

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA



**ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA CIBERNÉTICA EN LAS PREPARATORIAS
PERTENECIENTES A LA UANL DEL MUNICIPIO DE MONTERREY.**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE
CONFLICTOS**

PRESENTA:

LUZ ALEJANDRA ESCALERA SILVA.

ASESOR DE TESIS

DRA. MYRNA ELIA GARCÍA BARRERA.

CIUDAD UNIVERSITARIA, A DICIEMBRE DE 2018.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA



**ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA CIBERNÉTICA EN LAS PREPARATORIAS
PERTENECIENTES A LA UANL DEL MUNICIPIO DE MONTERREY.**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO DE DOCTOR EN MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE
CONFLICTOS**

PRESENTA:

LUZ ALEJANDRA ESCALERA SILVA.

ASESOR DE TESIS

DRA. MYRNA ELIA GARCÍA BARRERA.

CIUDAD UNIVERSITARIA, A DICIEMBRE DE 2018.

“ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA CIBERNÉTICA EN LAS PREPARATORIAS PERTENECIENTES A
LA UANL DEL MUNICIPIO DE MONTERREY.”

APROBACIÓN DE TESIS:

DRA. MYRNA ELIA GARCÍA BARRERA
DIRECTOR DE TESIS

DR. FRANCISCO GORJÓN GOMEZ.
DIRECTOR DEL PROGRAMA DOCTORAL EN
METODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

DR. ARNULFO SÁNCHEZ GARCÍA
SUBDIRECTOR DE POSGRADO

DEDICATORIA

*Con cariño a mis papás,
Lucy y Eduardo.*

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es la culminación de un gran esfuerzo, no precisamente por la dificultad, sino por el tiempo y dedicación que la construcción final de este documento ha implicado e impactado en mi vida personal y profesional. Su proceso de elaboración ha sido largo y ha representado un camino sinuoso, que no habría sido posible transitar sin el apoyo recibido por mi red social, conformada por familia, amigos, colaboradores, maestros y compañeros, a quienes quiero reconocer y agradecer en este espacio. Intentaré resumir mi gratitud en unas cuantas líneas.

A la Dra. Myrna Elia García Barrera, mi asesora de tesis, quien representó para mí la luz al final del túnel, de quién recibí toda la paciencia y sin cuyo apoyo no habría sido posible llegar al término de este camino, mi más grande admiración y sobre todo, mi gratitud por siempre. Agradezco también a mis maestros por su disponibilidad y colaboración en este trabajo, principalmente al Dr. Francisco Javier Gorjón, por todo su apoyo y sabios consejos. Le agradezco que me abriera hace más de diez años las puertas que me llevarían por el camino de los métodos alternos, dándome la oportunidad de tener una visión más amplia de los mismos y descubrir cuánto me motivan. Me gustaría dar las gracias de una manera muy especial al Dr. Arnulfo Sánchez García por su inestimable apoyo durante este período.

A mis compañeros de generación, Genaro Bermejo, Francisco Barrera, Jesús España, Pedro Gutiérrez, María José Macías, y Gloria Rodríguez, con los que comparto las mismas experiencias durante este proceso, gracias por el ánimo en cada una de las etapas que pasamos juntos a lo largo de estos años de estudio.

A la MTS. María Teresa Obregón y al Mtro. Gilberto Villarreal de la Garza, por brindarme sus consejos y su cariño, y ser un ejemplo constante en este camino que decidí emprender hace varios años. A la MTS. Laura González García por motivarme a dar culminación al presente documento y manifestarme su apoyo en periodos difíciles.

Al Dr. José Alejandro Meza Palmeros por enriquecer con comentarios, observaciones y demás, este documento aun cuando eso representara dedicarle tiempo con el que no siempre contaba, gracias por todo el apoyo brindado durante este proceso.

A los amigos que resintieron directamente mi ausencia, gracias por la paciencia, por el cariño y las palabras de aliento, especialmente a la MC. Karina Sanchez y la Dra. Rubí Amador.

Y por último, a la MTS. Luz Amparo Silva Morín y al Dr. Raúl Eduardo López Estrada por inculcarme el amor a la investigación y llevarme por el camino académico, reiterándome en todo momento la importancia de concluir los proyectos que uno emprende, enseñándome con hechos que con constancia y dedicación se llega siempre a una meta, la culminación de la presente investigación fue sólo por ellos y para ellos, mis padres.

A todos mi eterno agradecimiento.

CONTENIDO

Dedicatoria.....	5
Agradecimientos.....	6
Índice de Tablas	11
Índice de Ilustraciones	12
1 Metodología.....	13
1.1 Introducción.....	13
1.2 Antecedentes.....	16
1.3 Preguntas de investigación	25
1.4 Objetivos.....	25
1.4.1 Objetivo general.....	26
1.4.2 Objetivos específicos	26
1.5 Justificación.....	27
1.6 Matriz de Congruencia.....	29
2 El fenómeno “bullying”	36
2.1 Aproximación conceptual y Características del bullying	37
2.2 Tipos de agresiones del bullying.....	41
2.3 Los roles de implicación: víctimas, agresores y espectadores.....	45
2.3.1 Las víctimas	46
2.3.2 Los agresores	48
2.3.3 Los espectadores	51
3 Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.....	52
3.1 Algunos estudios sobre la sociedad de la información.....	52
3.2 Concepciones, características y posibilidades de las TIC.....	54
3.3 El ciberespacio y sus riesgos	61
3.4 Redes Sociales.....	63
3.5 Redes sociales cibernéticas.....	66
3.6 Breve historia de las Redes Sociales Cibernéticas	67
3.6.1 Redes sociales en México y Cibercultura.....	69
3.6.2 TIC y redes sociales en México	70
4 El Cyberbullying	75

4.1	Características.....	76
4.2	Tipos de participantes.....	80
4.3	Tipos y casos más comunes de ciberbullying.....	82
4.4	Prevalencia del cyberbullying	84
4.4.1	Violencia y uso de las TIC en el ejercicio de la violencia escolar	88
4.5	Elementos que intervienen en el ciberbullying	91
4.5.1	Causas y consecuencias del ciberbullying: factores personales e interpersonales	93
5	Esfuerzos legislativos relativos a combatir la violencia escolar	99
6	Mecanismos de intervención.....	117
6.1	Intervención.....	117
6.2	La intervención y los métodos alternos de solución de conflicto.....	120
6.2.1	Arbitraje	123
6.2.2	Negociación.....	124
6.2.3	Conciliación	126
6.2.4	La Mediación.....	127
7	Método.....	132
7.1	Estrategia metodológica.....	132
7.1.1	Tipo de estudio	133
7.2	El Diseño de la Investigación.....	135
7.3	Características del Diseño Cualitativo: Marco interpretativo.....	136
7.4	Características del Diseño Cuantitativo	138
7.5	Contexto geográfico del estudio.....	138
7.6	Procedimiento de muestreo	139
7.6.1	Muestra intencional basada en criterios	139
7.7	Recolección de la información.....	140
7.7.1	Entrevista a profundidad semi estructurada	141
7.7.2	Información documental	143
7.8	Elementos de análisis de datos.....	143
7.9	Validez.....	145
8	Análisis e interpretación de datos	146
8.1	Las etapas del proceso metodológico y la aplicación del método cualitativo.....	146

8.1.1	Fase de contacto inicial.....	146
8.1.2	Fase de la prueba piloto.....	147
8.1.3	Fase de Inmersión al campo	148
8.2	El tratamiento de la información y el proceso de interpretación	150
8.2.1	Secuencia a seguir en el análisis fenomenológico de los datos obtenidos	151
8.3	Aplicación y Tratamiento de la información en el enfoque cuantitativo	153
8.3.1	Análisis de resultado	154
9	Reporte de resultados	155
9.1	Primer apartado: Escenarios de investigación y categorías estudiadas	155
9.2	Segundo apartado: analizando el fenómeno.....	162
10	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	177
11	Referencias	181
12	ANEXOS.....	199
12.1	ANEXO 1.....	199
12.2	ANEXO 2.....	202
12.3	ANEXO 3.....	205
12.4	ANEXO 4.....	207
12.5	ANEXO 5.....	208
12.6	ANEXO 6.....	209
12.7	ANEXO 7.....	210
12.8	ANEXO 8.....	210
12.9	ANEXO 9.....	212
12.10	ANEXO 10.....	212
12.11	ANEXO 11.....	214

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Termino de uso encada país para bullying (tomado de Calmaestra 2011:31)	39
Tabla 2: Tipo de malos tratos considerados en los estudios de España.....	43
Tabla 3: Perfil general de la víctima (Castro y Reta, 2013:55)	48
Tabla 4: Perfil general del bully (Castro y Reta, 2013:53).....	50
Tabla 5: Concepciones de las TIC (tomado de Guzmán, 2009).....	57
Tabla 6: Características de las TIC (Cabero, 2007; tomada de Guzmán, 2009)	60
Tabla 7: Tipología de las redes, Cardozo (2009)	64
Tabla 8: Redes sociales en México. Fuente: AMIPCI (2016)	74
Tabla 9: Diferencias entre bullying del ciberbullying (elaboración propia, adaptado de Castro y Reta, 2013).....	80
Tabla 10: Tipos de roles en ciberbullying (elaboración propia, adaptación de Manson, 2008).....	81
Tabla 11: Clasificación de conductas en ciberbullying. (Tomado de Varela, 2013).....	82
Tabla 12: Clasificación según la vía por la que se produce el ciberacoso.....	83
Tabla 13: Prevalencia de Ciberbullying (tomado de Garaigordobil, 2011: 233).....	87
Tabla 14: Formas y funciones de la violencia (tomado de Little, 2003)	90
Tabla 15: Derecho Comparado: instrumentos locales sobre violencia escolar (Elaboración propia).....	114
Tabla 16: Relación de Instrumentos Legislativos sobre Violencia Escolar (Elaboración propia).....	115
Tabla 17: Denominaciones de bullying (Elaboración Propia)	116
Tabla 18: Denominaciones más comunes de los MASC (Gorjón y Steele, 2012:15)	122
Tabla 19: Características del arbitraje (Gorjón y Steele, 2008:19)	124
Tabla 20: Estrategia Metodológica en el estudio del ciberbullying (Elaboración propia).....	134
Tabla 21: Categorías, Subcategorías y Codificación (elaboración propia).....	158
Tabla 22: Sistema de categorización y codificación (elaboración propia).....	159
Tabla 23: Código de identificación por entrevistas (elaboración propia).....	160
Tabla 24: Unidades de significado (elaboración propia)	161
Tabla 25: Resultado de ciberbullying respecto al sexo (Elaboración propia)	162
Tabla 26: Contexto social de los agresores entrevistados (elaboración propia)	169
Tabla 27: Municipio de Guadalupe (Elaboración propia, Fuente: INEGI).....	169
Tabla 28: Contexto social de los agresores por colonias (Elaboración propia, Fuente: INEGI)	171
Tabla 29: Municipio de Guadalupe (Fuente: INEGI)	208
Tabla 30: Colonia Valle del Contry (Fuente: INEGI)	209
Tabla 31: Colonia Valle del Contry, 1er. Sector (Fuente: INEGI).....	210
Tabla 32: Jardines de Nueva Linda Vista (Fuente: INEGI)	211
Tabla 33: Rincón de la Primavera (Fuente: INEGI).....	212
Tabla 34: Bosques del Contry (Fuente: INEGI).....	213
Tabla 35: Cumbres Elite, 4to. Sector (Fuente: INEGI)	214

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Roles de violencia escolar (Castro y Reta, 2013: 48)	46
Ilustración 2: Roles de los estudiantes ante el maltrato escolar. Tomado de Olewus (2005)	51
Ilustración 3: Gráfica redes sociales (tomado de Ugarte, s/f)	65
Ilustración 4: Cronología de las Redes Sociales (Elaboración propia)	68
Ilustración 5: Hogares con internet, MODUTIH, 2015. Fuente: INEGI	71
Ilustración 6: Población por grupos de edad, 2015 (INEGI)	71
Ilustración 7: Pirámide de los MASC (Munné y Mac-Cragh (2006)	129
Ilustración 8: Diseño mixto, adaptado de Creswell (2005).	135
Ilustración 9: El proceso cualitativo, tomado de Hernandez et, al (2008).	137
Ilustración 10 Categorías de estudio. Elaboración propia.	142
Ilustración 11. Escenario de estudio: Preparatorias UANL en el municipio de Monterrey.	207
Ilustración 12: Contexto social de los agresores, Municipio de Guadalupe.	208
Ilustración 13: Colonia Valle del contry. Fuente: INEGI	209
Ilustración 14: Colonia Valle del contry. Fuente: INEGI	210
Ilustración 15: Jardines de Nueva Linda Vista. Fuente: INEGI	211
Ilustración 16: Rincón de la primavera 6to sector. Fuente: INEGI	212
Ilustración 17: Bosques del Contry. Fuente: INEGI	213
Ilustración 18: Cumbres Elite. Fuente: INEGI	214

1 METODOLOGÍA.

1.1 INTRODUCCIÓN.

Los procesos de cambio social en el sistema educativo se han acelerado en los últimos años. Entre ellos el bullying ha recibido una atención especial, debido a su impacto en la conducta de los estudiantes en diferentes niveles de la educación. Esta situación ha llamado la atención, tanto a las autoridades académicas como a investigadores de las ciencias sociales (Berkowitz, 1996).

Este fenómeno social se ha presentado en diferentes manifestaciones (Redorta J. , 2004); por una parte, el bullying físico, que incluye todo tipo de acción corporal como empujones, golpes, daños a pertenencias, entre otros (Estevez E. , 2005). Esta es la forma más común de bullying, a su vez, es la forma que con mayor facilidad se identifica, pues frecuentemente deja huellas corporales. De acuerdo con autores como Cobo y Tello (2008), este tipo de acoso es el más peligroso debido a un escalamiento acompañado por una intención dirigida a lastimar con un incremento progresivo. Por otra parte, el bullying Gesticular, que consiste en agresiones que resultan más difíciles de detectar, porque pueden consistir en una mirada, una señal desagradable, un gesto, etc. Se trata de formas de agresión, amenaza o exclusión que por lo común se llevan a cabo a espaldas de cualquier persona que pueda advertir la situación y, en consecuencia, ayudan a quien expresa estos gestos y señas a permanecer en el anonimato. Este tipo de bullying se utiliza frecuentemente para subrayar o reforzar acciones hechas con anterioridad, así como para mantener latente la situación de amenaza (Cobo & Tello, 2008).

Además es posible mencionar el bullying verbal, que consiste en acciones no corporales -pero igualmente dañinas- como poner apodos, insultar, difundir

rumores, expresiones raciales o sexistas, con el objetivo de menospreciar a la víctima. Este tipo de bullying es el que se presenta de manera más frecuente (Harries, 2003).

En relación a este último tipo de bullying, relacionado íntimamente con la difusión de rumores, es necesario mencionar que como fenómeno social ha recibido el impacto del desarrollo de la tecnología de la información y comunicación. Durante los últimos años con la aparición del internet, y las redes sociales cibernéticas, esta práctica se ha hecho común entre los jóvenes, sobre todo aquellos que cursan la educación media superior.

En este contexto, este anteproyecto de investigación busca conocer el impacto emocional, generado por el bullying cibernético en los estudiantes de este nivel educativo y al mismo tiempo, contribuir a su disminución a través de los métodos alternos de solución de conflictos.

La pertinencia de esta investigación radica en que actualmente la violencia escolar ya no se limita únicamente al ámbito de los espacios físicos de las escuelas del nivel medio superior, el acoso de alumnos contra alumnos, continua a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En la práctica lo que se conoce como “ciberbullying”, es un fenómeno que está cada vez más presente en nuestra realidad, sin ningún tipo de prevención o gestión del conflicto, los bully¹ o ciberbully, difunden rumores a través de Internet y sus diferentes redes sociales, en completa impunidad.

Dicha situación afecta el impacto emocional de los estudiantes del nivel medio superior, ya que por medio de las nuevas tecnologías el bully cibernético, puede llegar a su víctima desde cualquier lugar y en cualquier momento, sin necesidad de estar frente a frente, ya que el “ciberespacio” cada día tiene mayor peso en la

¹ Son personas que juegan el papel de agresores.

socialización de los estudiantes de bachillerato. Por esto, el cyberbullying pudiera llegar a ser más traumático que una situación de abuso en las aulas.

Además, igual a lo que pasa con el bullying tradicional, el estudiante está inmerso en tanto estrés, que su rendimiento académico baja, en medida que el cyberbully esté presente en su mundo cibernético. Asimismo, el conflicto que se crea también afecta a las familias de los estudiantes, al sentirse impotentes ante la situación, y no saber cómo apoyarlos. Se puede agregar, que la violencia psicológica generada, ocasiona un daño mayor en la víctima debido a que este tipo de conducta (a diferencia del bullying tradicional), no estriba en la cantidad de veces en que es atacada, sino en que la forma de agresión es expuesta ante los demás, con la intención de ridiculizarla y desprestigiarla.

Esta situación propicia un grave daño moral, que a su vez, en ocasiones es generador de violencia física. De cierta manera se trata de un fenómeno que está creciendo exponencialmente, sin embargo y a pesar de su fuerte incidencia, no existen programas educativos de mediación para encarar este problema.

En las páginas siguientes se emprenderá el abordaje de aquellos elementos necesarios para la presentación de nuestra investigación. En una primera parte, se examinarán las referencias acerca del problema del bullying, lo cual permitirá advertir que se trata de un fenómeno importante y que cada vez más se incrementa; después, se describirán aquellos estudios que han hecho referencia a este fenómeno.

Más tarde, a partir de estos trabajos se especificarán las preguntas y objetivos de investigación; y finalmente, se justificará la pertinencia de ésta. Adicionalmente, se incluirá la factibilidad de la investigación.

1.2 ANTECEDENTES

A pesar del creciente abordaje del fenómeno bullying en la literatura académica, pocos estudios se han interesado específicamente en las nuevas formas de éste. Hasta la fecha los trabajos realizados han abordado formas de agresión física. En este marco, se le presenta como un problema de violencia entre iguales entendido como un conflicto en las relaciones personales. En esta situación, los iguales dejan de considerarse en situación de igualdad. Es decir, una de las partes, se cree superior, ejerce dominación sobre las otras y esto es lo que se conoce como bullying o maltrato entre iguales (Ortega y Del Rey, 2001).

Bullying es un término en inglés que se traduce como abusar, tiranizar, intimidar, o dominar (Lera, 2002). Se diferencia del término conducta agresiva, porque es una acción sistemática, es decir repetida (Olewus D. , 1997) de manera intencional y normalmente se genera al interior de relaciones de poder inequitativas (Craig, 1998).

En relación a la manifestación de este fenómeno en las instituciones escolares, Olewus (1998) afirma que un individuo constituye una víctima cuando se encuentra en una situación de exposición recurrente y durante un lapso temporal a diversas manifestaciones negativas por arte de otro u otros alumnos. En este sentido, es posible que dentro de este grupo de escolares se encuentran jerarquizaciones de poder con base en fuerza, estatura, liderazgo o habilidades de los integrantes.

La intimidación entre estudiantes es un fenómeno que ha existido desde hace mucho tiempo. Sin embargo es recientemente que ha cobrado un interés científico, particularmente en la década de los años sesenta (Olweus, 1973).

Pasaron dos décadas más, para que en los años noventa, se realizaran campañas de prevención y atención a este fenómeno, particularmente en Noruega, luego de

que se visualizara el acoso escolar como una situación de conflicto que a la que se necesitaba dar atención.

Para (Fernandez, 2004) la preocupación por el bullying incluye situaciones en las cuales uno o varios estudiantes toman como objeto de su comportamiento, a otro/a compañero/a por tiempo prolongado, sometiéndolo a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento y se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para defenderse.

Entre otras definiciones sobre bullying o acoso escolar encontramos a Olewus (1978), quien considera que para que el conflicto pueda considerarse como Bullying, es decir, abuso o maltrato escolar, son necesarias las siguientes características, a saber:

- a) La acción tiene que ser repetida, ha de haber ocurrido durante un tiempo prolongado;
- b) Existe una relación de desequilibrio de poder.
- c) La agresión puede ser física, verbal o psicológica. Física referida a agresiones del cuerpo; verbal referida a insultos, motes, burlas, etc.; y psicológica, referida a aislamiento, rechazos, chantajes, etc.

Otro aspecto fundamental que debe ser tomado en cuenta cuando se habla de bullying es el de los participantes que intervienen. Por esto es necesario definir cada uno de los sujetos y el rol que desempeñan. En el bullying participan, por una parte, la persona que realiza el acto agresivo, el "bully". Es decir, la persona que agrede física, verbal o emocionalmente a otra con la finalidad de hacer daño a ese otro Randall (1996) destaca la intención del bully de causar daño al otro, sin embargo, autores como Velasco (2013) considera que más que intentar dañar al otro, el bully utiliza el acoso como un mecanismo de autodefensa de otras situaciones que le hacen sentir en desventaja y de las que no puede escapar, como podrían ser situaciones familiares agresivas o de indiferencia. Sin embargo, Cobo

(2008) considera importante tener en cuenta que es posible que el bully ejerza violencia por envidia y esto lo lleve a una frustración que desemboque en el maltrato hacía la persona que envidia.

En el segundo lugar está la víctima, sobre la cual se ha ejercido el acto de violencia. Obviamente, éste es el individuo que más reciente la situación al ser el receptor de la agresión física, directa o indirectamente, o por las consecuencias emocionales que generalmente se manifiestan en la pérdida de seguridad (Velasco, 2013). En su vida adulta, estas personas suelen tener baja autoestima, problemas de introversión y en ocasiones padecen situaciones depresivas, que pueden incluso, llegar a intentos suicidas (Ortega y Del Rey, 2001).

Finalmente, tenemos a la parte más complicada que son los testigos. Esta complicación reside en el hecho de que su presencia implica una especie de complicidad que no es aceptada fácilmente. Por lo común, los testigos experimentan sentimientos de enfado, tristeza, miedo o indiferencia (Harries, 2003). Normalmente no se implican directamente en el abuso, pues tienen miedo y no quieren convertirse en la siguiente víctima. En la mayoría de las ocasiones no saben qué hacer, pero si saben que no quieren correr el riesgo de equivocarse y prefieren mantenerse al margen (Cobo y Tello, 2008).

Además de la literatura citada anteriormente, es posible mencionar algunas acciones derivadas del poder legislativo relacionadas con la agresión física. Éstas refieren a propuestas de las Cámaras y las modificaciones de diferentes leyes (Lucio, 2008). En este contexto, el diputado independiente Jaime Arturo Vázquez Aguilar presentó una iniciativa para crear la Comisión Nacional de Convivencia, Paz Escolar y Prevención de Violencia, en marzo de 2011. Esta iniciativa prevé un proyecto de decreto por el que se adicionan dos párrafos al artículo 69, y un párrafo al artículo 73 bis de la Ley general de educación. En dicha propuesta, se están evaluando los beneficios de que la SEP formule lineamientos nacionales para tratar el tema del acoso escolar (JRL, 2011).

En la Asamblea Legislativa del Distrito Federal desde septiembre de 2011, se discute el problema que representa el acoso entre estudiantes. Una de las propuestas que se analiza es la Ley de Convivencia y Atención del Acoso Escolar para el Distrito Federal, impulsada por el PAN, la cual propone la creación de Comités de Convivencia, que canalicen los casos a instituciones de salud para su atención psicológica; Establece castigos para los padres de familia que no hagan caso a las observaciones de estos comités, las cuales van desde un arresto de 24 a 36 horas o multas de entre 50 y 100 días de salario mínimo. Esta sanción deberá ser impuesta por un juez cívico con base en la Ley de Cultura Cívica del D.F.; También se propone que en caso de que un estudiante reincida en actos violentos, sea suspendido de la escuela hasta por 30 días, cambiar de grupo, turno o escuela (Vargas, 2011).

También, el 7 de diciembre de 2011, salió una nota en el periódico Excélsior, donde la asambleísta del PRD, Edith Ruiz anunció la presentación de una iniciativa de reforma a la Ley de Cultura Cívica, para tipificar el Bullying como una infracción que contemple sanciones, misma en la que contemplarían el pago de una multa de hasta 20 salarios mínimos (Palomares, 2011).

A su vez, en el estado de Nuevo León se reformó la Ley de Educación local, cuya última reforma fue publicada en Periódico Oficial con fecha 25 noviembre 2011, quedando de esta manera:

Artículo 7. La educación que se imparta en el Estado tendrá además de los fines establecidos en el segundo párrafo del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

VIII.-Promover la educación para la paz, la tolerancia y el respeto a la diversidad humana;

XXII.-Fomentar la convivencia pacífica y respetuosa entre las personas.

Artículo 8. El criterio que orientará a la educación que se imparta en el Estado, se basará en los resultados del progreso científico, artístico, tecnológico y humanístico; luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, la marginación, los fanatismos y los prejuicios. Además:

III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad y la cultura de la paz, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los seres humanos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, asimismo promoverá las estrategias necesarias para la eliminación de toda práctica, conducta y expresión de discriminación de género –masculino y femenino- y la subordinación de la mujer respecto al hombre.

Artículo 20 Bis 1.- Las autoridades educativas, deberán implementar programas permanentes de prevención y detección de conductas que impliquen violencia física o psicológica entre el alumnado.

Artículo 21. Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa estatal las siguientes atribuciones:

XI. Reglamentar las diversas conductas que constituyen una falta a la sana convivencia escolar, su gravedad y las sanciones correspondientes.

Artículo 67. El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren relaciones armónicas, de respeto e igualdad entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo para

asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres, madres de familia e instituciones públicas y privadas.

Artículo 68. Las alumnas y los alumnos son la razón de ser del proceso educativo.

II. Estudiar en un ambiente de tolerancia, armonía y de respeto mutuo, con la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.

Por otra parte Ortega (2010) menciona con base a una disposición de la SEP en proceso de evaluación, que en caso de que las y los educandos; así como las autoridades educativas, tengan conocimiento de casos de violencia, de abuso en cualquiera de sus manifestaciones, o de la comisión de algún delito en agravio de los educandos, lo harán del conocimiento inmediato de la autoridad competente. Así, con estas disposiciones se busca implementar medidas de seguridad, que puedan ser aplicadas por maestros y padres de familia, para detectar casos de violencia entre los alumnos.

“En caso de que las y los educandos, así como las autoridades educativas, tengan conocimiento de casos de violencia, de abuso en cualquiera de sus manifestaciones, o de la comisión de algún delito en agravio de los educandos, lo harán del conocimiento inmediato de la autoridad competente” (Rangel, 2011).

Según Luis Rangel, legislador priísta, la propuesta pretende que cada escuela pueda contar con un orientador que ayude en el proceso educativo, además de establecer programas permanentes para lograr su erradicación, propiciando ambientes escolares seguros que protejan la dignidad e integridad física de los estudiantes.

Lo anterior demuestra que hay un interés creciente, tanto en investigadores que han estudiado este fenómeno y en legisladores que han propuesto y en algunos casos aprobado, medidas para la prevención y sanción del Bullying. Pero también, y es importante subrayarlo, el interés de académicos y de legisladores, únicamente se ha referido a lo que toca al Bullying físico, dejando de lado las nuevas manifestaciones de este fenómeno, que tiene que ver con el desarrollo de la tecnología de información y comunicación.

Este fenómeno reciente ha impactado sensiblemente el desarrollo y la conducta de muchos jóvenes de la educación media superior. El acoso contra alumnos/as (contra maestros también), se ha extendido a partir del 2007 a través de las nuevas tecnologías digitales, y a partir de ello, la literatura que ha abordado este fenómeno ha crecido sensiblemente. Así, es notable el interés relativamente reciente que ha despertado éste, sobre todo a partir de la aparición de las redes sociales en internet, del Facebook y Twitter, creados en los Estados Unidos (Tapscott, 1998). Esta práctica, se realiza a través de Internet, en completa impunidad, alumnos agresores suben vídeos y fotografías que atentan contra el honor de sus víctimas. También envían correos electrónicos ofensivos y difunden rumores negativos en las redes sociales cibernéticas, en contra de aquellos que se quiere dañar.

A esta nueva forma de agresión se le ha denominado “ciberbullying”, como fue mencionado anteriormente, y fue Smith (2006), quien en una de las partes de su estudio bautizó este fenómeno. Él lo define como: una agresión intencional por parte de un grupo o un individuo, a través de contacto vía electrónica, de manera sistemática, a una o varias víctimas que se encuentran en una situación en la que no pueden defenderse. Los medios electrónicos a los que se hace referencia son las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como el internet y la telefonía móvil. Posteriormente, Smith emprendió descripciones más detalladas acerca de esta forma de agresión a través de las redes sociales en su

estudio del 2008. No obstante las referencias de Smith, la definición del fenómeno tiene mucho que ver con la definición de bullying que en las primeras investigaciones formulara Olweus (1998); en éstas, ya desde la década anterior los científicos europeos (Alsaker y Olewus, 1992), consideraban al bullying cibernético como un subtipo o una nueva forma de bullying.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede afirmar que este nuevo fenómeno, refiere a una realidad que viven aquellos que conforman la generación de la cultura de la tecnología, pues sobre ellos –niños, adolescentes, adultos jóvenes- se elevan las amenazas virtuales que llegan a terminar con su tranquilidad.

Sin estar en desacuerdo con los trabajos mencionados, es posible agregar como propuesta de investigación, que la característica principal de este tipo de violencia no es la repetición, ya que el daño ocasionado a la víctima no estriba en la cantidad de veces en que es atacada, sino en la cantidad de veces en que la forma de agresión es expuesta ante los demás.

En las páginas anteriores se ha reseñado aquella información disponible relacionada con el bullying y el bullying cibernético. En los trabajos citados se refleja una constante insistencia en un problema social que requiere atención y prevención.; pero también ha sido posible detectar, que la literatura consultada refleja una repetición constante acerca de qué es el fenómeno, los tipos de Bullying (Tello, 2008; Olweus, 1998), los participantes (Velasco, 2013; Cobo, 2008; Tello, 2008; Harris y Petrie, 2003), como manejar la agresión (como padre, como maestros), historias y anécdotas acerca de casos (Velasco, 2013). Asimismo se detectaron pocas referencias cuantitativas acerca de la violencia en escuelas (Encuesta nacional de exclusión tolerancia y violencia en las escuelas públicas del nivel medio superior, 2008); además de información relacionada con modificaciones a algunas Leyes en el Distrito Federal, ahora Ciudad de México, y del estado de Nuevo León.

En general se puede afirmar que los trabajos muestran todavía una falta de profundidad y conocimiento sobre este nuevo fenómeno. En este marco, todavía es posible elaborar análisis suplementarios que actualicen este fenómeno y de esta manera aportar contribuciones para disminuirlo. Esto último, es un argumento para profundizar el conocimiento de ¿cómo se presenta el fenómeno del ciberbullying? Específicamente en el caso del Área Metropolitana de Monterrey en donde únicamente fue detectada una investigación realizada en la Preparatoria Número 9, a través de una encuesta relacionada con la existencia de este fenómeno, pero que no analizó de qué manera se presenta, la incidencia, los rasgos y el impacto del ciberbullying. En este caso, la pregunta planteada es original y permitirá por su carácter heurístico, conocer la manera en cómo impacta este fenómeno en la educación media superior en Monterrey. Adicionalmente, esta investigación buscará conocer cuáles son los elementos de este fenómeno y la manera en que se articulan. Asimismo, otra parte importante de esta investigación, será el comprender de qué manera los métodos alternos de solución de conflictos pueden intervenir para disminuir la incidencia de este problema.

Los métodos alternos de solución de conflictos, y específicamente la mediación, son herramientas que tienen un carácter conciliatorio y que permiten dar respuestas anticipadas a situaciones de lazos deteriorados y hostilidad. Estos métodos tienen un alcance potencial para el desarrollo de una cultura de paz, la tolerancia y el respeto a la diversidad humana, además de Fomentar la convivencia pacífica y respetuosa entre las personas, tal y como se ha plasmado en la Ley de Educación de Nuevo León.

Asimismo estas herramientas proporcionan las bases para la creación de programas para la atención de esta problemática. A pesar de los intereses por conocer el impacto de la violencia cibernética, poco se ha hecho para implementar medidas preventivas a través de programas de mediación escolar. En este sentido este anteproyecto de investigación tendrá un interés especial en aportar y

actualizar información que contribuya a la puesta en marcha de acciones en las instituciones de educación media superior.

1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Resumiendo lo anterior, es posible sintetizar las preguntas que guiarán esta investigación. Su pertinencia está basada en la contribución al conocimiento de la violencia escolar, pero además, en su carácter heurístico y en su potencial aporte para la aplicación de procesos escolares de intervención en ciberbullying:

- ¿Cómo se desarrolla la violencia cibernética en la educación media superior de La Universidad Autónoma de Nuevo León?
- ¿Cuáles son los elementos que intervienen en este fenómeno?
- ¿De qué manera la mediación puede intervenir para disminuir la incidencia de este problema?
- Y en caso de que los MASC puedan disminuir la incidencia, ¿Qué características debe contener un mecanismo de intervención para ser eficaz en la disminución del fenómeno ciberbullying en la educación media superior?

1.4 OBJETIVOS

Tomando en consideración que este fenómeno no ha sido explorado en profundidad en el municipio de Monterrey y que no existen datos suficientes y actualizados, los objetivos planteados buscan delimitar los alcances de esta investigación.

1.4.1 Objetivo general

- Analizar en el contexto actual el bullying cibernético con estudiantes que cursan actualmente los dos niveles de educación media superior en las escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de tal manera que el conocimiento de este fenómeno permita contribuir a implementar acciones de intervención para disminuir su incidencia.

1.4.2 Objetivos específicos

- Determinar cuáles son los conflictos que predominan entre alumnos del nivel medio superior de la UANL.
- Comprender cómo afecta el bullying cibernético a los estudiantes de educación media superior.
- Describir las características sociodemográficas de los de los estudiantes del nivel medio superior inmersos en el ciberbullying.
- Investigar las ventajas de la implementación de mecanismos para la intervención del fenómeno ciberbullying desde la opinión de estudiantes del nivel medio superior.
- Establecer a través de la opinión de los estudiantes la implementación de mecanismos para la intervención.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Siguiendo la propuesta de Hernández et Al (2008), la justificación de esta investigación ha sido elaborada para dar cuenta de tres aspectos inherentes a su impacto potencial: su contribución teórica, metodológica y su impacto práctico.

En relación a la primera, fue notorio en la explicitación de la literatura citada, que todavía las fuentes que dan cuenta del fenómeno del ciberbullying son escasas. No obstante los esfuerzos investigativos desplegados en torno a este tema, aún no se tiene suficiente evidencia empírica que permita una comprensión plena de sus implicaciones e impactos, tanto en el desarrollo de la población estudiantil participante, en el sistema educativo y en las familias de los actores. En este sentido, esta investigación contribuirá al incremento del conocimiento teórico de este fenómeno que cada vez más se difunde y afecta a un mayor número de personas.

Por lo que respecta a la segunda –su contribución metodológica- se ha previsto que, a través de un enfoque cualitativo basado en la utilización de técnicas de entrevista y un marco interpretativo derivado de la Fenomenología, desarrollar un modelo que aspire, a través del estudio de las vivencias de los alumnos, al examen de este fenómeno en diferentes contextos escolares. Asimismo, este diseño cualitativo será enriquecido con un enfoque cuantitativo derivado de una revisión sistemática de las características sociodemográficas de los estudiantes entrevistados para tener una mejor visión de cómo se desarrolla el fenómeno ciberbullying en los estudiantes del nivel medio superior.

En cuanto a su contribución práctica, esta investigación doctoral pretende aportar elementos sustantivos que permitan eventualmente, elaborar una estrategia de intervención a través de la utilización de herramientas conceptuales inherentes a

la mediación y resolución de conflictos. En este sentido se puede mencionar que una de las aspiraciones de la ciencia actual, está fincada precisamente, no solo en la aportación de nuevo conocimiento, sino también en la contribución que puede aportarse para mejorar la convivencia humana.

1.6 MATRIZ DE CONGRUENCIA

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MARCO TEÓRICO	HIPÓTESIS	INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	MÉTODO	TEMAS	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES																			
ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA CIBERNÉTICA EN LAS PREPARATORIAS PERTENECIENTES A LA UANL DEL MUNICIPIO DE MONTERREY.	<p>Es posible sintetizar las preguntas que guiarán esta investigación todavía en un estado embrionario y en gestación. Su pertinencia está basada en la contribución al conocimiento de la violencia escolar, pero además, en su carácter heurístico y en su potencial aporte para la aplicación de procesos de mediación escolar.</p> <p>¿Cómo se desarrolla la violencia cibernética en la educación media superior de La Universidad Autónoma de Nuevo León?</p> <p>¿Cuáles son los elementos que intervienen en</p>	<p>Analizar en el contexto actual el bullying cibernético con estudiantes que cursan actualmente los dos niveles de educación media superior en las escuelas Preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León, de tal manera que el conocimiento de este fenómeno permita contribuir a implementar acciones de mediación para disminuir su incidencia.</p>	<p>Analizar la incidencia del ciberbullying en los estudiantes del nivel medio superior de la UANL.</p> <p>Comprender cómo afecta el bullying cibernético a los estudiantes de educación media superior.</p> <p>Describir las características sociodemográficas de los de los estudiantes del nivel medio superior inmersos en el ciberbullying.</p> <p>Describir cuáles son los mecanismos de intervención sobre violencia escolar actuales en las instituciones de nivel medio superior</p> <p>Investigar las ventajas de la implementación de mecanismos para la</p>	<p>El fenómeno "bullying."</p> <p>Aproximación conceptual y Características del bullying.</p> <p>Tipos de agresiones del bullying.</p> <p>Los roles de implicación: víctimas, agresores y espectadores.</p> <p>Las víctimas. Los agresores. Los espectadores.</p> <p>Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.</p> <p>Algunos estudios sobre la sociedad de la información.</p> <p>Concepciones, características y posibilidades de las TIC.</p> <p>El ciberespacio y sus riesgos.</p>	<p>Como hemos manifestado antes, la hipótesis cobra un sentido diferente en un estudio cualitativo, sin embargo, a partir de lo que hemos intentado clarificar en textos anteriores, podemos establecer que el supuesto en que fue basado esta investigación fue dirigido a la determinación de factores en la dinámica de la violencia escolar cibernética, mismos que responden a la intencionalidad del acto, los cambios</p>	<p>Entrevista a profundidad.</p> <p>Cubos dinámicos derivados de la caracterización sociodemográfica de los sujetos estudiados para la categoría de factores interpersonales y de contexto.</p>	<p>Estrategia Metodológica</p>		<p>Categorías que fueron estudiadas entorno al fenómeno ciberbullying.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categorías</th> <th>Subcategorías</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MOTIVACIONES INTERNAS</td> <td>Envidia Celos Venganza Aburrimiento Diversión</td> <td>Sentimientos que pueden ser detonantes para la agresión cibernética.</td> </tr> <tr> <td>FACTORES PERSONALES</td> <td>Sexo Edad Autoestima Rendimiento académico</td> <td>Factores propios de la personalidad del individuo</td> </tr> <tr> <td>FACTORES INTERPERSONALES Y DE CONTEXTO</td> <td>Ajuste social Contexto social Contexto demográfico</td> <td>Factores externos del individuo ligados al ambiente en que se desenvuelve</td> </tr> <tr> <td>EXTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN</td> <td>Resolución de conflicto Intervención</td> <td>Información respecto a los posibles mecanismos para intervenir en el ciberbullying</td> </tr> <tr> <td>CONSECUENCIAS</td> <td>Autoestima bajo Depresión Desequilibrio emocional Empoderamiento</td> <td>Información respecto a las consecuencias sufridas a causa de la inmersión en el fenómeno estudiado.</td> </tr> </tbody> </table>	Categorías	Subcategorías	Descripción	MOTIVACIONES INTERNAS	Envidia Celos Venganza Aburrimiento Diversión	Sentimientos que pueden ser detonantes para la agresión cibernética.	FACTORES PERSONALES	Sexo Edad Autoestima Rendimiento académico	Factores propios de la personalidad del individuo	FACTORES INTERPERSONALES Y DE CONTEXTO	Ajuste social Contexto social Contexto demográfico	Factores externos del individuo ligados al ambiente en que se desenvuelve	EXTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	Resolución de conflicto Intervención	Información respecto a los posibles mecanismos para intervenir en el ciberbullying	CONSECUENCIAS	Autoestima bajo Depresión Desequilibrio emocional Empoderamiento	Información respecto a las consecuencias sufridas a causa de la inmersión en el fenómeno estudiado.	<p>A continuación se presentan las conclusiones de este estudio.</p> <p>Elementos determinantes para convertirse en víctima o agresor.</p> <p>Las experiencias de ciberbullying en estudiantes del nivel medio superior de preparatorias pertenecientes a la UANL en el municipio de Monterrey, se encuentran mediadas a partir de la interacción entre los factores personales, interpersonales y las motivaciones externas de los sujetos, constituyendo estos elementos los determinantes fundamentales del fenómeno del ciberbullying. Entre los factores personales no se documentaron elementos que pudiesen hacer pensar la existencia de diferencias</p>
							Categorías	Subcategorías		Descripción																		
							MOTIVACIONES INTERNAS	Envidia Celos Venganza Aburrimiento Diversión		Sentimientos que pueden ser detonantes para la agresión cibernética.																		
							FACTORES PERSONALES	Sexo Edad Autoestima Rendimiento académico		Factores propios de la personalidad del individuo																		
FACTORES INTERPERSONALES Y DE CONTEXTO	Ajuste social Contexto social Contexto demográfico	Factores externos del individuo ligados al ambiente en que se desenvuelve																										
EXTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	Resolución de conflicto Intervención	Información respecto a los posibles mecanismos para intervenir en el ciberbullying																										
CONSECUENCIAS	Autoestima bajo Depresión Desequilibrio emocional Empoderamiento	Información respecto a las consecuencias sufridas a causa de la inmersión en el fenómeno estudiado.																										
<p>Tipo de estudio: <u>mixto.</u></p> <p>Diseño del estudio: secuencial, no experimental y de tipo explicativo</p>																												
<p>Características del diseño.</p> <p>Cualitativo. <i>Marco interpretativo:</i> fenomenología, codificación e interpretación. <i>Recopilación de datos:</i> entrevista a profundidad. <i>Muestra:</i> intencional por criterios: <i>Análisis de datos:</i> ethnograph</p> <p>Cuantitativo. <i>Recopilación de datos:</i> derivado de la muestra cualitativa: caracterización sociodemográfica de los sujetos de estudio, derivado de los datos arrojados por las entrevistas semi estructuradas.</p>																												
<p>Escenario de trabajo: preparatorias UANL situadas en el municipio de Monterrey.</p>																												

<p>este fenómeno?</p> <p>¿De qué manera la mediación puede intervenir para disminuir la incidencia de este problema?</p> <p>Y en caso de que los MASC puedan disminuir la incidencia, ¿Qué características debe contener un mecanismo de intervención para ser eficaz en la disminución del fenómeno ciberbullying en la educación media superior?</p>			<p>intervención del fenómeno ciberbullying desde la opinión de estudiantes del nivel medio superior.</p>	<p>Redes Sociales</p> <p>Redes sociales cibernéticas.</p> <p>Breve historia de las Redes Sociales Cibernéticas.</p> <p>Redes sociales en México y Cibercultura.</p> <p>TIC y redes sociales en México.</p> <p>El Cyberbullying.</p> <p>Características.</p> <p>Tipos de participantes.</p> <p>Tipos y casos más comunes de ciberbullying.</p> <p>Prevalencia del ciberbullying.</p> <p>Violencia y uso de las TIC en el ejercicio de la violencia escolar.</p> <p>Elementos que intervienen en el ciberbullying.</p> <p>Causas y consecuencias del ciberbullying: factores personales e interpersonales.</p>	<p>culturales y el contexto social y por lo cual, a través de este estudio podremos inferir si la mediación cuenta con las características de un mecanismo de intervención que responda a un momento histórico determinado en una sociedad determinada .</p>				<p>significativas en torno al sexo, pudiendo señalar con esto, que al menos en los sujetos participantes el sexo y por lo tanto la construcción social que se hace a partir de este mismo, no es determinante para la constitución de un individuo como agresor o víctima de ciberbullying. Por otro lado, si fue posible encontrar otras características individuales propias de agresores y víctimas: entre las características del agresor se encontraron alta autoestima y buen rendimiento escolar, frente a los promedios más bajos de las víctimas. Respecto a los factores interpersonales, es posible afirmar la existencia de una relación de determinación entre el intento de ajuste social de un individuo y asumir el rol de agresor. Esta relación puede ser explicada al considerar que convertirse en generador de</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

				<p>Esfuerzos legislativos relativos a combatir la violencia escolar.</p> <p>Mecanismos de intervención.</p> <p>Intervención.</p> <p>La intervención y los métodos alternos de solución de conflicto.</p> <p>Arbitraje Negociación Conciliación Mediación</p>						<p>violencia indirecto en el contexto cibernético es usual y es visto como una forma de integración de una sociedad cibernética. De esta manera, la agresión cibernética es vista entre los jóvenes como una forma de asumir conductas que pueden ser aceptadas entre sus pares y que se expresan en comportamientos que incentivan la interacción violenta entre la víctima y su agresor como cuando se retroalimentan positivamente los descalificativos, insultos y otras formas de violencia a través de las redes sociales. Así mismo, se determinó que el contexto socio demográfico brinda las herramientas tanto materiales como ideológicas necesarias para generar el fenómeno. De esta manera, la disponibilidad de computadora y acceso a internet, en un medio social que favorece las interacciones de acoso conforma un contexto propenso</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

									<p>para el ciberbullyng.</p> <p>Consecuencias y motivaciones. Los principales sentimientos manifestados en las víctimas se asocian a baja autoestima, humillación, depresión, desequilibrio emocional y tristeza por ser afectados directamente en su persona frente a todos los demás miembros de su red social. Por su parte, las principales motivaciones que llevan a los agresores a cometer el ciberbullying son la envidia, la venganza, los celos, el aburrimiento y la diversión.</p> <p>Desarrollo del fenómeno. Las redes sociales cibernéticas son el lugar donde ocurren todas las ciberagresiones ya que proporcionan los medios idóneos para detonar el acto. El proceso de violencia cibernética empieza a partir de las motivaciones internas del</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

									<p>agresor que en ocasiones es un agresor victimizado. Para que el ciberbullying tenga un impacto considerable en la víctima tiene que tener carácter colectivo, entendiéndose para esto que el universo cibernético de la víctima ha sido afectado frente a todos los individuos de su red social. Es decir, el ciberbullying afecta la realidad de la víctima tanto cibernética al ser a través de las redes sociales, como físicamente al ser frente a personas que son parte de su realidad cotidiana, en este caso sus pares escolares.</p> <p>Intervención. La mediación por su carácter interpersonal solo podría contribuir a la solución del conflicto entre víctima y el agresor, sin embargo, no en el ciberbullying por su característica colectiva en la que para el efecto bola de nieve necesita de la interacción de terceros involucrados como los agresores</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

									<p>indirectos y que como se discutió constituyen actores fundamentales para la generación del fenómeno. En este caso se requieren de intervenciones de otro tipo como las educativas.</p> <p>Recomendaciones para futuras investigaciones.</p> <p>Nos parece conveniente continuar impulsando investigaciones que analicen el ciberbullying a gran escala para determinar cómo impacta este fenómeno a nivel estatal, en los diferentes niveles educativos para determinar de qué manera se pueden desarrollar y promover medidas de culturización para prevenir el acoso cibernético. Así mismo, es conveniente señalar que los hallazgos que aporta la presente investigación que han sido obtenidas principalmente a partir de un abordaje cualitativo puedan ser corroborados a través de una muestra estadísticamente</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

									representativa que permita generalizar estos resultados para toda la población escolar en la entidad.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

2 EL FENÓMENO “BULLYING”

La existencia de los conflictos entre escolares no es algo reciente, sin embargo este fenómeno que llamaremos bullying ha sido estudiado científicamente a partir de los años recientes. A principios de los años noventa se inició con un estudio destinado a explorar el fenómeno del acoso en las aulas escolares, en aquel tiempo no era fácil encontrar grupos de investigación que le prestaran la atención que merecía el tema del conflicto escolar y mucho menos la violencia en las aulas (Álvarez-García, et. al, 2014).

Esto no significa que en ese tiempo no hubiese sensibilidad en el tema de los conflictos entre escolares, sino que se enfocaba más en la violencia interpersonal (Ortega & Del Rey, Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia escolar (SAVE), 2001). Sin embargo, la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa realizó en 1982 la primera conferencia internacional enfocado en señalar la necesidad de abordar la educación para la paz en las escuelas europeas (Ortega R. , 2010). En 1989 se redacta un informe sobre esta conferencia, en éste se informaba a la comunidad internacional sobre la importancia de sensibilizar sobre este tema (Calmaestra , 2011).

En este capítulo se revisa la literatura que nos permitirá tener un acercamiento conceptual entorno al fenómeno conocido como acoso escolar o “bullying”.

2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING

El bullying no es un fenómeno nuevo, el tema de la intimidación escolar ha sido estudiado científicamente desde los años 70s, principalmente en los países escandinavos.

En Smith (2011) el autor hace un recuento sobre el estudio del acoso escolar y lo divide en cuatro etapas importantes, a saber:

En la *primera ola*, fue Dan Olewus quien en su estudio “Forskning om skolmobbing”² definió el fenómeno como la conducta agresiva que lastima o daña intencionalmente a otra persona de forma reiterada en el que destaca un desequilibrio de poder tal que es difícil para la víctima defenderse. En 1980 Olewus desarrolló un cuestionario para evaluar el acoso escolar y al mismo tiempo, en Noruega se llevó a cabo la campaña contra el acoso escolar en 1983, desarrollando un programa de intervención en las escuelas, con informes de reducción del fenómeno en un 50% de 1983 a 1985.

La *Segunda ola* establece un programa de investigación de 1989 a mediados de los 90s. El estudio del fenómeno se vuelve internacional. En Japón, el estudio del *ijime*³ data de 1980 pero su estudio científico se da después en la década de los 90s después de un estudio del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología del Japón y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En *una tercera ola*, se implementa un programa de investigación científica internacional de 1990 a 2004. Los estudios se realizaron principalmente en Estados Unidos y Europa. Se introducen las descripciones de los participantes del bullying

² Traducido hasta 1978 al inglés como “Aggression in schools: bullies and whipping boys”

³ Acoso escolar en japonés.

y sus roles en el mismo a partir del estudio de Salmivalli en Finlandia (Salmivalli C. K., 1996).

La considerada *Cuarta ola*, considera estudios de 2004 a la fecha. Es en este momento en que aparece el acoso más allá de las paredes del espacio escolar con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, empezando en sus inicios con mensajes de texto o correos electrónicos intimidantes hasta el empleo de redes sociales digitales.

El estudio científico del fenómeno bullying pareciera más relevante hoy en día, si bien los resultados de dichos estudios han apoyado a entender el fenómeno, aún es necesario encontrar las herramientas de intervención adecuadas que permitan no solo la contención de la situación de violencia escolar, sino también, que permitan a su vez, la prevención y la erradicación de dichas conductas en el entorno escolar.

Entonces, a partir de estos antecedentes, tenemos que el bullying comenzó a ser estudiado científicamente por primera vez por Heinemann en 1969 y Olewus en 1973 utilizando el término *mobbing* definiéndola como sucesos de violencias física y verbal directas de un grupo de individuos sobre otro, resultando de este ataque la perturbación de las actividades diarias del individuo violentado (Ortega, et.al, 2001:99).

Definir el fenómeno del maltrato entre escolares no es sencillo, menos aún conseguir una definición que sea totalmente aceptada por todos los investigadores del mismo. En su estudio, Ramos (2011) señaló que han existido diferentes etiquetas para determinar el fenómeno bullying, mismas que han dependido directamente de las concepciones culturales que se han hecho en diferentes países. Al respecto Calamaestra (2011:31) cita a Mora-Merchán (2001) quien señala varias etiquetas utilizadas dependiendo del país de que se trate. Ortega et.

Al, (2000) cada país tiene términos diferentes para referirse al fenómeno. Véase tabla 1.

País	Término
Alemania	Einshuchten, tyranisieren, schikanieren, quälen
España	Maltrato, abuso, intimidación, rechazo
Francia	Brutaliser, brimer, intimider, rudoyer
Grecia	Pallikaros, trampoikos, tramocrat, kaponi
Holanda	Treiteren, pesten, donderen, verwijen
Japón	Ijime, sainamu, karakau, naburu, minacciare
Italia	Bullismo, prepotenza, violenza, minacciare
Portugal	Vandalismo, violencia, prepotencia

Tabla 1: Término de uso en cada país para bullying (Ortega et. al (2000) tomado de Calmaestra 2011:31)

Aun existiendo una cantidad considerable de definiciones, la comunidad científica ha preferido la utilización del vocablo inglés *bullying* como el más apropiado para referirse al acoso entre iguales en el ámbito escolar (Ortega, 2001). Por este motivo en la presente investigación se utilizará el término *bullying*, acoso entre escolares, intimidación o acoso entre iguales de manera indistinta para referirnos al fenómeno estudiado.

Roland y Munthe (1989) coinciden con Olweus (1989) en que debe existir violencia reiterada (física, emocional, psicológica) sobre la víctima por parte del agresor o de un grupo de agresores. Morita (1996) refiere que para que exista el *bullying* una persona dentro de un grupo de escolares debe causar sufrimiento a otra de forma individual o grupal. Al respecto, Smith (2005) sostiene que no necesariamente podríamos inferir que la víctima no provoque a los agresores, es por esto que hace una señalación, si este fuese el caso, no se podría llamar *bullying*, ya que para este autor, existe *bullying* siempre y cuando la víctima no provoque a su agresor o

agresores, además de ser un acoso reiterado y sin posibilidad para la víctima el poder defenderse.

Para muchos autores, el hecho de que la víctima no pueda defenderse por sí misma es determinante para considerar que existe una situación de bullying. Tal ha sido el impacto de este desequilibrio de poder que autores como Carmen Orte considera el bullying como “un abuso sistemático y persistente de poder cuya característica fundamental es su intención de generar un daño a la víctima, atentando contra el derecho de los niños y adolescentes a sentirse seguros en un entorno escolar” (Orte, 2005:131).

Por su parte, Tattum (1989) señala que son necesarios tener en consideración ciertos aspectos para definir el fenómeno bullying, a saber: naturaleza del problema, intensidad, duración de la experiencia, intencionalidad, la intención y cantidad de implicados.

Sin embargo, es la definición de Olewus (1999), la definición más utilizada para describir el fenómeno: “un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes dice cosas desagradables, se burla de otro estudiante o le llama por nombres hirientes. Le excluye de su grupo de amigos o le ignora. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Estas actitudes ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar bullying cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean” (Ortega, et. al., 2001: 100).

De esta definición, podemos inferir ciertos puntos condicionantes para que la acción recaiga en bullying:

- a. El agresor y la víctima no deben contar con la misma fuerza, es decir debe existir un desequilibrio de poder que favorezca al agresor.
- b. La situación de maltrato debe ser de forma constante, no un hecho aislado.
- c. Debe existir la pretensión de dañar.

Esta definición se sigue usando hasta la actualidad sin que haya habido cambios sustanciales en la misma (Calmaestra, 2011).

Es importante que tomemos en cuenta que el bullying no es propiamente un conflicto o pelea entre los actores o grupos de actores, ya que el conflicto puede definirse como una situación contenciosa entre una persona o grupo de personas con intereses contrapuestos y que puede ser solucionado de forma pasiva o agresiva (Olewus, 1989; Smith, 2011; Ortega, 2001). Asimismo, como bien indica Calmaestra (2011:50) debemos recordar que “el bullying se desenvuelve en un ambiente específico: el entorno escolar.”

2.2 TIPOS DE AGRESIONES DEL BULLYING

Las clasificaciones de las conductas propias del bullying han ido también cambiando conforme se han ido encontrando hallazgos en las investigaciones hechas sobre el fenómeno, por ejemplo, en los primeros estudios el bullying era considerado sólo como agresiones físicas (Heinemann, 1972). Más tarde “se señalaron cuatro formas de bullying en función de agresiones: físicas, verbales, ataques materiales, y formas indirectas o relacionales” (Calmaestra 2011:60).

Autores como Gómez, et. al., (2007: 176) señalan que además de desarrollarse en diferentes contextos, los generadores y receptores de violencia pueden ser de

cualquier edad o cualquier sexo o condición social. Las clasificaciones de violencia entre pares consiste en violencia física, representada por golpes, agresiones, empujones, puñetazos, cualquier conducta tendiente a generar daño físico sobre otros; la violencia psicológica es aquella tendiente a generar terror o una alteración en las emociones del receptor de violencia, de modo que nunca se sienta seguro en el ámbito escolar, además de presentarse también en exclusión social del individuo frente a un grupo o a través de amenazas, insultos o rumores tendentes a afectar la reputación de la víctima; estas violencias, tanto físicas como psicológicas, pueden presentarse directa o indirectamente, de forma pasiva o activa, ya que como puede ejercer una actividad podría manifestarse también en no hacer una actividad, sin embargo, el motivo sigue siendo el mismo: hacer daño a la víctima.

El Informe del Defensor del Pueblo⁴ sobre violencia escolar (1999), se exponen datos resultantes de la investigación en el que clasifica la violencia escolar en varios tipos de acuerdo a las categorías estudiadas: la exclusión social, que consiste en ignorar o no dejar participar en alguna actividad al compañero estudiante; la agresión del tipo verbal, que refiere a insultos, apodos o esparcimiento de rumores con el fin de dañar al compañero; la agresión física, relativa a toda conducta tendiente a provocar un daño físico sobre otro compañero; otra categoría encontrada en este estudio es la conducta tendente a amenazar y chantajear al compañero. En Serrano e Iborra (2005) se hace hincapié en las clasificaciones de maltrato emocional, maltrato físico, maltrato económico, abuso sexual y vandalismo.

En Calmaestra (2011:59) encontramos de forma sistematizada una tabla en donde se visualiza la clasificación de las diferentes conductas de violencia escolar en la

⁴ El defensor del pueblo es el departamento encargado de defender los derechos fundamentales y las libertades públicas de los ciudadanos mediante la supervisión de la actividad de las administraciones públicas en España (disponible el 20 de octubre de 2018 en <https://www.defensordelpueblo.es/>)

que se hace diferencia a partir de estudios del Informe del Defensor del Pueblo (2000; 2007) y el de Serrano e Iborra (2005).

Tabla 2: Tipo de malos tratos considerados en los estudios de España.

Conductas	Defensor del pueblo (2000)	Serrano e Iborra (2005)	Defensor del pueblo (2007)
Ignorarlo No dejarles participar	Exclusión social		Exclusión social
Insultar Poner apodos que ofenden o ridiculizan Hablar mal de él o ella	Maltrato verbal	Maltrato emocional	Agresión verbal
Esconder sus cosas Romper sus cosas		Maltrato económico	Agresiones físicas directas
Robar sus cosas	Maltrato físico	Maltrato físico	Agresiones físicas directas

Golpes			
Amenazas con armas, palos, etc.		Usar armas para agredir	-----
Obligarle a hacer cosas que no quiere con amenazas.	Mixto (físico y verbal)	Maltrato físico / emocional	Amenazas o chantajes
Amenazar para infundir miedo.		Maltrato emocional	
Acosarle sexualmente.		Abuso sexual	Acoso sexual
Violencia contra las propiedades	-----	Vandalismo	-----

Girado-López (2016) aborda diferentes clasificaciones de bullying y señala las características de cada una de ellas, a saber: violencia física, el acoso más fácil de identificar debido a su naturaleza notable, en esta clasificación se encuentran los golpes, las patadas, los moretones, el robo de material escolar; la verbal, tendente a amenazar, burlarse de los compañeros y ponerles apodos hirientes que pueden afectar el autoestima y las emociones de la víctima; el acoso sexual, que consiste en abusar y acosar sexualmente, que aunque no se presenta frecuentemente está presente esporádicamente en los centros escolares; el acoso psicológico, que va desde humillar hasta ridiculizar a los compañeros; el acoso social, encaminado a

ignorar al compañero y excluirlo de ciertas actividades ante el grupo y por último, esta autora, clasifica el ciberbullying, aquel acoso llevado a cabo a través de las tecnologías de la información y la comunicación (Girado-López, 2016:193).

A su vez, diversos autores coinciden en que el ciberbullying no es propiamente un fenómeno diferente, sino una derivación del bullying con características específicas propias que gracias a las TIC ha sido desarrollado exponencialmente (Garaigordobil, 2011; Smith, et. al., 2008; Ferro, 2009), mismas características que abordaremos más adelante en el capítulo correspondiente.

Desde nuestro punto de vista, las clasificaciones de las conductas que engloban al fenómeno bullying van desde la física, psicológica, verbal y ciberbullying, hasta el acoso directo e indirecto, pero siempre tendente a hacer daño al receptor de violencia.

2.3 LOS ROLES DE IMPLICACIÓN: VÍCTIMAS, AGRESORES Y ESPECTADORES

Podemos afirmar que desde las primeras investigaciones de Olewus (1989) sobre el fenómeno bullying, se mencionan reiteradamente dos roles en el acoso escolar: por un lado están los agresores, alumnos que infligen malos tratos a sus compañeros y por el otro lado, están las víctimas, aquellas que las receptoras del maltrato; pero, a medida que se ha ido investigando se han detallado otra serie de

papeles de alumnos/as que intervienen en el problema, los espectadores (Jiménez, 2007).

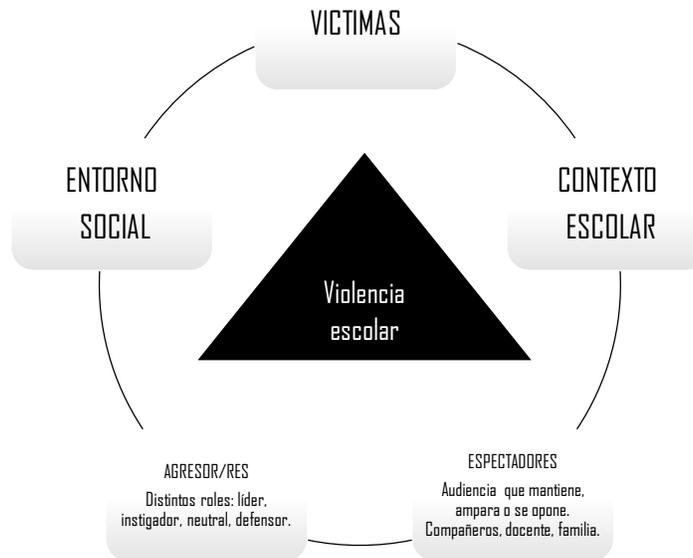


Ilustración 1 Roles de violencia escolar (Castro y Reta, 2013: 48)

2.3.1 Las víctimas

Las víctimas de bullying son aquellos estudiantes que fungen como receptores de violencia por parte de sus compañeros de escuela. Dichos estudiantes podrían ser provocadores de violencia, podrían catalogarse como estudiantes con personalidades irritables y competitivas, cuyo comportamiento provoca la agresión de sus compañeros, generando, en parte, la situación de victimización (Schwartz y Proctor, 2000). Existen también las víctimas pasivas, que son aquellas cuya personalidad les imposibilita para reaccionar de forma violenta ante las agresiones, son aquellas personas que no se defienden ante los reiterados ataques

de sus compañeros bulllys, dejándose percibir como sujetos débiles o cobardes, tímidos (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

La persona receptora de violencia que juega el papel de víctima en el bullying puede ser considerado en una posición de inferioridad frente a los demás compañeros, dicha posición puede ser producto de características físicas o una discapacidad, poca autoestima o presentar habilidades sociales escasas que le impidan la adecuada integración en la dinámica escolar (Girado-López, 2016).

Sin embargo, autores como Castro y Reta (2013) mencionan que las víctimas no siempre son sumisas o de carácter tímido o carecen de habilidades sociales, sino que el ser objeto de bullying es algo que puede pasarle a cualquier persona, no necesariamente a aquel con autoestima bajo o con rasgos que puedan diferenciarlo del resto, siendo una cualidad importante el hecho de que muchos de los escolares acosados intentan escapar de la situación convirtiéndose a su vez en acosadores. A su vez, estos autores se señalan características con las que cuenta el perfil de un alumno en posición de víctima, mismas que citamos en la siguiente tabla.

PERFIL GENERAL DE LA VÍCTIMA

Características físicas	Se nota en igual medida en chicos y chicas. Posee rasgos físicos, sociales y culturales diferenciados. Presenta aspecto contrario y triste.
Perfil psicológico	Evidencia debilidad psicológica. Presenta alta ansiedad e inseguridad. Es temeroso. Tiene baja autoestima. Es tímido y callado. Se siente poco hábil socialmente. No responde a las agresiones.

	<p>Se siente incapaz de defenderse. Tiene dificultades para pedir ayuda. Siente temor de contar lo que le pasa. Disimula y oculta lo que padece.</p>
Conducta social	<p>Es poco sociable, realiza actividades individuales y solitarias (internet). Busca cercanía de los adultos. No sale de su casa solo. Muestra pocas habilidades sociales para interactuar. Es considerado débil por sus compañeros. Tiene un estilo de relación inhibido, sumiso y pasivo. Evita el contacto con determinados compañeros. Es dependiente y apegado al hogar. Presenta cambios de humor repentinos, irritabilidad y expresiones de enojo.</p>

Tabla 3: Perfil general de la víctima (Castro y Reta, 2013:55)

Cabe señalar que estos autores como Castro y Reta (2013) también destacan la importancia de los factores de riesgo del escolar, como el contexto familiar, donde estudios anteriores han mostrado que hay una relación entre las familias que no proporcionan a los integrantes aprender las herramientas de solución de conflictos o padres sobreprotectores o acaparamiento, con la potenciación del rol de víctima.

2.3.2 Los agresores

El grupo de agresores se define como los sujetos que cometen los actos de intimidación o acoso, son quienes ejercen la violencia, intimidando y dominando a los demás escolares (Olweus, 1999). Para Ortega (2008), para ser agresores es

necesario tener una inclinación hacia la aplicación de la violencia para ejercer poder entre los demás escolares. Éstos, a diferencia de lo acontece en las víctimas, se auto perciben como sujetos con atributos de admiración (Buelga, 2010). Sin embargo, existen opiniones que dibujan un perfil del abusador como una persona insegura que necesita tener el control de las situaciones para sentirse en posición de superioridad (Girado-López, 2016)

Autores como Sierra (2009) consideran que la agresión tiene como motivación principal el beneficio que los abusadores o agresores pueden obtener de la víctima, tales como dinero, sus útiles escolares u otras cosas.

En estudios recientes se hicieron hallazgos significativos que apuntan a cómo el agresor usa argumentos o explicaciones sobre su conducta en la que explican la ausencia de consciencia o sentimiento de culpa. Aunado a esto, se encontró que los agresores carecen de habilidades para reconocer cuándo se están hiriendo los sentimientos de los demás (Ortega y otros, 2002).

Castro y Reta (2013: 53) señalan características generales del perfil del agresor escolar o bully, mismas que destacamos en la siguiente tabla:

Perfil del agresor.

Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se trata mayoritariamente de varones, las chicas van aumentando en número. ○ Se observa fortaleza física con mayor desarrollo.
Perfil psicológico	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es irrespetuoso y desafiante. ○ Necesita dominar y ejercer poder. ○ No controla sus enojos. ○ Es impulsivo e impaciente.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evidencia un exceso de confianza en sí mismo o bien baja autoestima. ○ Dificultad para relacionarse, interpreta como ataques conductas insignificantes (miradas, gestos, sonrisas). ○ Se muestra insensible ante el sufrimiento de los demás. ○ Posee gran facilidad para excusarse; minimiza sus actos y culpa a los otros. Justifica como una broma las agresiones.
Conducta social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se enoja si no se cumplen sus deseos. ○ Insulta, humilla y ridiculiza en público. ○ Rompe y esconde materiales. ○ Tiene dificultad para sentir empatía con la víctima. ○ En su relación con los demás necesita dominar. ○ Puede mostrarse simpático o molestar y hostigar a los docentes, pero de forma cruel como a los compañeros que ha elegido como víctimas.

Tabla 4: Perfil general del bully (Castro y Reta, 2013:53)

Cabe destacar que autores como Monks et. al., (2012) aseguran que los bullies o agresores viven en un contexto de violencia con adultos, siendo éste el principal causante de su comportamiento violento y dominante hacia sus compañeros (García, 2013).

2.3.3 Los espectadores

Los espectadores son los compañeros de escuela que fungen como terceros ajenos al problema de manera directa, sino cuya participación recae en actos recaen de diversa índole, que incluyen defender, reforzar o permanecer al margen (Jiménez, 2007).

Jiménez (2007), hace referencia a los estudios de Salmivalli et al. (1996) donde se enuncian una serie roles que más tarde son replicados por Sutton et al. (1999): (bullies) agresores; (assistants), ayudantes; (reinforcers) animadores; (victims) víctimas; (defenders) defensor de las víctimas; (outsiders) ajenos; siendo éstos actores importantes en el funcionamiento del bullying. Olweus (2005) hace diferencia entre: seguidor, agresor pasivo, testigo no implicado, posible defensor y defensor de la víctima.

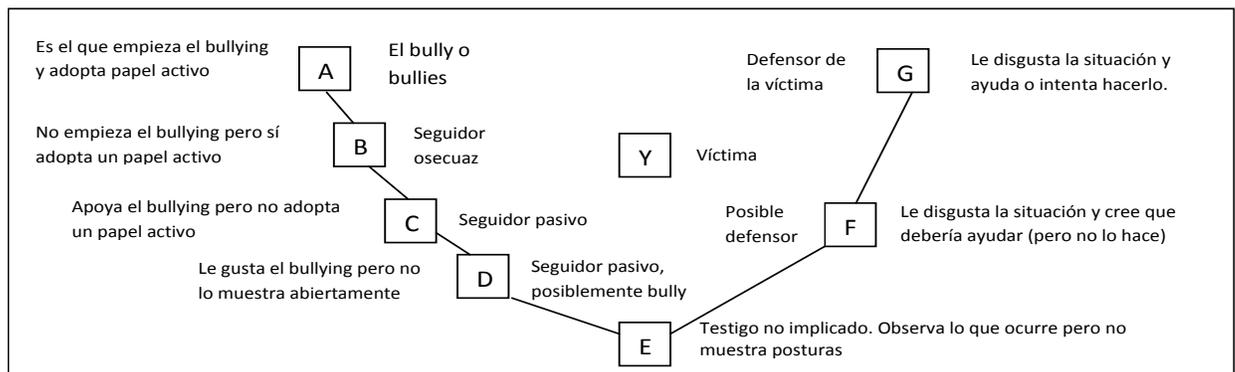


Ilustración 2: Roles de los estudiantes ante el maltrato escolar. Tomado de Olweus (2005)

3 LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN

En este capítulo nos aventuraremos a explorar lo relacionado a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y la importancia de su rol en el desarrollo de la violencia escolar en el contexto cibernético.

Las TIC se ha extendido en el primer mundo de una forma muy rápida (Li, 2006) así, es difícil encontrar a un adolescente que no tenga teléfono celular o acceso a una computadora o artículo conectado a la red. Incluso actualmente una persona que manifiesta pocas habilidades para el uso de estas nuevas tecnologías es considerado en términos de analfabetismo tecnológico (Calmaestra, 2011).

3.1 ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN.

Numerosos autores provenientes de distintos campos disciplinares analizan los procesos de transformación que caracterizan a las sociedades desde finales del siglo XX, cuando el avance de las tecnologías de la información y la comunicación resulta prevaeciente. Así, coinciden en sostener que los albores del siglo XXI se caracterizan por las crisis y los cambios así como también por las vertiginosas “innovaciones” (Lanzilloti y Guido, 2014)

Uno de los pioneros en la investigación de estas innovaciones fue (Castell, 2005), quién afirma que “nos encontramos inmersos en una revolución tecnológica”, en su publicación *“La era de la información: economía, sociedad y cultura en tres tomos”* se centra en la tecnología y estudia cómo el avance de las TIC determinan una transformación social con una magnitud muy similar a la acontecida en el contexto de la revolución industrial a fines del siglo XIX.

Este nuevo escenario ha recibido diferentes nombres, “sociedad o era de la información”, “sociedad del conocimiento” o “sociedad de red” (Matterlat, 2002).

Citando a Martínez (2007) esta sociedad de la información surge a partir de dos corrientes ideológicas, una estadounidense, la otra europea. La corriente europea se centra en torno a los factores sociales, económicos, políticos y culturales, en tanto que la corriente estadounidense subordina estos factores al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Así mismo, Martínez agrupa una serie de aspectos como la globalización, el desequilibrio informático, las nuevas tecnologías y otras para caracterizar a la sociedad de la información y del conocimiento desde un enfoque educativo.

Por su parte, la UNESCO en el informe “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005) enmarca que existe una diferencia importante entre “sociedad de la información” que se basa en progresos tecnológicos y “sociedad del conocimiento” que es el resultado de una suma de dimensiones sociales, éticas y políticas (Lanzilloti y Guido, 2014).

Otra concepción sobre la sociedad de la información es desde la perspectiva de Cabero (2007) quién señala que ésta es una sociedad globalizada cuyo elemento básico de desarrollo y potenciación se centra en las tecnologías; aparecen nuevos sectores laborales; es una sociedad con exceso de información por lo que debemos dotarnos de capacidades para discernir la información útil de la que no lo es (Calmaestra, 2011).

Para Piscitelli, (2005) Marshall McLuhan fue otro de los pensadores “visionarios” de la “sociedad de la información”. Desde una perspectiva centrada en la preocupación por el desarrollo de los medios de comunicación masiva fue uno de los precursores del concepto de “globalización”. En tal sentido, concebía una sociedad donde la omnipresencia de los medios convertiría al mundo en una “aldea global” donde la distancia y el tiempo para comunicarse se acortarían.

Desde la perspectiva de Prendes (2004), esta sociedad es constituye una sociedad avanzada caracterizada por una vida centrada en el intelecto en donde el tiempo de ocio se incrementa generándose mayores oportunidades para el acceso a la producción cultural y artística, que sin embargo manifiesta una cara oculta, patológica, derivada del uso excesivo de dicha tecnología. Para nosotros, Prendes enmarca a la sociedad actual, desde una perspectiva, en donde el conocimiento, la tecnología y la vida social del ser humano guardan un cierto equilibrio.

3.2 CONCEPCIONES, CARACTERÍSTICAS Y POSIBILIDADES DE LAS TIC

Las TIC es una expresión que engloba una concepción muy amplia y a su vez muy variable, respecto a una gama de servicios, aplicaciones y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos electrónicos y de programas informáticos, que principalmente se usan para la comunicación a través de las redes (Guzmán, 2009). Sin embargo, no parece haber un consenso entre los investigadores sobre una definición absoluta de las TIC, ya que también se habla de nuevas tecnologías para referirse a las TIC como medios que giran en torno a la Informática, la microelectrónica, los multimedia y las telecomunicaciones (Guzmán, 2009).

Siguiendo con la misma autora, nos pareció interesante recoger el análisis que hacen ella y Cabero (2001) de las concepciones de TIC por diferentes autores.

Concepciones de las Tecnologías (TIC)

Ortega, (1997)	Discrimina entre tecnologías convencionales (diaporamas, audiovisuales y prensa) y tecnologías avanzadas (diseño y animación informática, acceso a bibliotecas virtuales y navegación a través de redes,)
Tirado (1997)	Distingue entre nuevas tecnologías y tecnologías avanzadas, indicando que las últimas son aquellas que poseen respecto a las anteriores los atributos de interactividad multimedia frente a la interactividad monomedia de las denominadas “”, y susceptibilidad de flexibilidad espacio-temporal frente a la flexibilidad espacial y temporal.
Cabrero y Martínez (1995)	Hablan de nuevos canales de la comunicación en vez de nuevas tecnologías, ya que estas suelen implicar la utilización de tecnologías tradicionales, pero con usos diferentes y novedosos, es decir, se refiere a la integración de las tecnologías anteriores, pero de una forma tanto cuantitativa como cualitativa.
Adell (1997)	Las nuevas tecnologías son: “el conjunto de proceso y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información”

Duarte y González (1998)	Las nuevas tecnologías son aquellos medios electrónicos que crean, almacenan, recuperan y transmiten la información cuantitativamente veloz y en gran cantidad, y lo hacen cambiando diferentes tipos de códigos en una realidad hipermedia
Pérez (1997)	Las nuevas tecnologías deberíamos contemplar, por una parte, una dimensión técnica, y por otra, una expresiva, repercutiendo ambas en la creación de nuevos entornos comunicativos.
Saéz Vacas (1999)	Las tecnologías de la información comprenden el conjunto formado por las telecomunicaciones y la informática y todos sus antecedentes y consecuentes (microelectrónica, redes de ordenadores, ofimática, groupware, red Internet, tecnologías del multimedia, etc.), conjunto que, como infraestructura creciente en tamaño y capilaridad tendiente a la ubicuidad.
Cebreiro (2007)	Se refiere a que estas éstas giran en torno a cuatro medios básicos: la informática, la microelectrónica, los multimedia y las telecomunicaciones. Y lo que más importante, giran de manera interactiva e interconexiónada, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas, y potenciar las que pueden tener de forma aislada.

Comisión de Comunidades Europeas⁵	de Las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) son un término que se utiliza actualmente para hacer referencia a una gama amplia de servicios, aplicaciones, y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones.
---	---

Tabla 5: Concepciones de las TIC (tomado de Guzmán, 2009)

Tomando como base la tabla anterior sobre las distintas definiciones de las TIC, podemos encontrar coincidencias en torno a la forma de considerar a las TIC como un medio necesario para la comunicación de la información, es decir, como necesarias para el proceso de comunicación.

En el contexto de esta investigación consideramos que son más relevantes las características y posibilidades que éstas tienen para entorno al acoso escolar. Así, las características más significativas de las TIC que señala (Cabero, 2007) resultan relevantes, por ello continuación las presentamos en la siguiente tabla.

Características de las TIC

Inmaterialidad	Hace referencia a que la materia prima en torno a la cual desarrollan su actividad es la información, e información en múltiples códigos y
-----------------------	--

⁵ Comisión de Comunidades Europeas: Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo; Tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito del desarrollo. El papel de Las TIC en la política comunitaria de desarrollo [versión electrónica, Junio, 2008, disponible en septiembre de 2016]

	formas, es decir: visuales, auditivas, audiovisuales, textuales de datos estacionarios y en movimiento.
Interconexión	Se refiere a diferentes formas de conexiones, vía hardware y que se permitirá el acto de la comunicación en el que se han desarrollado nuevas realidades expresivas y comunicativas.
Interactividad	Hace referencia a que el control de la comunicación se centra más en el receptor, desempeñando un papel importante en la construcción del mensaje, el rol del trasmisor evoluciona
Instantaneidad	Rompe las barreras de espacio y tiempo
Creación de nuevos lenguajes expresivos	Se refiere a que permiten nuevas realidades expresivas, como es el caso de los multimedia e hipermedia, estos a su vez ocasionan nuevos dominios alfabéticos, potenciando la alfabetización en el lenguaje informático y multimedia
Ruptura de la linealidad expresiva	Se refiere a que los mensajes tienden a organizarse no de forma lineal, sino de manera hipertextual, lo que traerá una

	<p>serie de consecuencias significativas, como son la desestructuración del discurso, la transferencia del peso de la comunicación del autor al texto, el desafío de pasar de la distribución de la información a su gestión, y la construcción del significado de forma diferente en función de la navegación hipertextual realizada por el receptor.</p>
<p>Diversidad</p>	<p>Se refiere a que no existe una única tecnología disponible, sino que por el contrario, se tiene una variedad de ellas.</p>
<p>Innovación</p>	<p>Se refiere a señalar que es tan acelerado el proceso de innovación de la tecnología que rebasa al contexto educativo en ocasiones por su poca capacidad para absorber la tecnología, en muchas ocasiones cuando se incorpora una tecnología a la institución educativa, ésta tecnología ya está siendo remodelada y transformada.</p>
<p>Elevados parámetros de calidad, imagen y sonido.</p>	<p>Se refiere la calidad con que pueden transferir la información, y sin lugar a duda se ha logrado por la digitalización de las señales visuales, auditivas y de</p>

	datos y por los avances significativos en el hardware usado para las comunicaciones.
Potenciación, audiencia segmentaria y diferenciada.	Se refiere a que comprendemos como la especialización de los programas y medios en función de las características y demandas de los receptores, es decir en el caso de los medios televisivos, pueden provocar una segmentación de audiencias, según la conveniencia. También el caso de las redes sociales o comunidades virtuales rompen el concepto de cultura de masas y se superpone la cultura de la fragmentación de las audiencias en función de los intereses y actitudes de los que participan.

Tabla 6: Características de las TIC (Cabero, 2007; tomada de Guzmán, 2009)

Las características son muy diversas, lo importante es identificar aquellas cualidades tecnológicas que son requeridas para nuestro estudio. Por lo que para el caso del bullying cibernético, serán utilizadas aquellas que permitan darnos una mejor idea del fenómeno bullying a través del uso de la tecnología como un elemento principal para su desarrollo.

3.3 EL CIBERESPACIO Y SUS RIESGOS

En este momento en el que nos encontramos nos resulta muy importante reconocer no sólo las características y ventajas de las TIC, sino también sus riesgos y usos, tomando en cuenta que la mayoría de los jóvenes tienen acceso a ellas.

Los autores consultados coinciden en que un gran riesgo del uso de la comunicación a través de las Tecnologías de la información y la comunicación para los menores es el grooming⁶ (Shu-Sha & Kaveri, 2009). Dada las características de anonimato que ofrecen las TIC, cualquiera se puede hacer pasar por menor y contactar con ellos con intenciones nada lícitas (Calmaestra, 2011).

Autores señalan que otro riesgo importante de las TIC, puede ser la adicción a la internet (Casas et. al., 2011), aunque atendiendo a Grossetti (2007) no se han encontrado relación entre el tiempo pasado en Internet y el ajuste psicosocial. Calmaestra (2011) apunta a que la adicción a Internet influye calificaciones baja en la escuela; así como en problemas de salud física y mental.

Existe una relación entre la soledad y el uso de las TIC, de manera que sujetos que se perciben de manera solitaria sean más propensos a relacionarse a través de las TIC, lo que los convierte en personas aún más solitarias. Con esto ponen de manifiesto que las TIC pueden influir positiva y negativamente en las relaciones sociales de los individuos, tanto online como offline (Bargh y McKenna, 2004)

Fogel y Nehmad (2009) señalan la importancia de regular y proteger la privacidad en la CMC⁷. Dicho tema preocupa a los usuarios en línea y va aumentando con la

⁶ Solicitación sexual a menores o pedofilia, conocida con el término inglés grooming.

⁷ CMC Comunicación mediada por computadora.

edad, sobre todo al momento de que algún usuario quiere registrarse en alguna red social (Calmaestra, 2011).

Otra cuestión de importante relevancia es la que señalan Piazza y Bering (2009) al asegurar que la información divulgada de manera digital tiene mayor duración temporal, además de que abarca mayor población lo que genera que las afecciones provocadas por esta vía tengan mayor impacto.“

Para Bryce y Klang, (2009), la divulgación y por tanto las agresiones pueden efectuarse tanto de manera pasiva como el uso de redes sociales o blogs o de manera activa o directa como el uso de chats o video conferencias.

Para García (2013) son cinco palabras claves en las redes, a saber:

- Intimidad. Contacto más cercano con los usuarios.
- Comunicación. Entre la institución o empresa y sus clientes o usuarios.
- Velocidad. El tiempo en internet se mueve siete veces más rápido.
- Información. La red es la biblioteca más grande del mundo.
- Interactividad. Hace posible que los usuarios configuren la información a medida de su necesidad.

Una de las principales disyuntivas que encontramos actualmente en el tema de privacidad es cómo al usuario en internet le preocupa establecer lazos de amistad o una posición social en la red y por un lado sabe que no es necesario compartir todo lo que pasa en sus vidas a las redes sociales, pero esa es la manera en la que entienden que pueden estrechar lazos (Piazza y Bering, 2009).

La normalización de conductas violentas y agresivas verbales, por medio de mensajes en las redes sociales o por medio de la exposición de un sujeto como burla, es otro de los comportamientos que cada vez vemos en aumento a través de las TIC (Kappos, 2007).

Por último, podemos señalar el cyberbullying como otro de los grandes riesgos de las TIC, especialmente en las redes sociales cibernéticas.

3.4 REDES SOCIALES

Desde su nacimiento hasta su muerte, el hombre vivió y convivió con otros, necesitó vivir en sociedad para asegurar su supervivencia, agrupándose en dicha sociedad con fines de protección y seguridad, creando una red de personas con objetivos afines. *Estas agrupaciones se van modificando en extensión, calidad y cantidad, a medida que la vida transcurre* (Chadi, 2000).

Hablar de redes sociales implica comprender cuál es su significado, es decir, a qué nos referimos, entonces, una red social es una estructura compuesta por un conjunto de individuos vinculados por lazos interpersonales, relaciones de amistad, parentesco o intereses comunes. Viéndolo de esta manera, todos somos parte de una red social.

Elkaïm (1989) define red social como “un grupo de personas, ya sea miembros de familia, vecinos de alguna comunidad, un grupo de amigos, compañeros de trabajo, capaces de aportar una ayuda o un apoyo a un individuo o a una familia. En síntesis, un capullo alrededor de una unidad familiar que sirve de almohadilla entre esa unidad y sociedad”. Nos parece que desde esta definición, se puede imaginar que cada una de las personas que integra una red social es un puente, que establece una comunicación que puede generar intercambio e interconexión. Estos puentes son entrelazados creando una red de vinculación que posibilita relaciones humanas y puede, si es el caso, dar respuestas a las contingencias que pudieses atravesar un grupo (Chadi, 2000).

El concepto de red social, como define (Castell, 2005) constituye una interconexión de nodos que pueden ser de mayor o menor relevancia dependiendo del número de interconexiones que agrupan. Es así que existen nodos centrales o periféricos, siendo los primeros particularmente importantes para la reproducción de la red.

Por su parte, (Cardozo, 2009), señala que una red se constituye a partir de la interconexión de personas que comparten intereses en común. Así mismo, esta autora clasifica a las redes sociales de acuerdo a la conexión de los nodos: red centralizada, red descentralizada y red distribuida.

Tipología de las redes

Red centralizada	Los nodos se conectan a través de un único nodo que concentra y distribuye la información. Estos nodos no se conectan entre sí, sino a través del centro, si el centro desaparece, se pierde la red.
Red descentralizada	Multiplica la estructura anterior en varias redes centralizadas. La información no se concentra en un solo actor, sino en varios, por lo que en caso de desconexión, no se pierde toda la información. Sin embargo, si un nodo llegase a caer los demás nodos que se conectan a la red a través de él, quedan incomunicados con ella.
Red distribuida	Cualquier nodo se conecta con cualquier otro, diseminando la información de forma más eficiente, logrando que la desaparición de un nodo no afecte de forma irrevocable la estructura de la red.

Tabla 7: Tipología de las redes, Cardozo (2009)

Así mismo, Ugarte (s/f), en la obra “el poder de las redes” nos brinda una gráfica de este concepto a partir de la tipología de Cardozo:



Ilustración 3: Gráfica redes sociales (tomado de Ugarte, s/f)

El concepto de red social también puede explorarse desde su ámbito de aplicación o utilización como medio de integración en un grupo social y de la implicación que tienen los sujetos en el interior de dicha sociedad, de esta manera, señala Requena (1989) se favorece el equilibrio dentro de un sistemas social particular: ocupacional, político, económico, etc.

Para (Granovetter, 1973) una red social está formada por pequeñas relaciones múltiples en las que las personas se relacionan en infinidad de situaciones sociales.

Son muchos los estudios sociológicos y antropológicos que se han hecho sobre las redes sociales, nosotros partimos de la idea que Aristóteles cuando manifestó que el hombre es un ser social por naturaleza y por lo tanto, solo a través de su desarrollo personal dentro de la sociedad puede llegar a alcanzar su plenitud.

3.5 REDES SOCIALES CIBERNÉTICAS

Hoy en día, con los cambios tecnológicos cada vez más a nuestro alcance, los individuos podemos encontrarnos en espacios comunes para compartir mensajes y establecer relaciones interpersonales por medio de las redes sociales cibernéticas. Su peculiaridad está basada en la posibilidad de entablar comunicación con los demás sin barreras de tiempo y espacio de por medio. La facilidad con la que se puede tener acceso a ellas, la rapidez para el envío y recepción de mensajes, la multiplicación de la lista de usuarios y contactos es la base de su importancia en la actualidad.

De acuerdo con Boyd y Ellison (2007), partimos de la idea de que las redes sociales basadas en web permiten a los individuos 1. Subir un perfil individual, 2. Decidir o invitar a una serie de usuarios con los que comparten una conexión y 3. Ver y recorrer su lista de conexiones y las hechas por otros dentro del sistema. La naturaleza y la configuración de estas conexiones pueden variar de un sitio a otro.

Lo interesante de estos sitios en la web es que no sólo permite que completos extraños conocerse, sino que además de eso, habilita a los usuarios a interactuar y hacer visible el contenido de su perfil social. De esta manera, sujetos que no tienen forma de conocerse, se conocen y crean con frecuencia “lazos latentes” que comparten aun estando offline (Haythornthwaite, 2005). Así mismo, en muchos de los casos, el objetivo de los individuos que tienen perfiles en redes sociales, no buscan conocer gente, sino sólo poder interactuar vía online con sujetos que ya forman parte de su red social extendida.

Partiendo de la idea de Cardozo (2009) sobre los nodos, en las redes sociales cibernéticas, estos nodos representan los perfiles de los individuos y su relación entre ellos. De esta manera, la columna vertebral de estas redes son los perfiles visibles de los usuarios relacionándose con su lista de amigos que también sean

usuarios del sistema. En estos perfiles uno puede auto describirse en la sección “acerca de mí” en su página personal, así como una foto de perfil (Suden, 2003).

Han existido diferentes plataformas de redes sociales en la red, desde la desaparecida sixdegrees.com fundada en 1997, pionera en redes sociales cibernéticas, hasta la reciente snapchat, fundada por estudiantes de la universidad de Standford en 2010 y la red social para organizar citas, Tinder en 2012 (Perez, Poveda y López, 2013)

3.6 BREVE HISTORIA DE LAS REDES SOCIALES CIBERNÉTICAS

La primera red social en la web, SixDegrees.com, data de 1997 (Ros-Martín, 2009), esta red social recibe su nombre en honor a la teoría de los seis grados de separación de Frigyes Karinthy en la que según el autor húngaro el número de conocidos se incrementa exponencialmente de acuerdo al número de enlaces establecidos en la cadena, de manera que solo un pequeño número de enlaces son necesarios para que el conjunto de conocidos sea el total de la población. Es decir, es posible acceder a cualquier persona en tan solo seis saltos.

SixDegrees se promovía como una plataforma a través de la cual las personas podían contactarse con otras e interactuar enviando mensajes, sin embargo, en el 2000 el sitio fue cerrado.

Así, desde 1997 a 2001 se desarrollaron diferentes plataformas con características muy similares, AsianAve, Black Planet y MiGente por ejemplo, son redes sociales en las que podías agregar a tu lista de amigos a cualquier persona sin necesidad de que hubiese una solicitud de amistad de por medio, contrario de CyWorld o LunarStorm, en las que una de sus principales funciones era la creación de listas de amigos y perfiles personales.

Fotolog por su parte, solo permitía que el usuario subiera a la plataforma una foto por día, permitiendo que los amigos usuarios o cualquier persona firmaran en el perfil en un libro de visitas.

Otra red social cuya función principal es la creación de un perfil es Likedin, cuya peculiaridad consiste en dichos perfiles son una concentración de la experiencia laboral del usuario, haciendo de esta red una referencia de redes para profesionales a nivel global (Ros-Martín, 2009).

Para 2004 y 2005, sitios como Flick o Youtube permitieron que los usuarios compartieran contenidos multimedia.

Actualmente, las plataformas de Facebook y Twitter son las más utilizadas por usuarios en todo el mundo, en el caso de Facebook su uso estaba limitado a alumnos de la Universidad de Harvard, sin embargo en el 2006 se abrió a todo el público. Twitter por su parte, abre en 2006 como una plataforma de mensajería instantánea que solo permite mensajes de hasta 140 caracteres.

Por último, en el 2010 aparece Snapchat, red social en la que el contenido subido por los usuarios consiste en videos grabados en tiempo real y Tinder, red social en la que usuarios con gustos afines conciertan citas para conocerse.

Cronología de aparición de redes sociales cibernética

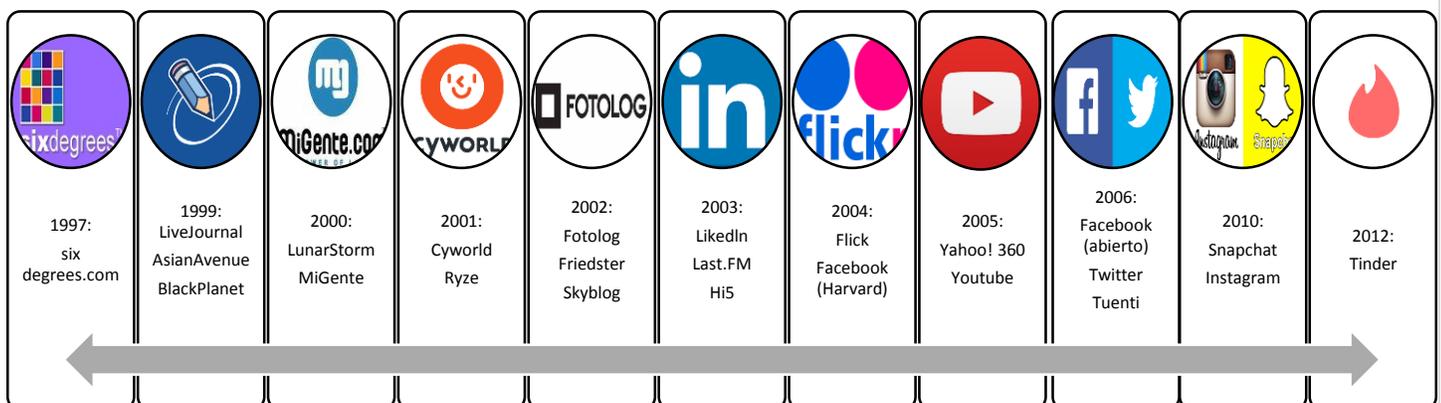


Ilustración 4: Cronología de las Redes Sociales (Elaboración propia)

García (2018:249), en la obra “Manual de Derecho de las nuevas tecnologías” hace una diferenciación de las redes sociales, clasificándolas en tipos, a saber:

- Las redes sociales atendiendo a su público objetivo: “Redes sociales horizontales”, la cual es una red en la que todos pueden interactuar y no requiere de tópicos o intereses específicos; y “redes sociales verticales”, mismas que son dirigidas a un público específico, es decir, con intereses comunes, las cuales se dividen a su vez en profesionales (establece como criterio las profesiones de los usuarios), verticales de ocio (aquellas que reúne usuarios con actividades en común) y verticales mixtas (las que son una fusión de las dos anteriores, proporcionando un espacio afín para la convivencia) García (2018).
- Las redes sociales en función de los sujetos que interactúan: Estas son las “redes sociales humanas” (que promueven la convivencia cibernética entre las personas) y las “redes sociales de contenido”, aquellas que de acuerdo al contenido de las mismas, brindan un panorama del usuario, García (2018).

3.6.1 Redes sociales en México y Cibercultura

Con todos los avances de la ciencia nos hemos encontrado actualmente con una era digital. La revolución de las tecnologías de la información y la comunicación ha impactado directamente en que nos relacionamos y comunicamos, al grado de que lo que sucede en el espacio digital puede trascender en la realidad de las personas a un grado inimaginable. Internet, por medio de las redes sociales se ha convertido en una herramienta indispensable para la expresión del ser humano actual.

Con el nacimiento de las redes sociales digitales se han establecido diferentes formas de establecer relaciones personales, han permitido que individuos que se encuentran en diferentes lugares del mundo puedan comunicarse con otros individuos a miles de distancia en tiempo real al alcance de un *click*.

Es por esta razón que el ámbito que se ha visto más influenciado por las redes sociales sea sin duda el afectivo (Sánchez, 2015). Para este autor, las dimensiones humanas que más se solicitan según los buscadores de redes sociales se encuentran la amistad, el amor y la sexualidad.

3.6.2 TIC y redes sociales en México

A continuación expondremos los preliminares de dos estudios sobre internet en México para recuperar, de esta forma, la información arrojada sobre la utilización de internet en los jóvenes mexicanos.

De acuerdo con la encuesta sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de la información del Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2015 fueron estimados 14.7 millones de hogares (44.9 por ciento del total nacional, frente al 35.8% del año 2013) que declararon contar con al menos una computadora.

En tanto que se tiene disponibilidad de Internet en el 39.2 %de los hogares a nivel nacional, un aumento del 8.2 con respecto a las cifras arrojadas en 2013.

Hogares con Internet, 2001 - 2015

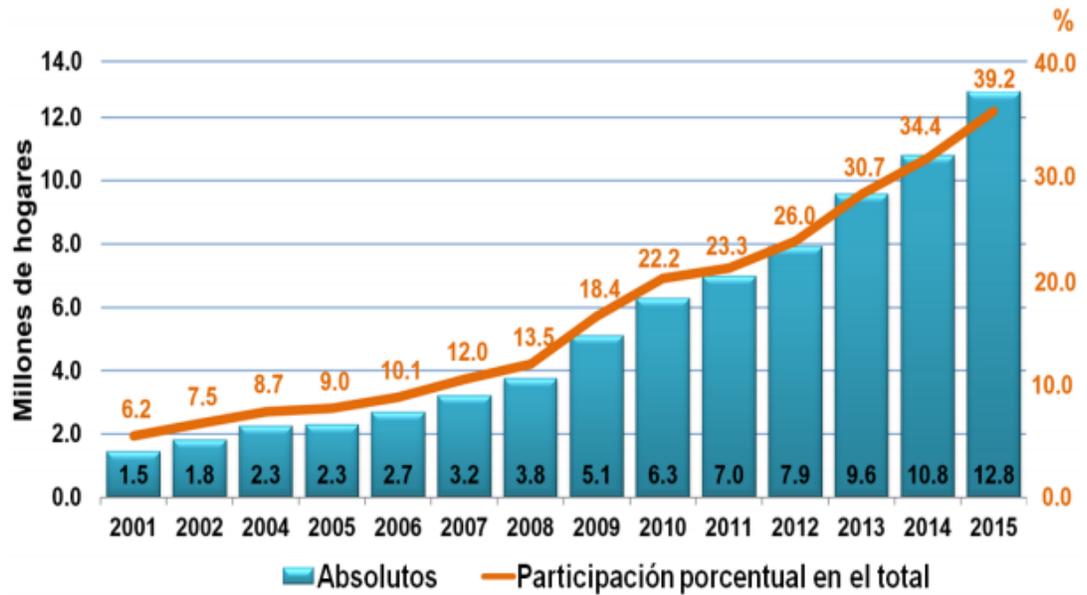


Ilustración 5: Hogares con internet, MODUTIH, 2015. Fuente: INEGI

Esta encuesta estima un 57.4% de usuarios mexicanos de internet, mismos que representan más de la mitad total de la población. Así mismo, el 70.2 % de la población de entre 6 a 17 años utiliza Internet, mientras que el 76.5 % de los de 18 a 34 años lo hace, destacando que entre la población joven el uso de Internet es más frecuente.

Población por grupos de edad según condición de uso de Internet, 2015

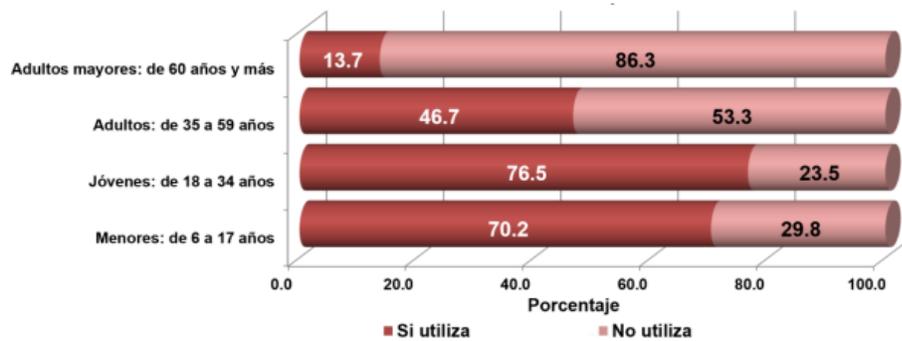


Ilustración 6: Población por grupos de edad, 2015 (INEGI)

En cuanto a al género, el estudio arrojó que el uso de mujeres de 49.4% y hombres 50.6% en internet, respectivamente.

Así mismo, la encuesta arrojó que los mayores usos que el cibernauta mexicano le da a la red son:

- Obtención de información general 88.7%
- Como herramienta de comunicación 76.6%
- Para acceder a contenidos audiovisuales 76.6%
- Para acceder a redes sociales 71.5%
- Para entretenimiento 71.4%
- Para educación 56.6%
- Para leer periódicos, revistas, libros 42.9%
- Para descargar software 31.3%
- Para interactuar con el gobierno 20.8%
- Para ordenar o comprar productos 9.7%
- Para operaciones bancarias en línea 9.3%
- Otros usos .3%

Por su parte, el 11° estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2015 de la AMIPCI⁸ dio a conocer los resultados de su reciente estudio sobre hábitos de los usuarios de Internet en México.

De acuerdo con este estudio, el total de usuarios de internet en México fue de 53.9%. El tiempo diario de conexión a internet fue establecido en 6 horas y 11 minutos. El lugar de conexión por excelencia es el hogar con un 84%, seguido por el lugar de trabajo con un 42%, la escuela 36%, cualquier otro lugar con dispositivo móvil con un 35% y por último, lugares públicos como Starbucks o Vips con un 32%.

⁸ Asociación mexicana de internet.

Esta encuesta arrojó que el acceso a las redes sociales ya es la principal actividad que se realiza online con un 85% de usuarios mexicanos, seguido del 78% que utiliza internet para búsqueda de información y el 73% para enviar o recibir correos.

Con respecto a las redes sociales, se encontró que 9 de cada 10 mexicanos acceden a alguna red, siendo entonces que un 93% sí las utiliza frente a un 7% que no las usa o no está interesado en usarlas.

Se determinó que en México, el porcentaje más alto de usuarios corresponde a jóvenes de entre 13 y 18 años con un 26% de actividad en internet, seguido del 20% de adultos jóvenes de entre 19 y 24 años.

Así mismo, el 12° estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2016, reveló datos interesante en contraste con el estudio del año anterior ya citado.

El porcentaje de población internauta fue de 59%, equivalente a 65 millones de mexicanos encuestados. Las edades de los usuarios que más utilizan internet fue de entre 25-34 años con un porcentaje del 20%, seguido de usuarios entre 13-18 con un 19% y usuarios de entre 19-24 años con un 17%.

El tiempo promedio diario de conexión es de 7 horas y 14 minutos, 1 hora y 3 minutos más (+17%) que en 2015.

El dispositivo de conexión más utilizado actualmente es el Smartphone con un 77% (19% más que el año pasado), seguido de la laptop con un 69% y de la computadora de escritorio con un 54%.

Así mismo, este estudio determinó las redes sociales que más utilizan los mexicanos, siendo Facebook la red de referencia en nuestro país. Además, atendiendo a los resultados de esta encuesta, el mexicano tiene perfiles en un promedio de 5 redes sociales por persona.

REDES SOCIALES EN MÉXICO	
Facebook	92%
Whatsapp	79%
Youtube	66%
Twitter	55%
Google +	52%
Instagram	39%
LikedIn	20%
Pinterest	19%
Ask	12%
Tumblr	11%
Flickr	3%
otros	1%

Tabla 8: Redes sociales en México. Fuente: AMIPCI (2016)

Entonces, podemos concluir, como señala García (2018), que las redes sociales cibernéticas representan una nueva forma de interacción social, en la que un conjunto de personas con intereses comunes, independientemente del lugar en el que se encuentren físicamente en el mundo, puede relacionarse entre sí.

4 El Cyberbullying

En este capítulo, iniciaremos la exploración del fenómeno cyberbullying, su concepto y características y los actores involucrados en los roles del mismo.

Después abordaremos estudios relevantes que se han hecho en el mundo sobre este fenómeno. En la parte final del capítulo exploraremos en las posibles causas explicativas, los efectos del cyberbullying y en las estrategias más utilizadas para la intervención de este fenómeno.

Los avances tecnológicos de los últimos años han dado la posibilidad de utilizar de forma inapropiada las tecnologías de la información y comunicación, efectuando conductas que han sido denominadas por algunos autores como ciberbullying, ciberacoso, bullying electrónico, bullying a través de Internet, acoso a través de Internet y acoso *online* (Feldman Hertz y David-Ferdon, 2007).

Para fines de esta investigación se utilizará el vocablo inglés, cyberbullying, debido a que es así como se define en la mayor parte de la literatura internacional que hemos revisado, aunque en algunas ocasiones usaremos los sinónimos del término cyberbullying expuestos anteriormente, preferentemente ciberacoso.

El cyberbullying al igual que el bullying se caracteriza por ser una acción repetitiva cuya finalidad es hacer daño intencionalmente a la víctima. Es decir, hay una prolongación de la experiencia de acoso escolar con cyberbullying de modo que los problemas en el contexto escolar se trasladan y siguen a través de internet en el ciberespacio (Varela, 2012). Así, conflictos que surgen en el área escolar se trasladan y continúan a través de las redes sociales cibernéticas, como el Facebook o snapchat o cualquier otro medio de mensajería electrónica.

Autores como Calmaestra (2009) plantean definiciones del cyberbullying con muchos elementos en común con el bullying, ya que se consideran íntimamente relacionados. Así mismo, hay quien lo considera como una forma o tipo de bullying verbal y escrito (Mason, 2008; Shariff, 2005). Otros autores manifiestan que el cyberbullying es una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces a una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith, y otros, 2008).

Para Willard (2006; 2007), el cyberbullying es la práctica de publicar continuamente material dañino o de burla hacia alguna persona a través de la tecnología, en redes sociales digitales. El elemento más importante que todos los autores tienen en común, es por supuesto que el cyberbullying implica el uso de las TIC como plataforma electrónica de una conducta repetida y hostil que realiza un individuo o grupo para hacer daño a otros. (Patchin y Hinduja; Besley 2005).

Desde nuestra perspectiva, el cyberbullying es una forma de bullying con características propias y diferentes al acoso escolar, que implica el uso de los teléfonos celulares, Internet u otras Tecnologías de la Información y la Comunicación violentar deliberadamente a alguien desde cualquier lugar a cualquier hora, esta condición aumenta considerablemente el efecto dañino gracias al anonimato del agresor, el alcance del mensaje y la cantidad de los espectadores.

4.1 CARACTERÍSTICAS

Existe un cierto consenso en señalar que para que sea cyberbullying debe poseer las características similares al bullying (Calmaestra J. , 2011) y que ya pudimos conocer en el capítulo anterior: la intención, la repetición y el desequilibrio de

poder (Olweus, 1993). Como también se mencionó en el capítulo anterior, tiene unas características que aumentan su daño: el agresor es anónimo, tiene un alcance casi ilimitado gracias al ciberespacio y el alcance de los espectadores, imposibilidad de esconderse, y la repetición de la agresión continuamente (Varela, 2013).

A diferencia del acoso escolar en el cyberbullying la víctima no siempre sabe quién le ataca, el agresor utiliza nombres falsos para hacer daño. Al ocultar su identidad, el agresor trabaja desde las sombras en completa impunidad.

Por otra parte, para la víctima puede ser traumático el desconocimiento de la identidad del cyberbully⁹, porque aunque tenga una idea de quién pueda ser, no sabe quién es concretamente en la mayoría de los casos. Así mismo, se puede considerar que la víctima no tiene escapatoria ni a donde huir, ya que las redes sociales digitales están en todas partes, y la agresión puede ser manifestada desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que acrecienta el sentimiento de vulnerabilidad de la víctima, aún más por el carácter público que tienen las ciberagresiones y su rápida propagación a nuevos espectadores, como una especie bola de nieve. De esta manera, no existen lugares seguros para evitar las agresiones públicas; éstas pueden aparecer en cualquier lugar del escenario virtual y en cualquier momento del día, las 24 horas (Varela, 2012).

Otra característica que acrecienta la vulnerabilidad de la víctima es que es casi imposible impedir que las agresiones a través de las redes sociales no sean visibles y reenviadas en múltiples ocasiones, a pesar de los filtros que existen en los perfiles cibernéticos, siempre se estará a expensas de que alguno de los contactos decida imprimir pantalla y exponer aún más a la víctima (Varela, 2012), de tal manera que siempre podrían estar ahí.

⁹ Persona que ejerce la violencia cibernética.

Para Greene (2006) el cyberbullying difiere del bullying tradicional en que no se cumplen tres de sus características principales: la víctima debe conocer a su agresor; debe existir un desequilibrio de poder; y el bullying ocurre en el contexto escolar. Aunque nosotros no estamos del todo de acuerdo con la visión de este autor ya que nos parece que el cyberbullying sí presenta un desequilibrio de poder al poner en situación de vulnerabilidad a la víctima debido al ataque de su agresor.

Kowalski y Limber, (2007) consideran que la diferencia entre bullying y cyberbullying es que las consecuencias del primero afectan la vida offline, mientras que el segundo afectan las relaciones on line, es decir al interior del espacio virtual de los estudiantes. Asimismo Patchin y Hinduja, (2006) señalan la dificultad para huir de las ciberagresiones debido a que el ataque puede ser dentro o fuera del ámbito escolar, es decir, en cualquier lugar (Smith, 2008) como los auténticos ejes vertebradores del cyberbullying.

Para Castro y Reta (2013) existen rasgos que diferencian al cyberbullying del bullying tradicional, los cuales englobamos en la siguiente tabla:

Bullying tradicional	Ciberbullying
Audiencia que presencia la agresión	
En el bullying, los terceros o espectadores suelen ser los compañeros de clase, el grupo se reduce a unos cuantos.	La audiencia es amplia, cualquier persona puede ver una publicación agresiva en internet, depende del número de seguidores en una red social o de los candados de privacidad de un perfil. Sin embargo, en el caso de la impresión de pantalla, la cantidad de

	espectadores puede aumentar considerablemente.
Presencia	
Puede saberse quién o quiénes son los agresores.	No se realiza cara a cara, lo que favorece el anonimato del agresor.
Lugar	
Se realiza en un lugar específico, el contexto escolar.	Puede realizarse en cualquier lugar con acceso a una computadora con internet, lo que provoca que se traspasen los límites temporales y físicos que caracterizaban al bullying.
Consistencia	
La agresión es reiterada por el agresor a la víctima pero sólo en el contexto escolar.	El contenido agresivo digital utilizado para el acoso se almacena en los sistemas electrónicos y no se pierde.
Tiempo y comodidad	
Se limita al entorno escolar.	Las TIC hacen posible que el ciberbullying se expanda más rápido y sea mantenido fácilmente: cortar y pegar mensajes, impresión de pantalla, etc.
Fuerza física	

El agresor suele tener fuerza física evidente frente a la víctima.	Como consecuencia del anonimato, los agresores no tienen que ser necesariamente más fuertes físicamente frente a las víctimas.
Acosador marginal	
Los agresores suelen tener malas relaciones con docentes.	Los acosadores digitales pueden establecer buenas relaciones con los docentes.

Tabla 9: Diferencias entre bullying del cyberbullying (elaboración propia, adaptado de Castro y Reta, 2013)

4.2 TIPOS DE PARTICIPANTES

Como en el bullying, en el cyberbullying existen dos participantes principales, agresores y víctimas (Grigg, 2010). Sin embargo Cobo y Tello (2008) señalan una figura más, los testigos o espectadores que son igual de importantes en la expansión del fenómeno, “los que no hacen nada para parar la agresión o ayudan al agresor, y los que tratan de detener de algún modo el cyberbullying” (Willard, 2005; Calmaestra, 2009).

Por su parte, Calmaestra (2009) destaca la figura del agresor victimizado. Aquel que por la situación vivida de violencia escolar, decide tomar actos de venganza por medio de las redes sociales o el internet, gracias al anonimato que brindan estas herramientas.

Mason (2008), señala que existen diferentes tipos de implicados en fenómenos de cyberbullying, contemplados en la siguiente tabla.

Tipos de agresores.	Características.
Proactivos	Aquellos agresores que cometen la acción para conseguir un fin.
Víctimas de agresores proactivos	Aquellas cuyos agresores han violentado cibernéticamente por un fin.
Reactivos	Son los agresores que cometen la agresión como respuesta a una provocación, agresión o amenaza percibida, ya sea real o imaginaria.
Víctimas de agresores reactivos	Son las personas violentadas como respuesta a una conducta de ellos, percibida como agresión (real o imaginaria).
Espectadores	Terceros involucrados que hacen más grande el conflicto por medio de la reiteración de una publicación o la solo presencian el problema sin meterse.

Tabla 10: Tipos de roles en cyberbullying (elaboración propia, adaptación de Manson, 2008)

Una sexta categoría de roles implicados, sería el de los terceros involucrados que son parte de la solución del problema.

4.3 TIPOS Y CASOS MÁS COMUNES DE CIBERBULLYING

Una de las primera clasificaciones de ciberagresiones fue realizada por Nancy Willard (Willard N. , 2006), quien en su estudió clasificó las conductas de cyberbullying recogidas en la siguiente tabla.

Tipos de conductas en cyberbullying	<p>Hostigamiento: Envío repetido de mensajes ofensivos o humillantes a la víctima.</p> <p>Denigración: difusión de rumores o información falsa sobre la víctima.</p> <p>Suplantación de la identidad: Mancillar la reputación de alguien haciéndose pasar por él.</p> <p>Violación de la intimidad: difusión de secretos, imágenes, etc.</p> <p>Exclusión social: exclusión deliberada de la víctima en grupos on line.</p> <p>Cyberpersecución: envío repetitivo de mensajes amenazantes con el fin de provocar miedo en la víctima</p>
--	--

Tabla 11: Clasificación de conductas en cyberbullying. (Tomado de Varela, 2013)

Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán (2008) señalan dos modelos o enfoques a la hora de clasificar el cyberbullying: a) según la vía por la que se produce la agresión; y b) dependiendo del tipo de conducta que se desarrolle (Ortega, Calmaestra et al., 2008; Smith et al., 2008; Buelga et al., 2010).

Smith et al., (2008) menciona que la primera clasificación, según la vía por la que se produce el acoso, puede subdividirse en los 7 subtipos que se enumeran en la siguiente tabla:

1	Cyberbullying a través de SMS (mensajes de texto) desagradables o dañinos, recibidos por el teléfono móvil.
2	Cyberbullying a través de fotografías o vídeos, hechas o hechos con las cámaras de los teléfonos móviles y posteriormente enviadas o usadas para amenazar a la víctima con enviarlas.
3	Cyberbullying a través de llamadas de teléfono acosadoras, recibidas a través del teléfono móvil.
4	Cyberbullying a través de e-mails acosadores.
5	Cyberbullying a través en las salas de chat.
6	Cyberbullying a través de mensajería instantánea (M. I.). Mediante el envío de mensajes desagradables o amenazantes.
7	Cyberbullying en páginas web, difamando a la víctima. Estas páginas web pueden ser foros, redes sociales o páginas de intercambios de archivos como youtube o flickr.

Tabla 12: Clasificación según la vía por la que se produce el ciberacoso.

En la siguiente tabla concentramos otra clasificación encontrada en (Calmaestra J. , 2011); en la que cita en su estudio a Buelga *et al.*, (2010); Willard, (2005) quienes clasifican el cyberbullying en relación al tipo de acción que se realiza, clasificaciones muy similares a las de Willard (2006):

Provocación incendiaria (Flaming): discusión que se inicia generalmente en Internet y que se expande en descalificativos y agresividad queriendo ver el mundo arder.
Hostigamiento (Harassment): Envío repetido de mensajes desagradables.
Denigración (Denigration): Difundir rumores sobre la víctima dónde se le atribuye un comportamiento reprochable, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.
Suplantación de la personalidad (Impersonation): Hacerse pasar por la víctima dejando comentarios ofensivos en foros o en chats de manera que las reacciones de los demás vayan dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
Violación de la intimidad (Outing): Compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red.
Exclusión (Exclusion): Excluir a alguien de un grupo <i>online</i> de forma deliberada y cruel.
Cyberacoso (Cyberstalking): Acoso intenso repetitivo, así como denigraciones que incluyan amenazas o creen miedo a la víctima.

Para la presente investigación, consideramos que la clasificación de cyberbullying, atendiendo a la vía por la que se produce de Smith (2009; 2006), es la más adecuada por considerar, debido al impacto que el acoso por medio de internet puede provocar en la víctima, a través de sus redes sociales, específicamente.

4.4 PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING

En los últimos años, el desarrollo creciente del fenómeno cyberbullying ha estimulado la realización de estudios, mostrando como preocupación principal el conocer, sobre todo, la cantidad de alumnos involucrados (Garaigordobil, 2011).

La mayoría de estos estudios están situados en Norteamérica, Australia y Europa (Ang y Goh, 2010). Aunque debido a las diferentes metodologías utilizadas en la mayoría de los casos la cuantitativa, y a los diferentes acercamientos de los fenómenos de cyberbullying los porcentajes podrán variar mucho de unos estudios a otros (Ortega y otros, 2008).

Garaigordobil (2011) hace una revisión de literatura, encontrando diferentes estudios en América sobre el cyberbullying, mismos que clasifico en la siguiente tabla.

PREVALENCIA DE CIBERBULLYING EN AMÉRICA			
Estudios	Ámbito geográfico.	Muestra (edad)	Prevalencia y otras conclusiones.
Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000)	USA	1501 (10 - 17)	6% habían sido acosados a través de internet en el último año. De los cuales el 33% mediante mensajería instantánea, el 32% en salas de chat y el 19% por e-mail.

Keith y Martín (2005)	USA	1566 (9 - 13)	42% había sido a través de la red, y de ellos el 7% lo padecía con frecuencia; el 35% estaba amenazado online, de ellos el 5% con una complicación severa.
Ybarra y Mitchell (2004)	USA	1501 (10 – 17))	Tasas de agresores superiores al 10%. El año anterior 19% implicado en situaciones de acoso. El 12% fue agresivo con alguien en la red, el 4% objeto de agresión, y el 3% fueron agresores y objeto de agresión.
Beran y li (2005)	Canadá.	432 (12 - 15)	21% habían sufrido episodios de CB varias veces y el 69% conocía a otros que habían pasado por esta situación. 4% lo habían sufrido muchas veces.
Li (2007)	Canadá	(80 chicos y 97 chicas)	54% víctimas de bullying tradicional y 25% de CB. Uno de cada tres había acosado en la forma tradicional; 15% había intimidado con herramientas de comunicación electrónica. El 60% de las ciber-víctimas mujeres, 52% de ciber-matones hombres.
Ybarra y Mitchell (2008)	USA	1588 (10 - 15)	33% víctimas en el último año de rumores, comentarios groseros, maliciosos, agresivos o amenazantes a través de Internet. 15% sufrió agresión de carácter sexual a través de la red. Las conductas de acoso más frecuentes se realizaron por mensajería instantánea (55%) frente a las que se dieron en las redes sociales (27%-28%).
Patchin e Hinduja (2006)	USA	384	16% había intimidado a otros online.
Brujess-Proctor, Patchin e Hinduja (2006, 2008)	USA	3141 (solo chicas)	38.8% habían sido acosados online
Hinduja and Patchin (2008)	USA	1378 (10-17)	9% habían sido ciber-intimidados en los últimos 30 días; 17% en algún momento de su vida; 8%

			había ciber-intimidado en los últimos 30 días; 18% había acosado a otros en algún momento de su vida. 18% chicos y 15.6% chicas.
Raskauskas y Stoltz (2007)	USA	84 (13-18)	48,8% víctimas 1-2 veces a lo largo del curso, mediante programas de mensajería instantánea (32%) seguido por internet/páginas web (15,5%) y fotos tomadas por teléfono móvil (9,5%); 21,4% reconoció haber sido ciberacosador en el último año. Muchas cibervíctimas eran también víctimas habituales y la mayoría de los ciberacosadores lo eran también. Encuentran relación entre ser víctima de bullying y serlo de CB y también en el rol del agresor.
Kowalski y Limber (2007)	USA	3767 secundaria	11% habían sido intimidados vía electrónica una vez en los últimos meses (víctimas), 7% eran víctima/agresor, y el 4% acosadores. Métodos comunes: mensajería instantánea, salas de chat, y correo electrónico. Casi la mitad de las ciber-víctimas desconocen la identidad del acosador.
Cox Communications (2009)	USA	655 (13-18)	15% había sido acosado por Internet, 10% por teléfono móvil; 7% había acosado a otra persona por Internet, 5% por móvil; 22% había visto-oído que habían acosado a un amigo por Internet, 17% por móvil; 12% había visto-oído a un amigo acosar por Internet, 9% por móvil.
Hoff y Mitchell (2009)	USA	351 Universidad	56,1% dijeron haber tenido alguna experiencia como víctimas; 89% indicaron que conocían a algún amigo que había sido víctima de CB.
Lucio López (2009)	México	1066 preparatoria	2 de cada 10 estudiantes informó haber tenido conductas

			<p>agresivas: 17,3% había insultado; 22,2% amenazado; 10% acosado sexualmente; 5,1% chantajeado a algún compañero pidiendo cosas por no divulgar intimidades en la red; 7,8% enviado correos con mensajes desagradables; 11,5% afectado la reputación de compañeros en la red por comentarios contra su honor; 10,7% difundido rumores en fotolog, páginas personales, foros, YouTube y otros portales; 8,1% subido a YouTube o similares, vídeos para ofender a alguien; 7,9% subido fotografías para ridiculizar o desprestigiar; 9,3% robado contraseñas para impedir a compañeros entrar a sus fotolog; y 11,1% entrado ilegalmente en equipos de compañeros con técnicas <i>hacker</i>.</p>
Del Río, Bringe, Sádaba y Gonzalez (2010)	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela.	20941 (10-18)	<p>2542 escolares de los 7 países perjudicados a través del móvil y Messenger: 12,1% había sufrido una forma de CB. El móvil herramienta más utilizada para acosar: 13,3% reconoció haber perjudicado con su móvil. 22,4% de estudiantes varones habían usado el móvil o Messenger para perjudicar, el 13,4% de las chicas habían acosado. El 19,25% de los chicos víctimas de CB. Las chicas víctimas el 13,8%.</p>

Tabla 13: Prevalencia de Cyberbullying (tomado de Garaigordobil, 2011: 233)

La investigación sobre cyberbullying es reciente, y la revisión de las investigaciones que encontramos en Garaigordobil (2011) evidencia la relevancia del fenómeno y sobre todo, su crecimiento acelerado.

4.4.1 Violencia y uso de las TIC en el ejercicio de la violencia escolar

La violencia es un concepto que ha ido en evolución y que sin duda, no podemos concentrarnos solamente en víctima y agresor, tendríamos que adoptar un criterio ecológicos, ya que la condición multicontextual del fenómeno comprende un análisis global en relación al contexto más cercano, a la relación entre sociedad, familia y escuela (Castro y Reta, 2013).

Definir la violencia nos resulta una tarea difícil, al escuchar la palabra violencia pensamos en el empleo de la fuerza bruta o la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros (Ovejero, 1998).

Lo cierto es que hoy en día tal y como apunta Romano (2002), existen formas de violencia especialmente problemáticas por su sutilidad lo que incrementa el riesgo de su empleo cotidiano.

Para explicar el origen de la violencia se debe percibir y explicar el entorno ambiental, social y cultural, pues no podemos olvidar que estas conductas son fruto del aprendizaje. Las teorías naturalistas, afirman que el ser humano es capaz de aprender y adaptarse al medio que lo rodea, por esto es que se ha permitido la evolución de su especie.

En esta línea del pensamiento está el aporte de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), *“quien sostuvo que el ser humano es naturalmente bueno, es la sociedad la que lo corrompe. La persona no nace mala o perversa, pero puede llegar a serlo mediante la interacción social: la actitud de bondad o maldad es el resultado del medio social en el cual se desarrolla la persona.”* (Humanos, Instituto Interamericano de Derechos, 2014).

Autores como Castro y Reta (2013) consideran que la violencia es un fenómeno tanto humano como social en el que intervienen diferentes elementos y circunstancias que hacen que el daño voluntario a otros o a uno mismo debiese verse desde distinta perspectivas.

Para Cobo y Tello (2008) existen algunas circunstancias particulares que la persona que ejerce la violencia repite, es decir, repite modelos de comportamiento que influyen en su conducta, por el simple hecho de que estos modelos son los que ve en ámbitos en los cuales el niño permanece periodos de tiempo prolongados: específicamente en el contexto familiar. Estos autores apuntan a que el primer contacto del niño con la violencia, se da en los modelos de conductas violentas familiares.

Existen también entre las clasificaciones más recientes del comportamiento violento aquellas que se clasifican en “varias formas de violencia” (directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional y “varias funciones de la violencia” (reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental) (Griffin y Gross, 2004), tal y como se recoge en la tabla siguiente:

Formas de violencia:

La *violencia directa* se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar)

La *violencia indirecta* no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo, difusión de rumores)

Funciones de la violencia:

La *violencia reactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esa violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.

La *violencia proactiva* hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.

Tabla 14: Formas y funciones de la violencia (tomado de Little, 2003)

Para (Castro & Reta, 2013) aterrizado en la violencia en la escuela o actúa en soledad, y, que si se involucran más actores sociales, su disminución y erradicación es posible. Siguiendo con estos autores, entre las características de la violencia escolar, podemos encontrar:

- Se trata de un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial.
- Tiene relación con las dinámicas implícitas y explícitas vinculadas a los roles sociales que desempeña cada uno.
- Es un fenómeno más cultural que natural, perdiendo la preeminencia de lo biológico que se atribuía al comportamiento agresivo.
- Presenta componentes subjetivos e intersubjetivos, en función de la vivencia que agresor y víctima hacen del contexto y de la acción violencia.
- Afecta a la dimensión moral de los individuos, en la medida que compromete derechos y deberes básicos y normas sociales.
- Las formas indirectas y menos percibidas de violencia, como las actitudes de “hostigamiento psicológico” y de “exclusión”, pueden resultar una experiencia más dolorosa y cruel que la del enfrentamiento físico directo.

4.5 ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL CIBERBULLYING

Con el objetivo de tener una visión más amplia del fenómeno cyberbullying, en este apartado presentamos las teorías explicativas en relación a las conductas de cyberbullying, así como los elementos que intervienen. Posteriormente presentamos un análisis de los factores causales que permitirán tener una mejor comprensión del problema.

El origen de las conductas de ciberbullying se ha establecido en torno a las diferentes teorías explicativas del tradicional bullying. Sin embargo, hemos encontrado otras teorías que han presentado una relación directa con las conductas de cyberbullying.

Lazarus y Folkman (1987), en su teoría transaccional del estrés, describe cómo las estrategias de subsistencia son elementos indispensables para mediar entre las experiencias estresantes como ser víctima de cyberbullying y el bienestar físico y psíquico de la persona. Sus objetivos sobre el tipo de afrontamiento centrado en el problema o en las emociones (Lazarus, 1985), ésta es una de las teorías más utilizadas por los investigadores para explicar el fenómeno, debido a que se centra en los problemas o las emociones, para comprender cómo la víctima de ciberbullying afronta la situación de acoso entre la emoción y la gestión que se realiza, considerando el impacto en el bienestar psicológico de las mismas. Bolman y otros, (2012) utilizando esta teoría, encontraron diferencias asociadas con la depresión, la salud y el tipo de afrontamiento de las víctimas; aquellas que utilizaban estrategias de afrontamiento emocionales como la expresión de enojo o irritación, desarrollaban más padecimientos tanto físicos como psicológicos que aquellos que utilizaban estrategias de afrontamiento confrontativas.

Además de estas teorías, hay autores que se basan en la Teoría de Tresca (1998) para explicar este fenómeno, como Mason (2008) que considera tres factores causales que la aparición de las conductas de cyberbullying: la desinhibición, la transición de la identidad desde el self privado al self social y la falta de interacción con los adultos. Así, las investigaciones señalan que la comunicación por medio de las TIC se caracteriza por la desinhibición de sus usuarios, lo que puede derivar en conductas de ciberacoso (Willard, 2004). Según Bryce y Klang (2009), una conducta puede convertirse en “conducta de riesgo” cuando la información privada pasa a ser pública por medio de publicaciones en el ciberespacio, es decir, pasa del “self” privado al social (Bryce y Klang, 2009).

Pero no solo las teorías presentadas han sido las únicas utilizadas para interpretar las conductas de cyberbullying, también la literatura científica señala motivos, características, entornos sociales que llevarían o motivarían al cyberbully a realizar el acto. Por ejemplo, las motivaciones internas como la venganza, el aburrimiento o los celos (Hinduja y Patchin, 2013).

En cuanto a la venganza, en el mundo real, la mayoría de las víctimas son más débiles que sus agresores, sin embargo, en el ciberespacio esta situación cambia, poniendo a víctima y agresor en igualdad de circunstancias, equilibrando el poder (Ybarra y Mitchell, 2004).

A esto, el estudio de (Konig, Maekawa y Schiebel, 2010) ha puesto de manifiesto que la venganza es un elemento importante en la elección de la víctima por aquellos ciberagresores que también fueron víctimas en el mundo real.

Del mismo modo, Mesch (2009), señala que el ser un usuario de las redes sociales podría incidir en el cyberbullying. En general, diversos investigadores han encontrado una relación entre la actividad de los usuarios de las TIC y el ser cibervíctima o ciberagresor (Ybarra y Mitchell, 2004).

Así, se han sido recogidas algunas características personales como determinantes en los comportamientos de los ciberagresores, como es el caso de la baja empatía cognitiva (Pornani y Wood, 2010).

4.5.1 Causas y consecuencias del cyberbullying: factores personales e interpersonales

En este apartado abordaremos aquellos aspectos personales y sociales que se consideran relevantes para la comprensión del fenómeno cyberbullying.

La edad y el género.

El análisis de la literatura en función del sexo será útil porque las consecuencias del ciberbullying no son iguales para chicos y chicas. Por ejemplo, hay estudios sobre el bullying tradicional que muestran que en las chicas el acoso escolar psicológico (excluir, aislar, ignorar, ridiculizar, acusar falsamente, humillar, ciberacosar), está relacionado con la ansiedad social, mientras que en los varones predomina el acoso físico (agresión física y verbal) lo que se relaciona con la ansiedad social (Espinosa, Muela y García, 2016).

Respecto a diferencias de género, no hemos encontrado resultados unificados en la literatura, hay muchos investigadores que afirman que los estudiantes de sexo masculino son los que ejercen con mayor frecuencia el rol de agresor en comparación con las mujeres (Avilés, 2010; Calvete et al., 2010; Erdur-Baker y Tanrikulu, 2010) pero también hemos encontrado estudios que afirma lo contrario (Mark y Ratliffe, 2011; Wang et., al 2009) así como investigaciones que señalan que no existen mayores relevancias en cuanto al sexo de los implicados (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchan, 2008).

En otros estudios los varones están más propensos a jugar el rol de víctimas en comparación a las mujeres (Garaigordobil M. , 2013) en otros estudios las mujeres son más víctimas (Brighi et. al 2012; Fenaughty y Harré, 2013; Castro y Reta, 2013).

Por ejemplo, en el estudio anteriormente citado, (Li, 2006) en un estudio entre estudiantes canadienses, no encontró diferencias de género en los escolares que jugaron el papel de victimas ciberbullying, pero sí en el caso de los agresores. Específicamente, los hombres auto reportaron ser más agresores (el 22,3%) que las mujeres (el 11,6%), pero los reportes de víctima es similar en ambos sexos (el 25% y el 25.6%).

En el estudio de Mishna et., al (2010), se concluye que las mujeres son en mayor medida víctimas de violencia indirecta, mientras que los varones ejercen y sufren

mayormente violencia directa, lo que pone de manifiesto el factor de género en la experimentación del bullying (Garaigordobil, 2013).

La falta de consistencia en los resultados obtenidos por los diferentes estudios resalta una oportunidad para investigar más al respecto con el fin de delimitar el papel que juega el género de los estudiantes en la violencia cibernética.

En cuanto a lo relacionado con la edad, Smith et., al. (2008), y Kowalski, Limber, y Agatston, (2012) reportaron diferencias de edad en alumnos que jugaban el rol de agresor y de víctima de cyberbullying en adolescentes (11 a 16 años de edad). Sin embargo, otros estudios no han encontrado esa diferencia. Tal es el caso del estudio de Patchin y Hinduja (2006) reportó que no se demostró una relación estadísticamente significativa al considerar la edad como variable. Del mismo modo que pasa con el género, nos parece relevante un mayor desarrollo para poder explicar y entender las diferencias de edad (Kiriakidis, Stravos, y Kavoura, 2010).

Ajuste social con los iguales.

El contexto de los iguales va adquiriendo mayor importancia en la vida social de los adolescentes en la medida en que pasan más y más tiempo juntos y la revolución que han tenido las TIC y el uso del internet han afianzado la comunicación entre los jóvenes sin importar el lugar o la hora en la que se encuentren.

El ajuste social se señala como el grado en que una persona se integra a través de adecuaciones en su conducta a su contexto social inmediato (Crick y Dodge, 1994). Así, entendemos por ajuste social con los iguales, al nivel de adaptación que los estudiantes tienen a su entorno social escolar.

Un estudio de Ortega (2001) determina que la media de amigos de usuarios en las redes es de 347 amigos, lo que podría señalar una muestra clara de la necesidad

que tienen los jóvenes de comunicarse dentro de estas redes sociales cibernéticas (Ortega y Del Rey, 2001).

Brown et., al (2008), señala que no se debe olvidar la influencia que algunos estudiantes ejercen sobre otros, en cuanto al desarrollo de comportamientos o actitudes que forman parte de su personalidad. En este punto no debemos olvidar la similitud con las teorías ambientalistas desarrolladas en capítulos anteriores.

Así, los datos presentados por el Instituto Nacional de Estrategia y Geografía (INEGI, 2015) sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de la información en México demuestran que las TIC se han convertido en las herramientas más utilizadas para comunicarse, de esta manera podemos inferir que el ajuste social ya no puede limitarse al mundo real, sino que se extiende también al ciberespacio, con esto, los riesgos del acoso cibernético se acrecientan entre los jóvenes mexicanos.

La autoestima.

La etapa de la adolescencia tiene grandes repercusiones en las dimensiones del desarrollo de cada persona. Es justamente durante la adolescencia que se producen grandes cambios en la identidad de manera individual como social.

Los cambios que ocurren en el periodo de la adolescencia implican una reestructuración de la imagen que se tiene sobre uno mismo. Así, los cambios en el bienestar psicológico, los problemas de conducta o los problemas psicosociales que presentan los estudiantes implicados en el ciberbullying afectan la concepción que se tienen de ellos mismos (Ybarra y Mitchell, 2004).

En consecuencia, la literatura consultada pone en evidencia que el ciberbullying no solo está asociado con la baja autoestima, el ciberbullying en las víctimas reporta un incremento en síntomas depresivos (Campbell y Morrison, 2007), ansiedad (Estevez, 2005), sentimientos de soledad y baja aceptación con los iguales (Ireland y Power, 2004) sino también con la depresión y la ansiedad (Estevez, Murgui, y Musitu, 2009; Ybarra y Mitchell, 2004).

Siguiendo la misma línea planteada, investigaciones como la de Zimmerman (1997) han puesto de manifiesto que un adolescente con autoestima alta tendrá mayor facilidad para integrarse a un grupo social y más posibilidades de lidiar mejor con la presión de los iguales agresores, así como convertirse en agresor o practicar conductas desviadas, atravesando de manera más fácil la adolescencia (Gaeta y Martín, 2009).

El rendimiento académico.

Los resultados sobre el rendimiento académico y el ciberbullying son muy parecidos a los del bullying tradicional (Tokunaga, 2010). Sin embargo, estudios apuntan a que las víctimas y los agresores victimizados, tienen malos promedios escolares respecto a los alumnos no implicados en ciberbullying (Girado-López, 2016). Por su parte, García (2010) sostiene que *“tanto “ciberagresores” como “cibervíctimas” auto perciben su rendimiento como medio-bajo.”* (García , y otros, 2010: 92).

Consecuencias.

Las consecuencias del ciberbullying son variadas según los autores, así como los síntomas y los niveles de sufrimiento (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Para la misma autora, está claro que todos los sujetos que intervienen en el

ciberacoso “están en situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta que los chicos y chicas que no estuvieron implicados en el fenómeno ciberbullying.” (Garaigordobil, 2011).

Para Ybarra y Mitchell (2004) las consecuencias de sufrir ciberbullying son síntomas depresivos en las víctimas, así como de ajuste social (Ybarra y Mitchell, 2004). Otros autores como Manke (2005) y Hernandez (2006) hablan de la deteriorada autoestima del estudiante objeto de ciberbullying así como de las dificultades que impactan en el rendimiento escolar (Garaigordobil, 2011).

Otras de las consecuencias que se determinaron en los estudios fueron la evidencia de sentimientos de ira, frustración o depresión, debilidad, indefensión, mismas que podrían influir en que muchas veces las víctimas de bullying tradicional podían llegar a convertirse en agresores de ciberbullying (Li, 2006; Patchin e Hinduja 2006) Además estos mismos estudios indicaron que en el agresor enunciaban emociones agresivas, vengativas y de satisfacción por cometer el acto (Sticca, 2013).

En Castro y Reta (2013) se cita una investigación presentada por la Academia Americana de Pediatría y la Conferencia Nacional de exposiciones en Nueva Orleans, en la que se identificaron 41 casos de suicidio en adolescentes, finalmente se concluyó en que el 78% de las víctimas fueron acosados en la escuela y el línea y el 17% recibió solamente ciberataques (Castro y Reta, 2013). No es de sorprendernos, basándonos en estos resultados, que Olewus (1973) señale que la consecuencia más extrema tanto del bullying como del ciberbullying es el suicidio o muerte de la víctima.

5 ESFUERZOS LEGISLATIVOS RELATIVOS A COMBATIR LA VIOLENCIA ESCOLAR

Ante el amplio crecimiento del bullying, diferentes han sido los esfuerzos encaminados a la prevención, el combate y la erradicación de la violencia escolar, de tal manera que ha llamado la atención no solo en la comunidad científica, sino, además, a las autoridades que han visto en este fenómeno un problema del tipo estructural, es por esta razón que a continuación citaremos los esfuerzos legislativos por entidad federativa encaminados a combatir la violencia escolar.

En el estado de Aguascalientes, la Ley de Educación para el Estado de Aguascalientes, contempla que la educación impartida dentro del estado tendrá como uno de sus fines instruir a los estudiantes de conocimientos bastos de justicia y derechos humanos así como la promoción de la cultura de paz y la no violencia; así mismo plantea que la educación de ese estado deberá contribuir con la convivencia humana fortaleciendo el aprecio por la dignidad de la personas y los valores de fraternidad e igualdad de derechos de todos los seres humanos (Ley de Educación para el Estado de Aguascalientes, artículo 8.VI; artículo 25.IV). Aunado a esto, la Ley para la protección de la niñez y la adolescencia del Estado de Aguascalientes en su artículo 44, inciso I, prevé que es competencia de las autoridades educativas comunicar al Instituto de educación de Aguascalientes los casos de maltrato físico, emocional, sexual, que involucren al alumno como víctima o causante de ellos o los cometidos en perjuicio del personal docente o administrativo para que procedan conforme a derecho. En este mismo artículo, se establece que el sistema educativo de establecer instancias o mecanismo para responder a los problemas antes mencionados.

En el caso de Baja California, la Ley de Educación del Estado de Baja California indica que la educación impartida en el Estado, deberá promover la justicia, la igualdad entre los individuos y propiciar la cultura de paz y no violencia en

cualquier tipo de manifestación, observando los valores éticos y con respeto a los derechos humanos. Además se prevé el fomento y la promoción de programas enfocados a la no violencia y evitará a través de la impartición de la educación, los estereotipos, enfocándose en la no discriminación (Ley de Educación del Estado de Baja California, artículo 14.VI; artículo 16.VII; artículo 10).

La Ley de Educación para el Estado de Baja California Sur en el artículo 12, punto XXII señala que es atribución del poder ejecutivo del estado, a través de la secretaria de educación pública la implementación de políticas públicas encaminadas a combatir el acoso escolar en cualquiera de sus manifestaciones.

En el estado de Campeche, se contempla que es competencia del poder ejecutivo del estado a través de la secretaria de educación en colaboración con los demás organismos competentes, difundir los derechos de la niñez y adolescencia, así como la implementación de mecanismos encaminados a la prevención y la denuncia sobre actos que agredan la integridad física y mental entre los estudiantes, así como promover mecanismos de prevención, detección y atención de casos de violencia escolar, haciendo énfasis de que en caso de que algún maestro sepa sobre alguna circunstancia de este tipo debe hacerlo de conocimiento a la autoridad competente (Ley de Educación del Estado de Campeche, artículo 13, fracciones XXII y XXIIbis). Por su parte, la Ley de los derechos de la niñez y la adolescencia del estado de Campeche en su artículo 17, inciso D señala que la enseñanza debe impulsarse con respeto a los derechos humanos, la no discriminación y la convivencia sin violencia.

En el estado de Coahuila, la ley Estatal de Educación contempla en el artículo 25, número XVIII que es competencia del estado y sus municipios definir estrategias y mecanismos encaminados a establecer condiciones que permitan al individuo ejercer su derecho a la educación, entre otras cosas, diseñando un programa que sea destinado a la prevención, atención y solución del acoso escolar que incluya cursos, talleres, seminarios impartidos por especialistas sobre violencia escolar,

dicho programa sería de manera permanente dirigido a las personas que tengan a su cargo a los menores a fin de que conozcan la problemática que la violencia escolar conlleva. Algo que encontramos en esta ley que nos pareció importante mencionar es que en su artículo 88.VI hace a los padres de familia o tutores responsables de llevar a cabo obligaciones como participar de manera activa y permanente en las actividades que las autoridades implementen con respecto al programa para la Prevención, atención y solución del Acoso Escolar.

Colima por su parte, establece que la educación impartida en el Estado estará sujeta a diferentes objetivos generales entre los que se encuentra promover el desarrollo del estudiante dentro del marco de convivencia armónica, atendiendo aspectos físicos, intelectuales, morales, estéticos, cívicos, económicos, sociales, culturales y de capacitación para el trabajo calificado (Ley de educación del estado de Colima, artículo 9. I). LA Ley de los Derechos y deberes de las niñas, niños y adolescentes del estado de Colima en su artículo 34, punto IV plantea que los niños, niñas y adolescentes del estado tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para una vida en espíritu de comprensión y paz impulsando el respeto a los derechos humanos, especialmente a la no discriminación y a la convivencia sin violencia, aunado a esto, en el artículo 56 de la misma Ley con el fin de fomentar la cultura de paz y la convivencia armónica especifica que los niños, niñas y adolescentes deberán respetar los derechos de los demás y abstenerse de realizar actos que vulneren los derechos de los demás.

Asimismo, la Ley de Educación para el estado de Chiapas contempla formar personas que se desarrollen en libertad fomentando la consciencia humanista con base en la justicia social, la libertad, tolerancia e igualdad, a fin de fortalecer la convivencia en armonía (Ley de Educación para el estado de Chiapas, artículo 40. VI). Sobre la línea de la convivencia armoniosa en la escuela, el Código de atención a la Familia y Grupos Vulnerables para el estado libre y soberano de Chiapas, (artículo 71.IV) manifiesta que niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una

educación en dignidad que respete los derechos humanos, especialmente la no discriminación y la convivencia libre de violencia.

La Ley de Educación del estado de Querétaro sí contempla a través de cursos y talleres la solución no violenta de conflictos y el desarrollo de la cultura de paz, no violencia y no discriminación (Ley de Educación del estado de Querétaro, artículo 11.VII). Además, la Ley para la protección de niños, niñas y adolescentes del estado de Querétaro en el artículo 12 fomenta la educación pública con base en la cultura de paz y en el artículo 31 insta a que se impulse en los centros educativos la enseñanza y los derechos humanos, así como el conocimiento de la violencia escolar, sus consecuencias y formas de combatirla.

En el caso de Durango, la legislación contempla que la educación que se imparta en el estado incluyendo al nivel superior deberá basarse en el artículo tercero constitucional y contribuir al mejoramiento de la convivencia humana, así como la promoción de una cultura de paz, libre de cualquier forma de maltrato y desarrollará programas permanentes para prevenir el acoso escolar y atender casos de cualquier tipo de maltrato (Ley de educación del estado de Durango, artículo 9, artículo 77). A su vez, la Ley para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en el estado de Aguascalientes marca como principio rector la vida libre de violencia y que las autoridades educativas están obligadas a comunicar a las autoridades competentes en casos de maltrato físico y/o emocional o abuso sexual que involucren a las niñas, niños y adolescentes como víctimas o generadores de ellos (Ley para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en el estado de Aguascalientes, artículo 4.V; artículo 42.I).

La Ley de educación para el estado de Hidalgo en el artículo 7, puntos VIII y IX establecen que la educación en el estado deberá promover valores de justicia e igualdad entre los individuos propiciando la cultura de paz y no violencia, así como actitudes que logren encaminar a una equidad de género, educación para la paz y tolerancia. Por otra parte, la Ley de protección de los niños, niñas y adolescentes

en el estado de Hidalgo en el artículo 27 señala el derecho que tienen a una educación que impulse el respeto por los derechos humanos, así como la no violencia.

Para el estado de Jalisco, la Ley de educación sitúa la importancia de impulsar la educación para la paz, señala como indisciplina la violencia y el acoso escolar, además de brindar una serie de definiciones y medidas sancionadoras para el combate del acoso escolar, siendo hasta el momento, a comparación de otros estados, la Ley de Educación más completa en materia de acoso escolar, a saber:

Señala qué se entiende por acoso escolar, contemplando el acoso físico, verbal, psicológico, exclusión social, sexual, cibernético (artículo 176); Contempla los requisitos necesarios para que exista la violencia escolar: se trate de una acción agresiva e intencional, se produzca en forma reiterada, exista desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima y provoque en la víctima daño emocional, psicológico o físico (artículo 177); Supone que la autoridad educativa tiene la obligación de canalizar a un especialista en violencia escolar los casos detectados en la institución educativa, además si no se lograra armonizar la situación, el generador de violencia escolar deberá ser transferido de plante educativo (artículo 178); Si la conducta del generador de violencia está tipificada en las leyes estatales se procederá conforme a la Ley de justicia integral para adolescentes del Estado de Jalisco, solo si el generador de violencia oscila entre los 12 y 17 años (artículo 179); Manifiesta que el plantel educativo capacitará al personal docente para la prevención y atención del acoso y la violencia escolar (artículo 184); se deberán programar actividades de convivencia en cada ciclo escolar para prevenir la conducta violenta (artículo 186); Impone a la Secretaría de Educación implementar un programa para fomentar la convivencia en la comunidad escolar, el cual deberá contener las acciones a desarrollar para la difusión informativa y preventiva del acoso y la violencia escolar (artículo 188).

La Ley de educación del estado de México en el artículo 17, punto VIII señala que el centro educativo deberá promover la educación para la paz, la tolerancia y el respeto al desarrollo individual de las personas.

Para el estado de Sonora, la Ley de Educación establece el derecho a la educación, la sana convivencia y la no violencia en cualquiera de sus manifestaciones, así como la promoción de la paz y el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos (Ley de Educación, artículo 4; artículo 13).

Por su parte, la Ley de educación del estado de Morelos no menciona de manera directa ni hace alusión a medidas encaminadas a la prevención, atención o erradicación del acoso escolar, solo menciona en el artículo 83 que el proyecto educativo estará implementado con base en los derechos humanos y la promoción de valores y bienestar personal. Similar es el caso del Estado de Oaxaca, que en la Ley Estatal de Educación, artículo 9 señala que la educación se impartirá con fines de fomentar actitudes solidarias y con base en el fomento del respeto a los derechos de la mujer, desarrollo pleno e igualdad en la sociedad. Y en el estado de Sinaloa una situación semejante, la Ley de Educación para el estado de Sinaloa no contempla de forma directa la violencia escolar, insta a que la educación sea impartida con base al mejoramiento de la convivencia humana sustentando ideales de fraternidad e igualdad de derechos para todos los individuos. A su vez, la Ley de Educación para el estado de Tlaxcala establece que la educación de calidad será resultado de procesos educativos donde la democracia, la paz, la solidaridad, la tolerancia y el respeto personal y mutuo sean el fundamento de una educación centrada en el desarrollo humano, pero no menciona propiamente algún precepto encaminado a combatir la violencia escolar.

La Ley de Educación del Estado de Tabasco en el artículo 139, fracción IV señala que es obligación de quien ostente la patria potestad o tutela del menor coadyuvar con autoridades escolares en caso de tratamientos de conducta e inculcar

principios de honestidad, justicia, democracia, humanismo, paz y civilidad a los estudiantes desde el hogar. En el caso de Zacatecas, si bien no se menciona directamente la violencia escolar, sí hace referencia a la obligación que tienen los centros educativos para desarrollar actitudes solidarias encaminadas al mejoramiento de la convivencia con respeto a la dignidad humana, así como fortalecer la cultura de los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres (Ley de Educación del Estado de Zacatecas, artículo 6 fracciones XI y XVI).

Cabe señalar, que los estados antes mencionados tiene una Ley Estatal de Educación, sin embargo, hay otras legislaciones como las de los estados de Chihuahua, Cd. de México, Guanajuato, Guerrero, Michoacán, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán y Nuevo León que además de contar con su Ley de Educación, han promovido legislaciones específicas enfocadas exclusivamente a la prevención, atención y erradicación de la violencia escolar, mismas que citaremos a continuación.

En el caso del estado de Chihuahua, la Ley Estatal de Educación prevé en el artículo 8 fracción XX que uno de los fines de la educación en el estado es la promoción y fomento del desarrollo de la cultura de paz y no violencia con base en el respeto y la convivencia libre de cualquier maltrato físico o psicológico entre los alumnos; a su vez, la Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Chihuahua señala como responsable al estado y sus ayuntamientos en razón de la competencia de prevención de la violencia en el entorno escolar, así como en el diseño y adopción de medidas destinadas a la seguridad de los estudiantes dentro de los planteles. Entre las estrategias de prevención se propone capacitar al estudiante con herramientas psicosociales necesarias para el desarrollo de la convivencia pacífica en la comunidad educativa para prevenir se generen condiciones de riesgo de generación de violencia escolar; asimismo, las acciones estarán tendentes a modificar actitudes y fomentar valores que coadyuven a la eliminación de la

violencia escolar con la finalidad de brindar seguridad al entorno escolar (Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Chihuahua, artículo 3; artículo 4).

Para la Ciudad de México, la Ley de Educación del Distrito Federal en su artículo 10 fracción XXIV sólo hace mención a que la educación pública tendrá como uno de sus objetivos desarrollar programas tendentes a la cultura de la no violencia contra la mujer. Sin embargo, la Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal sí dispone como objeto establecer principios desde la perspectiva de la cultura de paz para reconocer, prevenir, atender y erradicar la violencia escolar, especialmente en los niveles básico y medio superior; señala cómo es generado el maltrato entre iguales, ya sea individual y colectivamente; y a su vez, cuándo se comete dicho maltrato, a saber, cuando se cometen acciones violentas físicas, verbales, sexuales, emocionales o a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación, con la intención de hacer daño; además, hace responsable a la Secretaría de Educación el proporcionar atención psicosocial y orientación legal a la persona que genera y recibe el maltrato dentro del plantel escolar (Ley para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Distrito Federal, artículo 1.1; artículo 3.IV:V:VI:VII; artículo 32).

La Ley de Educación para el Estado de Guanajuato solo señala en el artículo 12 fracción XVIII fomentar la cultura de paz con el objeto de concientizar a los estudiantes sobre los efectos negativos que provoca la delincuencia en la sociedad. No obstante, la Ley para la convivencia libre de violencia en el entorno escolar para el estado de Guanajuato y sus municipios señala desde las disposiciones generales una serie de conceptos relativos a la violencia, los derechos del generador de violencia, los derechos del receptor de violencia, tipos de violencia, la competencia de las autoridades para asegurar la protección de la comunidad educativa así como su deber para la difusión de campañas sobre la convivencia armoniosa y la vida libre de violencia. Además contempla un protocolo de denuncia y tratamiento

tendente a dar respuesta, atención y seguimiento inmediato a los casos de violencia escolar que se registren, garantizando que cada autoridad competente tenga intervención adecuada en cada caso de violencia escolar que se suscite.

El estado de Guerrero, por su parte, cuenta con la Ley de Educación del estado de Guerrero en la que en el artículo 42 señala que la educación que se imparta a menores de edad será con base en medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado para preservar su salud e integridad física, psicológica y social con base en el respeto a su dignidad. Como lo comentamos anteriormente, Guerrero tiene legislación especial relativa a violencia escolar, su Ley Número 1256 para la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar del Estado de Guerrero tiene como finalidad salvaguardar la seguridad del estudiante en el centro educativo, señala quiénes son el generador y receptor de violencia, así como sus respectivos derechos, atribuye a las diferentes autoridades el desempeño del desarrollo de estrategias de acuerdo a sus competencias, establece la coordinación interinstitucional y la participación social, estipula la creación de un observatorio sobre convivencia en el entorno escolar del estado al que le atribuye obligación de realizar diagnósticos en materia de violencia escolar; dicta la creación de un programa general para la prevención y atención de la violencia en el entorno escolar del Estado y establece medidas de atención integral en materia de maltrato escolar.

En Michoacán, La Ley Estatal de Educación en el artículo 17 fracción VIII estipula que una de las finalidades de la educación pública en el estado es formar seres humanos con valores que contribuyan al desarrollo de la democracia y al fortalecimiento de la paz con práctica de tolerancia y respeto a los derechos humanos. Por su parte, la Ley para la atención de la violencia escolar en el estado de Michoacán contempla la violencia escolar, sus tipos, sus ámbitos de desarrollo, las autoridades responsables, prevé la formación de un consejo preventivo de la violencia escolar en el estado cuyas funciones, entre otras, está la elaboración de

un protocolo, su reglamento y aplicación relativos a las violencia escolar, recibir las denuncias de los estudiantes de violencia en el plantel y acreditar a las instituciones del Estado, previo análisis, la acreditación como institución educativa libre de violencia. A su vez, esta ley prevé las consecuencias de los actos de violencia dentro de la institución educativa y señala que cuando el acto sea una conducta tipificada por el código penal del estado, se deberá hacer de conocimiento al ministerio público para su indagación correspondiente.

La Ley de Educación del estado de Nayarit señala la práctica de la solidaridad, justicia y paz universal dentro del plantel como uno de los objetivos de la educación brindada en el estado y establece la implementación de lineamientos encaminados a detectar, prevenir y erradicar las conductas tendentes a generar violencia escolar. Este estado, además, cuenta con la Ley de seguridad integral escolar para el estado de Nayarit, en la que se estipula que es responsabilidad del gobierno estatal y municipal asegurar la integridad escolar del estudiante. Además contempla la integración de brigadas para asegurar la adopción de medidas preventivas para el establecimiento de un entorno escolar confiable y sano. Señala que corresponde al director del plantel realizar las denuncias correspondientes cuando se cometan acciones presuntamente delictivas dentro del centro escolar y de sus perímetros. Contempla un programa de seguridad escolar, un manual de convivencia escolar y la capacitación de las instituciones educativas en material de prevención violencia escolar y habla sobre la denuncia y los servicios de apoyo de acoso escolar (Ley de seguridad integral escolar para el estado de Nayarit, artículo 1; artículo 2; artículo 13; artículo 15; artículo 20; artículo 48; artículo 49; artículo 55; artículo 56; artículo 57).

En Puebla, se cuenta con la Ley de Educación para el Estado de Puebla, que en su artículo 8, fracción II, habla de la promoción del ejercicio de valores que propicien la cultura de paz y no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones con respeto a los derechos humanos de hombres y mujeres. En su artículo 9 señala que

la educación deberá preservar valores como la paz que contribuyan a una mejor convivencia humana. Este estado cuenta también con la Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla, en la que la responsabilidad en materia de seguridad escolar sólo compete a la Secretaría de educación y a los ayuntamientos, y solamente sobre adoptar medidas y acciones para prevenir la violencia. Además se establecerán brigadas escolares para prevenir y aplicar medidas que propicien un entorno escolar sano, fomenten la cultura de denuncia ciudadana, denunciar hechos delictivos (Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla, artículo 12; artículo 13; artículo 14; artículo 15). El artículo 19 de la misma Ley, establece un programa de seguridad integral escolar elaborado por un Consejo Estatal de Seguridad Escolar, para entre otras cosas, detectar planteles escolares con incidencia delictiva, fomentar medidas tendientes a la prevención y denuncia de conductas ilícitas en el plantel educativo y su entorno. En el artículo 32 establece que está prohibida la violencia en el plantel escolar y manifiesta la obligación del Estado de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto de su dignidad, vida, seguridad física y moral dentro de los planteles. Además considera como acoso escolar cuando los hechos agresivos ocurren dentro del plantel, en un transporte escolar e incluso a través de programas informáticos que sean procesados mediante una computadora, sistema computacional o red informática, pero con la salvedad de que éstos sean propiedad de la institución educativa.

Otro de los Estados que contempla una ley exclusiva para tratar la violencia escolar además de la Ley General de Educación, es Quintana Roo, su Ley para prevenir atender y erradicar la violencia entre estudiantes del estado de Quintana Roo, en su artículo 3 señala como finalidad de esta ley es *garantizar la integridad física y psicológica de los educandos en un ambiente libre de violencia en las escuelas de educación básica y media superior, que propicia la protección y el plenos goce de los derechos humanos y sentar las bases para el diseño de mecanismos, instrumentos y procedimientos para garantizar el derecho de las y los estudiantes a una vida libre de violencia en el*

contexto educativo, promoviendo su convivencia pacífica, educar sobre la prevención de la violencia entre estudiantes y generar los programas de prevención e intervención ante la violencia entre estudiantes, que serán obligatorios en el sistema educativo quintanarroense hasta el nivel medio superior. Establece qué es considerado violencia entre estudiantes y también, señala a la violencia a través de las TIC (ciberbullying) como un subtipo de violencia escolar, sin embargo, a diferencia de Quintana Roo, ésta Ley considera todos los actos tendientes a hacer daño a través de todas las plataformas virtuales y tecnológicas, no solo las que sean propiedad del plantel educativo. Señala que para la atención de violencia escolar, se establecerá un modelo único de atención integral coordinado por la secretaría de educación del Estado y entre las medidas sancionadoras para estudiantes que ejerzan violencia a sus compañeros, están la amonestación privada, el tratamiento, suspensión de clases y la transferencia a otra escuela, según el grado de violencia ejercida.

Por otra parte, La Ley de educación del estado de San Luis Potosí en su artículo 3, insta a la promoción del desarrollo de una cultura por la paz y no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones. Cuenta con la Ley de prevención escolar del estado y municipios de San Luis Potosí, que de entre sus principios rectores establece la cultura de paz, la perspectiva de género, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos.

La Ley de educación para el estado de Tamaulipas insta a fomentar una consciencia de respeto a los derechos de la persona y la sociedad, como medio de conservar la paz, la armonía y la sana convivencia, respetando la pluralidad de ideas y opiniones, desarrollar programas escolares de rechazo a la violencia entre escolares privilegiando la paz, además de la promoción de una cultura de paz (Ley de educación para el estado de Tamaulipas, artículo 8; artículo 9). A su vez, la Ley de seguridad escolar para el estado de Tamaulipas insta a las autoridades educativas a llevar a cabo acciones de prevención y adopción de medidas en materia de seguridad escolar, dichas medidas tenderán a modificar las actitudes lesivas y formar hábitos y valores de los alumnos a efecto de prevenir la

inseguridad (Ley de seguridad escolar para el estado de Tamaulipas, artículo 3; artículo 4). Establece la realización de brigadas escolares para detectar cualquier situación anormal que consideren pueda poner en riesgo la seguridad escolar (Ley de seguridad escolar para el estado de Tamaulipas, artículo 23).

Por su parte, el Estado de Veracruz en su Ley de Educación no menciona sobre la cultura de paz, pero sí que entre los criterios que orientan a la educación en el estado de Veracruz será el de contribuir a mejorar la convivencia humana. Veracruz cuenta con la Ley Contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave No. 303, la que señala en su primer artículo que es derecho de todo alumno contar con un ambiente escolar libre de acoso y violencia, además, en el artículo 2 insta a la secretaría de Salud a crear planes y programas de estudio en temas relacionados con la prevención del acoso escolar y la solución de conflictos. En su artículo 11, señala la prohibición del acoso escolar en todas sus modalidades, ordena la creación de un Plan de Prevención del acoso escolar y un Plan de Intervención en casos de acoso escolar.

El estado de Yucatán sí menciona el fomento de la cultura de paz a través del artículo 3, fracción XI de la Ley de educación del Estado de Yucatán en cuenta con la Ley para la prevención, combate y erradicación de la violencia en el entorno escolar del estado de Yucatán, misma que establece en el artículo 4 qué es considerado violencia escolar, en la que también destaca la figura de ciberbullying como una forma más de sus manifestaciones. Además insta a la creación de un Programa para la prevención, combate y erradicación de la violencia en el entorno escolar del estado de Yucatán, dicho programa será el instrumento rector de la política pública del Estado, cuyo objeto es establecer acciones orientadas a la gestión de un ambiente libre de violencia en el entorno escolar. Un aspecto interesante de esta Ley es que establece los casos en los que el personal escolar podría ser sancionado.

Por último, el Estado de Nuevo León en la Ley de educación del Estado en el artículo 7 prevé que uno de los fines establecidos para la educación en el Estado es la educación de la promoción para la paz, además en el artículo 8 señala que uno de los criterios de la educación será contribuir a la mejor convivencia humana y el fomento de la cultura de paz, además uno de los objetivos será salvaguardar la integridad física de los estudiantes en las escuelas y la implementación de programas permanentes de prevención y detección de conductas que impliquen violencia entre los alumnos. Asimismo, nuestra Ley de Educación insta a las escuelas a sustentas ideales que promuevan las estrategias necesarias para eliminar toda práctica, conducta y expresión de discriminación de género y la subordinación de la mujer frente al hombre.

El Estado de Nuevo León, cuenta a su vez, con la ley para prevenir, atender y erradicar el acoso y la violencia escolar del estado de Nuevo León, esta ley establece que cada escuela básica o medio superior deberá contar con un psicólogo y/o trabajador social titulado que será el responsable de coadyuvar las acciones de prevención, atención y erradicación del acoso escolar. Prevé qué es el acoso escolar y cuáles son sus tipos, los derechos de los alumnos dentro de la institución educativa, señala la creación de un Reglamento de Disciplina Escolar que deberá contener los lineamientos de disciplina de todas las instituciones educativas, así como las medidas disciplinarias. Determina la creación de un Plan General de Prevención de Acoso y violencia Escolar, misma que deberá realizarse de forma anual, antes del ciclo escolar. De acuerdo a su propio diagnóstico e incidencia, será obligación de cada escuela del Estado, con apoyo del psicólogo y/o trabajador social la elaboración de un Programa de Prevención del acoso y la violencia escolar con base en el Plan General.

Este programa tanto el general como los particulares, deberán tener los firmes propósitos de prevenir y erradicar la violencia escolar y garantizar un ambiente libre de acoso y violencia entre todos los integrantes de la comunidad escolar, así

como establecer actividades encaminadas a fomentar la convivencia pacífica en las escuelas y los instrumentos de solución de controversias. Establece la creación de brigadas, siendo de éstas responsable el psicólogo y/o trabajador social adscrito al plantel educativo. Además, prevé un procedimiento de rehabilitación en casos de acoso o violencia escolar, el cual será de cumplimiento obligatorio, el cual se registrará por los principios de atención integral (orientación psicológica, jurídica y atención médica); efectividad; auxilio oportuno y el respeto a los derechos humanos y deberá garantizar las intervenciones de las autoridades competentes.

Entre las medidas disciplinarias están: *asistir a cursos periódicos sobre acoso y violencia escolar; asistir a cursos sobre respeto a la dignidad y la cultura del respeto a los derechos humanos; asistir a talleres, actividades de socialización, terapias grupales, o grupos de autoayuda, relacionados con el acoso y la violencia escolar; participar en actividades de apoyo en actividades escolares que tiendan inhibir las conductas antisociales y negativas hacia sus compañeros; auxiliar en actividades de asistencia y servicios a los visitantes a las instalaciones escolares; y prestar algún servicio social, al exterior o interior del plantel, en beneficio de la institución educativa y sus instalaciones, evitando que sea objeto de señalamientos por parte de sus compañeros* (Ley para prevenir, atender y erradicar el acoso y la violencia escolar del estado de Nuevo León, artículo 69).

Además, esta Ley prevé como sanciones las infracciones en caso de incidencia como la amonestación por escrito hasta una multa de hasta tres mil quinientas veces el salario mínimo vigente, dependiendo de la gravedad de la falta, dicha suma podría duplicarse si existiese otra incidencia.

A través de las siguientes tablas intentamos brindar un apoyo visual sobre los instrumentos antes planteados.

Tabla 15: Derecho Comparado: instrumentos locales sobre violencia escolar (Elaboración propia)

ESTADO	INSTRUMENTO
Aguascalientes	Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia Escolar en el Estado de Aguascalientes
Baja california	Ley para Prevenir y Erradicar el Acoso Escolar para el Estado de Baja California
Baja california sur	Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia y el Maltrato Escolar del Estado de Baja California Sur
Campeche	Ley de Educación el Estado de Campeche
Coahuila	Ley para la Prevención, Atención y Control del Acoso Escolar para el Estado de Coahuila de Zaragoza
Colima	Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado de Colima
Chiapas	Ley de Educación para el Estado de Chiapas
Chihuahua	Ley Estatal de Educación
Ciudad de México	Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal
Durango	Ley de Educación del Estado de Durango
Guanajuato	Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios
Guerrero	Ley Número 1256 para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Guerrero
Hidalgo	Ley para la Prevención, Atención y Erradicación de Violencia Escolar en el Estado de Hidalgo
Jalisco	Ley de Educación del Estado de Jalisco
México	Ley de Educación del Estado de México
Michoacán	Ley para la Atención de la Violencia Escolar en el Estado de Michoacán
Morelos	Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar
Nayarit	Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado de Nayarit
Nuevo León	Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León
Oaxaca	Ley Contra la Violencia y Acoso Entre Iguales para el Estado de Oaxaca
Puebla	Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla
Querétaro	Ley de Educación del Estado de Querétaro
Quintana Roo	Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia entre Estudiantes del Estado de Quintana Roo
San Luis Potosí	Ley de Prevención y Seguridad Escolar del Estado y Municipios de San Luis Potosí
Sinaloa	Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia Escolar del Estado de Sinaloa
Sonora	Ley de Educación para el Estado de Sonora
Tabasco	Ley de Educación del Estado de Tabasco
Tamaulipas	Ley para la Prevención de la Violencia en el entorno Escolar del Estado de Tamaulipas
Tlaxcala	Ley para Prevenir y Combatir la Violencia Escolar en el Estado de Tlaxcala
Veracruz	Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave

Al comparar estos instrumentos podemos denotar que la preocupación por el fenómeno de bullying se ha generalizado a lo largo de nuestro país, de tal manera que las entidades federativas han sumado esfuerzos para hacer del espacio educativo un ambiente seguro para el alumno.

Tabla 16: Relación de Instrumentos Legislativos sobre Violencia Escolar (Elaboración propia)

ESTADO	CONTEMPLA VIOLENCIA ESCOLAR ¹⁰	CONTEMPLA LA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA	CONTEMPLA DE MANERA CONCRETA LA PERSPECTIVA DE GENERO	CUENTA CON LEY ESPECIFICA SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR	CONTEMPLA MECANISMOS DE INTERVENCIÓN PARA COMBATIR LA VIOLENCIA ESCOLAR ¹¹
Aguascalientes		✓		✓	
Baja california		✓		✓	
Baja california sur	✓	✓	✓	✓	
Campeche	✓	✓	✓	✓	✓
Coahuila	✓	✓	✓	✓	✓
Colima		✓		✓	✓
Chiapas		✓			
Chihuahua	✓	✓		✓	✓
Ciudad de México	✓	✓		✓	
Durango	✓	✓			✓
Guanajuato	✓	✓		✓	✓
Guerrero	✓	✓	✓	✓	
Hidalgo		✓	✓	✓	
Jalisco	✓	✓			✓
México	✓	✓	✓		
Michoacán	✓	✓	✓	✓	✓
Morelos	✓	✓		✓	

¹⁰ Estas legislaciones contemplan la violencia escolar en alguna de las diferentes denominaciones antes expuestas. Véase tabla 17.

¹¹ En el caso de los Estados de Campeche, Colima, Michoacán y Tamaulipas las legislaciones instan a las autoridades educativas a diseñar mecanismos de intervención, sin embargo, no señalan cómo deben ser dichas intervenciones. En el caso de Coahuila, Querétaro, Chihuahua, Nayarit y Quintana Roo, se preve intervenciones del tipo educativo, como talleres, seminaries y cursos para combatir la violencia escolar. En Durango se propone la creación de un programa permanente para atender cualquier tipo de maltrato escolar. Jalisco y Guanajuato tienen un sistema determinado para intervenir en caso de que se suscite algún caso de violencia. Nuevo León contempla intervenciones del tipo educativo, como talleres, seminaries y cursos y la creación de un programa permanente para atender cualquier tipo de maltrato escolar.

Nayarit	✓	✓	✓	✓	✓
Nuevo León	✓	✓		✓	✓
Oaxaca		✓		✓	
Puebla	✓	✓	✓	✓	
Querétaro		✓			✓
Quintana Roo	✓	✓	✓	✓	✓
San Luis Potosí	✓	✓		✓	
Sinaloa		✓		✓	
Sonora		✓			
Tabasco		✓			
Tamaulipas	✓	✓		✓	✓
Tlaxcala		✓		✓	
Veracruz	✓	✓	✓	✓	
Yucatán	✓	✓		✓	
Zacatecas	✓	✓		✓	

Por otra parte, estas leyes hacen referencia a la violencia escolar en alguna de sus denominaciones más comunes de forma indiscriminada, a saber:

Tabla 17: Denominaciones de bullying (Elaboración Propia)

DENOMINACIÓN	ESTADOS CUYAS LEYES CONTEMPLAN DICHAS DENOMINACIONES
Violencia escolar	Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán.
Acoso escolar	Baja California, Coahuila, Colima, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Zacatecas.
Maltrato escolar	Baja California Sur, Cd. México, Guerrero.
Hostigamiento	Colima, Puebla.

Como hemos logrado constatar a través de la revisión de estos instrumentos, el fenómeno de violencia escolar es de preocupación para las autoridades al grado de intentar prevenir y erradicar su incidencia a través de esfuerzos legislativos. Sin embargo, pocos Estados han regulado la utilización de mecanismos que logren erradicar la violencia no solo en el centro escolar, sino como una medida cultural que apoye a la resolución de los futuros conflictos que puedan surgir en las vidas de los escolares en cualquier ámbito de sus vidas.

6 MECANISMOS DE INTERVENCIÓN

En este apartado nos planteamos conocer los diferentes mecanismos de intervención que podrían ser utilizados para *disminuir* la incidencia del fenómeno del ciberbullying en las preparatorias del municipio de Monterrey, pertenecientes a la Universidad autónoma de Nuevo León.

Se abordan los conceptos elementales sobre qué es la intervención, sus características y finalidades, necesarios para *determinar de qué manera los métodos alternos de solución de conflicto pueden influir en una cultura de resolución pacífica y no violencia*.

6.1 INTERVENCIÓN

Para fines de este trabajo consideramos importante tanto definir lo que entendemos por intervención, así como caracterizar su tipología, debido a que dentro del ámbito dirigido a transformar ciertas situaciones sociales calificadas en términos de consecuencias negativas, objeto de interés de la política social, es frecuente el uso del término como intervención social, principalmente en el contexto hispano hablante para referirse a todas las acciones diseñadas e implementadas con el objetivo explícito de mejorar la situación social de la población.

Aunque el término intervención tiene la ventaja de delimitar y especificar un conjunto de acciones respecto al amplio ámbito que compete a la política social, constituyendo con esto un objeto de estudio con relativa autonomía, dando lugar a que incluso algunos profesionales lo consideren como una verdadera disciplina;

tiene la desventaja de que su creciente uso, muchas veces con poco rigor conceptual lo ha convertido en un término polisémico que puede tener diversas connotaciones dependientes de intereses de gremios profesionales.

De esta manera, la primera delimitación conceptual que interesa realizar es relativa a la intervención propiamente dicha, que consiste en aquellas acciones intencionadas a transformar la realidad social, pudiendo estar estas actividades dirigidas a un individuo, o a un colectivo social. En este sentido podemos ubicar el tipo de intervención de ciertas disciplinas de acuerdo a su unidad de análisis. Es así que intervenciones de la clínica médica o de la psicología clínica enfocadas en el nivel del individuo, realizan intervenciones, que no podemos considerar dentro del ámbito de la intervención social.

Por su parte, además de tener un interés eminentemente colectivo, la intervención social tiene otras características que pueden mencionarse. Fantova (2007) por ejemplo, señala además que la intervención social constituye una actividad o conjunto de actividades planificadas y organizadas, requiriendo con esto una estructura de recursos humanos e insumos indispensables. Otra característica que añade este autor es que la intervención social pretende responder a necesidades sociales, debiendo con esto subordinar el interés de un individuo a la colectividad, con las implicaciones y dificultades metodológicas que esto conlleva y que desafortunadamente la literatura en el tema ha descuidado (Fantova, 2007).

Continuando con Fantova (2007), la intervención para ser considerada social debe incidir significativamente en las interacciones sociales, entendiendo con ello en este marco, “el ajuste entre la capacidad de desenvolvimiento de una persona en sus entornos vitales y el apoyo social disponible a través de los vínculos familiares, comunitarios y sociales” (Fantova, 2007:180). En este sentido, la intervención social tendría que favorecer la integración social sin limitar la autonomía personal, pudiendo sin una vigilancia adecuada de este aspecto, darse lo que Abberley (2008) denomina intervenciones inhabilitantes o aquellas que suprimen en su

totalidad el poder de decisión de individuos particulares que pertenecen a colectivos de interés social como personas con discapacidad, niños o adultos mayores (Abberley, 2008).

Finalmente, la intervención social debe aspirar a tener una legitimación social, refiriéndose Fantova (2008) con ello, a que estas actividades deben estar dirigidas a lograr objetivos que el conjunto de la sociedad puede calificar como deseables (Fantova, 2007).

Pese a todas las características anteriormente señaladas que constituyen el “deber ser” de una intervención social, se considera para fines analíticos de la presente investigación, el atributo que distingue una intervención social de una individual exclusivamente la unidad de análisis, ya que las demás características discutidas conforman un corpus de atributos y principios deseables en cualquier tipo de intervención. Por ejemplo, una intervención médica, que podemos enmarcar sin muchas dificultades como una intervención dirigida al individuo, debe realizarse de manera organizada, cuidar la autonomía y capacidad de toma de decisiones de la persona a quien se dirige la intervención además de que debe aspirar a generar un bien en el individuo, atributo que ha sido legitimado socialmente para poder ser considerado como tal.

En este sentido, la única especificación que permite realizar una distinción clara entre los tipos de intervención es el tipo de agregación poblacional (individual o colectividad) a la que se dirige la intervención, es decir, la unidad de análisis con el entendido de que una intervención dirigida a la colectividad privilegiará el interés colectivo sobre el individuo mientras que una intervención individual otorgará preponderancia al individuo sobre la colectividad.

De acuerdo con esta unidad de análisis y el tipo de priorizaciones que se realizan en una intervención, es posible afirmar que en el ámbito jurídico se realizan ambos tipos de intervenciones. Por ejemplo, mientras que la intervención que realiza un

defensor en relación a su cliente corresponde a una intervención claramente individual, las acciones legislativas o normativas constituirán intervenciones indiscutiblemente sociales.

Respecto a la mediación, es posible señalar que esta siempre tenderá a conformarse como una intervención social debido a que aún en la más limitada de las mediaciones, es decir, aquella que se realiza para eliminar el conflicto entre dos individuos, se abstendrá de privilegiar el interés de un individuo sobre otro, intentando más bien eliminar el conflicto logrando ajustar el interés de ambas partes. El argumento sobre el carácter social de la mediación se fortalece al considerar otros tipos de mediaciones como la colectiva, dirigida a mediar entre el interés de una colectividad y un tercero particular como una empresa o una entidad pública como el Estado.

6.2 LA INTERVENCIÓN Y LOS MÉTODOS ALTERNOS DE SOLUCIÓN DE CONFLICTO

Atendiendo a Valero et. al., (2014) el origen de esta intervención suele situarse en poblaciones indígenas y grupos religiosos, que brindan un especial valor al cuidado de las relaciones interpersonales (Valero, Calderón-López, Martín y Lucas-Molina, 2014).

Sin embargo, en textos legales, se desarrolló a partir de experimentos de casos en varias comunidades menonitas en la década de 1970. Buscando aplicar su fe y su perspectiva de paz al "mundo real" de la justicia penal, menonitas y otros practicantes en Ontario, Canadá, y más tarde en Indiana, EE. UU., experimentaron con los encuentros entre delincuentes y víctimas que llevaron a programas allí y se convirtieron en modelos para programas en todo el mundo. La teoría de la justicia alternativa se desarrolló inicialmente a partir de esta práctica. Sin embargo, "el

movimiento tiene una gran deuda con los movimientos anteriores y con una variedad de tradiciones culturales y religiosas” (Zehr, 2002:3).

En México, la última década del siglo XX y la primera mitad del siglo XXI surgieron cambios significativos a raíz de transformaciones diversas en ámbitos políticos, económicos y sociales; dichos cambios han devenido en reformas legales e institucionales que representan un gran cambio para entender una nueva forma de hacer justicia, uno de los ejemplos más visibles es el reconocimiento de los MASC en el artículo 17 Constitucional, pues nos presentan una forma alternativa para la administración de justicia (Figueroa, et, al., 2012).

Siguiendo con Figueroa, et, al., (2012), se establecen dos formas de ver a los MASC: La primera como una perspectiva que tiende a considerar estos métodos como complementario a las demás instituciones de administración de justicia, es decir, como un modelo endógeno, o por el contrario, como un modelo exógeno que generaría fuertes contradicciones con el modelo tradicional de justicia y que pudiera remplazarlo. Sin demeritar el trabajo del autor, nos parece importante señalar que para nosotros, los MASC son herramientas que apoyan o auxilian al modelo de justicia retributiva, reconociendo, por supuesto que llevan un mensaje claro, el de otorgarle a la población la oportunidad de abordar la solución de sus propios conflictos y obtener equidad y protagonismo en la aplicación de justicia (Figueroa, et. al., 2012).

Los MASC son procedimientos alternos al proceso judicial para la solución de un conflicto, de características multidisciplinarias (Vazquez, 2012), forman parte de un sistema no adversarial y son conocidos de diferentes denominaciones dependiendo de cada país, sin embargo, aunque se llegase a tener diferente nombre, no cambian en su esencia, es decir, en su carácter conciliatorio (Gorjón y Steele, 2008).

ADR	<i>Alternative Disputes Resolution</i>
JUSTICIA ALTERNATIVA	Título que se asigna a los MASC en las leyes de las entidades de Colima, Guanajuato y Quintana Roo
MARD	Métodos alternos para la resolución de disputas
MASD	Métodos alternos para la solución de disputas
MASC	Métodos alternos para solución de conflictos
RAC	Resolución alternativa de conflictos
RAD	Resolución alternativa de disputas
TARC	Técnicas alternativas de resolución de conflictos
GAC	Gestión alternativa de conflictos
GAD	Gestión alternativa de disputas

Tabla 18: Denominaciones más comunes de los MASC (Gorjón y Steele, 2012:15)

(Vazquez, 2012:112) Señala que son cuatro los mecanismos alternativos que principalmente son más mencionados: arbitraje, negociación, conciliación y mediación, sin embargo no deja de reconocer que dependiendo del país del que se hable, podrían considerarse más mecanismos.

Para efectos de esta investigación, vamos a desarrollar las características principales cada uno de los cuatro mecanismos de solución de conflictos antes

mencionados, sin embargo, nos enfocaremos más a profundidad en el análisis de sólo uno, la mediación.

6.2.1 Arbitraje

Como hemos señalado con anterioridad, a pesar de que han sido regulados recientemente, los MASC han sido aplicados en el caso de México desde hace algún tiempo, ese es el caso del arbitraje, que en nuestro país ha sido desarrollado desde el siglo XIX, principalmente en materia internacional (Gorjón y Steele, 2008), sin embargo, también estuvo presente en materia laboral, en las juntas de Conciliación y arbitraje (Figuroa, Magaña y Tomás, 2012).

El arbitraje internacional es un mecanismo heterocompositivo extraprocésal que nace de una cláusula compromisoria en la que las partes se comprometen a que en caso de surgir alguna controversia, el conflicto puede ser sometido a un experto en la materia denominado árbitro (Gorjón y Steele, 2008; Figuroa, Magaña y Tomás, 2012). Es el árbitro quien dicta la solución del conflicto, misma que deberá ser respetada por las partes (Vazquez, 2012).

Atendiendo a Gorjón y Steele (2008) citamos en la siguiente tabla las características del arbitraje (Gorjón y Steele, 2008: 19):

CARACTERÍSTICAS DEL ARBITRAJE

1. Es un proceso especializado, menos ritualista y rápido.
2. Es simple e informal.
3. Armoniza la relación comercial, no se pierde.
4. Satisface intereses particulares y no fines públicos.

5. Es confidencial como proceso.
6. Se desarrolla conforme a derecho o en equidad.
7. Se desarrolla de forma institucional ad hoc.
8. Es vinculante.
9. Se equipara a los títulos ejecutivos y con las sentencias judiciales.
10. Él o los árbitros dan la solución, ya que son expertos en la materia.
11. El proceso y el idioma son designados por las partes.
12. Designación del derecho aplicable al fondo del conflicto por las partes.
13. Se toma en cuenta principalmente la *lex mercatoria* y la *lex fori*.
14. No tiene consecuencias económicas o sociales.
15. Tiene un carácter desnacionalizado y eminentemente internacional.
16. Su cumplimiento es voluntario y forzoso.
17. Termina cuando se otorga el laudo o la transacción homologada.
18. Brinda seguridad jurídica respecto de la conciliación y mediación.

Tabla 19: Características del arbitraje (Gorjón y Steele, 2008:19)

6.2.2 Negociación

Otro de los principales métodos alternos de solución de conflictos es la negociación, que consiste en un proceso por el cual dos partes intentan resolver sus diferencias o a menos alcanzar un consenso al respecto. Normalmente, se desarrolla en el contexto de un diálogo en el cual cada una de las partes implicadas cede en algunos puntos mientras que obtiene ventajas en otros aspectos de la negociación (Schnitman y Schnitman, 2000).

Vázquez (2012:114) determina a la negociación como un procedimiento autocompositivo en el que las partes buscan la solución de su conflicto y son dos puntos de vista principalmente, las partes se centran en ceder y recibir.

Las características de la negociación, citando a (Gorjón y Steele, 2008:14) las siguientes:

1. Busca un beneficio mutuo dentro de un clima de confianza y objetividad.
2. Incumbe a toda la sociedad (no es limitativa en cuanto a personas o materias).
3. Es una actividad competitiva.
4. Es la base para la mediación y la conciliación.
5. Sus técnicas varían según el sistema usado (Harvard, Respe)ct, PI, Maddux)

Citando a Rafael Aranda (2005) en su libro “la negociación y la mediación de conflictos sociales” son cinco las normas y reglas tácitas de la negociación, a saber:

1. Negociar de buena fe.
2. Hacer honor a los acuerdos parciales.
3. Dar muestras de flexibilidad.
4. La reciprocidad de las concesiones.
5. Evitar la hostilidad y la agresividad personal.

Siguiendo con este mismo autor, en una negociación existen tres fases principales, primero está la enumeración de los puntos en litigio, después la exploración de las posibilidades de negociación y por último el desenlace, que es con éste último que se concluye la negociación, exista o no acuerdo entre las partes. Si la negociación fue efectiva, entonces, terminará en acuerdo.

Podemos afirmar que la negociación es la forma más utilizada para la resolución de conflictos, siendo la base fundamental de los demás métodos de resolución de conflictos (Vazquez, 2012: 117).

6.2.3 Conciliación

La conciliación es el método alternativo en el cual, un prestador de servicios denominado conciliador, apoya a las partes a la resolución de un conflicto por medio de propuestas, recomendaciones o sugerencias, el conciliador no está facultado para imponer soluciones, son las partes las que deciden cuál será la solución de su conflicto (Gorjón y Saenz, 2009)

La Ley de Métodos Alternos para la Solución de Conflictos del Estado de Nuevo León, en su artículo 2, fracción X, manifiesta que la conciliación es el “método alternativo mediante el cual uno o más prestadores de servicios de métodos alternos denominados conciliadores, quienes pudieran contar con autoridad formal, intervienen facilitando la comunicación entre los participantes en el conflicto y proponiendo recomendaciones o sugerencias que les ayuden a lograr una solución que ponga fin al mismo, total o parcialmente”

En Gorjón y Steele (2008:16) encontramos las siguientes características de la conciliación:

1. El tercero propone la solución y persuade a las partes.
2. Se le considera una etapa previa al arbitraje.
3. El tercero debe ser experto en la materia.
4. Pretende la satisfacción de intereses particulares y no fines públicos.
5. Se puede apegar a reglamentos previamente establecidos por instituciones arbitrales como la cámara de comercio internacional (CCI), la asociación americana de arbitraje (AAA) o la procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO).
6. El proceso termina en el momento en que dispongan las partes.
7. No es vinculante.
8. El conciliador formula un informe.
9. Se designa el lugar y el idioma del proceso.

10. Es un método rápido y económico.
11. El cumplimiento de la resolución debe ser voluntario.

6.2.4 La Mediación

La mediación es una técnica de resolución de conflicto que apoya a que personas enfrentadas por un problema entre sí, comprendan su conflicto de una manera constructiva y busquen soluciones colaborativas entre ambas. En la mediación, una persona externa, denominado mediador, funge como facilitador de análisis de lo ocurrido, a través de un procedimiento flexible cuyos pasos son conducidos por esta tercera persona. El objetivo del mediador es asistir a las partes para que lleguen por sí mismas a la solución de conflictos.

Para Sara Cobb, *la mediación es una institución que otorga a las partes una manera, un procedimiento para gestionar sus disputas, más que resolver el conflicto concreto* (Saéz y Rivera, 2012:121). Constituye un procedimiento compuesto por una serie de estrategias y técnicas con el objetivo de identificar de proponer alternativas no jurídicas que permitan mejorar las relaciones entre las partes involucradas en un conflicto (Gonzalo, 2011).

Un elemento básico de la mediación es la voluntariedad de las partes en acudir al mediador y someterse a un proceso de mediación, así como la aceptación del mediador como persona imparcial, de manera que lo perciban como una figura que les va ayudar a encontrar un acuerdo (Gonzalo, 2011).

Ahora bien, el mediador ha de mantener una posición neutral acerca del fondo del problema, omitiendo opiniones o valoraciones de las actitudes, comportamiento de las partes, no deberá tomar decisiones sobre las soluciones discutidas por las partes involucradas. Es decir, entre las capacidades del mediador, no está la de

imponer soluciones al conflicto (Lewicki y Spencer, 1992). Para Gonzalo (2011) el objetivo de la mediación siempre debe ser alcanzar el acuerdo y solucionar el conflicto.

Así, por ejemplo, en reconocido modelo de Harvard, es esencial llegar a un acuerdo, reduciendo las causas de la discrepancia y aproximando los objetivos de las partes, mientras que desde otros planteamientos se considera que lo importante es lograr una mejora de las relaciones entre las partes conflictuadas (por ejemplo, en el modelo propuesto por Sara Cobb), e incluso para otros autores, como Bush y Folger (Vinyamata, 2003; Boqué, 2003).

Entre las características de la mediación que encontramos en Gorjón y Steele (2008:19) sobresalen las siguientes:

1. Este procedimiento es dirigido por un tercero imparcial llamado mediador;
2. El tercero imparcial deberá ser experto en la materia y trabajar con las partes de manera conjunta para llegar a un acuerdo;
3. En la mediación los intereses que se satisfacen son particulares, ya que las partes son privadas;
4. Al no existir un procedimiento predeterminado de mediación, ésta puede ser terminada en cualquier momento, incluso en el momento en el que una sola de las partes lo determine;
5. La mediación no es de carácter vinculante;
6. Las partes pueden establecer el lugar, hora, idioma en el que se llevará a cabo la mediación;
7. Es rápida y económica y voluntaria;
8. En la mediación no hay ganador ni perdedor, se prioriza en todo momento el principio ganar-ganar.

6.2.4.1 La mediación escolar

Como ya lo hemos señalado, los métodos alternos de solución de conflictos son procedimientos que apoyan a las artes a resolver sus problemas de manera pacífica. Estos mecanismos pueden ser utilizados siempre que se presente una controversia, así pues, distintos son los contextos en los que podemos encontrar el uso de ellos, por ejemplo, en el contexto familiar, hipotecario, vecinal, penal e incluso en el contexto escolar. Siendo en éste último, en el que nos enfocaremos a continuación para efectos de esta investigación.

Atendiendo a Orduño (2014) Representando las técnicas de resolución de conflicto mediante una pirámide, el poder de las partes en conflicto se situaría en la base mientras que el poder del tercero se posicionaría en la cúspide. De esta manera este poder sería completo para las partes en la negociación en la base, mientras que sería nulo en su cúspide, es decir en el proceso judicial.

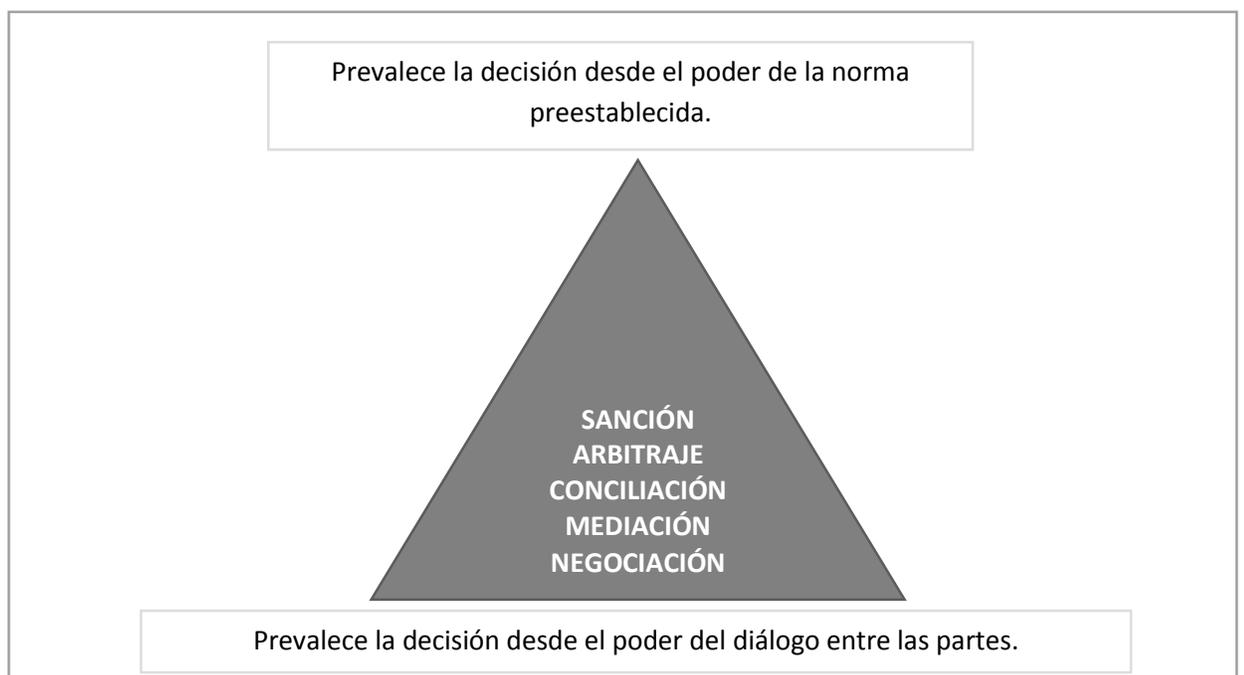


Ilustración 7: Pirámide de los MASC (Munné y Mac-Cragh (2006)

Siguiendo con la propuesta Orduño (2014) con base en los aportes de Munné y Mac-Cragh (2006) es posible aplicar los MASC en el área escolar para gestionar los conflictos que se presentan en el aula de la siguiente manera:

Sanción Escolar. Es la medida correctiva que impone la autoridad escolar para cumplir con el reglamento interno, sin posibilidad de diálogo, la autoridad competente es la encargada de hacer valer las reglas establecidas. Esta es la equivalente imposición de sanción derivada de un procedimiento judicial.

Arbitraje Escolar. El conflicto es resuelto con presencia de un tercero que es quién tiene la autoridad para determinar la solución del conflicto basándose en los intereses de las partes involucradas. Las partes deberán ajustarse a la decisión del tercero.

Negociación Escolar. Proceso de diálogo enfocado en la resolución del conflicto entre las partes involucradas. En este caso, no hay presencia del tercero neutral, son las mismas partes las que se organizan por medio del diálogo para resolver sus controversias.

Conciliación Escolar. En la conciliación sí existe el apoyo de un tercero neutral que apoya a las partes a resolver su conflicto por medio de la sugerencia de diferentes propuestas que atiendan a solventar las necesidades de ambos sujetos en conflicto. A diferencia del arbitraje, el conciliador no tiene la última palabra, son las partes en las que recae el poder de terminar el conflicto.

Mediación Escolar. En un proceso de diálogo en que con ayuda de un tercero, las partes implicadas en conflicto llegan a un acuerdo. El tercero neutral no deberá influir en las decisiones de las partes, su función es abrir los canales de comunicación y facilitar la misma para que el poder de resolver el conflicto sea enteramente de las partes involucradas.

Para efectos de esta investigación nos centraremos en la mediación específicamente en el área escolar, ya que las instituciones educativas no son exentas de la presencia de conflicto, al contrario, éste se encuentra latente entre los escolares y para algunos es el día a día en el centro educativo. Es la razón principal por la que las escuelas deberán optar por una cultura de educación para la paz.

Funes (2000) asegura que el surgimiento de la mediación estuvo vinculado a los movimientos de paz. Esta misma autora señala que llevar a los centros educativos la figura de la mediación nos acercaría un peldaño más a la diplomacia en pequeña escala y a la resolución de los conflictos cotidianos.

Un ejemplo de alumnos mediadores es el caso de los llamados "*peacemakers*" programa de mediación se basa en la llamada negociación colaborativa, en la que un tercero neutral ayuda a las partes en conflicto a llegar a un acuerdo para que sean las partes quienes resuelvan su conflicto y se eviten soluciones impuestas por terceros con autoridad (Johnson y Johnson, 2004:71). En este modelo de mediación, el tercero neutral es un alumno del mismo centro escolar que ha sido formado para fungir como mediador, bajo el principio "ganar-ganar" con la finalidad de que el alumno inmerso en la resolución de conflictos lleve las habilidades de mediación aprendidas en el ámbito escolar a todos los aspectos de su vida, fomentándole la resolución de cualquier conflicto por medio del dialogo, fortaleciendo una cultura de paz que beneficia a toda la comunidad (Johnson y Johnson, 2002).

Cabe destacar que el proceso es voluntario, confidencial y con reglas creadas a fomentar la colaboración entre las partes.

7 MÉTODO.

7.1 ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

En el siguiente apartado se propone la estructura metodológica a seguir para el presente estudio sobre el ciberbullying. Después de haber expuesto el planteamiento de esta investigación y la profundidad del trabajo teórico al respecto, es necesario plantear: ¿Qué se va a hacer en realidad? como bien pregunta Maxwell (1992) al exponer la respuesta como parte de lo que será la estructura metodológica, llega el momento de establecer la “Coreografía” de la investigación.

En la actualidad este marco de procedimientos metodológicos en un estudio tiene una serie de abordajes y definiciones que es posible tomar de los diferentes autores que buscan determinar este paso en toda investigación en el campo social según su enfoque. Esta etapa es nombrada desde “esquema de investigación” (Seltiz, 1998), “Diseño de investigación” (Hernández y otros 2008) “Método de investigación” (Creswell, 2003; Goode, 2008) ó “Estrategia de investigación” (Denzin y Lincoln, 2000). Cada uno de ellos resulta adecuado desde su fundamento para la aplicación.

Para este estudio se comprende la metodología como el camino a seguir para alcanzar el conocimiento sobre el que se tiene interés, es decir una forma de comprender la realidad como menciona Martínez (2004), lo que implica el planteamiento de “qué” se conoce, “quién” o sea el sujeto, además del “cómo” se construye ese conocimiento. Poner en operación una estrategia metodológica implica la necesidad de articular los niveles que intervienen en una investigación.

Este estudio tiene esos diferentes niveles que son planteados desde sus preguntas de investigación, hipótesis de estudio y la configuración de los posibles resultados que se busca interpretar desde los datos.

En los siguientes apartados se aprecian los elementos del método a seguir para lograr alcanzar los objetivos planteados, desde el tipo de estudio, el diseño metodológico, el contexto de la investigación, la muestra de participantes, el plan de trabajo además de una propuesta del análisis de los datos y finalizando con los elementos de validez.

7.1.1 Tipo de estudio

Abordar por un lado la incidencia y experiencia de los jóvenes que cursan el nivel medio superior en las preparatorias pertenecientes a la UANL, del municipio de Monterrey en el fenómeno y por otro lado que el estudio de estos casos existentes nos brinden una visión clara del impacto del ciberbullying de tal manera que permita desarrollar mecanismos de intervención para la disminución del mismo. Esta exigencia se percibe desde el planteamiento del problema, desde las preguntas de investigación, además de los objetivos dentro del mismo lo que enmarca la posibilidad del uso de un método mixto como tipo de enfoque.

En este sentido se entiende por método mixto como aquel estudio que implica la recogida o análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos o en un solo estudio en el que se recogen los datos al mismo tiempo o secuencialmente se les da una prioridad y suponen la integración de los datos en una o más etapas en el proceso de investigación (Creswell, 2003; 2005).

En esta investigación como en otras con necesidad de enfoques mixtos, la recolección y combinación de ambos datos cuantitativos y cualitativos es influenciada por diversos factores, si se considera que los fenómenos sociales son

complejos diferentes clases de métodos son necesarios para el mejor entendimiento de esas complejidades (Creswell, 2005).

Los métodos tienen limitaciones, el uso de múltiples métodos pueden neutralizar o cancelar algunas de las limitaciones. Los datos cuantitativos y cualitativos son cada vez más válidos para su uso en el estudio de problemas de investigación en ciencias sociales.

Tashakkori y Teddlie (1998), sugieren que el diseño mixto o el uso de un método mixto contiene una integración de los datos en diferentes fases tal como están, en lo establecido en las preguntas de investigación, la colección de los datos, el análisis de los datos y la interpretación de los resultados.

El panorama de la estrategia previa al desarrollo que se realizará a lo largo de este capítulo puede quedar resumida en la siguiente tabla:

Tabla 20: Estrategia Metodológica en el estudio del ciberbullying (Elaboración propia)

Estrategia Metodológica	
Tipo de estudio: <u>mixto</u> .	Diseño del estudio: secuencial, no experimental y de tipo explicativo
Características del diseño.	
Cualitativo. <i>Marco interpretativo:</i> fenomenología, codificación e interpretación. <i>Recopilación de datos:</i> entrevista a profundidad. <i>Muestra:</i> intencional por criterios: <i>Análisis de datos:</i> etnograph	Cuantitativo. <i>Recopilación de datos:</i> derivado de la muestra cualitativa: caracterización sociodemográfica de los sujetos de estudio, derivado de los datos arrojados por las entrevistas semi estructuradas.
<i>Escenario de trabajo: preparatorias UANL situadas en el municipio de Monterrey.</i>	

7.2 EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Algunos autores coinciden en la necesidad de establecer el diseño de investigación con enfoque mixto como independiente a un enfoque puramente cualitativo o puramente cuantitativo, por las características que contiene (Creswell, 2005; Johnson B. , 1997; Maxwell, 1992). Estos autores también coinciden en determinar que un diseño mixto puede ser conducido secuencialmente (conduciendo una parte primero y la otra después) o paralelamente (conduciendo ambas partes aproximadamente al mismo tiempo). Creswell (2005) incluso establece que son tres los principales argumentos por los que un método mixto debe ser considerado por separado de la investigación en la ciencia social: la necesidad de establecer un procedimiento de recolección, de análisis y de reporte de investigación, que dirija este tipo de enfoques.

Este diseño mixto está constituido por dos etapas, donde los hallazgos de la metodología utilizada en la primera etapa del estudio, en este caso la cualitativa, contribuye en el desarrollo o a informar la segunda etapa cuantitativa. El supuesto en el cual se basa el uso de este diseño es que la exploración es un requisito necesario para la segunda fase del estudio. Es conveniente cuando un investigador desea generalizar los resultados a los diferentes grupos, para poner a prueba los aspectos de una teoría emergente o la clasificación, o para explorar un fenómeno en profundidad y luego medir su prevalencia (Creswell, 2005).

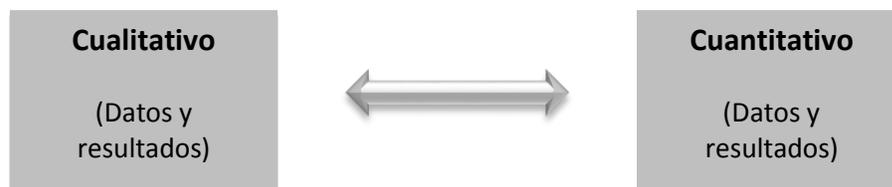


Ilustración 8: Diseño mixto, adaptado de Creswell (2005).

Creswell (2005) establece que este diseño tiene características semejantes a un diseño concurrente de triangulación porque utiliza generalmente separados métodos cuantitativos y cualitativos como una manera de compensar la debilidad inherente de un método y otro. En este caso, la recogida de datos cuantitativos y colección de datos cualitativos son concurrentes es decir simultáneos (aproximadamente). La prioridad está establecida en los dos métodos pero en cualquier fase del estudio se puede inclinar hacia uno u otro. Este diseño usualmente integra los resultados de los dos métodos durante la fase de interpretación.

Por esta interpretación es posible observar la convergencia de los resultados como una forma de fortalecer el conocimiento de las reclamaciones en el estudio o debe explicar la falta de convergencia que pueda resultar, es decir un método puede llegar a complementar o confrontar los resultados del otro pero esto siempre con fines de embellecer, corroborar o incrementar el conocimiento.

El estudio sobre el impacto del ciberbullying tendrá características de recolección, análisis e interpretación donde el enfoque mixto con diseño exploratorio secuencial llevará a corroborar, validar, complementar y embellecer el conocimiento a partir de esta investigación.

7.3 CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO CUALITATIVO: MARCO INTERPRETATIVO

Esta investigación se centró en la exploración de los significados subjetivos que los estudiantes inmersos en el ciberbullying tuvieron como resultado de las experiencias del fenómeno. Es por esta razón, que la interpretación de estas experiencias necesitó de un abordaje preponderantemente cualitativo.

Para esta investigación tomamos la definición de Taylor y Bogdan (1984) definiendo el enfoque cualitativo como "la *investigación que produce y analiza datos descriptivos, tales como las palabras escritas o dichas y el comportamiento observable de personas*". Hemos considerado que el enfoque cualitativo incide en la observación de un fenómeno social; además de dar una importancia a los sentimientos, emociones y representaciones elaboradas por los individuos en una situación determinada (Denzin, 1978).

La investigación cualitativa a diferencia del enfoque cuantitativo, permite una organización circular en el desarrollo de las fases de la investigación logrando una profundidad en la interpretación y comprensión del fenómeno, en este caso del ciberbullying (Hernandez et. al., 2006).

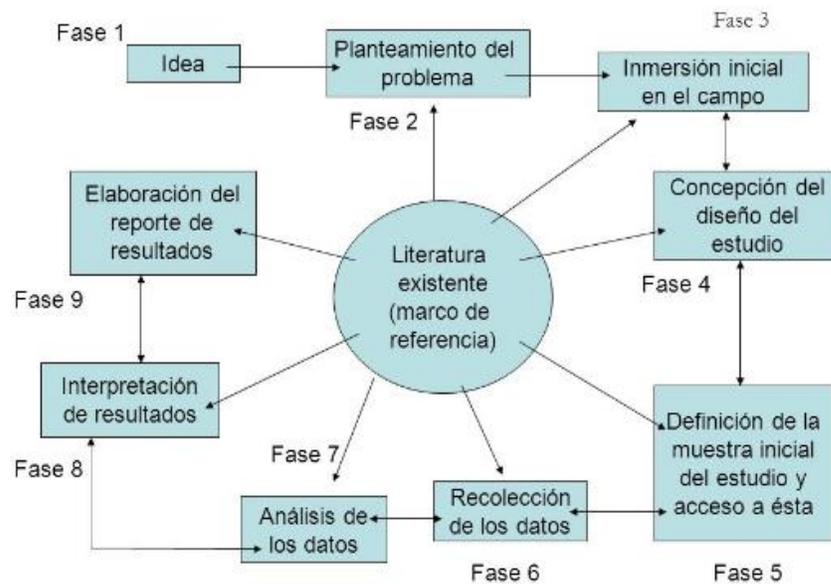


Ilustración 9: El proceso cualitativo, tomado de Hernandez et, al (2008).

Este enfoque brinda una flexibilidad en la constitución de los datos, en el tratamiento y en el análisis de la información, necesario para conocer el fenómeno a profundidad.

7.4 CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO CUANTITATIVO

Diseño explicativo: la generación de conocimiento por medio de la explicación de las causas o razones de los hechos y acciones.

Este estudio empleará un diseño no experimental, transversal y de tipo explicativo. En la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o los tratamientos (Hernandez et. al., 2006). En un estudio no experimental no se construye sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente. Es transversal porque recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único (Hernandez et. al., 2006) su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (cuando se aplica la entrevista cualitativa y de ésta se derivan los datos cuantitativos).

Nos resultó relevante, exponer una caracterización del perfil sociodemográfico de los estudiantes entrevistados, ya que estas características son un reflejo de la situación social de cada individuo.

7.5 CONTEXTO GEOGRÁFICO DEL ESTUDIO

En la fase cualitativa, las entrevistas semi estructuradas se realizaron a sujetos con específicos, estudiantes que toman clases en las preparatorias del municipio de Monterrey, pertenecientes a la Universidad Autónoma de Nuevo León.

En la fase cuantitativa, el contexto geográfico de estudio fueron las colonias donde viven nuestros informantes, de tal manera que el conocimiento de su entorno

social nos ayude a comprender un poco más la forma en que se desarrolla el ciberbullying.

7.6 PROCEDIMIENTO DE MUESTREO

El objetivo del muestreo es producir el máximo de informaciones (Lincoln y Guba, 1985).

Martínez (1994) considera que la elección de la muestra dependerá de lo que pensamos hacer con ella y de lo que creemos que se puede hacer con ella. El investigador fija un grupo de criterios, que le dan una imagen global del grupo que desea estudiar. El tipo de fenómeno seleccionado para el estudio determina también el énfasis de la muestra que se elegirá. Es necesario identificar y describir detalladamente las situaciones y contextos que acompañan el riesgo de los datos (Martínez, 2004).

Esta es una de las razones que en nuestro estudio elegimos adolescentes que cursan el nivel medio superior que han sido víctimas o generadores de violencia cibernética, para a través de sus opiniones tener un mejor contexto de la situación en que vivieron el fenómeno.

7.6.1 Muestra intencional basada en criterios

Para la aplicación de la guía de entrevista y la realización de las observaciones y siguiendo la aportación de algunos autores (Martínez, 2005; Hernandez et. al., 2006) se plantea la utilización de una muestra intencional por criterios entendiendo por esta simplemente los casos disponibles a los que se tenga acceso, pero siguiendo también ciertos criterios de sexo, edad, relación con las Tics. El

contexto de la investigación abarcará las preparatorias pertenecientes a la UANL en el municipio de Monterrey.

En la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. Se procura que la muestra represente lo mejor posible los subgrupos naturales, y que se complementen y equilibren recíprocamente. Se trata de buscar una muestra que sea comprehensiva y que a su vez tenga en cuenta los casos negativos o desviantes, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos y explotando a los informantes clave (personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información). Un buen informante clave puede desempeñar un papel decisivo en una investigación.

7.7 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En la recolección de los datos de las dos formas (cuantitativa-cualitativa) se pretende comparar ambos tipos de datos para buscar resultados congruentes (como, los temas identificados en la recolección de datos cualitativos comparados con los resultados en el análisis cuantitativo) por lo que la elección de la estrategia de implementación tendrá varias consecuencias para la forma del informe final por escrito (Creswell, 2003; Creswell, Clark, Gutmann y Hanson, 2003).

En este sentido para la recolección de información en este estudio se plantean utilizar tanto la entrevista a profundidad, la observación participante y el análisis de documentos para los datos.

Por lo que esta recolección de datos ocurre en ambientes naturales y cotidianos de la vida de los informantes, el propio investigador se convierte en el principal instrumento de obtención de información a través de diversos métodos, técnicas

o instrumentos. Las unidades de análisis en la investigación serán los significados, las prácticas, los grupos, las organizaciones, estilos de vida, las comunidades y la misma individualidad de los jóvenes.

7.7.1 Entrevista a profundidad semi estructurada

La entrevista a profundidad es uno de los métodos más poderosos del conjunto cualitativo. Para ciertos propósitos descriptivos y analíticos, ningún instrumento de indagación es más revelador. La entrevista profunda puede llevarnos dentro del mundo vital del individuo, ver el contenido y modalidad de la experiencia diaria, es decir al brindar la oportunidad de entrar dentro de la mente de otra persona, nos permite ver y experimentar el mundo como los informantes mismos lo hacen ya que es una conversación entre dos o más personas en un lugar determinado para contar un asunto, es decir, se trata de una técnica verbal que se utiliza con la finalidad de recoger información de un sujeto clave (Duverger, 1996).

Nos pareció adecuada debido a su carácter flexible que permite al investigador la posibilidad de improvisar, cambiar preguntas o explicar conceptos, por esta razón se debe evitar la rigidez de las mismas, para abrir nuevas dimensiones del tema que pueda permitir la creación de nuevo conocimiento (López-Estada y Deslauriers, 2011).

Esta entrevista fue diseñada con base en las preguntas de investigación y los objetivos planteados y la literatura citada.

Las respuestas que se obtuvieron de las entrevistas semi estructuradas permitieron la comparación de la información con la revisión teórica revisada, principalmente con las teorías explicativas del ciberbullying y los elementos que en el fenómeno intervienen.

A continuación, en la siguiente tabla explicaremos las categorías en las que se centró nuestro estudio, tomando en cuenta el sistema desarrollado por (Strauss y Corbin, 1990).

Categorías que fueron estudiadas entorno al fenómeno ciberbullying	
Categorías	Descripción
Las motivaciones internas.	Entendiéndose como envidia, celos, violencia, venganza.
Factores personales.	Información sobre sexo, rendimiento académico, autoestima positiva y negativa.
Factores interpersonales y de contexto.	Conductas violentas, ajuste social con los iguales, contexto social, económico, demográfico ¹² .
Las estrategias de intervención.	Información respecto a los posibles mecanismos para intervenir en el ciberbullying.
Las consecuencias.	Información respecto a las consecuencias sufridas a causa de la inmersión en el fenómeno estudiado.

Ilustración 10 Categorías de estudio. Elaboración propia.

¹² Entendiendo que esta categoría fue analizada por medio de un enfoque cuantitativo, sin embargo, la obtención de los datos necesarios para su estudio fueron derivados de la entrevista semi estructurada.

En este sentido se observa su pertinencia para saber la perspectiva de los adolescentes sobre el ciberbullying, aportando un encuadramiento a través del cual expresarán su comprensión de la experiencia del fenómeno en sus propios términos.

7.7.2 Información documental

Los Documentos “constituyen una segunda fuente de evidencia” (Hernandez, et. al., 2006). La investigación documental es considerada “una técnica de recogida de datos” (Ruiz y José, 1989). Estos autores consideran que la observación y la entrevista serian la primera y la segunda técnica de recolección de datos respectivamente.

En el presente estudio se considera la definición que establece (Erlandson, et. al., 1993) sobre el término documento el cual hace referencia a la amplia gama de registros escritos y simbólicos o a cualquier material y datos disponibles, incluyendo cualquier cosa existente previa a y durante la investigación. Estos pueden ser desde relatos históricos y periodísticos, fotografías, periódicos, folletos, agendas, incluso apuntes de estudiantes o profesores.

7.8 ELEMENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis tiene que ver con la *categorización de los datos y la mejora en la comprensión del tema de estudio* cuando los datos ya han sido recogidos (Taylor y Bodgan, 1990). Algunos autores opinan que el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa (Taylor y Bodgan, 1990). Esto significa que la recolección y el análisis de los datos van de la mano, donde a lo

largo de las entrevistas, la observación participante, y el análisis de documentos se sigue una pista que está guiada ya por las notas, transcripciones y desarrollo de conceptos.

Miles y Huberman (1994), mencionan que el análisis cualitativo se define como el análisis que consta de tres flujos concurrentes de la actividad: la reducción de datos, visualización de datos, y la conclusión / verificación *en la reducción de datos*. Es decir se refiere al proceso de selección, el enfoque, la simplificación, la abstracción y la transformación de los datos que aparecen en las notas de campo escritas en marcha o transcripciones. Como se ve, la reducción de datos se produce continuamente a lo largo de la vida de cualquier proyecto orientado cualitativamente.

Dado que la recopilación de datos procede de la reducción de nuevos episodios de datos que se producen (por resúmenes escritos, codificación, las burlas de los temas haciendo grupos, por lo memos particiones por escrito.) La reducción de datos es un proceso continúa después de transformar el trabajo de campo, hasta el informe final que es la reducción de completa de datos. La visualización de datos a la que se refieren los anteriores autores es genéricamente una pantalla en una asamblea organizada, comprimida de información que permita la elaboración de la conclusión y la acción.

El investigador tiene estas conclusiones desde los primeros datos que recolecta, es decir las conclusiones están todavía allí, incipientes y vagas al principio y luego cada vez más explícita y fundamentadas (usando el término clásico de Glasser y Strauss, 1967). Este proceso llevará luego a establecer los primeros elementos de validez de la información obtenida.

7.9 VALIDEZ

Para esta investigación se han previsto tres tipos de validez. Atendiendo a Maxwell (1992) la primera validez es la descriptiva, en la que se hace referencia a la precisión o exactitud con que los hechos son reportados sin ser distorsionados por el investigador. La segunda es la validez interpretativa, en la que el investigador trata de comprender qué significados tienen para las personas que entrevista esos acontecimientos y conductas que relata. La tercera, validez teórica obtenida por las construcciones teóricas que el investigador va desarrollando durante el estudio, si concuerda con los datos y es creíble y defendible (Burke y Tulett, 1999).

Asimismo se usaron dos estrategias que contribuyeron a la validez cualitativa. La primera por revisión, la cual está dada por la discusión de interpretaciones y discusiones entre investigadores y otras personas que pueden o no estar involucrados en la investigación. Cada uno de ellos aportó su punto de vista, a favor o en contra, de las interpretaciones de la investigación. Y la segunda es por la auto-reflexión, en esta involucra una visión autocrítica por parte del investigador para determinar si afecta el proceso de investigación y a las conclusiones de la investigación (Burke y Tulett, 1999).

8 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

El presente capítulo pretende mostrar los pasos que se siguieron para la elaboración del enfoque cualitativo de esta investigación. El proceso de evaluación fenomenológica presenta una serie de etapas y estrategias que deben ser congruentes y estar dirigidos a estudiar la experiencia vivida respecto a una circunstancia por el propio protagonista. El entrevistador tiene garantías de haber alcanzado el objetivo y permite, mediante la estrategia de análisis y de priorización de necesidades, la toma de decisiones.

8.1 LAS ETAPAS DEL PROCESO METODOLÓGICO Y LA APLICACIÓN DEL MÉTODO CUALITATIVO

El trabajo de campo se realizó en tres etapas. La primera fue la fase de contacto inicial, la segunda fue la fase de la prueba piloto y la tercera fue la fase de inmersión al campo. A continuación se describen cada fase.

8.1.1 Fase de contacto inicial

Esta fase de campo se estableció el contacto inicial con los sujetos de estudio en los sitios de investigación, en este caso una de las preparatorias perteneciente al área metropolitana de Monterrey, la preparatoria 15 Madero. Para cumplir con este propósito contactó con las autoridades universitarias con el fin de obtener el permiso necesario para la realización de la prueba piloto en abril de 2013.

Se estableció una cita con el Lic. Héctor Guajardo, coordinador de la preparatoria 15 Madero con el propósito de explicar los objetivos de nuestra investigación y un

vez que aceptó la propuesta se programó una reunión con algunos maestros tutores con el fin de invitarlos a apoyar nuestro estudio, fueron ellos, los encargados de brindarnos los datos de los casos reportados en el plantel, sobre cyberbullying.

Una vez autorizados para llevar a cabo las entrevistas semi-estructuradas se realizó una reunión con los posibles sujetos de estudio en donde se mencionó que la participación era voluntaria y consistía en conceder una entrevista, de una hora de duración como máximo, enfocada en proporcionar experiencias en torno al tema del ciber acoso escolar.

Posteriormente, se tomaron los nombres de los alumnos interesados en participar y se les entregó un consentimiento informado para ser firmado por sus padres en caso de menores de edad. Se programaron fechas para realizar las entrevistas para antes de que terminara el semestre escolar en curso.

Algo que vale la pena destacar es que todos los sujetos de estudio se mostraron entusiasmados en participar, incluso si era en período vacacional.

8.1.2 Fase de la prueba piloto

La fase de la prueba piloto se realizó en el mes de junio de 2013. En esta fase, nuestro principal objetivo era probar los instrumentos de recolección de la información, específicamente la guía de entrevista semi estructurada.

Ningún alumno estuvo junto a otro, pero aun así se hizo la aclaración de que no había respuestas correctas o incorrectas, pues todas ellas respondían a su experiencia en torno al fenómeno sujeto de estudio.

De esa manera, se entrevistaron a 4 alumnos, siendo 2 alumnos quienes jugaron en algún momento el papel de víctima, y 2 el rol de victimario.

En esta fase se detectaron las preguntas de la guía semi estructurada que presentaron un grado de dificultad para comprender y responder por parte de los estudiantes, principalmente por los conceptos empleados. Un ejemplo de esta situación fue cuando se utilizó el término “abordaje desde el marco normativo” para preguntar si consideraba que la situación de violencia vivida merecía tener consecuencias legales. También se detectaron preguntas que generaron ambigüedad al responder y se crearon algunas preguntas secundarias para profundizar en temas específicos.

Al finalizar esta fase se evidenció que la guía de entrevista funciona, sólo se tuvieron que hacer ajustes a algunas palabras que generaban confusión entre los estudiantes. Así mismo, se identificó el material necesario y las condiciones propicias (horario del día, grabadora, diario de campo, etc.) para llevar a cabo las entrevistas a los demás sujetos de estudio, esta información se describirá en el siguiente apartado.

8.1.3 Fase de Inmersión al campo

Una vez que se realizaron las correcciones al instrumento, se procedió a comenzar con la fase de inmersión al campo. El objetivo de esta fase fue recolectar información respecto a las experiencias de los estudiantes del nivel medio superior pertenecientes a las preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el municipio de Monterrey a través de los instrumentos ya señalados, excluyendo a los bachilleratos técnicos.

Esta fase tuvo una duración de cuatro meses (agosto, septiembre, octubre, noviembre de 2014) y se obtuvieron cuatro entrevistas semi-estructuradas aplicadas a estudiantes víctimas de ciberbullying, así como tres entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes agresores. En conclusión, se realizaron

7 entrevistas semi estructuradas, dos por preparatoria, como se especificó anteriormente en el apartado de estrategia metodológica.

Las primeras entrevistas realizadas eran las encaminadas a conocer cómo se había desarrollado el fenómeno ciberbullying desde la experiencia de la víctima. Las segundas entrevistas consistían en plasmar el fenómeno desde la vivencia de los agresores.

Los días programados para realizar las entrevistas se llegaba al sitio de investigación con el material necesario (guía de entrevista semi-estructurada impresa, diario de campo, grabadora y pluma). Las entrevistas tuvieron una duración, en promedio, de una hora diez minutos.

La fase de inmersión de campo concluyó cuando la información proporcionada, llegó a un nivel de saturación teórica, al menos para efectos de los objetivos planteados en un principio, esto fue en el mes de noviembre de 2014.

Cabe destacar que en dos de las preparatorias no encontramos sujetos cuyo perfil encajara con nuestros objetivos de estudio, razón por la que sólo se realizaron siete entrevistas semi estructuradas en el periodo ya mencionado. Por lo anterior, se regresó al campo en agosto de 2015, encontrando los tres sujetos con las características necesarias para nuestros propositos.

De esta manera, se realizaron un total de diez entrevistas semi estructuradas, provenientes de estudiantes de las cinco preparatorias del municipio de Monterrey pertenecientes a la Universidad Autónoma de Nuevo León.

8.2 EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y EL PROCESO DE INTERPRETACIÓN

Durante el trabajo de campo se recolectó la información que dio cuenta del desarrollo del fenómeno ciberbullying en estudiantes de nivel medio superior de la preparatorias pertenecientes a la UANL del municipio de Monterrey, pero como lo dice López y Deslauriers (2011) *“La información por sí misma no dice nada y al mismo tiempo contiene los elementos que nos permitirán el análisis y la elaboración de respuestas a nuestra problemática”*. Por lo tanto para cumplir con este objetivo fue necesario proceder a la constitución de los datos, a través de este proceso el investigador logra transformar los hechos en datos, preparando el análisis de la información (López, 2011; Cuevas, 2013).

López y Deslauriers (2011) señalan que los pasos que incluyen la constitución de los datos son la codificación y la categorización. La codificación consiste en la fragmentación del texto. Para esto es necesario identificar las unidades de análisis al que se le asigna un código¹³. Por último la categorización es el proceso en donde se elabora un sistema de categorías y sub-categorías en el que se agrupan los textos ya codificados.

La interpretación de la información se llevó a cabo empleando el marco interpretativo de la fenomenología. Dicha perspectiva es un estilo de investigación cualitativa que define el significado de las experiencias de vida de un individuo, es una aproximación a la comprensión de la perspectiva de una persona. La perspectiva Fenomenológica como un estilo de investigación cualitativa que define el significado de las experiencias de vida de un individuo, es una aproximación a la comprensión de la perspectiva de una persona. En términos simples, es el estudio

¹³ Un código es: “un símbolo aplicado a un grupo de palabras que permite identificar, reunir y clasificar las diferentes informaciones obtenidas por entrevista, observación u otro medio” (López y Deslauriers, 2011).

interpretativo de la experiencia humana. El objetivo es estudiar y aclarar las situaciones humanas, eventos, significados y experiencias “que ocurren espontáneamente en el curso de la vida cotidiana” (Von-Eckartsberg, 1998). El objetivo es “una descripción rigurosa de la vida humana tal como es vivida y reflexionada en toda su concreción en primera persona” (Pollio, 1997).

Por lo tanto la fenomenología brindó los elementos de análisis de las experiencias del estudiante entrevistado, es decir, a través del análisis e interpretación desde el marco fenomenológico se conoció el universo de los sujetos que participaron en el desarrollo del fenómeno ciberbullying.

Finalmente la presentación de la información se realizó en cinco apartados, que se desarrollarán en el de análisis de los datos obtenidos.

8.2.1 Secuencia a seguir en el análisis fenomenológico de los datos obtenidos

Como propuesta de evaluación establecimos la siguiente secuencia de acciones a seguir en el análisis fenomenológico de los datos obtenidos en nuestra entrevista:

1. Transcripción

La entrevista se graba con el consentimiento de los participantes y se transcribe la relación de opiniones elegidas de acuerdo con nuestro esquema de conceptualización de opiniones. Es conveniente anotar tanto las palabras literales como los contenidos deducidos de los incidentes ocurridos y de la comunicación no verbal.

2. Elaboración de Unidades de significado general.

Estas unidades de significado no se encuentran listas en las transcripciones, sino que se revelan a partir de las relecturas intencionales. Se trata de recoger las diversas intervenciones agrupándolas en porciones que formen una categoría.

Estas unidades de significado tienen un carácter general, es decir que se incluyen tanto aspectos relacionados directamente con el tema de investigación como no relacionados.

3. Elaboración de Unidades de significado relevante para el tema de la investigación.

Tomando como referencia las unidades de significado general elaboradas en el paso anterior, se selecciona entre éstas las que sean relevantes para el fenómeno a investigar, cyberbullying.

4. Conclusión.

A través de este proceso de análisis comprensivo, es posible que ocurra la transformación de la vivencia humana en conocimiento significativo. Este último paso contempla los aspectos más importantes que se han ido obteniendo a lo largo de todo el proceso de análisis.

8.2.1.1 Captura y tratamiento de los datos

Como resultado del diálogo mantenido y de la escucha reflexiva de los datos emergidos de la entrevista, se procedió a definir las categorías que engloben la experiencia vivida del entrevistado para facilitar su análisis, tratando de integrar

los datos tal cual fueron expresados por él, respetando su lenguaje, opiniones y creencias.

Teniendo en cuenta que las categorías de las descripciones corresponden a las maneras diferentes de entender y la relación lógica que puede establecerse entre ellas, lo cual constituye el principal resultado de un estudio fenomenológico.

Las respuestas de los alumnos fueron categorizadas y capturadas con ayuda de los programas DragonSpell y Etnograph v7. Tratadas desde un marco de interpretación fenomenológico.

8.3 APLICACIÓN Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN EL ENFOQUE CUANTITATIVO

La aproximación cuantitativa consistió en definir el entorno social y demográfico de los jóvenes entrevistados a partir del sitio de residencia. Para lograr este objetivo se utilizó el Inventario Nacional de Viviendas del INEGI, que consiste en un sistema de información geográfica (SIG) que a partir de la utilización de los datos obtenidos por el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 2010, en conjunto con otras bases de datos como la correspondiente a la medición de pobreza del CONEVAL, permite obtener los principales indicadores sociales, económicos y demográficos de zonas geográficas particulares. La ventaja de este sistema es que opera con un nivel de desagregación que posibilita obtener información por entidad, municipio, localidad, AGEB y manzana urbana. Esto permite que los indicadores demográficos y socioeconómicos sean obtenidos con el máximo nivel de desagregación posible, permitiendo con ello una caracterización socio demográfica con un mayor nivel de profundidad considerando que el sitio de residencia a estos niveles de desagregación (manzana y AGEB) dan mayor cuenta de la posición social de los hogares de los jóvenes entrevistados.

En una primera fase se definieron las variables que de acuerdo al marco teórico resultan relevantes, las cuales son las siguientes:

Posteriormente, se realizó una lista de las colonias en donde residen los participantes de la investigación, que habían sido previamente identificadas a partir de las entrevistas realizadas. Una vez identificados estos sitios de residencia, se procedió a identificarlos mediante el SIG señalado, que además de la obtención de algunos indicadores nos permitió conocer el código de AGEB correspondiente a cada colonia.

La ubicación de este código sirvió para localizar los indicadores restantes directamente de la base de datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010.

Una vez obtenida la información, se realizaron tablas de frecuencia para facilitar el análisis.

8.3.1 Análisis de resultado

Se decidió utilizar para el análisis de resultados el análisis de contenido. De acuerdo con la definición clásica de Berelson (1952), el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa. Para Krippendorff (1997) el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto.

9 REPORTE DE RESULTADOS

El presente apartado tiene por objeto dar a conocer los hallazgos obtenidos en este estudio, para dar respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados. Este capítulo está dividido en tres apartados.

El primero describe los escenarios donde se llevó a cabo esta investigación y presenta los resultados generales de las categorías estudiadas.

En el segundo apartado se presentan las entrevistas que describen las experiencias del ciberbullying en estudiantes de preparatoria, debido a la representatividad de la información para comprender el fenómeno. Así mismo, se describe la posición sociodemográfica de los estudiantes agresores entrevistados que participaron en esta investigación con la finalidad de presentar su posición social y económica actual necesarios para determinar los factores interpersonales.

9.1 PRIMER APARTADO: ESCENARIOS DE INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS ESTUDIADAS

Los escenarios en los que se llevó a cabo esta investigación fueron las preparatorias pertenecientes a la Universidad Autónoma de Nuevo León, que se encuentran en el Municipio de Monterrey, excluyendo para este estudio los bachilleres técnicos.

Universidad Autónoma de Nuevo León.

La universidad autónoma de nuevo león es una institución pública de educación superior con sede en el municipio de San Nicolás de los Garza, dentro del área metropolitana de Monterrey, en el estado de Nuevo León.

Actualmente la Universidad cuenta con alrededor de 174 mil estudiantes, que son atendidos por un aproximado de 6 mil 394 docentes. Es la tercera universidad más grande en México, y la institución pública de educación superior más importante y con la mayor oferta académica del noreste del país. Tiene presencia en todo el estado de Nuevo León, y entre sus sedes se destacan siete campus universitarios: Ciudad Universitaria, Ciencias de la Salud, Mederos, Marín, Ciencias Agropecuarias, Sabinas Hidalgo y Linares, con 26 facultades y 29 preparatorias. Cuenta con once preparatorias en el municipio de Monterrey, de las cuales seis son preparatorias técnicas¹⁴.

Preparatoria No. 2

La preparatoria No. 2 está ubicada en la calle Matamoros y José Benítez, en la colonia Obispado, en el municipio de Monterrey, Nuevo León. Esta colonia es una de las más antiguas y opulentas de la ciudad. Ubicada en las faldas del cerro, es una zona residencial con construcciones de principio del siglo XX.

Cuenta con un total de 4648 alumnos y 168 docentes, tiene 51 aulas que cuentan con computadora e internet. Está en el puesto 61 del ranking de bachilleres según los resultados de la prueba enlace 2013.

Preparatoria No. 3

La escuela bachillerato Pública Preparatoria No. 3 está ubicada en la Avenida Madero y Félix U. Gómez, en el municipio de Monterrey, Nuevo León. Cuenta con un total de 2,146 alumnos y 167 docentes. Su posición en el ranking de bachilleres

¹⁴ Información consultada en septiembre de 2015 en <http://www.uanl.mx/universidad>.

es la 85 según las pruebas enlace 2013. Tienes horarios de estudio matutino, vespertino y nocturno.

Preparatoria No. 9

La preparatoria No. 9 está ubicada en la colonia del municipio de Monterrey, Nuevo León, cuenta con 4812 alumnos y 166 maestros. Esta preparatoria está el puesto 86 del ranking de bachilleres según los resultados de las pruebas enlace 2013.

Preparatoria 15

Esta preparatoria cuenta con dos sedes, la unidad Madero y la unidad Florida, ambas en el municipio de Monterrey, Nuevo León. La unidad Florida tiene un total de 3664 alumnos y 114 docentes. La unidad Madero tiene 1574 alumnos y cuenta con 64 docentes.

Categorías estudiadas entorno al fenómeno ciberbullying.

A partir del análisis de los datos obtenidos en la presente investigación, se elaboraron las categorías que rigen nuestro estudio, además de incorporaron dos subcategorías que se explican en la siguiente tabla, en la que se enlistan las categorías generales, las subcategorías y sus descripciones correspondientes.

Sistema categorial y codificación

Categorías que fueron estudiadas entorno al fenómeno cyberbullying		
Categorías	Subcategorías	Descripción
Motivaciones internas	Envidia Celos Venganza Aburrimiento Diversión	Sentimientos que pueden ser detonantes para la agresión cibernética.
Factores personales	Sexo Edad Autoestima Rendimiento académico	Factores propios de la personalidad del individuo.
Factores interpersonales y de contexto	Ajuste social. Contexto social Contexto demográfico.	Factores externos del individuo ligados al ambiente en que se desenvuelve.
Estrategias de intervención	Resolución de conflicto. Intervención	Información respecto a los posibles mecanismos para intervenir en el cyberbullying.
Consecuencias	Autoestima baja Depresión Desprestigio Desequilibrio emocional Empoderamiento	Información respecto a las consecuencias sufridas a causa de la inmersión en el fenómeno estudiado.

Tabla 21: Categorías, Subcategorías y Codificación (elaboración propia)

Tabla 22: Sistema de categorización y codificación (elaboración propia)

Categorías que fueron estudiadas entorno al fenómeno ciberbullying		
Categorías	Subcategorías	Citas¹⁵
Motivaciones internas	Envidia	VIC: 3 / AGR: 3
	Celos	VIC: 4 / AGR: 4
	Venganza	VIC: 2 / AGR: 5
	Aburrimiento	VIC: 0 / AGR: 1
	Diversión ¹⁶	VIC/ AGR : 9
Factores personales	Sexo	VIC: 3 mujeres y 2 hombres. AGR: 3 mujeres y 2 hombres.
	Edad	Entre 16 a 18 años
	Autoestima	VIC: 5/ AGR: 4
	Rendimiento académico	VIC: 5 / AGR: 5
Factores interpersonales y de contexto	Ajuste social.	VIC: 5 / AGR: 5
	Contexto social Contexto demográfico ¹⁷ .	Enfoque cuantitativo.
Estrategias de intervención	Resolución de conflicto.	VIC: 5 / AGR: 5
	Intervención	VIC: 5 / AGR: 5
Consecuencias	Autoestima baja	VIC: 5 / AGR: 4
	Depresión	VIC: 5 / AGR: 0
	Desprestigio	VIC: 4/ AGR: 4
	Desequilibrio emocional	VIC: 5 / AGR: 2
	Empoderamiento	VIC: 1 / AGR: 5

Las categorías y citas anteriores son un intento de esquematizar los hallazgos de esta investigación. Las unidades de significado que nutren a cada una de las categorías presentadas forman parte de la tabla no 22.

¹⁵ Cantidad de veces que los sujetos entrevistados citaron las subcategorías, entendiendo en este apartado las citas de las víctimas con el código (VIC) y las citas de los agresores con el código (AGR)

¹⁶ Subcategoría emergente, en la que 9 de 10 sujetos entrevistados, tanto víctimas como victimarios señalaron como una motivación interna, ejerciendo en su caso el rol de agresor indirecto.

¹⁷ Entendiendo que esta categoría fue analizada por medio de un enfoque cuantitativo, sin embargo, la obtención de los datos necesarios para su estudio fueron derivados de la entrevista semi estructurada.

Código de identificación por entrevistas.

El código de identificación de cada entrevista está integrado por tres secciones divididas por diagonales. La primera sección corresponde al número de sujeto entrevistado; la segunda identifica la preparatoria donde fue realizada la entrevista; la tercera sección está relacionada al rol que jugó cada entrevistado.

Código	Entrevista
S1/P15M/AGR	Sujeto 1: AGRESOR
S2/P15M/VIC	Sujeto 2: VICTIMA
S3/P15F/AGR	Sujeto 3: AGRESOR
S4/P15F/VIC	Sujeto 4: VICTIMA
S5/P9/AGR	Sujeto 5: AGRESOR
S6/P9/VIC	Sujeto 6: VICTIMA
S7/P1/AGR	Sujeto 7: AGRESOR
S8/P1/VIC	Sujeto 8: VICTIMA
S9/P3/AGR	Sujeto 9: AGRESOR
S10/P3/VIC	Sujeto 10: VICTIMA

Tabla 23: Código de identificación por entrevistas (elaboración propia)

Estos códigos de entrevista nos permitirán analizar la información obtenida de forma más esquematizada, de esta manera se pueden identificar las respuestas que dieron estructura a las unidades de significado.

Las unidades de significado se presentan en la siguiente tabla:

Categorías que fueron estudiadas entorno al fenómeno cyberbullying		
Categorías	Subcategorías	Unidades de significado
Motivaciones internas	Envidia Celos Venganza Aburrimiento Diversión	S1/P15M/AGR;S3/P15F/AGR; S5/P9/AGR; S8/P1/VIC; S9/P3/AGR; S2/P15M/VIC; S4/P15F/VIC; S8/P1/VIC; S10/P3/VIC
Factores personales	Sexo Edad Autoestima Rendimiento académico	VIC: 3 mujeres y 2 hombres. AGR: 3 mujeres y 2 hombres. Entre 16 a 18 años VIC: 5/ AGR: 4 VIC: 5 / AGR: 5 VIC: 5 / AGR: 5
Factores interpersonales y de contexto	Ajuste social. Contexto social Contexto demográfico ¹⁸ .	S1/P15M/AGR;S3/P15F/AGR;S5/P9/AGR;S8/P1/VIC; S9/P3/AGR; S2/P15M/VIC; S4/P15F/VIC
Estrategias de intervención	Resolución de conflicto. Intervención	VIC: 5 / AGR: 5
Consecuencias	Autoestima baja Depresión Desprestigio Desequilibrio emocional Empoderamiento	S1/P15M/AGR; S2/P15M/VIC; S3/P15F/AGR; S4/P15F/VIC; S5/P9/AGR; S6/P9/VIC; S7/P1/AGR; S8/P1/VIC; S9/P3/AGR; S10/P3/VIC

Tabla 24: Unidades de significado (elaboración propia)

¹⁸ Entendiendo que esta categoría fue analizada por medio de un enfoque cuantitativo, sin embargo, la obtención de los datos necesarios para su estudio fueron derivados de la entrevista semi estructurada.

9.2 SEGUNDO APARTADO: ANALIZANDO EL FENÓMENO

Factores personales, motivaciones internas.

De acuerdo a la literatura citada, los factores personales definen cuestiones como el sexo, la edad, el rendimiento académico, el autoestima de un individuo que juega alguno de los roles implicados en el ciberbullying.

Sexo

Con respecto al sexo, en este estudio cualitativo se entrevistaron a diez sujetos de estudio, cinco que jugaron el rol de víctimas y cinco que jugaron el rol de victimarios, resultando que:

Personas entrevistadas según el sexo y el rol en la participación de ciberbullying	
Víctimas	Se entrevistaron a cinco sujetos jugando el papel de víctimas, de los cuales 3 fueron mujeres y 3 fueron hombres.
Agresores	Se entrevistaron a cinco sujetos jugando el papel de agresores, de los cuales 3 fueron mujeres y 2 fueron hombres.
Espectadores participantes en la agresión	Se entrevistaron 10 sujetos de estudio, 5 jugando el papel de víctimas, 5 jugando el papel de agresores, de los cuales 10 sujetos señalaron haber participado alguna vez en la agresión de manera indirecta.

Tabla 25: Resultado de ciberbullying respecto al sexo (Elaboración propia)

Los estudios de Mateo et. al (2010) y Ortega (2008) indicaron que las chicas muestran una mayor predisposición a participar como víctimas y los chicos como agresores. Sin embargo, nosotros coincidimos con Álvarez García et al, (2011) y Beran y Li, (2007), cuyas investigaciones no han advertido diferencias en función del sexo. Sin embargo, sí encontramos una diferencia alarmante, misma que consiste en que la intencionalidad del acto ya sea por agresores hombres o mujeres, va directamente al desprestigio social de la víctima de sexo femenino, situando a la usuaria mujer más vulnerable frente al usuario hombre.

Otro dato que nos resulta alarmante y que abordaremos más adelante¹⁹ es el papel del espectador participante, ya que los 10 sujetos que se entrevistaron manifiestan alguna vez haber perpetuado violencia indirecta sobre otro.

Rendimiento académico.

En tanto al rendimiento escolar, autores como Olewus (2012), afirman que los agresores del bullying tradicional tienden a tener un rendimiento escolar bajo. A este respecto, se suman Beran & Li, (2008) y Schneider et al., (2012), que en sus estudios encontraron que los agresores victimizados (Aviles, García-López, y Caballo, 2011), tienen malos promedios escolares respecto a los alumnos no implicados en ciberbullying. En cambio, García et al. (2010) sostiene que *“tanto ciberagresores” como “cibervíctimas” autoperciben su rendimiento como medio-bajo.”*

En cuanto al rendimiento escolar, encontramos que los promedios académicos generales de los agresores están en un rango entre 9.5 y 8.7.

¹⁹ Se abordará en el apartado de factores interpersonales y de contexto.

“bien, me va bien, la escuela es fácil, dejé materias por flojo alguna vez, pero nunca he tenido gran problema, ahorita ya me va mejor, no sé, el semestre pasado pos como 90, 92, no sé, la escuela es fácil, las materias son fáciles.” (G., 18 años).

“Soy bueno, siempre he sido buen estudiante, estoy en los promedios más altos de mi generación.” (P., 17 años).

En tanto que el rendimiento escolar de las víctimas fue de promedios generales de entre 9.0 a 6.9.

“No tengo promedio tan bajo pero no es alto, en realidad no es como que me esfuerzo mucho en la escuela, no me gusta venir, no me gusta participar en clase, es aburrido, las clases son aburridas, los maestros se sientan y te dan el libro de competencias y ahí está, uno solo viene a hacer sus actividades esas, ellos las revisan y quieren que participemos en todo, no me gusta la escuela, no sé mi promedio porque apenas estoy en primer semestre pero a lo mejor dejo entre tres o cuatro materias, matemáticas es seguro y pema.” (A., 16 años).

“ammm pues bien bien jaja no. Sí studio pero a veces no es suficiente, y con todo esto que pasó (lo del bullying por face) me daba vergüenza venir a la escuela, que me vieran, no quería ver a nadie, empecé a faltar a clases, no culpo de todo a esto que pasó pero yo digo que sí me afectó al grado de que no quisiera pararme por la escuela y dejé materias por faltas y por no entregar trabajos, todo eso.” (V., 17)

Podemos señalar que a diferencia de otros autores, los sujetos de estudio entrevistados que juegan el rol de agresores se perciben a sí mismos como buenos estudiantes con promedios escolares arriba de la media, frente a los promedios bajos de las víctimas entrevistadas.

Algo nos resulta importante destacar es la negatividad con la que el alumno que juega el papel de víctima de ciberbullying percibe la experiencia escolar.

Autoestima

En relación a los factores personales si analizamos al agresor, en la mayoría de los casos se trata de una persona con problemas de baja autoestima (Olewus, 2005) sin embargo, otros estudios como el de Trautmann (2008) han tenido como resultados que los agresores se perciben superiores a los demás, ya sea porque tienen compañeros que los apoyan o porque es su manera de responder a las agresiones.

En la presente investigación encontramos que los agresores que fueron entrevistados no se perciben a sí mismos como personas con problemas de estima baja, por el contrario, consideran que son personas listas y con buena relación con los demás. A diferencia de las víctimas entrevistadas que manifiestan que con el acto de agresión cibernética la seguridad que sentían disminuyó al grado de sentirse inferiores frente a otras personas.

“Algunas personas son muy inseguras y es muy fácil hacerlas sentir mal. Deberían trabajar en su autoestima. Dan lástima” (P., 17 años).

“Mal, me sentí muy humillada, muy triste, todavía me siento así, no quería salir de mi casa, no quería ir a la escuela, todos me iban a mirar pensando que yo era esto y el otro, la prepa es muy difícil, lo que haces o dicen se te queda y me estaban afectando mi reputación con chismes y cosas feas, pensé que me iba a morir. Mi autoestima bajó mucho.” (K., 17 años).

Otro punto que nos llama la atención es que los agresores entrevistados, señalaron que sus ataques eran con el propósito de hacer sentir “menos” a sus víctimas.

“la verdad ni pensé en eso de cómo se sentían, o sea sí, pero no, pues esperaba que se enojara, que se sintiera mal, por ridícula, es que fueron a muchas personas, pero sí, siempre quería que se enojaran o que se sintieran, es que no sé, yo lo hacía para hacer reír también, en broma.” (R., 18 años).

“Fue directa, yo sentía que ella se lo merecía por roba novios, ella sabía que éramos mis amigas y yo, nunca me reclamó, ni nada, iba a llorarle a mi ex y le decía que yo era mala, tenía motivos para ser mala. Quería que se sintiera mal, que lo dejara.” (J., 17 años).

Podemos inferir que los ataques directos hacia las víctimas seleccionadas fueron con el objetivo claro de que el abuso cibernético impactara directamente en su autoestima. Además, algo que resulta relevante es que parte de la motivación del ataque no fue solo que impactara en la autoestima de la víctima sino en satisfacer una percepción que el agresor construyó de justicia.

Motivaciones internas

Son muchos los autores que afirman que el cyberbullying está motivado por factores internos, propios de una situación determinada, estos van encaminadas a producir un daño a la víctima y son producto de diferentes motivos, características y contextos sociales que condicionarían a los agresores a perpetrar sus actos. Así, encontramos motivaciones internas como la venganza, el aburrimiento o los celos (Hinduja y Patchin, 2013; König, Maekawa y Schiebel, 2010; Garaigordobil, 2013; Calmaestra, 2011).

Así como estos autores, en nuestro estudio encontramos que los estudiantes entrevistados en el rol de victimarios tenían un motivo claro para efectuar el acto.

Las motivaciones internas que encontramos en los casos de los entrevistados que jugaron el papel de agresores fueron diversas, van desde los celos, el aburrimiento

hasta la venganza. Dos informantes manifestaron que motivado por celos hacia la nueva pareja de su ex pareja, tres que fueron movidos por el deseo de venganza hacía personas que en alguna ocasión los hizo sentir vulnerables o violentados, uno de los sujetos señaló que el origen de la agresión fue a causa de aburrimiento.

“Me hizo sentir bien porque le caló, lo merecía y no estaba diciendo mentiras, todo eso ella era, todo lo que me hizo, lo que pasé, no valía, ella no valía.” (Gilberto, 18 años).

Los entrevistados, tanto víctimas como agresores mencionaron que han sido generadores indirectos de violencia compartiendo imágenes, estados o diferentes información que otros sujetos han subido en la red por diversión.

“No, bueno sí, pero nunca compartí con el afán de molestar como me lo hicieron a mí, mmm... solo imágenes, bueno, si viéndolo ahorita si pude compartir imágenes parecidas algo parecido a lo que a mí me hicieron.” (M., 17 años).

“La verdad sí compartí, me burlé. Ahora me siento mal de haberlo hecho, no sabes si lo que dicen es cierto y compartes porque te crees gracioso el contenido pero a alguien más le estas afectando.” (K., 17 años).

“Cómo comparto imágenes, fotos, de otras personas que a veces ni conozco pero es chistoso, la información que se comparte es publica, es problema del que la sube por mongol” (R., 17 años).

Factores interpersonales y de contexto del agresor:

Ajuste social

Los estudiantes entrevistados para esta investigación, tanto víctimas como agresores, admitieron haber participado en alguna ocasión con la violencia

cibernética de manera indirecta, es decir, no como terceros neutrales o sujetos jugando el papel de espectadores, sino siendo generadores de la violencia al compartir las publicaciones de otros usuarios vulnerando a alguna persona en sus redes sociales. En este sentido, resulta relevante resaltar que a diferencia del bullying tradicional, en el que el papel del tercero espectador no genera directamente un daño, en el ciberbullying, el tercero deja de ser un testigo del acto para convertirse en un generador indirecto de la violencia cibernética, de esta manera, nos parece importante señalar que el entorno social cibernético es determinante, propiciando que el generador de violencia indirecto se una al fenómeno en su ajuste social.

“¿Cómo participado indirectamente? O sea si compartí cosas? sí. Me da pena decirlo pero sí. No es algo que piense volver a hacer pero sí lo he hecho y nunca me puse en el lugar de la persona, compartí porque era gracioso y ahora veo que no tiene nada de gracioso. Lastimas mucho. Llega a más gente, te vuelves parte del círculo.” (I., 17 años).

Contexto social del agresor

Etimológicamente hablando, no nos resulta correcto generalizar las características de residencia de los estudiantes, sin embargo, nos pareció relevante atendiendo al contexto social del estudiante agresor determinar las características sociodemográficas de sus residencias, mismas que consideramos son un reflejo importante de la posición del individuo y de su situación socioeconómica.

Entre los agresores que entrevistamos, nos encontramos con que cuatro de ellos viven en el municipio de Guadalupe y uno en el municipio de Monterrey.

Agresor	Edad	Municipio	Colonia
Agresor 1	17	Guadalupe	Valle del Contry
Agresor 2	18	Guadalupe	Nueva Linda vista
Agresor 3	17	Guadalupe	La primavera
Agresor 4	17	Guadalupe	Bosques del Contry
Agresor 5	18	Monterrey	Cumbres Elite

Tabla 26: Contexto social de los agresores entrevistados (elaboración propia)

Municipio de Guadalupe.

El municipio de Guadalupe tiene un total de 678,006 habitantes, donde la media de edad por habitante es de 29 años. Cuenta con un total de viviendas habitadas de 172, 309 y un promedio de 3.9 de habitantes por vivienda, 167, 119 de las 172, 309 viviendas cuentan con energía eléctrica, de las cuales 76, 923 disponen de computadora en sus domicilios. Cuenta con 40 escuelas de bachillerato y un 99.6% de alfabetización en hombres de entre 15 y 24 años, 99.7% de alfabetización en mujeres de entre 15 y 24 años.

Municipio de Guadalupe	
Características	Datos
Total de habitantes	678,006
Media de edad por habitantes	29 años
Viviendas habitadas	172, 309
Promedio de habitantes por vivienda	3.9
Viviendas que cuentan con energía eléctrica	167,119
Viviendas que cuentan con computadora	76, 923
Escuelas de bachillerato	40
Promedio de alfabetización en hombres y mujeres.	99.6% hombres 99.7% mujeres

Tabla 27: Municipio de Guadalupe (Elaboración propia, Fuente: INEGI)

A continuación se desglosan por colonias los datos relevantes del contexto sociodemográfico de los estudiantes agresores, en la siguiente tabla.

Colonia Valle del Contry, 1er. Sector.		Jardines de linda vista		Rincón de la primavera		Bosques del Contry	
Características	Datos	Características	Datos	Características	Datos	Características	Datos
Total de viviendas	121	Total de viviendas	34	Total de viviendas	82	Total de viviendas	57
Viviendas habitadas	119	Viviendas habitadas	34	Viviendas habitadas	76	Viviendas habitadas	57
Población total	439	Población total	97	Población total	295	Población total	220
Edades de la población:		Edades de la población:		Edades de la población:		Edades de la población:	
0 a 14 años	88	0 a 14 años	34	0 a 14 años	68	0 a 14 años	77
15 a 29 años	144	15 a 29 años	19	15 a 29 años	83	15 a 29 años	42
30 a 59 años	155	30 a 59 años	39	30 a 59 años	136	30 a 59 años	95
60 o más años	24	60 o más años	5	60 o más años	8	60 o más años	6
Viviendas que cuentan con electricidad	119	Viviendas que cuentan con electricidad	34	Viviendas que cuentan con electricidad	76	Viviendas que cuentan con electricidad	57
Viviendas que tienen televisión	119	Viviendas que tienen televisión	32	Viviendas que tienen televisión	76	Viviendas que tienen televisión	57
Viviendas que tienen computadora	119	Viviendas que tienen computadora	26	Viviendas que tienen computadora	73	Viviendas que tienen computadora	56
Viviendas que cuentan con servicio de internet	119	Viviendas que cuentan con servicio de internet	26	Viviendas que cuentan con servicio de internet	73	Viviendas que cuentan con servicio de internet	56
Viviendas sin alguna de las tecnologías de la	0	Viviendas sin alguna de las tecnologías de la	0	Viviendas sin alguna de las tecnologías de la	0	Viviendas sin alguna de las tecnologías de la	0

información y comunicación	información y comunicación	información y comunicación	información y comunicación
Cumbres Elite, 4to sector			
Características		Datos	
Total de viviendas		47	
Viviendas habitadas		44	
Población total		141	
Edades de la población:			
0 a 14 años		29	
15 a 29 años		41	
30 a 59 años		66	
60 o más años		3	
Viviendas que cuentan con electricidad		44	
Viviendas que tienen televisión		43	
Viviendas que tienen computadora		41	
Viviendas que cuentan con servicio de internet		41	
Viviendas sin alguna de las tecnologías de la información y comunicación		0	

Tabla 28: Contexto social de los agresores por colonias (Elaboración propia, Fuente: INEGI)

Aunque por los alcances de la presente investigación no es posible realizar una generalización, si es posible caracterizar el contexto social y demográfico de los sujetos entrevistados, en este caso de aquellos que hemos ubicado en la categoría de agresores. Aunque cada uno de estos jóvenes agresores reside en el municipio de Guadalupe, la heterogeneidad tanto demográfica como socioeconómico de este municipio hace que ubicar a los informantes en esta escala espacial no sea suficiente para dar cuenta de las características que constituyen su entorno, el cual es un elemento explicativo importante del fenómeno del ciberacoso.

Sin embargo, como se aprecia en las tablas anteriores, los indicadores sociales y demográficos descritos en una escala con mayor desagregación, en este caso a nivel de colonia, hacen posible ubicar con mayor precisión el entorno desde el punto de vista sociodemográfico de los sujetos. De esta manera, podemos apreciar

que aunque el municipio de Guadalupe presenta una heterogeneidad considerable en cuanto a los indicadores considerados, los sujetos por el contrario presentan entornos sociodemográficos muy similares, que podemos ubicar como zonas favorecidas que posibilitan el uso de redes sociales.

Este mayor desarrollo socio económico se aprecia claramente al considerar el número de viviendas que cuentan con servicios indispensables para el uso de redes sociales: mientras que en el municipio de Guadalupe únicamente el 45% del total de viviendas cuentan con computadora, en las colonias donde residen los agresores cuentan con este servicio prácticamente la totalidad de los domicilios. Esto confirma que son las características del entorno determinantes tanto para ser acosador o víctima, en este caso la posibilidad de contar tanto con energía eléctrica y computadora constituyen condiciones fundamentales para participar del fenómeno del ciberbullying. Aunque parezca una obviedad, debido a que únicamente pueden participar del fenómeno aquellos jóvenes con las posibilidades materiales para hacerlo, considerarlo explícitamente permite ubicar tanto a los agresores como a las víctimas en un contexto sociodemográfico particular; aquél con las condiciones tanto económicas como materiales (energía eléctrica, computadora, internet, tiempo libre) suficientes para permitir el uso cotidiano de redes sociales, es decir que podríamos aseverar que no es un fenómeno que se presente en contextos de marginación.

Por otro lado, llama la atención que las colonias que conforman este entorno socio demográfico corresponden a zonas geográficas con un predominio muy claro de jóvenes, lo que es indicativo de ser contextos que además de brindar las posibilidades materiales para el ciberacoso tal y como fue discutido anteriormente, genera a su vez condiciones sociales no materiales favorecedoras del uso de la violencia por medio de las redes sociales. En este caso es posible pensar que el entorno juega un papel determinante en el fenómeno del ciberacoso permitiendo

también una retroalimentación ideológica entre grupos etéreos que comparten intereses y comportamientos.

En este sentido es posible afirmar que el ciberbullying no constituye un fenómeno de carácter individual sino colectivo, no únicamente por la cantidad de jóvenes que participan de éste, sino porque son las características de la colectividad social del entorno, que generan las condiciones necesarias para la persistencia del empleo de la violencia en las redes sociales. Esta consideración es fundamental para el diseño de intervenciones dirigidas a erradicar el fenómeno, puesto que con lo discutido podemos señalar la necesidad de intervenciones sociales colectivas (comunitarias o poblacionales) si se quiere lograr este objetivo.

Lo anterior permite cuestionar si las intervenciones basadas en la mediación, que de manera general operan a un nivel interpersonal (entre la víctima y el victimario) pueden lograr ser efectivas para prevenir o erradicar el ciberbullying.

Consecuencias

Las consecuencias de la violencia cibernética impactaron principalmente en la autoestima, el desprestigio y el desequilibrio emocional de quienes jugaron el papel de víctima, cuando por el contrario, el victimario asume un rol principal en el juego de poder, se empodera.

“¿Cómo que qué sentí? Depresión estaba deprimida, baja autoestima y tendencias suicidas y venganza. (-¿“Tendencias suicidas”?) Sí, sentía que era mucho que no podía sola, ahí fue cuando ya le dije a mis papás que ya no aguantaba, me quería cambiar de prepa ya no quería venir, no quería verlos (- ¿Fueron tus compañeros, los que te molestaban en redes sociales?) Sí, unos sí, otros no, otros no me decían cosas a la cara pero luego

los veía desde otro face de una amiga que comentaban, que sí me parecía a la morsa. Claro que ya no quería salir de mi casa, que nadie me viera, ya no quería nada, ni comer ni nada, por eso mis papás me llevaron a terapia con psicólogo, y ya ahí el psicólogo nos dijo que podía mandarme con un psiquiatra que él conocía y me recetó unas pastillas que se llaman paxil, no he dejado de tomarlas todavía, las necesito” (I., 17 años).

Es muy claro en este caso, la manera en que esta narradora señala que el impacto del acto violento a través de las redes sociales podría parecer una broma inofensiva pero en realidad es determinante en la vida de un adolescente, al grado de necesitar tratamiento psicológico y psiquiátrico para sobrellevar las consecuencias de ser víctima de ciberbullying.

Por otra parte, el que juega el papel del agresor no presenta remordimientos por su comportamiento, sino que se sienten empoderados al realizar el acto violento.

“Me sentía bien, nadie sabía que era yo, nadie sabe que fui yo, se lo imaginan pero no saben, sí me preguntaron que, “eh, fuiste tú, verdad”, pero no nunca les dije si sí. Y es que sí fue a mucha gente, morras sangronas o de esas que se creen mucho, yo no esperaba que se propagara, era más como juego, primero tenía como 40 followers en twitter, todas a las que molestaba y de repente empezaron a seguirme más personas, amigos de las que molestaba, novios, amigos míos que no sabían que era yo, y así, me amenazaban, que cuando supieran que era yo me iban a hacer no sé qué, y así, llegué a los 999 followers como en tres meses y entre más les jodía más me seguían, entre más personas seguían más poder de joder tenía, si una cuenta equis pocos followers te molesta no importa, nadie lo lee, pero cuando ya es una cuenta con muchos seguidores las cosas cambian, te respetan más.” (C., 17 años).

Es muy clara la posición de empoderamiento del sujeto entrevistado, a partir de diversos factores, por una parte la presencia del anonimato permite que se consuman actos violentos por no temer a las consecuencias, por otra parte, la relación de poder frente a sus víctimas es mayor debido a la cantidad de personas a las que puede llegar la agresión cibernética a través de todos los usuarios conectados en la red.

Estrategias de intervención

En cuanto a las posibles estrategias de intervención, los estudiantes entrevistados, tanto víctimas como victimarios, aseguraron que de existir un mecanismo de intervención, no se podría llegar siempre a resolver el conflicto.

“¿De arreglar frente a frente con ellos? No, no se puede arreglar algo así, lo que me hicieron fue afectarme delante de todos, a menos que fuera delante de todos, una disculpa que diga que no soy nada de lo que dicen que soy, eso sí, pero yo nunca voy a perdonar eso, nunca, fue feo, fue malo. Nunca se lo voy a perdonar.” (K., 17 años).

“Sí, sí sé qué es la mediación, nos mandaron llamar a psicopedagogía pero yo no fui, no sé los otros. No, para qué, ya los veo en el salón, no entienden, si ni tu familia entiende lo que esto te afecta, ellos tampoco entienden, no se puede resolver, ni con disculpas ni aunque digan que ya no lo van a hacer, como quiera soy el mongol.” (A., 16 años).

“Creo que habría que castigar a aquellos que hacen públicos datos privados o fotos de las personas sin su consentimiento. Creo que interactuar con otros usuarios no debería ser considerado bullying o un delito. Tan sencillo que es bloquear o silenciar a aquellos que te molestan. Molestarse es caer

en su juego y dejarlos ganar. No me interesa verlos ni que me vean (a las víctimas).” (P., 17 años).

Así mismo manifestaron la nula voluntad para someterse a algún proceso de resolución de conflicto.

10 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio permitió conocer las experiencias sobre el ciberbullying de los estudiantes del nivel medio superior del municipio de Monterrey, además de examinar cómo se desarrolla el fenómeno y los elementos que intervienen en el mismo. En este sentido es importante destacar que los casos aquí estudiados no pretenden hacer generalizaciones acerca del ciberbullying, sin embargo a través del análisis del contexto experimentado por estos estudiantes se profundizó sobre el conocimiento existente del fenómeno ofreciendo elementos de evidencia empírica para futuras investigaciones y permitiendo la construcción de hipótesis que deberán ser contrastadas en investigaciones posteriores. A continuación se presentan las conclusiones de este estudio.

Elementos determinantes para convertirse en víctima o agresor.

Las experiencias de ciberbullying en estudiantes del nivel medio superior de preparatorias pertenecientes a la UANL en el municipio de Monterrey, se encuentran mediadas a partir de la interacción entre los factores personales, interpersonales y las motivaciones externas de los sujetos, constituyendo estos elementos los determinantes fundamentales del fenómeno del ciberbullying.

Entre los factores personales no se documentaron elementos que pudiesen hacer pensar la existencia de diferencias significativas en torno al sexo, pudiendo señalar con esto, que al menos en los sujetos participantes el sexo y por lo tanto la construcción social que se hace a partir de este mismo, no es determinante para la constitución de un individuo como agresor o víctima de ciberbullying. Por otro

lado, si fue posible encontrar otras características individuales propias de agresores y víctimas: entre las características del agresor se encontraron alta autoestima y buen rendimiento escolar, frente a los promedios más bajos de las víctimas.

Respecto a los factores interpersonales, es posible afirmar la existencia de una relación de determinación entre el intento de ajuste social de un individuo y asumir el rol de agresor. Esta relación puede ser explicada al considerar que convertirse en generador de violencia indirecto en el contexto cibernético es usual y es visto como una forma de integración de una sociedad cibernética. De esta manera, la agresión cibernética es vista entre los jóvenes como una forma de asumir conductas que pueden ser aceptadas entre sus pares y que se expresan en comportamientos que incentivan la interacción violenta entre la víctima y su agresor como cuando se retroalimentan positivamente los descalificativos, insultos y otras formas de violencia a través de las redes sociales. Así mismo, se determinó que el contexto socio demográfico brinda las herramientas tanto materiales como ideológicas necesarias para generar el fenómeno. De esta manera, la disponibilidad de computadora y acceso a internet, en un medio social que favorece las interacciones de acoso conforma un contexto propenso para el ciberbullyng.

Consecuencias y motivaciones.

Los principales sentimientos manifestados en las víctimas se asocian a baja autoestima, humillación, depresión, desequilibrio emocional y tristeza por ser afectados directamente en su persona frente a todos los demás miembros de su red social. Por su parte, las principales motivaciones que llevan a los agresores a cometer el ciberbullying son la envidia, la venganza, los celos, el aburrimiento y la diversión.

Desarrollo del fenómeno.

Las redes sociales cibernéticas son el lugar donde ocurren todas las ciberagresiones ya que proporcionan los medios idóneos para detonar el acto. El proceso de violencia cibernética empieza a partir de las motivaciones internas del agresor que en ocasiones es un agresor victimizado. Para que el ciberbullying tenga un impacto considerable en la víctima tiene que tener carácter colectivo, entendiéndose para esto que el universo cibernético de la víctima ha sido afectado frente a todos los individuos de su red social. Es decir, el ciberbullying afecta la realidad de la víctima tanto cibernética al ser a través de las redes sociales, como físicamente al ser frente a personas que son parte de su realidad cotidiana, en este caso sus pares escolares.

Intervención.

La mediación por su carácter interpersonal solo podría contribuir a la solución del conflicto entre víctima y el agresor, sin embargo, no en el ciberbullying por su característica colectiva en la que para el efecto bola de nieve necesita de la interacción de terceros involucrados como los agresores indirectos y que como se discutió constituyen actores fundamentales para la generación del fenómeno. En este caso se requieren de intervenciones de otro tipo como las educativas.

Recomendaciones para futuras investigaciones.

Nos parece conveniente continuar impulsando investigaciones que analicen el ciberbullying a gran escala para determinar cómo impacta este fenómeno a nivel estatal, en los diferentes niveles educativos para determinar de qué manera se pueden desarrollar y promover medidas de culturización para prevenir el acoso

cibernético. Así mismo, es conveniente señalar que los hallazgos que aporta la presente investigación que han sido obtenidas principalmente a partir de un abordaje cualitativo puedan ser corroborados a través de una muestra estadísticamente representativa que permita generalizar estos resultados para toda la población escolar en la entidad.

11 REFERENCIAS

- Feldman Hertz, M., & David-Ferdon, C. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health, s2-s5*.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). Cyberprogram 2.0: Efectos en la mejora de la conducta social durante la adolescencia. *Internacional Journal of developmental and Educational Psychology, 577-587*.
- Vinyamata, E. (2003). *La Conflictología: Un Aprendizaje Positivo del conflicto*. Barcelona: Grao.
- Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. In L. Barton, *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society"* (pp. 34-50). Madrid: Ediciones Morata.
- Achwartz, D., Dodge, K., & Coie, J. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development, 1755-1772*.
- Aibar, E. (1996). la vida social de las máquinas: orígenes, desarrollo y perspectivas actuales en la sociología de la tecnología. *Revista española de investigaciones sociológicas, 141-170*.
- Aibar, E. (2008). las culturas de internet: la configuración socio técnica de las redes. *Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 9-21*.
- Akbulut, Y., Eristi, B., & Sahin, Y. (2010). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Educational technology & society, 197-201*.
- Albornoz, M. (2006). La RICYT como practica de trabajo en red. In M. Albornoz, *Redes de conocimiento construcción, dinamica y gestión*. Buenos Aires: RICYT.
- Allen, K. (2012). Off the radar and ubiquitous: text messaging and its relationship to 'drama' and cyberbullying in an affluent, academically rigorous US high school. *Journal of youth studies, 99-117*.
- Alsaker, F., & Olewus, D. (1992). *parental relationships, peer relationships, and the development of depressive tendencies in adolescence*. Washington, DC: Paper presented at the biennial meeting of the society for research on adolescence.

- Alvarez, D., Nuñez, J., Bobarro, A., Rodriguez, C., & Gonzalez-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 221-231.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Alvarez, L., Núñez, J., & Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria en Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.*, 337-360.
- Alvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: modalities and aggressors profile. *Computers in human behavior*, 1128-1135.
- Aranda, R. (2005). *La negociación y la mediación de conflictos sociales*. Madrid: Trama.
- Áviles, J. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares. *Lan Osasuna*, 1-13.
- Aviles, J., García-López, M., & Caballo, V. (2011). el maltrato entre iguales: bullying. *Behavioral psychology*, 57-90.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. . *American Journal of Health Promotion*, 8-10.
- Bargh, J., & McKenna, Y. (2004). THE INTERNET AND SOCIAL LIFE. *The Annual Review of Psychology*, 573-390.
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: an exploratory study. *Journal of early adolescence*, 803-833.
- Beran, T., & Li, Q. (2008). the relationship between cyberbullying and school bullying. *The journal student wellbeing*, 16-33.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication researches*. Glencoe: Free Press.
- Berelson, B. (1967). Content analisis. In A. Lindzey, *Handbook of social psychology*. New York: Lindzey.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión, causas, consecuencias y control* (1era edición ed.). País Vasco: Desclée de Brouwer.
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Estudios de juventud*, 97-114.

- Bijker, W. (1995). *Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs: Toward a Theory of Sociotechnical Change*. Cambridge: MIT: PRESS.
- Bijker, W. (2008). La vulnerabilidad de la cultura tecnológica. *Estudios sociales de la Ciencia*, 117-140.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of psychology*, 307-313.
- Boqué, M. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 210-230.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., & Genta, M. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional behavioural difficulties*, 375-388.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *la ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruun, H., & Hukkinen, J. (2008). Cruzando fronteras: un diálogo en tres formas de comprender el cambio tecnológico. In H. Tomas, & A. Buch, *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bryce, J., & Klang, M. (2009). Young people, disclosure of personal information and online privacy: Control, choice and consequences. *Information Security Technical Report*, 160-166.
- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 738-789.
- Burke, M., & Tulett, K. (1999). Impact of information needs on organizational design. *Journal of American society for information science*, 380-395.
- Caballo, V., Calderero, M., Arias, B., Salazar, C., & Irrutia, M. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (Bullying). *behavioral psychology*, 625-647.
- Cabero, J. (2007, septiembre). Retrieved from <http://cursa.ihmc.us/rid=1M92QYFT5-2BBGPTG-1QT0/julio%20cabero.pdf>

- Callon, M. (2008). La dinámica de las redes tecno-económicas. In H. Thomas, & A. Buch, *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes .
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Calmaestra, J., Ortega, R., & Mora-Merchan, J. (2008). Las TIC y la convivencia: un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la escuela*, 93-104.
- Campbell, M., & Morrison, A. (2007). The relationship between bullying, psychoticlike experiences and appraisals in 14-16 years old. *Behaviour Research and therapy*, 1579-1591.
- Cardozo, G. (2009). Adolescents in psychosocial risk and resilience. *Psicología desde el Caribe*, 148-182.
- Casamayor, G. (1999). Cómo dar respuesta a los conflictos. In F. Casa, *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F., Buxarrais, M., Figuer, C., Gonzalez, M., & Rodriguez, J. (2004). los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre 12 y 16 años: estudios de algunos correlatos. *Apuntes de psicología*, 3-23.
- Castell, M. (2005). la dimensipon cultural de internet. *debates culturales*, 7-10.
- Castro, A., & Reta, C. (2013). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying. Nuevas violencias y consumos culturales*. Argentina: HomoSapiens.
- Cava, M., & Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Información psicológica. Temes Destudio*, 60-68.
- Cava, M., Musito, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 367-373.
- Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Buenos Aires: editorial espacio.
- Cleary, D. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence*, 671-682.
- Cobo, P., & Tello, R. (2008). *Bullying en México*. México: Editorial Lectorum.

- Cohen, P., Kasen, J., Velez, C., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., . . . Streuning, E. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence. *Journal of child psychology and psychiatry*, 851-867.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 123-130.
- Creswell, J. (2003). *Research desing: Quialitative, quantitative, and mixed methods approaches*. CA: Thousand Oaks.
- Creswell, J. (2005). *educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and cualitative research*. Upper saddle river: Pearson Education.
- Creswell, J., Clark, P., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research desing. In A. Tashakkori, & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social behavioral research* (pp. 209-240). CA: sage.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulations of social-information processing mechanisms in childrens development. *Physchological Bullet*, 74-101.
- Cutcliffe, S. (2003). *Ideas, máquinas y valores. Los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Barcelona: Universidad Autonoma Metropolitana.
- D., O. (1983). Low school achievement and agresive behaviour in adolescent boys. In D. Magnusson, & V. Allen, *Human Develophment and interaccional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Defensor del Pueblo. (1999). *Informa sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del defensor del pueblo.
- DEfensor del Pueblo. (2007). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. . Madrid: Publicación de la oficina del defensor del Pueblo.
- Defensor del pueblo y UNICEF. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. . Maadrid: Publicación de la oficina del defensor del pueblo.
- Denzin, N. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociologcal methods*. New York: McGraw-Hill.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Duverger, M. (1996). *metodo de las ciencias sociales*. Madrid: Ariel.
- Echeverría, J. (2001). La sociedad de la información. *Revista iberoamericana de Ciencia, Tecnología, sociedad e innovación*, <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/echeverria.htm>.
- Elkaim, M. (1989). *Las prácticas de la terapia de red. Salud mental y contexto social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Erdur, O., & Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia social and behavioral sciences*, 2771-2776.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B., & Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry, a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Espinosa, L., Muela, J., & García, J. (2016). Avances en el campo del transtorno de ansiedad social en adolescentes. El papel de la emoción expresada. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 99-104.
- Estevez, E. (2005). *violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Estevez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European journal of psychology of education*, 473-483.
- Fantova, F. (2007). Repensando la Intervención social. *Documentación social*, 183-198.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Feldman, M. (2002). La Revolución de Internet y la Geografía de la Innovación. *Revista internacional de ciencias sociales*, 1-15.
- Fernandez, I. (2004). la intervención del matraato en el ámbito escola, basada en la mejor de las relaciones interpersonales y de amistad entre iguales. *Tabanque*, 117-134.
- Figueroa, L., Magaña, D., & Tomás, A. (2012). El enfoque de la justicia y los medios alternativos de solución de conflictos: un cambio de paradigma en el sistema de justicia mexicano. *Fuentes humanísticas*, 27-40.

- Fischer, R., & Ury, W. (1994). *Obtenga el sí*. México: Cecsá.
- Fogel, J., & Nehmad, E. (2009). Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns. *Computers in Human Behavior*, 153-160.
- Funes, S. (2000). Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos. In I. Fernandez, *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 181-202). Madrid: Escuela Española.
- Gaeta, M., & Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontación y autorregulación en el contexto escolar. *Revista Humanidades*, 327-344.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontemara.
- Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. *FOCAD formación continua a distancia*, 1-22.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 233-254.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. . *Internacional Journal of psychology and pscychological therapy*, 233-254.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencias y Consecuencias del Ciberbullying: una revisión. *International Journal of Phychology and Psychological Therapy*, 233-254.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying.SCREENING de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.
- Garandeau, C., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Agression and violent behavior*, 612-625.
- García , L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanca, E., Sotelo, L., Herrera, E., . . . Fermam dini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de investigación en Psicología*, 83-99.
- García, A., López, M., & Catalina, B. (2013). The Influence of Social Networks on the Adolescents' Online Practices. . *Comunicar*, 195-204.
- García, M., (2018). *Manual de Derecho d elas Nuevas Tecnologías*. Tirant lo blanch. México.

- García, M., (2013). El lado oscuro de las TIC. Mesa de exposición: Los MASC, las tecnologías de la comunicación (TIC) y los conflictos educativos. Simposio Internacional de MASC, Facultad de Derecho y Criminología, UANL.
- Gonzalo, M. (2011). Metodos Alternos: Una justicia más progresista y universalizada. In A. Sánchez , *Metodos alternos de solución de conflictos: herramientas de paz y modernización de la justicia* (pp. 41-66). Madrid: UANL .
- Goode, W. (2008). *Metodos de investigación social*. México: Trillas.
- Gorjón, F., & Saenz, K. (2009). *Metodos alternos de solución de controversias*. México: Patria.
- Gorjón, F., & Steele, J. (2008). *Métodos alternos de solución de conflictos*. México: Oxford University Press.
- Gorjón, G. (2001). Arbitraje comercial. Paradigma del derecho. *Revista latinoamericana de arbitraje comercial*.
- Granovetter, M. (1973). la fuerza de los vinculos débiles. *American Journal of Sociology*, 1360 - 1380.
- Grossetti, M. (2007). reflexiones en torno a la noción de red. *REDES Estudios Sociales de la Ciencia*, 85-108.
- Guirado-López, C. (2016). Acoso escolar: estrategia encaminada a la prevención. *Publicaciones didácticas*, 190-198.
- Harries, S. y. (2003). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores* . México: Paidós.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 441-455.
- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information, Communication, & Society*, 125–147.
- Heinemann, P. (1969). Apartheid. *Liberal debatt*, 3-14.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing-gruppvald bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur.
- Hernandez, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

- Hinduja, S., & Patchin, J. (2013). 2013. *Social influences on cyberbullying behavior among middle and high school students.*, Journal youth adolescence.
- Hughes, T. (1983). *Networks of power: electrification in western society*. Baltimore: John Hopkins University Press, disponible en https://monoskop.org/images/2/29/Hughes_Thomas_P_Networks_of_Power_Electrification_in_Western_Society_1880-1930.pdf.
- Humanos, Instituto Interamericano de Derechos. (2014). *Prevención del acoso escolar : Bullying y cyberbullying*. San José, costa Rica: Instituto Interamericano de derechos humanos.
- Ireland, J., & Power, C. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Agressive Behavior*, 298-312.
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales. Tesis doctoral*. España: Universidad de Huelva.
- Johnson, B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 282-292.
- Johnson, R., & Johnson, D. (2002). Teaching students to be peacemakers: A meta-analysis. *Journal of Reserch in Education*, 25-39.
- Johnson, R., & Johnson, D. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers program". *Theory into practice*, 68-79.
- Kappos, A. (2007). The impact of electronic media on mental and somatic children's health. *Int J Hyg Environ Health.*, 555-562.
- Kiriakidis, P., Stravos, R., & Kavoura, N. (2010). Cyberbullying, a review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family and community health*, 82-93.
- Konig, C., Maekawa, H., & Schiebel, E. (2010). Mutual regulation of cyclin-dependent kinase and the mitotic exit network. *Journal Cell Biol*, 51-68.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lanzilloti, A., & Guido, K. (2014). Características y repercusiones de una nueva modalidad de maltrato. *ACTA: psiquiatria y psicología de America Latina*, 36-42.
- Lederach, J. (2000). *ABC de la paz y los conflictos*. MADrid: Catarata.

- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Lera, M. (2002). *Un modelo para la educación con valores*. Perspectivas.
- Lewicki, R., & Spencer, G. (1992). Conflict and negotiation in organizations: introduction and overview. *Journal Organizational Behaviour*, 205-217.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 157-170.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- López-Estada, E., & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen*, 19.
- Lucio, L. A. (2008). *Legislar para enfrentar la violencia en las aulas*. Congreso Virtual Intersistitucional UANL-Cámara de Diputados. Los Grandes Problemas Nacionales. Retrieved abril 10, 2014, from Camara de diputados: <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/redipal/CVI-01-08.pdf>
- MacDonald, J., & Tipton, L. (1993). *Using documents*. Londres: Sage.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2005). *El paradigma emergente: hacía una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Matterlat, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Buenos Aires: Paidós.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 279-300.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. London: Sage.
- Monks, C., & Coyne, I. (2011). *Bullying in Different Contexts*. Cambridge: University Press.
- Monks, C., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 477-491.
- Mora-Merchán, J. (2001). El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 251-254.
- Morita, Y. (1996). Bullying as a contemporary behaviour problem in the context of increasing 'societal privatization' in Japan. *Prospects*, 311-335.

- Munné, M., & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la mediación*. Barcelona: GRAO.
- Olewus, D. (1989). *Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definition and measurements*. Netherlands: M. Klein editorial.
- Olewus, D. (1991). Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program. In D. Pepler, & K. Rubin, *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olewus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins, *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, California.: Sage Publications.
- Olewus, D. (1997). Bully/victim problems in schools: Knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Pshychology*, 170-190.
- Olewus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olewus, D. (1999). Sweden. In P. Smith, J. Morita, J. Junger-Tas, D. Olewus, R. Catalano, & P. Slee, *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 7-27). Londres: Routledge.
- Olewus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. In J. Sanmartín, *Violencia y Escuela* (pp. 13-30). Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Olewus, D. (2012). Cyberbullying: an overrated phenomenon? *European journal of developmental psychology*, 520-538.
- Orduño, E. (2014). *LA cultura de la mediación: Impacto de un programa preventivo de sensibilización, en IES de la región de Murcia*. Murcia: Tesis Doctoral.
- Orduño, E., & Iglesias, E. (2015). *La mediación escolar. Formación para profesores*. Murcia: Región de Murcia. Consejería de Educación y Universidades. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de educación y cultura*, 23-26.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y sociedad*, 191-216.

- Ortega, R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2001). Narración y comprensión del otro. In *El pensamiento Narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social* (pp. 13-18). Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. (2010). *treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar*. Madrid: Alianza editorial.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia escolar (SAVE). *Revista Educación*, 253 - 270.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2000). Violencia escolar: mito o realidad. *American journal of family therapy*, 189-206.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 515-528.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje.*, 515-528.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 183-192.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Bullying and moral disengagement: A cross-national comparison . *Psicothema*, 37-49.
- Ortega, Rosario; Mora-Merchán, J.;. (2000). Violencia escolar: Mito o Realidad. *American Journal of family therapy*, 189-206.
- Österman, K., Björkqvist, K., Kaukiainen, A., Huesmann, L., & Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from five ethnic groups. *Aggressive behavior*, 411-428.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas*. Madrid: Nueva Biblioteca.
- Pellegrini, A. (1992). Preference for outdoor play during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 241-254.
- Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Developmental*, 325-338.
- Perez, M., Poveda, M., & López, F. (2013). El fenómeno de las redes sociales: evolución y perfil del usuario. *EduPsykhé*, 93-118.

- Pesqueira, J. (2010). *Mediación escolar y menores en riesgo*. Justicia Restaurativa México.
- Piazza, J., & Bering, J. (2009). Evolutionary cyber-psychology: Applying an evolutionary framework to Internet behavior. *Computers in Human Behavior*, 1258–1269.
- Pikas, A. (1975). *Så stoppar vi mobbning! Rapport från en antimobbningsgrupps arbete*. Estocolmo: Prisma.
- Piscitelli, A. (2009). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Madrid: Gedisa.
- Pollio, H. (1997). *The phenomenology of everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pornani, C., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 84-91.
- Prendes, P. (2004). Los nuevos medios de comunicación y el aprendizaje en colaboración. *Aula abierta*, 127-146.
- Ramos, L. (2011). *Bullying: análisis histórico conceptual y aplicación de dos grupos focales de niños en C.E. parroquial del distrito de SJM-Lima. Tesis de Posgrado*. Lima: Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- Randall, P. (1996). *Adult Bullying: Perpetrators and Victims*. Londres: Routledge.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Requena, F. (1989). EL CONCEPTO DE RED SOCIAL. *Reis*, 137-152.
- Rodríguez, R. (2005). El hombre como ser social y la conceptualización de la salud mental positiva . *Investigación en salud*, 105-111.
- Roland, E. y. (1989). *Bullying. An international perspective*. Londres: DAVID Fulton Publishers.
- Ros-Martín, M. (2009). Evolución de los servicios de redes sociales en internet. *El profesional de la información*, 552-557.
- Ruiz, O., & José, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saéz, K., & Rivera, P. (2012). La mediación, concepto y ámbitos de aplicación. In H. Batista, L. Prado, & F. Gorjón, *Modernización de la justicia desde la*

- perspectiva Panañeña y Mexicana* (pp. 198-212). Monterrey: FACDYC UANL.
- Salmivalli, C. K. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 1-15.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 1-15.
- Sánchez, J. (2015). Uso problemático de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 159-174.
- Sanchez-Lacasa, C., & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1015-1032.
- Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, school bullying and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of public health*, 171-177.
- Schnitman, F., & Schnitman, J. (2000). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires- México- Santiago-Montevideo: Granica.
- Schwartz, D., & Proctor, L. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 670-683.
- Seltiz, C. J. (1998). *Metodos de relacion de investigaciones sociales*. Madrid.: Rialp.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Shu-Sha, A., & Kaveri, S. (2009). Youth Internet use: risks and opportunities. *Wolters Kluwer Health*, 351-355.
- Smith, P. (2002). *Violence in Schools: The Response in Europe*. Londres: Routledge.
- Smith, P. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgos familiares. *IX Reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia: Violencia y Escuela*.
- Smith, P. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la. *Paper presentado al Congreso Educación Palma de Mallorca*.

- Smith, P., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. Smith, & S. Sharp, *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *School psychology international*, 288-311.
- Sticca, F. (2013). *Bullying goes online: definition, risk factors, consequences, and prevention of (cyber) bullying*. Zurich: University of Zürich, Faculty of Arts.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Suden, J. (2003). *Material Virtualities*. Nueva York: Peter Lang.
- Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 117-127.
- Swartz, M. (2009). Cyberbullying: an extension of the schoolyard. *Journal pediatric health care*, 281-292.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining Qualitative and Quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tattum, D. (1993). *Understanding and managing bullying*. Londres: Heinemann Books.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1990). *Introducción a los metodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behaviour*, 277-287.
- Topuc, C., & Erdur-Barker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School psychology international*, 550-561.
- Trautmann, M. (2008). Maltrato entre pares o bullying. Una vision actual. *Revista chilena de pediatría*, 13-20.
- Ugarte, D. ((s/f)). El poder de las redes. Manual ilustrado para ciberactivistas. disponible en http://chuerta.com/libros/El_Poder_De_Las_Red.es.pdf.

- Valero, R., Calderón-López, S., Martín, G., & Lucas-Molina, B. (2014). Implementación de un programa de mediación escolar: Análisis de las dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Madrid*, 375-392.
- Varela, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Vazquez, R. (2012). *La mediación escolar como herramienta de paz, Tesis doctoral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Velasco, J. S. (2013). Consecuencias del acoso escolar en la. In R. R. R. González Cabanach, *Psicología y Salud II. Salud física y mental* (pp. 113-129). Santiago de compostela: GEU Editorial.
- Vieira, M., Fernández, I., & Quevedo, G. (1989). "Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. In E. Roland, & E. Munthe, *Bullying. An International Perspective*. (pp. 34-52). Londres: David Fulton editorial.
- Von-Eckartsberg, R. (1998). Introducing existential-phenomenological psychology. In R. Valle, *Phenomenological Inquiry in psychology: Existential and transpersonal dimensions* (pp. 3-20). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University .
- Willard, M. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 64-65.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats and distress*. Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Ybarra, M., & Mitchell, J. (2004). Online aggressor-targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1038-1316.
- Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Pennsylvania: Good Books.
- Zimmer-Gembeck, M., & Pronk, R. (2007). A Model of Behaviors, Peer Relations and Depression: Perceived Social Acceptance as a Mediator and the Divergence of Perceptions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 273-302.

TEXTOS LEGALES CITADOS

- Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia Escolar en el Estado de Aguascalientes
- Ley para Prevenir y Erradicar el Acoso Escolar para el Estado de Baja California
- Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia y el Maltrato Escolar del Estado de Baja California Sur
- Ley de Educación el Estado de Campeche
- Ley para la Prevención, Atención y Control del Acoso Escolar para el Estado de Coahuila de Zaragoza
- Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado de Colima
- Ley de Educación para el Estado de Chiapas
- Ley Estatal de Educación
- Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal
- Ley de Educación del Estado de Durango
- Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios
- Ley Número 1256 para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Guerrero
- Ley para la Prevención, Atención y Erradicación de Violencia Escolar en el Estado de Hidalgo
- Ley de Educación del Estado de Jalisco
- Ley de Educación del Estado de México
- Ley para la Atención de la Violencia Escolar en el Estado de Michoacán
- Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar
- Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado de Nayarit

- Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León
- Ley Contra la Violencia y Acoso Entre Iguales para el Estado de Oaxaca
- Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla
- Ley de Educación del Estado de Querétaro
- Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia entre Estudiantes del Estado de Quintana Roo
- Ley de Prevención y Seguridad Escolar del Estado y Municipios de San Luis Potosí
- Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia Escolar del Estado de Sinaloa
- Ley de Educación para el Estado de Sonora
- Ley de Educación del Estado de Tabasco
- Ley para la Prevención de la Violencia en el entorno Escolar del Estado de Tamaulipas
- Ley para Prevenir y Combatir la Violencia Escolar en el Estado de Tlaxcala
- Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave
- Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán
- Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso Escolar en el Estado de Zacatecas

ANEXOS

ANEXO 1



GUIA DE ENTREVISTA VICTIMARIO.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.



FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA.

El presente instrumento tiene como finalidad analizar la existencia, incidencia y relación del fenómeno “cyberbullying” como parte del diagnóstico de una investigación formal, por lo cual las respuestas proporcionadas serán tratadas de **FORMA CONFIDENCIAL**.

INDICACIONES: A continuación se te presentan algunas preguntas generales acerca de tu persona respóndelas según tus características.

1. Identificación.

- a. ¿eres chico o chica? Chico () Chica ()
- b. ¿qué edad tienes?
- c. ¿en qué municipio vives?
- d. En qué colonia.
- e. ¿cuál es tu grado de estudios?
- f. ¿tienes acceso a internet en casa? SI/NO
- g. ¿tienes computadora? SI/NO ¿tienes celular? SI/NO.

2. SEGUIMIENTO DEL GUIÓN.

- a. ¿Qué opinión tienes sobre las nuevas tecnologías como internet, teléfono móvil y videojuegos en los jóvenes como tú a nivel general?
- b. ¿Qué te resulta más atractivo de este tipo de herramientas?
- c. ¿Qué oportunidades te ofrecen?
- d. ¿Tienes cuentas en redes sociales?
- e. ¿a qué peligros crees que estás expuesto con su uso?
- f. Te has encontrado alguna vez en alguna situación que te haya incomodado o molestado?
- g. En caso de haberte encontrado en una situación así ¿a quién lo has explicado (padres, amigos, tutor, maestro)?

3. En caso de agresores

- a. HECHOS. Amenazas () Descubrimiento y revelación de secretos () Acoso () Injurias () Usurpación de identidad () Contra el honor () Exhibicionismo y provocación sexual () Calumnias ()
Otras _____
—
- b. ¿qué tipos de medios tecnológicos utilizaste?
Computadora () Celular () Consola () Tablet ()
- c. APLICACIONES: Correo electrónico () Facebook ()
Twitter () Chat () MSN () Youtube ()
Otros: _____

- d. Relación con la víctima.
- e. ¿podrías describir la agresión cibernética?
- f. ¿qué te hizo sentir la realización del “hecho”?
- g. ¿cuál esperabas que fuese la reacción de la víctima?

4. Sobre la intervención.

- a. ¿qué abordaje se ha hecho de esta situación desde el punto de vista legal?
- b. ¿tienes conocimiento de recursos y entidades que trabajan y abordan este tipo de problemática?
- c. ¿consideras que es necesaria alguna regulación específica desde el marco legal con respecto al ciberbullying?
- d. Si existiera alguna oportunidad de intervención para resolver las cosas, en la que pudieses estar cara a cara con la víctima, ¿accederías a realizarla?
- e. ¿qué has aprendido?

5. Despedida y agradecimiento por su colaboración.

ANEXO 2



GUIA DE ENTREVISTA VICTIMA.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.



FACULTAD DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA.

El presente instrumento tiene como finalidad analizar la existencia, incidencia y relación del fenómeno “cyberbullying” como parte del diagnóstico de una investigación formal, por lo cual las respuestas proporcionadas serán tratadas de **FORMA CONFIDENCIAL**.

INDICACIONES: A continuación se te presentan algunas preguntas generales acerca de tu persona respóndelas según tus características.

1. Identificación.

- a. ¿eres chico o chica? Chico () Chica ()
- b. ¿qué edad tienes?
- c. ¿en qué municipio vives?
- d. ¿cuál es tu grado de estudios?
- e. ¿tienes acceso a internet en casa? SI/NO

- f. ¿tienes computadora? SI/NO ¿tienes teléfono móvil? SI/NO.

2. SEGUIMIENTO DEL GUIÓN.

- a. ¿Qué opinión tienes sobre las nuevas tecnologías como internet, teléfono móvil y videojuegos en los jóvenes como tú a nivel general?
- b. ¿Qué te resulta más atractivo de este tipo de herramientas?
- c. ¿Qué oportunidades te ofrecen?
- d. ¿tienes cuenta en alguna red social?
- e. ¿a qué peligros crees que estás expuesto con su uso?
- f. Te has encontrado alguna vez en alguna situación que te haya incomodado o molestado?
- g. En caso de haberte encontrado en una situación así ¿a quién lo has explicado (padres, amigos, tutor, maestro)?

3. En caso de víctimas.

- a. Tipo de cibervictimización. Amenazas()
Descubrimiento y revelación de secretos()
Coacciones() Acoso() Injurias() Usurpación de
identidad() Contra el honor() Exhibicionismo y
provocación sexual() Calumnias()
Otras_____
-
- b. ¿qué tipos de medios tecnológicos utilizaron?
Computadora() Celular() Consola() Tablet()

- c. APLICACIONES: Correo electrónico() Facebook()
Twitter() Chat() MSN() Youtube()
Otros:_____
- d. Descripción de la agresión cibernética.
- e. Relación con el bully.
- f. Tiempo de acoso.
- g. ¿cómo te hizo sentir la realización del “hecho”?
(trastornos asociados).

4. Sobre la intervención.

- a. ¿qué abordaje se ha hecho de esta situación desde el punto de vista legal?
- b. ¿tienes conocimiento de recursos y entidades que trabajan y abordan este tipo de problemática?
- c. ¿consideras que es necesaria alguna regulación específica desde el marco legal con respecto al ciberbullying?
- d. Si existiera alguna oportunidad de intervención para resolver las cosas, en la que pudieses estar cara a cara con la víctima, ¿accederías a realizarla?
- e. ¿qué has aprendido?

5. Despedida y agradecimiento por su colaboración.

ANEXO 3

Carta de consentimiento informado y voluntario

Monterrey, Nuevo León a _____ de _____ de _____

No. de participante: _____

Nombre de identificación del participante: _____

Por medio de la presente me permito hacer de su conocimiento que actualmente estoy realizando un proyecto de investigación titulado: “análisis fenomenológico de la violencia cibernética en las preparatorias pertenecientes a la UANL del Municipio de Monterrey”. Para llevar a cabo esta investigación es preciso realizar algunas entrevistas, por lo cual me gustaría contar con la participación de su hijo(a).

En caso de que le permita participar en esta entrevista es necesaria su autorización por escrito. Cabe destacar que la información que nos proporcione será confidencial y no será contada a nadie. En caso de tener alguna duda a lo largo de proyecto esta se responderá en su momento.

¿Acepta participar?: _____

Firma de consentimiento: _____

Est. Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos.

MASC. Luz Alejandra Escalera Silva.

Posgrado de la Facultad de Derecho y Criminología.

Universidad Autónoma de Nuevo León

ANEXO 4

Preparatorias del Municipio de Monterrey.

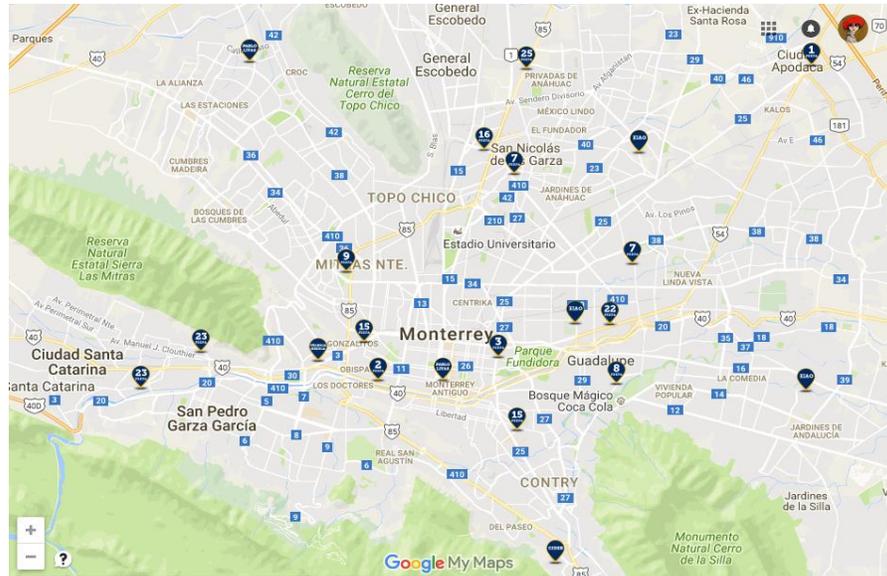


Ilustración 11. Escenario de estudio: Preparatorias UANL en el municipio de Monterrey.

ANEXO 5

MUNICIPIO DE GUADALUPE

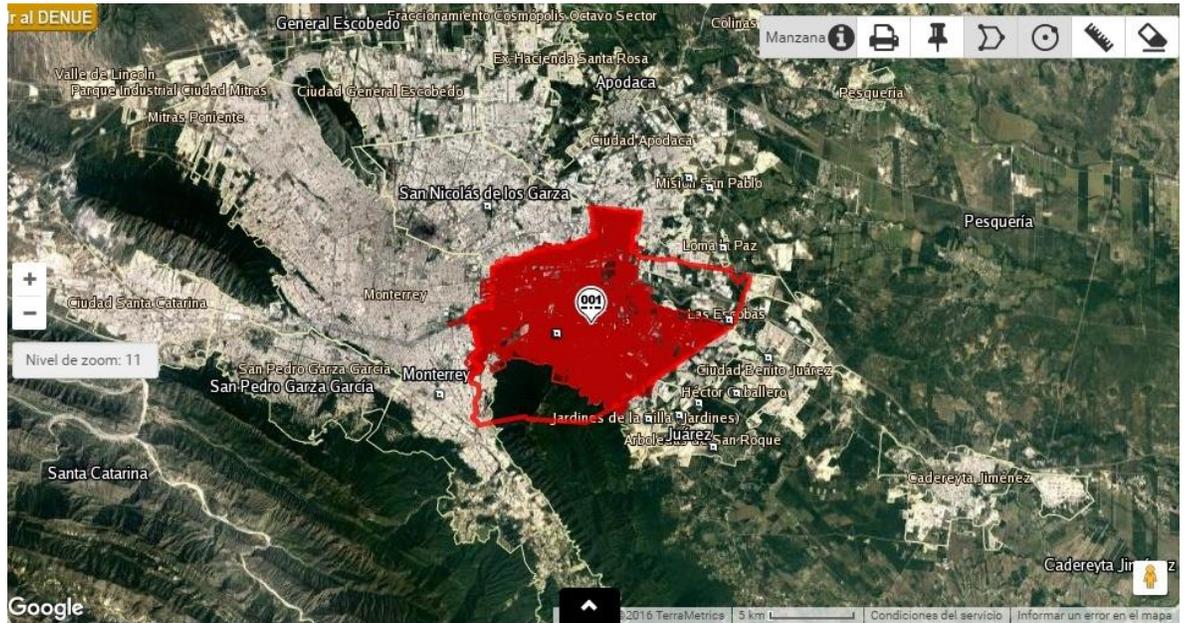


Ilustración 12: Contexto social de los agresores, Municipio de Guadalupe.

Municipio de Guadalupe	
Características	Datos
Total de habitantes	678,006
Media de edad por habitantes	29 años
Viviendas habitadas	172,309
Promedio de habitantes por vivienda	3.9
Viviendas que cuentan con energía eléctrica	167,119
Viviendas que cuentan con computadora	76,923
Escuelas de bachillerato	40
Promedio de alfabetización en hombres y mujeres.	99.6% hombres 99.7% mujeres

Tabla 29: Municipio de Guadalupe (Fuente: INEGI)

ANEXO 6

Contexto sociodemográfico de agresor 1: Colonia Valle del Contry.



Ilustración 13: Colonia Valle del contry. Fuente: INEGI

Colonia Valle del Contry, 1er. Sector.	
Características	Datos
Total de viviendas	121
Viviendas habitadas	119
Población total	439
Edades de la población:	0 a 14 años 88 15 a 29 años 144 30 a 59 años 155 60 o más años 24
Viviendas que cuentan con electricidad	119
Viviendas que tienen televisión	119
Viviendas que tienen computadora	119
Viviendas que cuentan con servicio de internet	119
Viviendas sin alguna de las tecnologías de la información y comunicación	0

Tabla 30: Colonia Valle del Contry (Fuente: INEGI)

ANEXO 7

Contexto sociodemográfico de agresor 1: Colonia Valle del Contry.

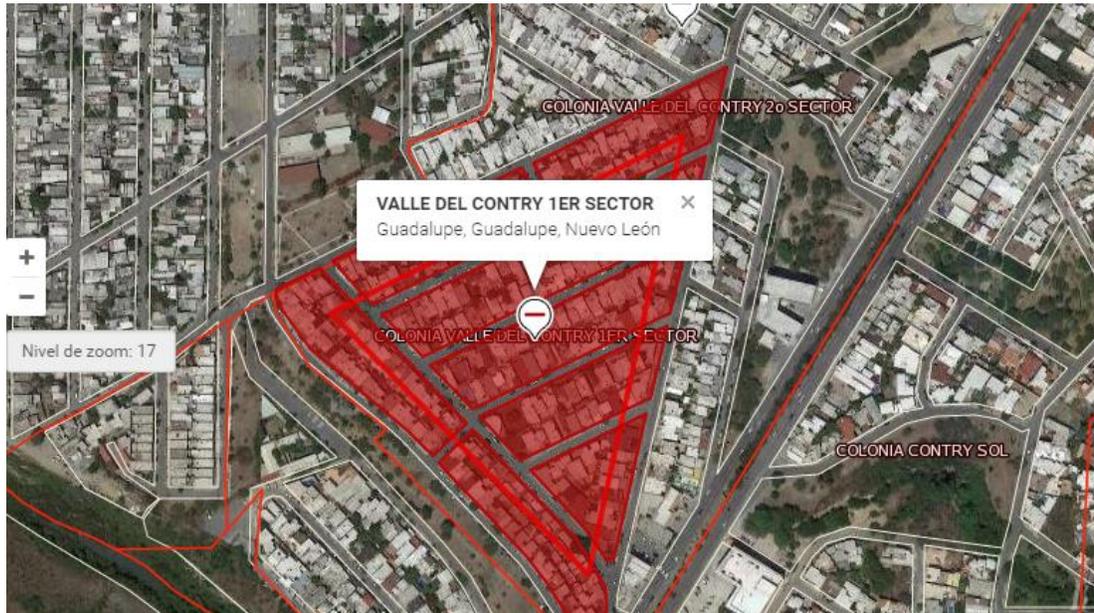


Ilustración 14: Colonia Valle del contry. Fuente: INEGI

Colonia Valle del Contry, 1er. Sector.	
Características	Datos
Total de viviendas	121
Viviendas habitadas	119
Población total	439
Edades de la población:	0 a 14 años 88 15 a 29 años 144 30 a 59 años 155 60 o más años 24
Viviendas que cuentan con electricidad	119
Viviendas que tienen televisión	119
Viviendas que tienen computadora	119
Viviendas que cuentan con servicio de internet	119
Viviendas sin alguna de las tecnologías de la información y comunicación	0

Tabla 31: Colonia Valle del Contry, 1er. Sector (Fuente: INEGI)

ANEXO 8

Contexto sociodemográfico de agresor 2: Jardines de Nueva linda vista.



Ilustración 15: Jardines de Nueva Linda Vista. Fuente: INEGI

Jardines de linda vista	
Características	Datos
Total de viviendas	34
Población total	97
Edades de la población:	
0 a 14 años	34
15 a 29 años	19
30 a 59 años	39
60 o más años	5
Viviendas que cuentan con electricidad	34
Viviendas que tienen televisión	32
Viviendas que tienen computadora	26
Viviendas que cuentan con servicio de internet	26
Viviendas sin alguna de las tecnologías de la información y comunicación	0

Tabla 32: Jardines de Nueva Linda Vista (Fuente: INEGI)

ANEXO 9

Contexto sociodemográfico de agresor 3: Rincón de la primavera.



Ilustración 16: Rincón de la primavera 6to sector. Fuente: INEGI

Rincón de la primavera	
Características	Datos
Total de viviendas	82
Viviendas habitadas	76
Población total	295
Edades de la población:	
0 a 14 años	68
15 a 29 años	83
30 a 59 años	136
60 o más años	8
Viviendas que cuentan con electricidad	76
Viviendas que tienen televisión	76
Viviendas que tienen computadora	73
Viviendas que cuentan con servicio de internet	73
Viviendas sin alguna de las tecnologías de la información y comunicación	0

Tabla 33: Rincón de la Primavera (Fuente: INEGI)

ANEXO 10

Contexto sociodemográfico de agresor 4: Bosques del Contry.



Ilustración 17: Bosques del Contry. Fuente: INEGI

Bosques del contry	
Características	Datos
Total de viviendas	57
Población total	220
Edades de la población:	
0 a 14 años	77
15 a 29 años	42
30 a 59 años	95
60 o más años	6
Viviendas que cuentan con electricidad	57
Viviendas que tienen televisión	57
Viviendas que tienen computadora	56
Viviendas que cuentan con servicio de internet	56
Viviendas sin alguna de las tecnologías de la información y comunicación	0

Tabla 34: Bosques del Contry (Fuente: INEGI)

ANEXO 11

Contexto sociodemográfico de agresor 5: Cumbres Elite.

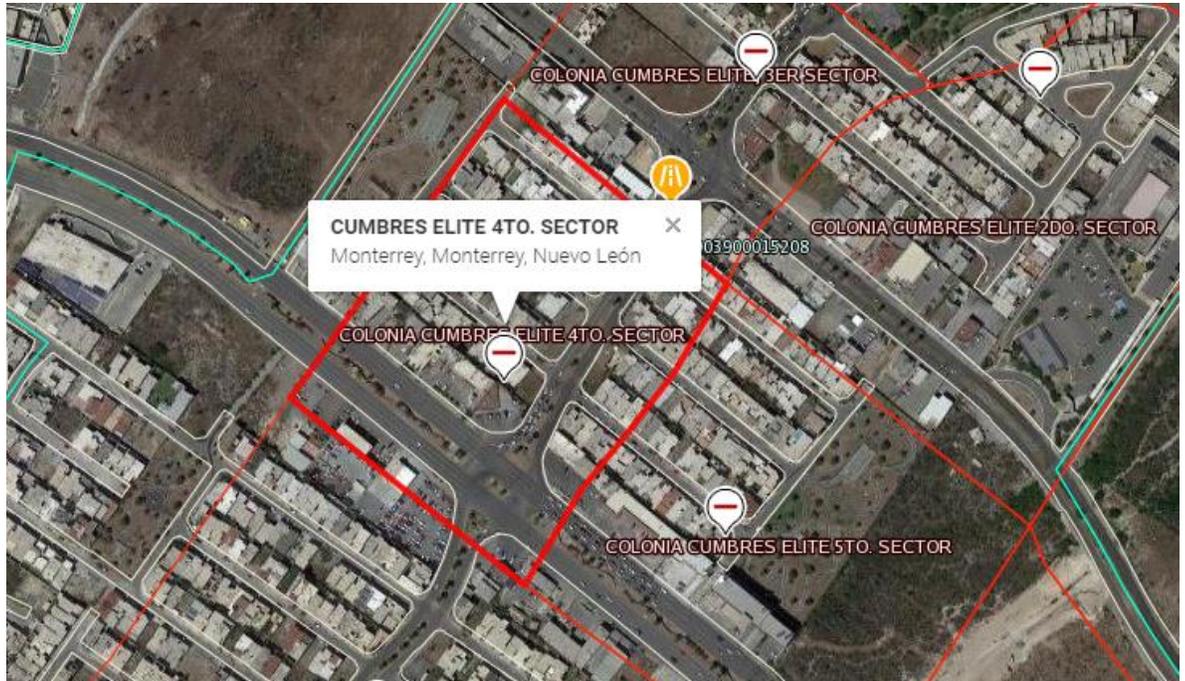


Ilustración 18: Cumbres Elite. Fuente: INEGI

Cumbres Elite, 4to sector	
Características	Datos
Total de viviendas	47
Viviendas habitadas	44
Población total	141
Edades de la población:	
0 a 14 años	29
15 a 29 años	41
30 a 59 años	66
60 o más años	3
Viviendas que cuentan con electricidad	44
Viviendas que tienen televisión	43
Viviendas que tienen computadora	41
Viviendas que cuentan con servicio de internet	41
Viviendas sin alguna de las tecnologías de la información y comunicación	0

Tabla 35: Cumbres Elite, 4to. Sector (Fuente: INEGI)

