

José María Romero Rodríguez
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Carmen Rodríguez Jiménez
Gerardo Gómez García

Realidades educativas a través de la investigación y la innovación

Realidades educativas a través de la investigación y la innovación

Esta publicación fue dictaminada por revisión de doble ciego con evaluadores internacionales.

Comité Editorial Internacional (miembros de los grupos de investigación):

Research, Innovation & Technology in Education - RITE (SEJ-607), dirigido por la Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ, Universidad de Granada (Granada, España).

Análisis de la Realidad Educativa - AREA (HUM-672), dirigido por el Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, Universidad de Granada (Granada, España).

Leadership, Development and Educational Research-LEADER (SEJ-604), dirigido por la Dra. MARÍA PILAR CÁCERES RECHE, Universidad de Granada (Granada, España).

Comité Editorial Octaedro:

ELOY LÓPEZ-MENESES. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España).

MANUEL LEÓN-URRUTIA. Universidad de Southampton (Reino Unido) (director editorial de Ediciones Universitarias Octaedro)

José María Romero Rodríguez
Magdalena Ramos Navas-Parejo
Carmen Rodríguez Jiménez
Gerardo Gómez García

Realidades educativas a través de la investigación y la innovación

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Realidades educativas a través de la investigación y la innovación*

Primera edición: mayo de 2022

© José María Romero Rodríguez, Magdalena Ramos Navas-Parejo,
Carmen Rodríguez Jiménez, Gerardo Gómez García

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19023-94-2

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

7. La educación del sentido del gusto. Repensar su fundamento antropológico	65
JOSÉ ÁNGEL AGEJAS ESTEBAN, ARÁNZAZU DE MIGUEL URIARTE	
8. Incremento de las habilidades sociales de los menores infractores mediante el desarrollo y la implementación de programas de intervención socioeducativa	75
JUAN MIGUEL FERNÁNDEZ CAMPOY, NIEVES GÓMEZ LÓPEZ	
9. El profesorado ante la búsqueda de sentido profesional en el marco de políticas educativas gerenciales de rendición de cuentas	85
JULIÁN LUENGO NAVAS, JAVIER MOLINA-PÉREZ	
10. De la realidad virtual a la realidad mixta en la educación del siglo XXI	95
VERÓNICA MARÍN-DÍAZ, BEGOÑA ESTHER SAMPEDRO-REQUENA, ESTHER VEGA-GEA, ANA BELÉN LÓPEZ-CÁMARA	
11. Identidad docente en entornos de neoliberalización educativa.	105
JAVIER MOLINA PÉREZ, JULIÁN LUENGO NAVAS	
12. Inteligencia emocional y <i>cyberbullying</i> en el alumnado de Educación Secundaria	117
SILVIA YAÑEZ, ANA GIMÉNEZ-GUALDO, O'HARA SOTO-GARCÍA, VANESA SAINZ	
13. Equidad de género para la deconstrucción de la sociedad patriarcal: urgencia en la formación docente inicial	129
CECILIA MARAMBIO CARRASCO, FRANCISCO GÁRATE VERGARA, CARLA LOBOS STEVENS	

Inteligencia emocional y *cyberbullying* en el alumnado de Educación Secundaria

SILVIA YAÑEZ
ANA GIMÉNEZ-GUALDO
O'HARA SOTO-GARCÍA
VANESA SAINZ

12.1. Introducción

La incorporación tan naturalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida de niños, adolescentes y jóvenes ha traído consigo nuevas vías de aprendizaje y socialización como posibilidades de interacción social. Esto ha ido unido a una ingente profusión de investigaciones, desde aproximaciones teóricas a estudios empíricos, en aras de entender los usos, motivaciones, relaciones causales y consecuencias asociadas a la relación de los menores con las tecnologías (Puente *et al.*, 2015).

A raíz de ello, el uso y, cada vez más, el abuso que los menores y adolescentes hacen de las TIC los sitúa en un panorama de hiperconexión e hiperconectividad, que se escapa, a veces, de su control, situándolos en un escenario de ventajas, pero también de múltiples riesgos. Por este motivo, múltiples investigaciones se han centrado en el análisis del aumento de los comportamientos nocivos, dependientes y agresivos con intención de ejercer daño a otros iguales en el ciberespacio de múltiples formas y con distintas herramientas.

Esto se pone de manifiesto con una de las problemáticas que viene afectando al contexto de la convivencia entre iguales como es el *cyberbullying*, también conocido como acoso entre iguales en

la red, acoso cibernético o ciberacoso. Estas conductas se manifiestan a través del hostigamiento, la intimidación o la exclusión en las redes sociales con intención de dañar a una víctima de forma continuada y mantenida en el tiempo a través de distintos medios electrónicos (Wright, 2017). En 2018, la ONG Save The Children, informaba de un 7% de niños y adolescentes españoles entre los 10 y los 17 años implicados como cibervíctimas, un 4% como ciberagresores y en torno a un 26% se reconocía como ciberespectadores. En el mismo año la Fundación ANAR da cuenta de resultados preocupantes analizando los perfiles de agresores y víctimas, así como el papel del profesorado. En un estudio más reciente con alumnado de Secundaria de España y Ecuador, el 8,8% de la muestra española (n = 14206) se identificó como cibervíctima; el 3,1%, como ciberagresores, y el 4,9%, como cibervíctimas y ciberagresores (Rodríguez-Hidalgo *et al.*, 2020).

Asimismo, la investigación en esta línea ha permitido cerciorar el solapamiento existente entre el *bullying* tradicional y el *cyberbullying*, de manera que la implicación en dinámicas de acoso dentro de la escuela se continúa fuera de esta (Cosma *et al.*, 2020; Pichel *et al.*, 2021). Esto es algo que preocupa sumamente al ámbito educativo por el impacto y los efectos negativos que tiene el *cyberbullying* en la esfera personal (psicológica, afectiva, emocional), social y académica para cualquiera de sus implicados. De ahí que en la última década se hayan empezado a implementar, con resultados que avalan su eficacia, distintos programas de prevención del *cyberbullying* entre iguales como el Programa «ConRed» (Del Rey, Casas y Ortega, 2012), el «Cyberprogram 2.0» (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016) y el Programa «Asegúrate» (Del Rey *et al.*, 2018).

Estos programas tienen en cuenta factores que promueven o previenen las conductas de ciberacoso, poniéndose el foco en los recursos personales que influyen en las relaciones sociales. En el análisis de variables psicológicas relacionadas, la autoestima se ha reportado tanto como factor protector (Handono *et al.*, 2019), como de riesgo ante el *cyberbullying*, pero con resultados inconsistentes. En otros casos, esta no parece ser determinante (Schultze-Krumbholz *et al.*, 2018).

Por otra parte, se ha puesto también mucho énfasis en la inteligencia emocional, definida por Salovey y Mayer (1990) como «la capacidad de monitorear las propias emociones y sentimien-

tos, de discriminar entre ellos, y de usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias» (p. 189). Partiendo de esta definición, construyeron un modelo en el que se distinguen tres dimensiones:

- Valoración y expresión de las emociones, tanto en uno mismo (verbal y no verbal) como en los demás (percepción no verbal y empatía).
- Regulación emocional.
- Uso de las emociones, incluyendo aquí el pensamiento flexible, el pensamiento creativo, la atención redirigida y la motivación.

De este modo, las personas que desarrollan habilidades relacionadas con la inteligencia emocional son más capaces de reconocer, entender y expresar las emociones propias y ajenas, lo que en definitiva lleva a una regulación afectiva y de los estados de ánimo que permite la consecución de comportamientos adaptativos (Salovey y Mayer, 1990). A partir de este modelo se elaboró el cuestionario *trait meta mood scale* (Salovey *et al.*, 1995), que ofrece tres subdimensiones: claridad (capacidad para comprender y conocer los propios estados emocionales), reparación (capacidad para regular los estados emocionales) y atención emocional (capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada). En general, las personas con mayor ajuste psicológico son quienes presentan puntuaciones más elevadas en las dimensiones de claridad y reparación, pero moderadas o bajas en atención emocional (Extremuera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2005).

La inteligencia emocional ha demostrado tener relación con aspectos vitales muy significativos como la salud (Martins *et al.*, 2010) o el rendimiento escolar (MacCann *et al.*, 2020), demostrándose también que puede ser modificada a través de la educación (Hodzic *et al.*, 2018). Esto le ha otorgado una gran importancia en el ámbito educativo, lo que además ha fomentado la investigación de su relación con múltiples variables que preocupan a este sector, como el acoso escolar y el ciberacoso. En este sentido, se encuentra que aparecen déficits en inteligencia emocional tanto en víctimas como en agresores, aunque con perfiles diferentes entre ellos, y variaciones en función del estudio. Asimismo, si bien se ha observado que las dimensiones de uso y regulación emocional se relacionan negativamente con el acoso,

esto no ocurre directamente con el ciberacoso, lo que parece indicar que se trata de un fenómeno más complejo que puede implicar recursos y rasgos personales diferentes (Baroncelli y Ciucci, 2014; Elipe *et al.*, 2012).

Por este motivo, la relación entre inteligencia emocional y ciberacoso aún debe ser esclarecida, diferenciando entre víctimas y agresores, pues se encuentran discrepancias entre las escasas investigaciones al respecto. Cañas *et al.* (2020) evidencian el papel protector de la inteligencia emocional, tanto para ser víctima como para ser agresor de ciberacoso; no obstante, en otros estudios cuando se analizan sus dimensiones se observan diferencias entre ellas. Estévez *et al.* (2020) encontraron esa relación protectora para claridad y regulación emocional, pero no para atención emocional. Elipe *et al.* (2015) observaron también diferencias en las subdimensiones de inteligencia emocional, verificando que atención y reparación emocional disminuyen el impacto emocional generado por la cibervictimización, pero no así la dimensión de claridad. Por otro lado, en un estudio reciente con adolescentes (Segura *et al.*, 2020) se ha determinado que las víctimas de ciberacoso presentan déficits en todas las dimensiones de inteligencia emocional, pero los ciberagresores solo lo hacen para la subdimensión de regulación emocional. Asimismo, no se han encontrado estudios que analicen la relación de la inteligencia emocional con el comportamiento de espectador o ciberobservador.

Por ende, la literatura revisada pone de manifiesto que es necesario seguir avanzando en el conocimiento de las variables influyentes en las dinámicas de ciberacoso, como la inteligencia emocional, por su preocupante prevalencia en la población infantojuvenil, y para lograr la implementación de medidas efectivas que ayuden en su prevención. Por tanto, el estudio que aquí presentamos¹ tiene como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional y la participación en *cyberbullying* de agresores, víctimas y espectadores, observando si mayores niveles de implicación en *cyberbullying* se traducen en menor inteligencia emocional global, y valorando a su vez posibles diferencias en sus subdimensiones y en los tres roles analizados.

1. Este capítulo ha sido desarrollado a través del proyecto «Evaluación del programa TEI para la prevención del acoso escolar» (ref.: UFV2021-09) de la Universidad Francisco de Vitoria.

12.2. Método

12.2.1. Diseño y variables de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se ha planteado un diseño no experimental, *ex post facto* de tipo descriptivo y correlacional. Como variables dependientes del estudio se han evaluado la inteligencia emocional con sus subdimensiones (atención, claridad y reparación) y el ciberacoso con sus diferentes roles (la cibervictimización, la ciberagresión y la ciberobservación).

12.2.2. Participantes

En este estudio han participado 497 estudiantes de la ESO, siendo 222 chicos y 267 chicas con edades comprendidas entre los 12 y 17 años ($M = 13,68$; $D T = 1,345$), pertenecientes a cuatro institutos públicos de la Comunidad Valenciana, Extremadura, Castilla y León, y Galicia.

12.2.3. Instrumentos

El instrumento utilizado en esta investigación está estructurado en tres partes. La primera parte recoge datos sociodemográficos de los participantes (género, edad, curso, centro y lugar de nacimiento), la segunda parte evalúa ciberacoso y la tercera parte evalúa inteligencia emocional.

Para evaluar el ciberacoso se ha utilizado una adaptación de la versión española del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) (Del Rey *et al.*, 2015) que incluye 33 ítems evaluados con una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta. A las dos dimensiones propuestas en la versión original (cibervictimización y ciberagresión) se ha incluido una tercera dimensión sobre ciberobservación, en referencia al nivel de ciberacoso percibido u observado hacia otras personas. Las puntuaciones de cada dimensión oscilan entre los 11 y los 44 puntos. Las tres dimensiones incluyen acciones realizadas a través de medios electrónicos o tecnológicos, como decir palabras malsonantes, excluir, difundir rumores, suplantar la identidad y amenazar, entre otras cuestiones.

Para evaluar la inteligencia emocional se ha utilizado la adaptación española de la *trait meta-mood scale* (TMMS-24), compues-

ta por 24 ítems valorados en una escala de acuerdo tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Este cuestionario contiene tres dimensiones de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación), obteniéndose para cada subescala una puntuación de entre 8 y 40 puntos, y para la dimensión global de inteligencia emocional, una puntuación final de entre 24 y 120 puntos.

12.2.4. Procedimiento y análisis de datos

En primer lugar, se contactó telefónicamente y vía correo electrónico con los centros educativos, que aceptaron su participación. Posteriormente, se les envió el material impreso por correo postal. Antes de la aplicación de los cuestionarios, los padres y tutores fueron informados a través de un documento de consentimiento informado, solicitando su autorización para la participación de sus hijos/as en la investigación. Los cuestionarios fueron cumplimentados en clase de tutoría, se les explicó previamente a los alumnos la confidencialidad de sus respuestas y la importancia de su sinceridad para el estudio. Durante la aplicación, los profesores estaban en el aula para responder a posibles dudas y garantizar que el cuestionario fuera cumplimentado con la mayor veracidad posible.

El programa empleado para realizar los análisis de datos ha sido IBM SPSS STATISTICS versión 22.

12.3. Resultados

12.3.1. Resultados descriptivos de las variables inteligencia emocional y ciberacoso

El nivel de fiabilidad de los instrumentos se evaluó mediante el estadístico alfa de Cronbach, obteniendo un nivel de fiabilidad excelente ($\alpha = .916$) para la escala de ciberacoso y una buena fiabilidad ($\alpha = .892$) para la escala de inteligencia emocional.

Respecto al nivel de ciberacoso declarado por los alumnos, podemos observar en la tabla 12.1 que los niveles más bajos corresponden a la dimensión de ciberagresión ($M = 12,11$; $DT = 2,23$), seguidos de cibervictimización ($M = 12,95$; $DT = 3,05$), y obteniendo las puntuaciones más altas en la escala de ciberobserva-

ción ($M = 14,50$; $DT = 4,43$). Teniendo en cuenta que estas dimensiones han sido evaluadas en una escala de 11 a 44 puntos, se puede observar que los niveles son bastante bajos en las tres dimensiones, habiendo obtenido las puntuaciones más elevadas en ciberobservación.

Tabla 12.1. Estadísticos descriptivos de ciberacoso

	M	DT	Me	Min	Max
Cibervictimización	12,95	3,05	12	11	32
Ciberagresión	12,11	2,23	11	11	29
Ciberobservación	14,50	4,43	13	11	44

En la variable de inteligencia emocional podemos observar en la tabla 12.2 que en las tres subescalas se han obtenido puntuaciones medias similares, siendo algo más elevado el nivel de reparación emocional ($M = 25,74$; $DT = 7,73$), seguido de atención emocional ($M = 25$; $DT = 8,10$) y con un promedio más bajo en claridad emocional ($M = 24,34$; $7,64$).

Respecto a la dimensión global de inteligencia emocional ($M = 75,09$; $DT = 17,18$), el valor medio obtenido también representa una posición media-alta, considerando que ha sido evaluada en un rango entre 24 y 120 puntos.

Tabla 12.2. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de inteligencia emocional

	M	DT	Me	Mo	Min	Max
Atención emocional	25	8,10	24	21	8	40
Claridad emocional	24,34	7,64	24	23	8	40
Reparación emocional	25,74	7,73	25	24	8	40
Inteligencia emocional	75,09	17,18	75	73	24	120

12.3.2. Relación entre inteligencia emocional y ciberacoso

Para verificar si existe relación entre las dimensiones de inteligencia emocional con las de ciberacoso se ha aplicado la prueba de correlación de Pearson. En los resultados de la tabla 12.3 se

puede observar que existen relaciones negativas y significativas entre las variables de cibervictimización con claridad emocional ($r = -.119$; $p < .01$) y con reparación emocional. Es decir, a mayores niveles de claridad emocional y reparación emocional, se observan ($r = -.094$; $p < .05$) niveles más bajos de cibervictimización. Esto indica que aquellos alumnos que presentan niveles más altos de claridad y reparación emocional tendrían menos riesgo de sufrir acoso a través de las redes sociales y los dispositivos electrónicos. Sin embargo, las relaciones existentes entre estas variables son bastante débiles.

Por otra parte, se puede observar que existe una relación positiva y significativa entre las variables de atención emocional y ciberobservación ($r = .099$; $p < .05$). Estos resultados indican que a mayor nivel de atención emocional, los alumnos presentan mayor capacidad para percibir el ciberacoso que se produce hacia otros compañeros, aunque esta asociación también es bastante débil.

Por último, cabe destacar que no existe una relación significativa entre los niveles de inteligencia emocional global y los tres perfiles de ciberacoso analizados (cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación).

Tabla 12.3. Correlación de Pearson de las dimensiones de ciberacoso e inteligencia emocional

		Atención emocional	Claridad emocional	Reparación emocional	Inteligencia emocional
Cibervictimización	Correlación de Pearson	.65	-.119**	-.094*	-.064
	Sig. (bilateral)	.146	.008	.037	.151
Ciberagresión	Correlación de Pearson	-.005	-.033	-.053	-.041
	Sig. (bilateral)	.913	.464	.235	.362
Ciberobservación	Correlación de Pearson	.099*	-.057	-.076	-.012
	Sig. (bilateral)	.027	.206	.092	.783

12.4. Conclusiones y discusión

La prevalencia de los comportamientos de acoso a través de las redes y del *cyberbullying* exige que se amplíe el conocimiento de todos los factores que puedan ayudar a prevenirlos; entre los cuales, la inteligencia emocional se sitúa como un valioso recurso personal, susceptible de ser modificado a través de la educación (Hodzic *et al.*, 2018). No obstante, las evidencias de estudios anteriores no permiten inferir claramente cómo se relacionan ambos factores, por lo que este estudio buscaba profundizar en esta relación y analizar posibles diferencias entre roles.

Los resultados obtenidos van en la línea de investigaciones previas, no encontrándose ninguna correlación significativa entre inteligencia emocional y ninguno de los roles de ciberacoso analizados. No obstante, sí se han observado correlaciones significativas entre algunas de sus subdimensiones y ciertos roles, aunque de efecto débil.

El perfil de cibervíctima manifiesta menores niveles de claridad y reparación emocional que los agresores o los observadores, pero no en atención emocional. Esto puede relacionarse con un peor ajuste psicológico (Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal, 2005), lo que puede implicar que las víctimas presenten mayor vulnerabilidad, o que la propia situación de ciberacoso influya negativamente en sus niveles de inteligencia emocional y afectividad. Asimismo, los observadores parecen tener niveles más altos de atención emocional, lo que teóricamente se relacionaría con una mayor capacidad de reconocer los comportamientos de ciberacoso en los demás.

Por lo tanto, basándonos en estos datos, no podemos afirmar que exista una relación clara entre *cyberbullying* e inteligencia emocional, al menos cuando esta es medida con el TMMS-24. Son necesarias, pues, futuras investigaciones que aclaren si con otros instrumentos se observan relaciones entre estas variables, o si, por lo contrario, la inteligencia emocional no tiene un papel claro en los comportamientos de *cyberbullying*, en cuyo caso los programas de prevención deberían centrarse en otros aspectos.

Referencias

- Baroncelli, A. y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37 (6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteaudo, M. C. y Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23, 917-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>
- Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W. y Pickett, W. (2020). Bullying victimization: time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 65, 75-85. <https://doi.org/10.1007/s00038-019-01320-2>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P. ... y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00486>
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 20 (1), 169-181.
- Estévez, J. F., Cañas, E. y Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence: Analyzing the role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (10), 3693. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103693>
- Extremera, N. y Fernández, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.