes víctimas y acosadores de CB presentaran significativamente más ansiedad en la escuela que los estudiantes no relacionados en conductas de ciberacoso; (c) los estudiantes víctimas y acosadores de CB mantuvieran un nivel de autoconcepto significativamente más bajo que los estudiantes que no eran víctimas o ciberacosadores y (d) teniendo en cuenta que no existían trabajos sobre el autoconcepto y la ansiedad escolar en observadores de CB, era razonable considerar que esta hipótesis fuera planteada como una cuestión de investigación abierta, susceptible de mayor evidencia empírica.

MÉTODO

Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio en centros escolares públicos y concertados de la provincia de Alicante. Un total de cinco centros de Educación Primaria de las comarcas del Alacantí y del Alto y Medio Vinalopó participaron en el estudio, computándose aproximadamente 100 sujetos por centro.

La muestra se compuso de 548 estudiantes (43.7% varones y 56.3% mujeres), con un rango de edad de 10 a 13 años ($M = 10.87$; $DT = 0.73$). La distribución de la muestra por curso académico fue la siguiente: 234 (90 varones y 144 mujeres) de 5° de Primaria y 260 (126 varones y 134 mujeres) de 6° de Educación Primaria. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos de Sexo x Curso ($\chi^2 = 2,50$; $p = .11$). La muestra representa una amplia variedad de niveles socioeconómicos.

Instrumentos

Cuestionario de Cyberbullying (CCB; Garigordobil, 2013). Es un autoinforme que permite evaluar 15 conductas de acoso a través de medios tecnológicos para identificar víctimas, agresores y observadores. Además, examina la duración del acoso, así como diferentes variables asociadas a las víctimas de *cyberbullying* (ej. la identificación del agresor, sentimientos, efectos del acoso, reacción ante el acoso, etc.), agresores (frecuencia de realización de las acciones, actuación individual o grupal, identidad para acosar, razones del acoso, etc.) y observadores (ej. pertenencia al grupo acosados, grado de acuerdo con la conducta de acoso, empatía con las víctimas, sentimientos, acciones que realiza, etc.). Consta de 45 preguntas que deben responderse mediante una escala tipo Likert de 4 puntos que varían de 0 a 3 (0= nunca; 3=siempre). El CCB ha sido estandarizado mediante la aplicación a 3,026 estudiantes de 12 a 18 años del País Vasco. En este estudio la fiabilidad del instrumento fue adecuada para la subescala de víctimas ($\alpha = .77$), acosadores ($\alpha = .67$), y observadores ($\alpha = .73$).

Self-Description Questionnaire I (SDQ-I; Marsh, 1986). Es un instrumento de autoinforme multidimensional diseñado para medir el autoconcepto de los menores. Esta prueba consta de 76 ítems que se deben responder a partir de una escala Likert de cinco puntos (0= no me describe, 4= sí me describe), que evalúa el autoconcepto a través de siete subescalas: Habilidad física (ej. "Soy rápido corriendo"), Apariencia física (ej. "Me gusta mi aspecto físico"), Relaciones con los compañeros (ej. "Hago amigos con facilidad"), Relaciones con los padres (e.g. "Mis padres me comprenden"), Autoconcepto lengua (ej. "Me interesa la asignatura de Lengua"), Autoconcepto matemáticas (ej. "Las matemáticas se me dan bien") y Autoconcepto general (ej. "En general, me gusta como soy"). El cuestionario ha obtenido adecuados índices de fiabilidad (Alpha de Cronbach = .90) en una muestra de estudiantes españoles de 8 a 16 años (González, Tourón y Gaviria, 1995). Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) obtenidos en el presente estudio oscilaron entre .82 (Autoconcepto matemáticas) y .71 (Autoconcepto general).

Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria (IAEP; García-Fernández, Gómez-Núñez, Inglés, González y Vicent, 2014). Es un instrumento que evalúa las situaciones y respuestas de ansiedad en alumnos de Primaria (8-12 años) mediante tres escalas de respuestas de ansiedad (cognitiva, psicofisiológica y conductual) y cuatro factores situacionales (ansiedad ante la evaluación y el fracaso escolar, ansiedad ante la victimización, ansiedad ante la evaluación social y ansiedad ante el castigo escolar). El alumno tenía que indicar en un rango de 0 a 4 (0= nunca, 4=siempre) la frecuencia con que se daba cada respuesta en la situación a la que se hace referencia. A mayor puntuación, más ansiedad. La fiabilidad de los factores fue satisfactoria: .83 (Ansiedad ante la victimización), .88 (Ansiedad

ante la evaluación y el fracaso escolar), .84 (Ansiedad ante la evaluación social) y .85 (Ansiedad ante el castigo escolar) y de la puntuación total del IAEP (.93) en una muestra de 309 estudiantes españoles de 8 a 12 años. Los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) obtenidos en el presente estudio fueron: .88 (Ansiedad ante la victimización), .98 (Ansiedad ante la evaluación y el fracaso escolar), .85 (Ansiedad ante la evaluación social) y .90 (Ansiedad ante el castigo escolar), y .92 (puntuación total del IAEP).

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores u orientadores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Los instrumentos fueron contestados colectivamente en el aula. Se entregaron los cuestionarios con las instrucciones, se leyeron en voz alta las instrucciones y las preguntas de los cuestionarios para facilitar su comprensión, y se aclararon las posibles dudas procurando no influir en la respuesta de los sujetos. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración para proporcionar ayuda en caso de que fuera necesaria y para verificar la cumplimentación correcta e independiente por parte de los alumnos. El orden de presentación de las pruebas se estableció aleatoriamente para cada grupo de estudiantes.

Análisis de datos

En primer lugar, se hallaron las prevalencias de cada conducta de CB. La identificación de estudiantes con baja y alta puntuación en el perfil de víctima, acosador y observador se estableció a partir de los centiles 25 y 75, respectivamente.

Con el fin de evaluar las diferencias de ansiedad escolar y autoconcepto en escolares víctimas, acosadores y observadores de CB se realizaron las pruebas *t* de Student de diferencias entre medias. Puesto que las pruebas *t* pueden detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas, se halló el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias halladas. La interpretación del tamaño del efecto resulta sencilla: valores menores o iguales a 0.20 indican un tamaño del efecto insignificante o nulo, entre 0.20 y 0.49 pequeño, entre 0.50 y 0.79 moderado y mayores de 0.80 un tamaño del efecto grande.

RESULTADOS

Prevalencia de conductas de *cyberbullying*

La tabla 1 muestra los porcentajes de las conductas de CB que han sufrido los estudiantes. La mayoría de los estudiantes no han sido objeto de conductas de acoso a través de las TIC. No obstante, existe una prevalencia de estudiantes que manifiesta haber sufrido ciberacoso en el último año. Concretamente, las conductas de CB que más estudiantes informaron que habían sufrido fueron: recibir mensajes ofensivos o insultantes por el móvil o internet (16.6%), robo de la contraseña de su blog o correo electrónico (9.3%), ser difamado por internet (8.5%), recibir llamadas anónimas para atemorizarle (8.3%) y mensajes con chantajes o amenazas por el móvil (6.1%).

Tabla 1. Prevalencia de conductas de CB a víctimas

Víctimas	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o internet	83,4	14,6	2	0
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o internet	97,2	2,4	0	0,4
3. Agresión grabada y difundida en internet	100	0	0	0
4. Difusión de fotos/videos privados por móvil o internet	97,6	2,4	0	0
5. Fotos robadas difundidas por móvil o internet	98,8	1,2	0	0
6. Llamadas anónimas para atemorizar	91,5	8,1	0,2	0
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	93,9	6,1	0	0
8. Acoso sexual por móvil o internet	99,2	0,4	0	0,4
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	96	3,2	0,8	0
10. Robado de contraseña del blog o e-mail	90,7	7,3	1,6	0,4
11. Videostrucados y humillantes difundidos por internet	99,6	0,4	0	0
12. Acoso en redes sociales	98,8	1,2	0	0
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	98,8	1,2	0	0
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	97,6	2,4	0	0
15. Difamación y rumores a través de internet	91,5	7,3	1,2	0

La tabla 2 presenta las prevalencias de conductas de CB realizadas por los estudiantes. Al igual que en el caso de la victimización, la frecuencia de estudiantes que han realizado conductas de CB a otras personas es muy baja. La mitad de las conductas no han sido desarrolladas por ningún estudiante analizado, si bien un porcentaje muy pequeño de los estudiantes manifiesta haber realizado llamadas ofensivas/insultantes por móvil o internet (6.9%), robado la contraseña de otra persona (1.2%), suplantado la identidad de otra persona (0.8%), chantajeado o amenazado a alguien por mensajes o llamadas (0.8%) y difundido rumores falsos, fotos robadas, o vídeos privados a través de internet (0.4%) en el último año.

Tabla 2. Prevalencia de conductas de CB de acosadores

Acosadores	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o internet	93,1	6,1	0,8	0
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o internet	99,6	0	0,4	0
3. Agresión grabada y difundida en internet	0	0	0	0
4. Difusión de fotos/videos privados por móvil o internet	99,6	0,4	0	0
5. Fotos robadas difundidas por móvil o internet	99,6	0,4	0	0
6. Llamadas anónimas para atemorizar	0	0	0	0
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	99,2	0,8	0	0
8. Acoso sexual por móvil o internet	0	0	0	0
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	99,2	0,8	0	0
10. Robado de contraseña del blog o e-mail	98,8	1,2	0	0
11. Videos trucados y humillantes difundidos por internet	0	0	0	0
12. Acoso en redes sociales	0	0	0	0
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	0	0	0	0
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	0	0	0	0
15. Difamación y rumores a través de internet	99,6	0,4	0	0

La Tabla 3 presenta las prevalencias de conductas de CB observadas por los estudiantes. Un porcentaje moderado de estudiantes señala haber observado comportamientos de ciberacoso en el último año. Así, el 31.7% de los estudiantes ha observado mensajes ofensivos o insultantes por el móvil o internet, el 21.2% ha conocido el robo de la contraseña del correo electrónico/blog de un compañero, el 13.4% ha sabido de casos en los compañeros de llamadas insultantes o difusión de vídeos o fotos privadas por móvil o internet, el 13% de chantajes o amenazas por llamadas o mensajes, el 12.6% de suplantación de identidad y burlas en blogs y el 11.6% de llamadas anónimas para atemorizar.

Además, un porcentaje más bajo de estudiantes (9,3-5,3%) señala haber tenido conocimiento de otras conductas de CB como: robo y difusión de rumores falsos, fotos y vídeos robados o trucados, agresiones grabadas, acoso y chantaje en las redes sociales, y acoso sexual a través del móvil o internet. Sólo un 1,2% de los estudiantes señaló haber conocido casos cercanos de amenazas de muerte por el móvil.

Tabla 3. Prevalencia de conductas de CB de observadores

Observadores	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o internet	68,3	24	7,7	0
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o internet	86,5	11	2,4	0
3. Agresión grabada y difundida en internet	92,3	6,9	0,4	0,4
4. Difusión de fotos/videos privados por móvil o internet	86,5	11,8	0,8	0,8
5. Fotos robadas difundidas por móvil o internet	90,7	8,5	0,8	0
6. Llamadas anónimas para atemorizar	88,2	8,5	3,3	0
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	87	10,2	2,4	0,4
8. Acoso sexual por móvil o internet	94,7	4,1	1,2	0
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	87,4	10,2	2,4	0
10. Robado de contraseña del blog o e-mail	78,9	16,7	4,1	0,4
11. Videos trucados y humillantes difundidos por internet	92,3	5,7	2	0
12. Acoso en redes sociales	93,5	6,1	0,4	0
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	94,7	4,9	0	0,4
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	98,8	0,4	0,8	0
15. Difamación y rumores a través de internet	93,1	6,1	0,8	0

La Figura 1 muestra las prevalencias (sumatorio de las opciones *algunas veces*, *bastantes veces* y *siempre*) de las conductas de CB para los tres roles analizados. Los porcentajes de conductas de victimización y observación de CB son similares en la mayoría de casos, mientras que los porcentajes de conductas de acoso son pequeños (0.4-6.9%) e inexistentes en la mitad de los comportamientos.

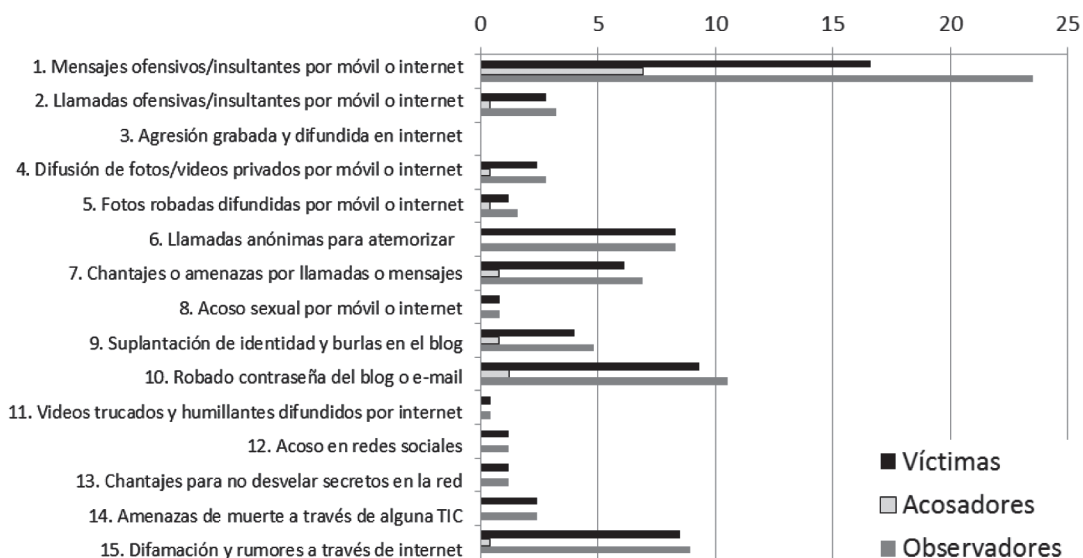


Figura 1. Prevalencia de conductas de CB en víctimas, acosadores y observadores

Diferencias de ansiedad escolar en víctimas, acosadores y observadores de CB

En la tabla 4 se presentan las puntuaciones medias de ansiedad escolar de los estudiantes con altas y bajas puntuaciones como víctima, acosador y observador de conductas de CB.

Tabla 4. Diferencias de ansiedad escolar en víctimas, acosadores y observadores de CB

	Baja puntuación		Alta puntuación		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	M	DT	M	DT	t	p	d
Víctimas (n)	314		110				
Ansiedad ante el castigo escolar	25,98	17,82	28,87	17,77	-1,10	,27	-
Ansiedad ante la victimización	14,50	14,85	19,70	14,78	-2,42	,02	,35
Ansiedad ante la evaluación social	7,61	8,24	10,85	9,30	-2,56	,01	,38
Ansiedad ante la evaluación escolar	11,44	9,45	14,78	9,26	-2,44	,01	,36
Total IAEP	59,37	41,45	77,96	39,23	-2,90	,00	,45
Acosadores (n)	396		30				
Ansiedad ante el castigo escolar	26,58	17,94	30,35	16,19	-,84	,40	-
Ansiedad ante la victimización	15,83	15,18	18,93	11,77	-,80	,42	-
Ansiedad ante la evaluación social	8,08	8,43	13,75	9,67	-2,59	,01	,66
Ansiedad ante la evaluación escolar	12,17	9,54	14,88	8,50	-1,13	,26	-
Total IAEP	63,50	41,84	75,20	36,98	-1,52	,30	-
Observadores (n)	226		196				
Ansiedad ante el castigo escolar	26,12	17,85	27,29	17,70	-,50	,62	-
Ansiedad ante la victimización	15,09	15,15	16,63	14,39	-,79	,43	-
Ansiedad ante la evaluación social	7,22	8,06	9,97	9,11	-2,44	,01	0,32
Ansiedad ante la evaluación escolar	11,98	9,70	12,82	9,27	-,69	,50	-
Total IAEP	59,81	42,10	68,53	40,28	-1,53	,13	-

Las pruebas *t* de diferencia de medias revelaron que los estudiantes con altas puntuaciones como víctima de CB presentaban significativamente más ansiedad escolar general y más ansiedad ante la victimización, ante la evaluación social y ante la evaluación escolar, que los compañeros no relacionados con conductas de ciberacoso. La magnitud de las diferencias fue pequeña en todos los casos ($d = 0.35 - 0.45$).

Por otra parte, los estudiantes con altas puntuaciones como acosador en CB, comparados con sus iguales no acosadores, presentan puntuaciones medias significativamente más altas en ansiedad ante la evaluación social ($d = 0.66$).

Igualmente, los estudiantes que presentan altas puntuaciones en conductas de observación de CB puntúan significativamente más alto en ansiedad ante la evaluación social ($d = 0.32$).

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el resto de subescalas de ansiedad escolar entre los estudiantes con altas y bajas puntuaciones en conductas de acoso y observación de CB.

Diferencias de autoconcepto en víctimas, acosadores y observadores de CB

La tabla 5 recoge las puntuaciones medias de las diferencias de autoconcepto entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en conductas de CB como víctimas, acosadores y observadores.

Las pruebas *t* de diferencia de medias hallaron que estudiantes con altas puntuaciones en conducta de CB como víctima presentan un autoconcepto más bajo respecto a su apariencia física ($d = 0.24$) que los estudiantes con bajas puntuaciones en victimización.

Además, los estudiantes que puntúan alto en conductas de CB como acosador, respecto a aquellos que puntúan bajo, alcanzan significativamente menores puntuaciones medias en el autoconcepto físico de apariencia y habilidad física. La magnitud de las diferencias fue moderada en los dos casos ($d > 0.50$).

Respecto al autoconcepto, los estudiantes con altas y bajas puntuaciones en observación de conductas de CB no se diferencian significativamente.

Tabla 5. Diferencias de autoconcepto en víctimas, acosadores y observadores de CB

	Baja puntuación		Alta puntuación		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	M	DT	M	DT	t	p	d
Víctimas (n)	314		110				
Habilidad física	24,81	5,97	23,72	6,84	1,22	,22	-
Apariencia física	24,31	6,13	21,77	6,25	2,90	,00	,24
Relaciones con los compañeros	23,98	5,31	24,35	5,51	-,48	,62	-
Relaciones con los padres	27,64	4,68	27,80	4,50	-,24	,81	-
Autoconcepto en lengua	22,55	7,49	21,90	7,09	,62	,53	-
Autoconcepto en matemáticas	21,82	7,713	20,90	6,56	,88	,37	-
Autoconcepto general	25,87	4,91	24,72	4,791	1,65	,09	-
Acosadores (n)	396		30				
Habilidad física	24,75	5,98	21,35	8,53	2,18	,03	,54
Apariencia física	23,85	6,15	20,05	6,76	2,43	,01	,61
Relaciones con los compañeros	24,11	5,31	23,70	6,07	,30	,760	-
Relaciones con los padres	27,75	4,64	27,00	4,41	,65	,516	-
Autoconcepto en lengua	22,53	7,33	20,58	8,03	1,05	,295	-
Autoconcepto en matemáticas	21,45	7,43	23,17	6,80	-,92	,356	-
Autoconcepto general	25,69	4,84	23,58	5,17	1,71	,087	-
Observadores (n)	226		196				
Habilidad física	24,87	5,80	24,04	6,72	1,02	,30	-
Apariencia física	23,98	6,21	23,14	6,34	1,03	,30	-
Relaciones con los compañeros	23,87	5,51	24,41	5,18	-,78	,43	-
Relaciones con los padres	27,90	3,87	27,50	5,42	,68	,49	-
Autoconcepto en lengua	22,37	7,52	22,34	7,23	,03	,97	-
Autoconcepto en matemáticas	22,41	7,40	20,70	7,29	1,79	,07	-
Autoconcepto general	25,84	4,90	25,25	4,89	,92	,355	-

DISCUSIÓN

Los objetivos de este estudio fueron determinar las prevalencias de las conductas de CB en víctimas, acosadores, y observadores y analizar la relación entre el CB, la ansiedad escolar y el autoconcepto en una muestra de estudiantes de último ciclo de Educación Primaria.

Los resultados de este estudio señalan que el porcentaje de CB es variable dependiendo de la conducta de acoso u hostigamiento y del rol de los individuos. Así, las conductas más ampliamente sufridas y observadas por los menores son recibir mensajes ofensivos o insultantes por el móvil o internet (17-23%), robo de la contraseña del correo electrónico/blog (9-10%), recibir llamadas insultantes o difusión de vídeos o fotos privadas por móvil

o internet (8%), ser chantajeado o amenazado por llamadas o mensajes, suplantación de identidad y burlas en blogs y recibir llamadas anónimas para atemorizar (6-7%).

Estos hallazgos revelan que la prevalencia de CB en último ciclo de Educación Primaria, si bien es inferior a otras etapas (ej. Educación Secundaria), es necesario que sea considerada. En la preadolescencia los menores comienzan a ser más autónomos en el uso de las TIC, lo que provoca que el porcentaje de niños con disponibilidad para hacer uso de móviles e internet sea alto, y por tanto, pueda facilitar el surgimiento de problemas asociados al CB. Además, este estudio revela que la frecuencia de conductas de ciberacoso para víctimas y observadores es similar en la mayoría de casos, lo que se puede suponer que los casos de CB en esta etapa son visibles y observables por los menores.

Respecto a la prevalencia de conductas de acoso, este estudio revela que los casos de menores acosadores es bajo en la conducta de enviar mensajes ofensivos o insultantes (6.9%), muy bajo (0.4-1.2%) o inexistente en el resto de comportamientos de ciberacoso.

Teniendo en cuenta estos resultados, es posible que en esta muestra los acosadores de CB puedan ser personas conocidas o alumnos más mayores de otros centros de estudios. Además, este hallazgo podría también explicarse por la deseabilidad social de los menores y la negación de la propia identificación como acosador. Es posible que, a pesar de ser una evaluación anónima y confidencial, los estudiantes de este estudio quisieran proporcionar una imagen positiva como alumnos y compañeros, no afirmando su participación en conductas de CB. De cualquier modo, la intervención educativa debe abordar el CB mediante una perspectiva preventiva a través de la educación moral y su práctica en terrenos como el cognitivo (juicios morales), el emocional (emociones morales) y el conductual (conducta moral), haciendo al alumnado el protagonista en ese proceso (Avilés, 2013).

En la tercera hipótesis del estudio se esperaba encontrar que los estudiantes víctimas y acosadores de CB presentaran significativamente más ansiedad en la escuela que los estudiantes no relacionados en conductas de ciberacoso.

Los resultados permiten mantener la hipótesis parcialmente. Así, los estudiantes con altas puntuaciones como víctima de CB presentan significativamente más ansiedad escolar general y más ansiedad ante la victimización, ante la evaluación social y ante la evaluación escolar que los compañeros no relacionados con conductas de ciberacoso. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado por otros estudios (Raskauskas y Stoltz, 2007; Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006) en los que las víctimas de CB presentaban más síntomas de ansiedad, no podían dejar de

pensar en el acoso, sintiéndose tristes, nerviosos, irritables o desmotivados para asistir a la escuela. Por tanto, la victimización de CB como señala Hernández Prados (2006) puede producir consecuencias graves, que van desde cuadros depresivos hasta ansiedad y fobias.

Sin embargo, los estudiantes con alta puntuación como acosadores, comparados con sus iguales no acosadores, presentan puntuaciones medias significativamente más altas sólo en ansiedad ante la evaluación social. Por tanto, este estudio refleja que los acosadores suelen mostrarse más ansiosos cuando tienen que salir a la pizarra, leer en voz alta, o explicar un trabajo en clase etc. pero no ante otras situaciones escolares.

Otro resultado de este estudio fue que los estudiantes víctimas y acosadores de CB mantuvieron un nivel de autoconcepto significativamente más bajo que los estudiantes que no estaban involucrados en situaciones de ciberacoso. Concretamente, los estudiantes con alta puntuación en victimización presentan un autoconcepto más bajo respecto a su apariencia física (ej. *Me gusta mi aspecto físico*), mientras que los estudiantes que puntúan alto en conductas de CB como acosador, alcanzan significativamente menores puntuaciones medias en el autoconcepto físico de apariencia física (ej. *Tengo buen tipo*) y habilidad física (ej. *Se me dan bien los deportes*). Estos resultados amplían la evidencia empírica de otros estudios que señalan el CB como factor de deterioro de la autoestima y la confianza en sí mismos, y de las relaciones con los compañeros (Manke, 2005; Hernández Prados, 2006).

Finalmente, los estudiantes que puntuaron alto en observar conductas de CB presentaron un autoconcepto similar y mayor ansiedad ante la evaluación social que los estudiantes con baja puntuación en observar comportamientos de CB. Estos resultados evidencian que el impacto que tiene el CB sobre los estudiantes que observan comportamientos de ciberacoso es nulo o muy leve.

En este sentido, el papel de los observadores tiene un importante protagonismo en el acoso escolar, ya que pueden favorecer el poder del acosador, por ejemplo, difundiendo la información recibida, aislando a la víctima, manteniendo en silencio la situación de acoso o justificando al acosador (Harris y Petrie, 2006; Jarque, 2008). De acuerdo con Pérez-Fuentes et al. (2011), el acoso entre iguales deteriora el clima escolar y afecta negativamente en el aprendizaje y en las habilidades desarrolladas en un ambiente escolar normalizado.

Es necesario, por tanto, trabajar global y preventivamente sobre el uso de las TIC en los escolares para fomentar la identificación temprana de los casos de CB en la Educación Primaria.

Este estudio presenta una serie de limitaciones que deberán subsanarse en futuras investigaciones. El diseño transversal de esta investigación no permite establecer relaciones causales entre variables, por lo que sería conveniente realizar estudios longitudinales sensibles a los cambios derivados del CB a lo largo de los cursos y las etapas escolares. Además, a pesar que existen estudios previos que señalan el sexo (Del Barco et al., 2012; Estévez et al., 2010) y el curso como variables relacionadas con la frecuencia y la intensidad de las conductas de CB, esta cuestión no ha sido considerada en el análisis de prevalencias y el impacto del CB sobre la ansiedad escolar y el autoconcepto.

Teniendo en cuenta estos resultados, es necesario que futuras investigaciones sigan analizando la incidencia de las conductas de CB a partir de que los niños son usuarios de las TIC y continúen examinando pormenorizadamente el ajuste psicológico y emocional de los niños que son objeto de CB para comprender mejor este fenómeno nuevo y desarrollar actuaciones preventivas a nivel escolar, familiar y comunitario.

Referencias bibliográficas

- Álvarez García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación, en estudiantes de Secundaria. En *Anales de Psicología*, 27, 221-230.
- Avilés, J. M. (2009). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de Secundaria. En *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. En *Papeles del Psicólogo*, 34, 65-73.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. En *Psicothema*, 22, 784-789.
- Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. En *Computers in Human Behavior* 26, 1128-1135.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barco, B., Felipe, E., Fajardo, F., y Gómez, T. (2012). Cyberbullying in a sample of secondary students: modulating variables and social networks. En *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 10, 771-788.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., y Orue, I. (2011). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. En *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 73-89.
- Flores, J. (Abril, 2008). *Ciberbullying. Guía rápida*. Consultado el 10 de julio de 2014 <http://www.pantallasamigas.net/proteccioninfanciaconsejosarticulos/ciberbullying-guia-rapida.shtm>
- Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar. En *FOCAD Formación Continuada a Distancia. XII Edición Enero-Abril 2011* (1-29). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening de acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying: una forma de violencia entre iguales a través de los medios tecnológicos. *Padres y Maestros*, 357, 34-40. doi: [dx.doi.org/10.14422/pym.v0i357.3300](https://doi.org/10.14422/pym.v0i357.3300).
- García-Fernández, J. M., Gómez-Núñez, M. I., Inglés, C. J., Gonzalvez, C., y Vicent, M. (2014). Evaluación de la Ansiedad Escolar en la infancia: el Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria. Comunicación presentada al X Congreso de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Valencia, 11-13 Septiembre.

- García-Rojas, A. D. y Jiménez-Vázquez, A. (2010). Estudio exploratorio y descriptivo del cyberbullying en escolares de Secundaria. En *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 23, 155-164.
- González, M. C., Tourón J., y Gaviria, J. L. (1995). Validación del Cuestionario de Autodescripción de Marsh (SDQ-I) en el ámbito español. En *Revista de Investigación Educativa*.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hernández-Prados, M. A. (2006). Cyberbullying: Una auténtica realidad. En *Memorias III Congreso Online Observatorio para la sociedad*. Consultado el 12 de julio 2014 <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=925&llengua=es>.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206-221.
- Jarque, J. (2008). *La relación con otros niños y el acoso escolar*. Málaga: Grupo Gesfomenia S.L.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Manke, B. (2005). *The impact of cyberbullying*. Mindoh Foundation.
- Marsh, H. (1986). *The self-description questionnaire (SDQ). A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimension of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. The University of Sydney, Australia.
- Orte, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. En FUNCAS, *Infancia y juventud: nuevas condiciones, nuevas oportunidades, Panorama Social*, nº3.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Raskauskas, J, y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. En *Developmental Psychology*, 43, 564-575
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Research Brief No. RBX03-06. London: DfES.
- Wolak, J., Mitchell, K. y Finkelhor, D. (2006). *Online victimization of youth: Five years later*. National Center for Missing and Exploited Children. University of New Hampshire. Estados Unidos.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. En *Journal of Adolescent Health*, 41, 189-195.