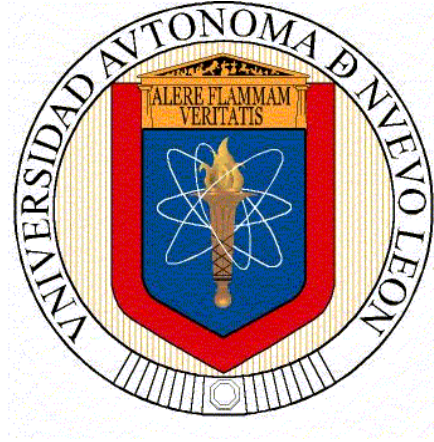


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**FACTORES PERSONALES Y CONTEXTUALES ASOCIADOS
AL CIBERACOSO EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS.
PAUTAS PARA UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN.**

PRESENTADA POR

ANA KAREN GUTIÉRREZ MARTÍNEZ

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

ABRIL 2024

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO



**FACTORES PERSONALES Y CONTEXTUALES ASOCIADOS AL
CIBERACOSO EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS. PAUTAS
PARA UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN.**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA Y
EDUCACIÓN**

PRESENTA:

ANA KAREN GUTIÉRREZ MARTÍNEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JUAN CARLOS SÁNCHEZ SOSA

CO-DIRECTOR:

DR. DANIEL MUSITU FERRER

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO, A 25 DE ABRIL DE 2024

A los adolescentes y jóvenes

AGRADECIMIENTOS

Hace poco más de siete años la Facultad de Psicología (UANL) me abrió sus puertas. Quiero expresar mi agradecimiento al Dr. Álvaro A. Aguillón Ramírez, ex director de la Facultad, por el apoyo brindado para comenzar mis estudios de posgrado y al Dr. Jesús Humberto González González (+) por depositar su confianza en mí y alentarme en todo momento.

Gracias al Dr. Juan Carlos Sánchez Sosa, director de este trabajo, por recibirme como tesista, orientarme, y compartirme sus conocimientos. Gracias Dr., sobre todo, por escucharme e impulsarme a alcanzar las metas más altas. Aprecio su enorme paciencia y los consejos brindados en cada ocasión.

Al equipo de revisores: Dr. José Armando Peña Moreno por su paciencia y no dejar de animarme. Dra. Nora Isela Macías Nuñez, los conocimientos compartidos hoy dan fruto. Dra. María Elena Villarreal González, su apoyo en pequeños detalles durante la aplicación y captura fueron invaluable, y Dr. Daniel Musitu Ferrer, por aceptar ser el Director externo de este trabajo.

Gracias a mis profesores del doctorado, especialmente al Dr. Cirilo García, por permitirme aprender estadística de una forma muy divertida y a la Dra. Ma. Elena Urdiales, por ser un verdadero apoyo en momentos difíciles. A mis compañeras y amigas Lety y Ana Laura. ¡Sin ustedes nada habría sido igual! ¡Las quiero mucho!!

Agradezco especialmente a Victoria Flores, Emily Rodríguez y Dania Yarithza, hoy alumnas egresadas de FaPsi, por su participación entusiasta, comprometida y total en este proyecto. Los días en el cubículo no habrían sido igual sin ustedes chicas ¡Muchas

gracias!! ¡Y a todos los demás colaboradores, agradezco sus ganas de aprender y su ayuda constante! Gracias a las instituciones participantes, a los estudiantes que respondieron las encuestas. Al personal administrativo de Posgrado de FaPsi, especialmente a Marigera, Brenda y Charlie.

Gracias al actual equipo Directivo de FaPsi, especialmente al Dr. Mario Alberto Loredo Villa, por darme la oportunidad de crecer en este sueño. Hoy puedo decir que la Facultad se ha convertido en mi familia... Agradezco a mis padres, Rubén y Marisa; a mi familia espiritual, las Cruzadas y Militantes de Santa María; a Dios, por el don de la vida y la vocación, y por permitirme abrazar un proyecto que cada día me apasiona más.

Hoy quiero seguir adelante en este camino, y que mi trabajo se convierta en una acción de gracias a todos los que lo hacen posible...

¡Muchas gracias!

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	1
ÍNDICE DE FIGURAS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
CAPÍTULO I	5
INTRODUCCIÓN	5
1.1 Antecedentes	9
1.2 Planteamiento del problema.....	15
1.2.1 Pregunta de investigación	16
1.3 Justificación.....	17
1.4 Objetivos	20
1.4.1 Objetivo general.....	20
1.4.1.1 Objetivos específicos	20
1.5 Hipótesis	21
CAPÍTULO II.....	24
MARCO TEÓRICO	24
2.1 La adolescencia	24
2.2 El ciberacoso.....	25
2.3 Modelos explicativos del ciberacoso	29
2.3.1 Teoría de las Actividades Cotidianas.....	29
2.3.2 Teoría de Tresca	31
2.3.3 Teoría de la Conducta Planificada.....	34
2.3.4 Modelo de Agresión General.....	37
2.3.5 Modelos Ecológicos.....	41

2.4 Factores asociados al ciberacoso	57
2.4.1 Factores personales asociados al ciberacoso	57
2.4.1.1 Autoestima.....	57
2.4.1.2 Malestar psicológico.....	59
2.4.1.3 Reputación social	59
2.4.2 Factores contextuales asociados al ciberacoso	61
2.4.2.1 Comunicación familiar.....	61
2.4.3 Factores tecnológicos asociados al ciberacoso.....	62
2.4.3.1 Adicción a redes sociales	62
CAPÍTULO III.....	65
MÉTODO.....	65
3.1 Tipo de estudio.....	65
3.2 Participantes	65
3.3 Instrumentos	68
3.4 Procedimiento	70
3.5 Análisis de datos	77
CAPÍTULO IV	78
RESULTADOS	78
CAPÍTULO V	83
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	83
CAPÍTULO VI	92
PROTOTIPO DE PROGRAMA DE PREVENCIÓN	92
REFERENCIAS	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	66
Tabla 2	66
Tabla 3	69
Tabla 4	78
Tabla 5	80

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	23
Figura 2	30
Figura 3	33
Figura 4	35
Figura 5	37
Figura 6	39
Figura 7	44
Figura 8	48
Figura 9	50
Figura 10	54
Figura 11	71
Figura 12	81

RESUMEN

El ciberacoso implica el uso de la tecnología para llevar a cabo, individual o grupalmente, conductas deliberadas, repetidas y hostiles con la intención de dañar a los demás. Se relaciona a diversos problemas de ajuste psicosocial, y en sus formas más severas puede provocar ideación suicida y/o la privación de la vida (Iranzo et al., 2019). El objetivo de este estudio es estimar y contrastar un modelo de efectos directos e indirectos de la cibervictimización en adolescentes escolarizados que integre variables personales (autoestima, malestar psicológico, reputación social), contextuales (comunicación familiar) y tecnológicas (riesgo de adicción a redes sociales). Se aplicó la Escala de Victimización Virtual (Buelga, Cava y Musitu, 2012), la Escala de Autoconcepto Forma 5, AF-5 (García y Musitu, 2014), la Escala de Malestar Psicológico de Kessler y Mroczek (1999), la Escala de Reputación Social (Caroll, Houghton, Hattie, y Durkin, 1999), la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes (Barnes y Olson, 1982, 1985), y la Escala de Riesgo de adicción a redes sociales e Internet (Peris, Maganto, y Garaigordobil, 2018). Participaron 5,591 estudiantes de bachillerato entre 15 y 18 años de edad ($\mu = 15.86$, $\sigma = .749$) pertenecientes a seis planteles educativos de una Universidad ubicada en el noreste del estado de Nuevo León. El modelo de ecuaciones estructurales mostró un adecuado ajuste a los datos S-B $\chi^2 = 180.49$, $gl = 13$, $p < .001$, CFI = .98, RMSEA = .048, 90% C.I. = (.042, .054) con un porcentaje de varianza asociada con la cibervictimización de 26.8%. Se concluye la importancia de las variables familiares y personales en la cibervictimización, presentando un prototipo de programa de prevención de la problemática.

Palabras clave: cibervictimización, comunicación familiar, autoestima, malestar psicológico, riesgo de adicción a redes sociales.

ABSTRACT

Cyberbullying involves the use of technology to carry out, individually or in groups, deliberate, repeated, and hostile behavior with the intent to harm others. It is related to various psychosocial adjustment problems, and in its most severe forms may cause suicidal ideation and/or deprivation of life (Iranzo et al., 2019). The objective of this study is to estimate and contrast a model of direct and indirect effects of cybervictimization in school adolescents that integrates personal (self-esteem, psychological distress, social reputation), contextual (family communication) and technological (risk of addiction to social networks) variables. The following scales were applied: The Virtual Victimization Scale (Buelga, Cava and Musitu, 2012), the Self-concept Scale Form 5, AF-5 (García and Musitu, 2014), the Kessler and Mroczek (1999) Psychological Distress Scale, the Social Reputation Scale (Caroll, Houghton, Hattie, & Durkin, 1999), the Parent-Adolescent Communication Scale (Barnes & Olson, 1982, 1985), and the Risk of Addiction to Social Networks and Internet Scale (Peris, Maganto, and Garaigordobil, 2018). 5,591 high school students between 15 and 18 years of age ($\mu = 15.86$, $\sigma = .749$) participated belonging to six educational establishments of a University located in the northeast of the state of Nuevo Leon. The structural equations model showed an adequate fit to the S-B data $\chi^2 = 180.49$, $df = 13$, $p < .001$, $CFI = .98$, $RMSEA = .048$, $90\% \text{ C.I.} = (.042, .054)$ with a percentage of variance associated with cybervictimization of 26.8%. The importance of family and personal variables in cybervictimization is concluded, presenting a prototype of a prevention program for the problem.

Key words: cybervictimization, family communication, self-esteem, psychological distress, risk of addiction to social networks.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Al iniciar el nuevo milenio la Web 1.0 evolucionó a la Web 2.0 o Web social. Este cambio dio origen a las redes sociales, definidas como comunidades virtuales que permiten la construcción de un perfil individual para compartir contenidos en formatos de texto, fotografía, audio o video y mantener comunicación (García, 2010; Oberst et al., 2017). Existen redes con temáticas definidas, por ejemplo, las que se utilizan en ámbitos labores y educativos, y otras de temática libre, como WhatsApp e Instagram, caracterizadas principalmente por conectar amigos, familias, parejas de novios y/o compañeros.

En sus orígenes, las redes sociales eran utilizadas en Internet a través de la computadora o laptop. Sin embargo, con la aparición del teléfono móvil o *smartphone* estas plataformas comenzaron a utilizarse en mayor medida, siendo el acceso fácil y permanente, especialmente entre adolescentes y jóvenes adultos (Oberst et al., 2017).

El uso cada vez más creciente desencadenó situaciones desfavorables en la red que la comunidad científica ha identificado con el término inglés *cyberbullying*, en español, ciberacoso. Otros términos como violencia virtual (Prieto Quezada et al., 2015), y violencia a través de las TIC (Álvarez-García et al., 2011) han sido utilizados argumentando que estos son más amplios y permiten englobar nuevas y variadas circunstancias de maltrato en el ciberespacio.

Inicialmente el ciberacoso se definió como el uso de la tecnología para llevar a cabo, individual o grupalmente, conductas deliberadas, repetidas y hostiles con la

intención de dañar a los demás (Belsey, 2019). Esta definición incluye características como la deliberación y la intencionalidad, que se pueden encontrar en diversos trabajos científicos a lo largo del tiempo (Buelga et al., 2017; Buelga y Pons, 2012; Slonje y Smith, 2008; Willard, 2007).

Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), en colaboración con un Comité Científico experto, señaló la necesidad de estudiar el ciberacoso con una mirada más amplia, reconociéndolo no solo como un problema de conducta agresiva e intencionada, sino como un fenómeno complejo que ocurre dentro de una red de personas y es favorecido o inhibido por el contexto social e institucional de las escuelas. El Comité señaló además que una mirada expansiva del problema posibilita a los investigadores desarrollar herramientas de medición más precisas, y a los profesionales y responsables de políticas a promover iniciativas de prevención e intervención eficaces en todas las formas del ciberacoso y acoso escolar.

En consonancia con estas recomendaciones de la UNESCO se realizó este trabajo de investigación, poniendo especial atención en la cibervictimización, que es la problemática que sufren los adolescentes objeto de agresiones por parte de sus iguales. El concepto de cibervictimización se utiliza con fines distintivos, es decir, para reconocer este fenómeno como diferente del de perpetración (ciberacoso) pero de ninguna manera ignora la recomendación – dada también por el Comité Científico – de evitar el uso de la palabra víctima, a fin de no encasillar negativamente a los adolescentes que sufren de acoso en la red. El uso del término es propio del abordaje científico del problema y no niega que se trata de una realidad compleja, parte de una red de personas y del contexto social.

La cibervictimización está asociada a diversos problemas de ajuste psicosocial, y en sus formas más severas puede tener como efecto la ideación suicida y/o la privación de la vida (Iranzo et al., 2019). En diversos estudios internacionales se reportó una prevalencia significativa de la problemática: 29% en Turquía (Şimşek et al., 2019) 34% en España (Smahel et al., 2020), 14.5% en Estados Unidos (Hinduja y Patchin, 2021) y 67% en jóvenes universitarios de Pakistán. De estos últimos, 25% se reconocieron cibervíctimas, 4% ciberagresores y 33% cibervíctimas/agresores al mismo tiempo (Musharraf, y Anis-ul-Haque, 2018).

En países latinoamericanos se encontraron riesgos como ser contactados sin quererlo, y recibir mensajes con contenido sexual no deseado (Lanzilloti y Korman, 2014; Microsoft, 2018). En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) reportó 20.6% de varones y 22.8% de mujeres de 12 años y más, que sufrieron ciberacoso, siendo la principal situación el contacto mediante identidades falsas, seguido de las críticas por apariencia social y las llamadas ofensivas.

En la misma línea, la firma de ciberseguridad McAfee señaló en un estudio que las agresiones relacionadas al aspecto físico de los menores, considerando su forma de vestir, estilo de vida y amigos, es la principal razón del ciberacoso, dado sobre todo en la plataforma Facebook, y señalaba que los padres de familia muestran especial preocupación, buscando formas de solución como hablar con sus hijos y hacer conciencia de la situación (Guarneros Olmos, 2022).

Ante esta realidad, la comunidad científica se ha interesado en conocer los factores relacionados a los episodios de ciberacoso y cibervictimización, a fin de contribuir a la comprensión del problema y posibilitar la creación de programas de prevención e intervención. Por tal motivo se desarrolló este proyecto, en el que se consideraron las variables personales de autoestima, malestar psicológico y reputación social, la variable

contextual de comunicación familiar y la variable tecnológica de adicción a redes sociales, a fin de conocer su impacto en la cibervictimización adolescente y señalar pautas de prevención de la problemática. En consecuencia, se realizó una búsqueda de artículos científicos que se presenta a continuación.

1.1 Antecedentes

Del año 2000 a la fecha las investigaciones en torno al ciberacoso han ido en aumento, centrándose en analizar la prevalencia, las diferencias de sexo y edad, así como los factores contextuales y personales asociados a la problemática.

Existe evidencia de que los varones tienen una mayor tendencia a perpetrar el ciberacoso (Buelga, Iranzo, et al., 2015; Chan y Wong, 2016; Lee y Shin, 2017), mientras que las mujeres sufren en mayor número la cibervictimización (Buelga et al., 2010; INEGI, 2022; Kim et al., 2019), pero hay también autores que no encuentran diferencias significativas (Kasahara et al., 2019; Tokunaga, 2010). Al respecto, algunos estudios meta-analíticos (Barlett y Coyne, 2014; Kowalski et al., 2014; Sun et al., 2016) han señalado que la variedad de hallazgos se debe a diferencias en el abordaje del problema, señalando la necesidad de unificar criterios metodológicos en el estudio de este fenómeno social.

En relación a los factores personales asociados al ciberacoso, diversos autores (Bayraktar et al., 2015; Musharraf y Anis-UI-Haque, 2018; Tian et al., 2018) han señalado que los jóvenes objeto de acoso en la red presentan bajos niveles de autoestima, episodios prolongados de malestar psicológico, estrés percibido, síntomas depresivos y ansiedad.

En un estudio conducido por Lohbeck y Petermann (2018) se diferenciaron cinco formas específicas de cibervictimización (denigración, traición, exclusión social, acecho y *paliza feliz*, consistente en golpear a una persona y grabar el hecho para publicarlo en internet) entre adolescentes, para conocer su relación con la autoestima y las relaciones interpersonales. Los resultados mostraron que la autoestima se relaciona de forma negativa con la cibervictimización, resaltando su papel protector frente a este problema.

De forma similar, Angulo et al. (2019) analizaron las relaciones entre cibervictimización, depresión y autoestima en 916 estudiantes de bachillerato del estado de Sonora. Los resultados del modelo estructural mostraron que la cibervictimización se relacionó de forma positiva con la depresión, y de forma negativa con la autoestima.

Por su parte, Lei et al. (2019) condujeron un estudio meta-analítico en el que a partir de 61 artículos con 49, 406 participantes, confirmaron una sólida relación entre la cibervictimización y la autoestima, moderada por factores como el tipo de escala utilizada, la cultura de los participantes, el tamaño de la muestra y la edad de los adolescentes.

Más recientemente Urano et al. (2020) investigaron la relación de la cibervictimización con la salud mental de 6,403 adolescentes japoneses, de 12 a 18 años de edad. Los resultados del análisis de regresión mostraron efectos directos y significativos de la cibervictimización sobre el malestar psicológico y la autoestima. Además, sugirieron que la competencia emocional intrapersonal, debilita la relación de las variables, mientras que la competencia emocional interpersonal la fortalece.

En una línea similar, Trompeter et al. (2018) investigaron el rol mediador de la autoeficacia de afrontamiento y la desregulación emocional en las relaciones entre la cibervictimización con la depresión y la ansiedad social. 459 estudiantes de secundaria y preparatoria participaron en el estudio, cuyos resultados revelaron que la mayoría de los dominios de la autoeficacia y la desregulación emocional median parcialmente la relación de la cibervictimización y la depresión, y median completamente la relación de la cibervictimización y la ansiedad social.

En lo tocante a la direccionalidad de las variables la mayor parte de los estudios (Bonanno y Hymel, 2013; Cénat et al., 2018; Liu et al., 2020) se ha centrado en estudiar el ánimo depresivo como efecto de la cibervictimización, pero existen también trabajos que

abordan una dirección inversa (Olenik-shemesh et al., 2012; Zhang et al., 2020). Así, se constata la necesidad de seguir estudiando esta asociación, para tener mayor evidencia científica de su naturaleza, y establecer líneas más claras de prevención e intervención.

Respecto a los factores contextuales asociados al ciberacoso, cada vez hay más autores que toman en cuenta la familia, la escuela y los iguales como escenarios de influencia en la aparición de la problemática. En un estudio conducido por Ates et al. (2018) se consideró el bienestar subjetivo y el apoyo social percibido por parte de la familia, los amigos y los maestros para determinar su nivel de influencia en los niveles de cibervictimización de 774 adolescentes. Los resultados mostraron un nivel significativo de predicción de todas las variables en el problema.

De manera similar y considerando una perspectiva ecológica, Hong et al. (2018) estudiaron la influencia de variables familiares y escolares en la cibervictimización de 10,453 adolescentes koreanos. Los análisis de regresión lineal demostraron que el abuso y negligencia de los padres, así como la disfuncionalidad familiar se relacionan con la cibervictimización directa de los jóvenes. Las relaciones deficientes con los compañeros fueron significativas para la victimización directa e indirecta y el abuso de los maestros y la victimización escolar se asociaron con las víctimas de ambos tipos de acoso cibernético.

Por su parte, Romero-Abrio, León-Moreno, et al. (2019) determinaron las relaciones entre cibervictimización, funcionamiento familiar y autoconcepto en adolescentes, teniendo en cuenta las diferencias de sexo. Con una muestra de 8,115 estudiantes mexicanos, comprobaron que el funcionamiento familiar, el autoconcepto familiar y el autoconcepto académico fueron mayores cuando la cibervictimización fue baja. También observaron que en situaciones de cibervictimización, las mujeres tenían

menor autoconcepto familiar, menor autoconcepto académico y menor funcionamiento familiar que los varones.

Aunado a lo anterior, Çimen (2018) se propuso investigar la relación entre el ciberacoso y el estilo de los padres en Internet, así como las características familiares de 386 adolescentes de entre 12 y 14 años (sexto a octavo grado). De sus resultados se desprende que el acoso cibernético y/o la victimización se encuentran significativamente relacionados con el castigo disciplinario, la amenaza, la participación en una pelea, el consumo de tabaco y alcohol, el uso de Internet y el tratamiento psiquiátrico. Las actitudes de las familias hacia el uso de Internet por parte de los adolescentes y el funcionamiento familiar también se encuentran relacionadas con el ciberacoso y la cibervictimización.

En lo tocante a la comunicación familiar, Boniel-Nissim y Sasson (2018) examinaron si los entornos estresantes, como ser objeto de acoso presencial y cibernético, y las malas relaciones con los padres podrían vincularse directa e indirectamente al uso problemático de internet. El modelo reveló que la mala comunicación entre padres e hijos tiene un efecto en el uso problemático de internet a través de la cibervictimización y/o ciberacoso lo que implica que una buena comunicación con los padres puede ayudar a reducir la cibervictimización y el uso problemático de internet.

Los nuevos contextos digitales constituyen también un factor importante asociado a la cibervictimización adolescente. Existe evidencia de que el uso problemático de internet, también conocido como adicción a internet o a las redes sociales está asociado a episodios de acoso en la web. Estudios recientes confirman esta asociación, incluyendo variables que median el uso problemático de internet con el ciberacoso adolescente (Lin et al., 2020; Longobardi et al., 2020; Xin et al., 2021).

Asadi y Ghaseminejad (2018) investigaron el papel de la adicción a Internet y la autorrevelación (self-disclosure) en la predicción del ciberacoso de 400 estudiantes de segundo grado. Los resultados de la regresión mostraron que la adicción a internet y la autorrevelación representaron el 39% de la varianza del ciberacoso y el 10% de la cibervictimización, según lo cual se debe prestar atención al papel de estas variables en la predicción del problema en los jóvenes.

Por su parte, Şimşek et al. (2019) analizaron los efectos del uso de internet y de la adicción a internet sobre la cibervictimización y el ciberacoso. Con 2422 estudiantes de preparatoria como participantes, los autores encontraron que los puntajes de adicción a Internet, cibervictimización y ciberacoso eran bajos, pero estos guardaban relación con las características del uso de Internet y la adicción al mismo.

Gini et al. (2019) analizaron las diferencias en el uso de Internet, los motivos y el comportamiento de Internet y el uso ético de los medios de comunicación de los adolescentes objeto de ciberacoso en cuatro diferentes grupos: victimizados solo (o principalmente) en línea, denominados víctimas cibernéticas; victimizados en la escuela, llamados víctimas tradicionales; victimizados con frecuencia tanto en línea como fuera de línea, denominados víctimas duales; y finalmente, los no victimizados. Entre los cuatro grupos, las víctimas duales mostraron el uso más problemático de internet. Las víctimas duales y las víctimas cibernéticas también informaron que participan con más frecuencia que los otros grupos en una variedad de actividades de Internet (por ejemplo, juegos de rol y visitas a sitios para adultos). Las víctimas tradicionales reportaron más motivos de adaptación y conformidad para usar Internet en comparación con las no víctimas y, en este último caso, también con las cibervíctimas.

De manera similar, en un estudio realizado en siete países europeos, Athanasiou et al. (2018) encontraron que el uso de redes sociales guarda relación significativa con la

cibervictimización, constituyendo un factor de riesgo para que aparezca la problemática. Igualmente, Wachs et al. (2018) concluyeron que el uso compulsivo de internet está asociado con episodios de cibervictimización.

Se constata así que el ciberacoso es un problema actual, cuyas causas y/o efectos están asociadas a factores personales como la aparición de episodios de malestar psicológico y baja autoestima; y a factores contextuales como la familia, la escuela, y el uso prolongado y/o problemático de internet y las redes sociales; lo que remarca la necesidad de tomar en cuenta estos escenarios a la hora de estudiar el problema y esbozar líneas de acción preventivas y de intervención.

1.2 Planteamiento del problema

Las diversas investigaciones en torno al ciberacoso se han expandido en la consideración de nuevas variables de estudio, algunas de las cuales son de naturaleza contextual. No obstante, resulta necesario profundizar las interconexiones de dichas variables a través de la estimación de un modelo explicativo de efectos directos e indirectos de la cibervictimización, que clarifique la influencia de la familia y variables de carácter personal en esta problemática digital. Asimismo, se vuelve necesaria la inclusión de un marco ecológico que fundamente las relaciones de las variables en una teoría pertinente y que dé sustento a los resultados de carácter empírico.

Por otro lado, de acuerdo a la presente revisión documental, las investigaciones que intentan explicar la conducta de ciberacoso y cibervictimización se han realizado principalmente fuera de México. Por ejemplo en países europeos (Bayraktar et al., 2015; Garaigordobil, 2017; Gini et al., 2018; Lohbeck y Petermann, 2018; Longobardi et al., 2020) en territorio asiático (Asadi y Ghaseminejad, 2018; Musharraf y Anis-UI-Haque, 2018; Olenik-shemesh et al., 2012; Wang et al., 2020; Xin et al., 2021) en Estados Unidos (Hinduja y Patchin, 2021; Kowalski et al., 2019) y en Canadá (Bonanno y Hymel, 2013; Cénat, et al., 2018).

Por ello es conveniente el desarrollo de una investigación de naturaleza explicativa en territorio mexicano, que permita comprender los factores que desencadenan la problemática y marque la pauta para el desarrollo de un programa de prevención para población adolescente, vulnerable al fenómeno (UNESCO, 2020).

Dicha investigación se llevó a cabo en seis planteles del nivel medio superior de una Universidad del norte del país, aplicando un instrumento de evaluación a una muestra

de estudiantes. A partir ello se desarrolló el modelo explicativo y se esbozó un prototipo de programa de prevención.

1.2.1 Pregunta de investigación

Como punto de partida, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la influencia de las variables personales (autoestima, malestar psicológico, reputación social), tecnológicas (síntomas-adicción) y contextuales (comunicación familiar) sobre la cibervictimización en adolescentes de nivel medio superior?

Derivada de la cual se plantearon los siguientes cuestionamientos específicos:

¿Existe relación significativa entre la cibervictimización y cada una de las variables de estudio?

¿Existen diferencias de sexo en la relación de la cibervictimización con las variables de estudio?

¿A partir de qué variables es posible diseñar un programa de prevención de la cibervictimización en adolescentes de nivel medio superior?

1.3 Justificación

En 2021 México alcanzó un 76% de penetración entre la población de seis años en adelante, con 88.6 millones de internautas conectados. 25% de los usuarios declaró estar conectado todo el día, siendo su uso principal el envío de mensajes por servicios de mensajería instantánea y el acceso a redes sociales (Asociación de Internet MX, 2022). Este uso prolongado de internet va acompañado de un porcentaje significativo de episodios de ciberacoso en hombres y mujeres, con 20.6 y 22.8% respectivamente. Asimismo, y en relación al grado de escolaridad, es en el nivel medio superior donde se presentaron los niveles más altos de episodios de ciberacoso y de cibervictimización, con un promedio de 30% de incidencias, seguido del nivel universitario o superior (INEGI, 2022).

La cibervictimización conlleva riesgos en la salud mental de los adolescentes y jóvenes que pueden ir desde la aparición de episodios de malestar psicológico y bajos niveles de satisfacción con la vida (Ortega-Barón, Torralba, et al., 2017), hasta ideación y/o conducta suicida, en casos de incidencia severa en la cibervictimización (Iranzo et al., 2019). Por lo anterior, resulta una tarea fundamental esclarecer la naturaleza de los episodios de cibervictimización en los adolescentes, a partir de lo cual se puedan desarrollar programas de prevención e intervención que puedan darse a conocer en el contexto personal, familiar y de la escuela.

Dentro del tercer objetivo de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), *salud y bienestar* es primordial “garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades”. Asimismo, la meta 4.7 correspondiente al cuarto objetivo de desarrollo sostenible *educación de calidad* establece que los niños, niñas y jóvenes deberán adquirir los conocimientos teóricos y prácticos

orientados – entre otras cosas – a promover una cultura de la paz y no violencia, en su entorno personal y en la comunidad.

La Secretaría de Educación Pública, en conjunto con la Secretaría de Salud y el Gobierno Federal de México (2017) han promovido el desarrollo de programas institucionales alineados a los objetivos de desarrollo sostenible dirigidos a niños, niñas y adolescentes de nivel medio superior, con el apoyo y la orientación de los padres de familia. Una iniciativa es el programa *Salud en tu Escuela* que implementado a partir de 2017 busca desarrollar hábitos de salud mental y prevención de conductas de riesgo en las escuelas, resultando importante sumar esfuerzos y aportar nuevos elementos en el entendimiento de las conductas disruptivas de los jóvenes, así como en las acciones de prevención.

Por otro lado, y en lo que respecta a aspectos de relevancia científica, el presente estudio aporta elementos teóricos y empíricos para la comprensión del ciberacoso, a través de la estimación de un modelo de efectos directos e indirectos de variables contextuales y personales en la cibervictimización. Ello contribuye a llenar un vacío de conocimiento, a la vez que ofrece elementos prácticos, que coadyuven en la prevención de estas problemáticas en los adolescentes.

Asimismo, el trabajo se desarrolló desde una perspectiva ecológica, cuya fortaleza radica en que permite analizar la conducta de manera multidimensional, al considerar al individuo como un agente activo en interrelación con diversos contextos (Monreal-Gimeno et al., 2014). Un aspecto considerable, y que tiene que ver con la innovación, es que la teoría ecológica del desarrollo considera aspectos personales y contextuales en la explicación de la conducta pero no factores tecnológicos. En esta investigación se consideró como un nuevo elemento, la influencia del uso frecuente de Internet, como una

variable tecnológica, cuya influencia puede ampliar la explicación de los problemas que ocurren en el ciberespacio.

1.4 Objetivos

Para responder a las preguntas planteadas, se plantearon los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo general

- Estimar y contrastar un modelo de efectos directos e indirectos de la cibervictimización en adolescentes que integre variables personales (autoestima, malestar psicológico y reputación social), tecnológicas (adicción a redes sociales) y contextuales (comunicación familiar)

1.4.1.1 Objetivos específicos

- Analizar la relación existente entre la cibervictimización y las variables personales, tecnológicas y contextuales consideradas en el estudio
- Analizar en función del sexo las relaciones entre la cibervictimización y las variables del estudio
- Diseñar un prototipo de programa de prevención de la cibervictimización en adolescentes que integre las variables consideradas en el estudio

1.5 Hipótesis

H1 Existe una relación significativa entre la cibervictimización y las variables de estudio (personales y contextuales).

H2 Los problemas de comunicación con los padres, inciden directa y negativamente con la autoestima del adolescente respecto al contexto familiar

H3 Una mayor autoestima familiar se asocia con una menor incidencia de malestar psicológico, síntomas de adicción a redes sociales y la reputación no conformista

H4 Los problemas de comunicación con los padres tienen una relación indirecta con la cibervictimización a través de las variables de autoestima familiar, malestar psicológico, síntomas de adicción a redes sociales y reputación no conformista

H5 La autoestima familiar guarda efectos indirectos sobre la cibervictimización a través del malestar psicológico, síntomas de adicción a redes sociales y reputación no conformista.

H6 El malestar psicológico, además de guardar una relación directa y positiva con la cibervictimización, también tiene efectos indirectos sobre esta variable a través de los síntomas de adicción a redes sociales.

H7 Valores altos de malestar psicológico, síntomas de adicción a redes sociales y reputación no conformista están directa y positivamente relacionados con la cibervictimización.

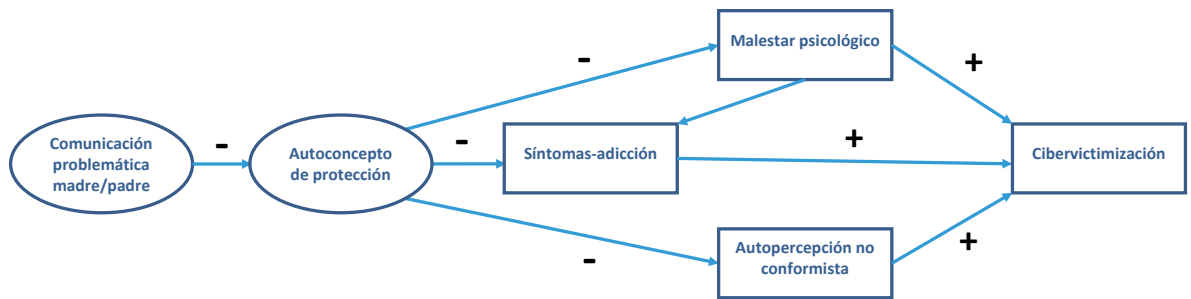
H8 La relación entre la cibervictimización y las variables del estudio en función del sexo es igual, con excepción de las variables de malestar psicológico y reputación social:

Las chicas presentan mayor malestar psicológico y los varones mayor reputación social no conformista, las cuales tienen un efecto directo en la cibervictimización.

H9 Desde una perspectiva ecológica, el modelo explicativo de la cibervictimización integrará variables contextuales y personales con una trayectoria de efectos directos e indirectos, como se describe en la Figura 1.

Figura 1

Modelo hipotético de efectos directos e indirectos de la cibervictimización



Nota. Creación propia.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 La adolescencia

La adolescencia es una etapa de múltiples cambios físicos, cognitivos, y psicológicos que constituyen un proceso de transición entre la niñez y la vida adulta. La Organización Mundial de la Salud la enmarca de los 10 a los 19 años, dentro de la etapa de la juventud (10 a 24 años de edad). Es en este período de la vida cuando los jóvenes crecen, maduran sus órganos sexuales, desarrollan la capacidad de abstracción, dan nuevo significado a los amigos, entablan relaciones sentimentales, buscan independencia respecto de los padres, y construyen su propia identidad (Feldman, 2007; Papalia et al., 2010).

Durante esta etapa los adolescentes pueden pasar por momentos de confusión, y exponerse a situaciones de riesgo, tales como actitudes de rebeldía hacia los padres, consumo de sustancias, depresión, o el mantenimiento de relaciones sexuales precoces (Dicaprio, 1989).

No obstante, una perspectiva de reciente desarrollo, a saber, la Psicología Positiva (Gillham y Seligman, 1999) ha dejado en claro que los adolescentes no son por definición personas problemáticas sino que al mismo tiempo que pasan por dificultades, desarrollan la capacidad de reflexión, la creatividad, la autonomía; establecen metas y son capaces de comprometerse para conseguir grandes ideales.

2.2 El ciberacoso

La primera definición de cyberbullying es atribuida a un profesor canadiense llamado Bill Belsey, creador del primer sitio web de ayuda para jóvenes que sufren acoso y ciberacoso. Belsey (2019) señaló que el cyberbullying implica el uso de la tecnología para llevar a cabo, individual o grupalmente, conductas deliberadas, repetidas y hostiles con la intención de dañar a los demás.

Otros autores han definido el ciberacoso como una forma de agresión social (Willard, 2007), como una conducta agresiva e intencional repetida en el tiempo (Slonje y Smith, 2008) y como una nueva forma de intimidación y acoso entre adolescentes caracterizado por ataques reiterados, difamaciones u otras formas de hostigamiento (Buelga y Pons, 2012) a través de dispositivos electrónicos como el celular.

Más recientemente, la UNESCO (2020) señaló el ciberacoso como un fenómeno relacional que si bien implica un desequilibrio de poder y la ausencia de respuestas positivas por parte de quienes sufren las agresiones, estas no se realizan necesariamente de forma intencional, ya que ocurren dentro de una red de personas en la que los acosadores pueden actuar como respuesta a la dinámica de grupo y no porque quieran herir a sus iguales.

En un amplio estudio sobre ciberacoso, Calmaestra (2011) enlistó una serie de características, y señaló cómo cada una se asemeja o diferencia del acoso tradicional. A continuación se mencionan:

1. Intencionalidad: en el contexto físico hay siempre deseo de dañar. En el ciberespacio, el agresor puede o no tener la intención pues en ocasiones actúa por broma o desconocimiento, aunque ello no disminuye las consecuencias.

2. Repetición: si en los escenarios físicos es necesario que una acción ocurra varias veces para considerarla como hostigamiento, en los escenarios virtuales “se está considerando que un solo episodio de cyberbullying puede ser entendido como repetido si la agresión es vista varias veces por otras personas o por los propios implicados” (p. 105). Así, esta característica puede ser o no ser compartida.
3. Desequilibrio de poder: en el ciberespacio no se trata sola o necesariamente de una diferencia de edad o de fuerza física, sino de la imposibilidad que tiene la víctima de defenderse, ya sea por el anonimato del agresor o porque no está en sus manos borrar una determinada publicación.
4. Anonimato: esta característica es exclusiva del cyberbullying, y se refiere, como su nombre lo indica, al hecho de que la identidad del agresor permanece oculta ante la víctima, siempre que él así lo quiera porque también podría actuar manifiestamente, por ejemplo a través de Facebook o WhatsApp.
5. Privado versus público: esta es una característica compartida, pues tanto en el bullying como en el cyberbullying existen dos ámbitos, el privado, donde agresor y víctima son los únicos participantes del hecho; y público, en el que más de una persona participa como agresor o bien, aunque haya solo un agresor, son muchos los espectadores del hostigamiento.
6. Canal siempre abierto: es una característica exclusiva del cyberbullying y se refiere a que el agresor virtual tiene permanente acceso para molestar u hostigar, lo que no sucede en el bullying tradicional, limitado al contexto escolar o en su caso a un barrio.
7. Perversión moral: característica del bullying y del cyberbullying. Se refiere a la ruptura de la reciprocidad moral entre el agresor y la víctima, que sucede de una forma injustificada, y muchas veces, reiterada. Es por tanto una semejanza.

8. Escaso *feedback* físico y social entre los participantes: el agresor en la red no puede ver las reacciones de la víctima y, en un momento dado, olvidar que se trata de una persona con sentimientos, que no merece ser hostigada. De acuerdo a Calmaestra (2011), esta falta de contacto entre la díada agresor-víctima puede retardar las posibles recompensas que terceros den o quieran dar al agresor por molestar a la víctima.

En la misma línea, Lucio López y González González (2012) señalan que la intencionalidad y la repetición no son elementos constitutivos del ciberacoso, debido a que quien recibe una determinada agresión puede sentirse devastado aun y cuando el culpable no tenga la intención de lastimar (bromas, memes), o cuando la conducta negativa se dé una sola vez, pues gracias a las características de algunas redes sociales, una publicación puede verse repetidas veces, y ser causa, por ende, de repetidas burlas.

En lo que respecta a las formas que las agresiones pueden tomar, Willard (2005) hizo la siguiente clasificación:

1. Provocación incendiaria (*Flaming*): envío de mensajes ofensivos o groseros, cargados de enojo, que crecen a la manera de un 'incendio' y son fruto de una discusión provocada en Internet
2. Hostigamiento (*Harassment*): envío de mensajes ofensivos o groseros de forma reiterada
3. Ciberacoso o intimidación (*Cyberstalking*): envío de mensajes acosadores de forma repetitiva, los cuales pueden incluir amenazas, provocando daño o miedo
4. Denigración (*Denigration*): difamación de una persona de forma cruel y degradante
5. Suplantación de identidad (*Impersonation*): ocultar la identidad, haciéndose pasar por otro para hacer daño

6. Artimañas (*Outing and trickery*): difundir secretos, hacer públicos mensajes privados, buscar información embarazosa sobre alguien para compartirla en la red
7. Exclusión (*Exclusion*): hacer menos a una persona no permitiéndole participar libremente en una determinada plataforma de interacción

En cuanto al papel que los jóvenes pueden ejercer, Olweus (1994) distinguió entre acosadores (bullies), víctimas (victims) y acosadores/víctimas (bullies/victims), puntualizando que las víctimas son físicamente menos fuertes, tienen menos amigos y muestran mayor depresión y ansiedad social. En la realidad virtual, diversos autores (Buelga et al., 2010; Buelga, et al. 2017; Slonje y Smith, 2008; Willard, 2005) distinguen los mismos roles, indicando que si bien puede no haber menor fuerza física en la víctima, sí hay un desequilibrio de poder en relación con el acosador. Asimismo, se ha reportado que el grupo de víctimas-acosadores es el que presenta mayores niveles de conflictos familiares y un perfil psicosocial bajo (Buelga et al., 2017; Estévez et al., 2009).

Respecto a las consecuencias de sufrir ciberacoso, la literatura ha señalado sentimientos de rechazo social, baja autoestima y ansiedad, así como una percepción negativa del entorno escolar y de los iguales (Órtega-Barón et. al, 2016; Tokunaga, 2010; Ybarra y Mitchell, 2004; Ybarra, 2004). En los casos más severos se puede presentar ideación suicida e incluso realizar el acto de acabar con la vida (Iranzo et al., 2019).

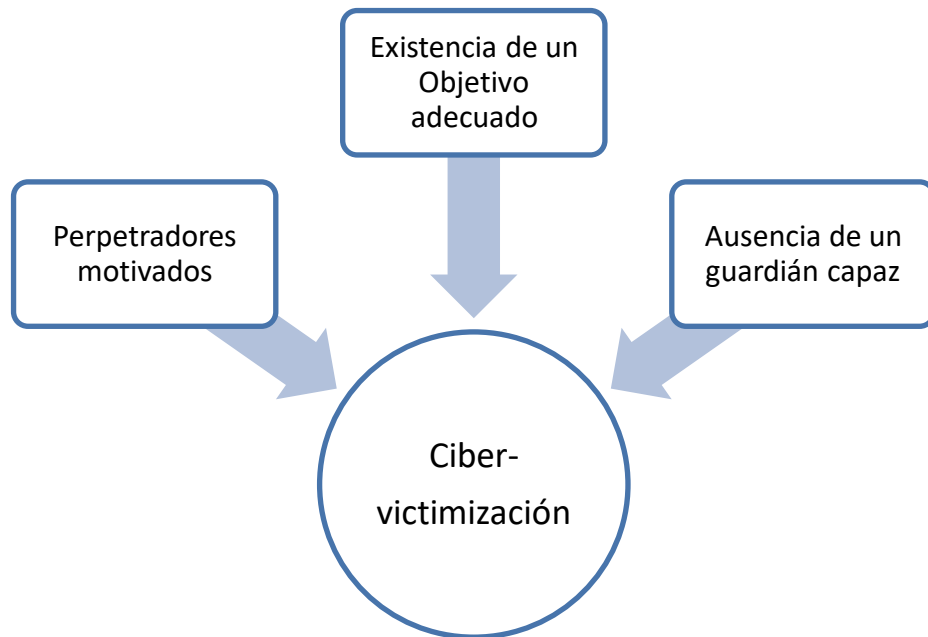
2.3 Modelos explicativos del ciberacoso

2.3.1 Teoría de las Actividades Cotidianas

A partir de la Teoría de las Actividades Cotidianas de Cohen y Felson (1979), que ha demostrado su utilidad para definir la naturaleza de un crimen, Marcum (2008) desarrolló un trabajo para explicar la cibervictimización, el *harrasment* (hostigamiento) y la recepción de solicitudes sexuales no deseadas. Para ello, la autora consideró tres constructos: 1) exposición a delincuentes motivados (motivated offenders), 2) existencia de un *objetivo adecuado* (suitable target), y 3) ausencia de un *guardián capaz* (capable guardianship).

Figura 2

Teoría de las Actividades Cotidianas aplicada a la victimización en línea



Nota. Adaptado de "Towards a framework for preventing community violence among youth", por T. P. Abt, 2017, *Psychology, Health and Medicine*, 22, p. 270.

Marcum (2008) sugiere que hay sitios de internet más frecuentados por personas motivadas a delinquir, lo que supone un riesgo para ser victimizado. Asimismo, el despliegue de información personal facilita la existencia de un objetivo adecuado, que lleva a la persona a ser blanco del hostigamiento. La ausencia de sistemas de seguridad como el bloqueo de software malintencionado, ausencia de un guardián capaz, puede predecir la victimización virtual. Sus resultados apoyan estas tesis, aunque de manera parcial.

Por su parte, Bossler y Holt (2009) (Bossler & Holt, 2009) utilizaron los constructos de perpetradores motivados y de guardián capaz, pero hicieron la distinción entre guardián físico y guardián social, entendiendo este último como el grupo de iguales con el

que se relacionan las personas en la web. Los autores se centraron en predecir el *harrasment* y encontraron que no es el tiempo invertido en internet lo que predice la cibervictimización, sino las actividades que en él se realizan, concretamente el frecuentar sitios donde habitan delincuentes o perpetradores motivados, así como relacionarse con personas que tienen una conducta antisocial virtual.

Por su parte Reynolds (2010) determinó los riesgos asociados a una forma de *harrasment*, el *cyberstalking*. Tomando en cuenta los constructos iniciales (Marcum, 2008), el autor no encontró influencia de presencia de delincuentes motivados en la cibervictimización, pero sí una relación significativa entre la actualización del sistema operativo y la recepción de contacto indeseado por parte de extraños. Asimismo, reconoció que los programas que se dedican a rastrear perfiles predicen de forma importante las siguientes formas de acoso en la web: contacto no deseado, insinuaciones sexuales, hostigamiento y *cyberstalking*. Todo lo anterior comprueba que la ausencia de un guardián capaz explica de forma importante las conductas de ciberacoso virtual.

De este modo, la evidencia empírica encontrada, pone de manifiesto que así como en los entornos cotidianos existen riesgos que aumentan la posibilidad e intensidad de un crimen, también en los entornos virtuales hay elementos que pueden desencadenar con mayor probabilidad un hecho violento. La ausencia de seguridad guardián capaz, la exposición de datos personales y la presencia de personas con intención de delinquir, son los tres riesgos potenciales.

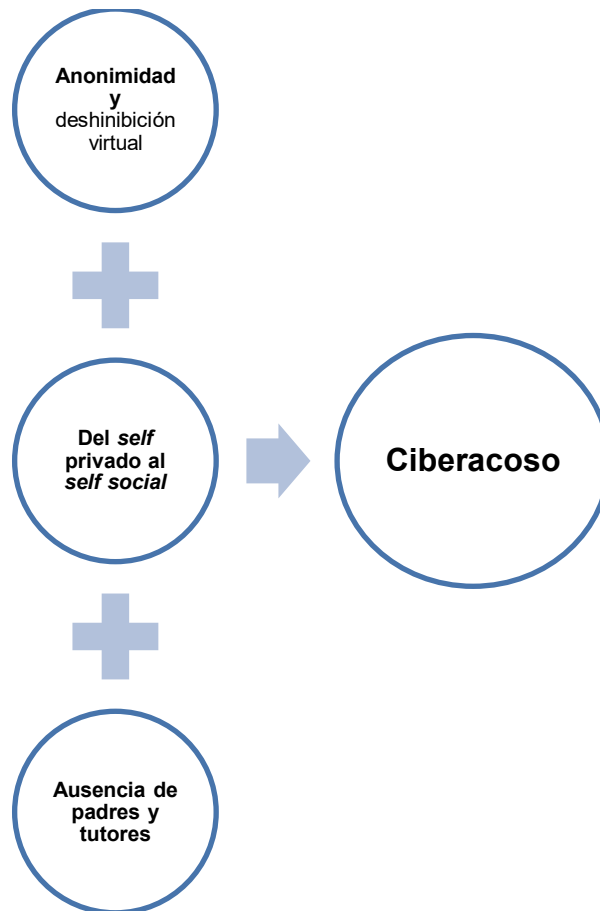
2.3.2 Teoría de Tresca

En una línea similar, Mason (2008) desarrolló un planteamiento fundamentándose en los hallazgos de Tresca (1998) a través del cual sugiere tres causas principales en la perpetración del ciberacoso. Estas son: 1) el efecto de la anonimidad en la desinhibición

virtual, 2) la transformación de la identidad desde un *self* privado a un *self* social, y 3) la ausencia de interacción por parte de padres o tutores hacia los jóvenes, cuando se encuentran en internet.

Figura 3

Causas del ciberacoso desde la Teoría de Tresca



Nota. Creación propia.

Tresca (1998) establece una relación significativa entre altos niveles de anonimato y la denominada *inflammatory dishinibition*, que implica la denigración de los demás a través de actitudes rudas, de crítica, enojo y odio. De esta manera, se rompen las normas sociales y de convivencia entre iguales, y hay una ausencia de reconocimiento de los otros como personas, además de la percepción de que no se está haciendo daño significativo (Mason, 2008).

En esta misma línea, el anonimato tiene el efecto de deformar la conciencia individual del perpetrador, haciéndole sentir sin responsabilidad frente a sus actos,

cobijado bajo una conciencia social mediática en la que todos actúan de una cierta manera. Así, la conducta se regula de acuerdo a unas determinadas normas sociales, impuestas por un grupo determinante, pero fuera de la conciencia individual y personal (Mason, 2008). Es la transformación del *self* privado al *self* social.

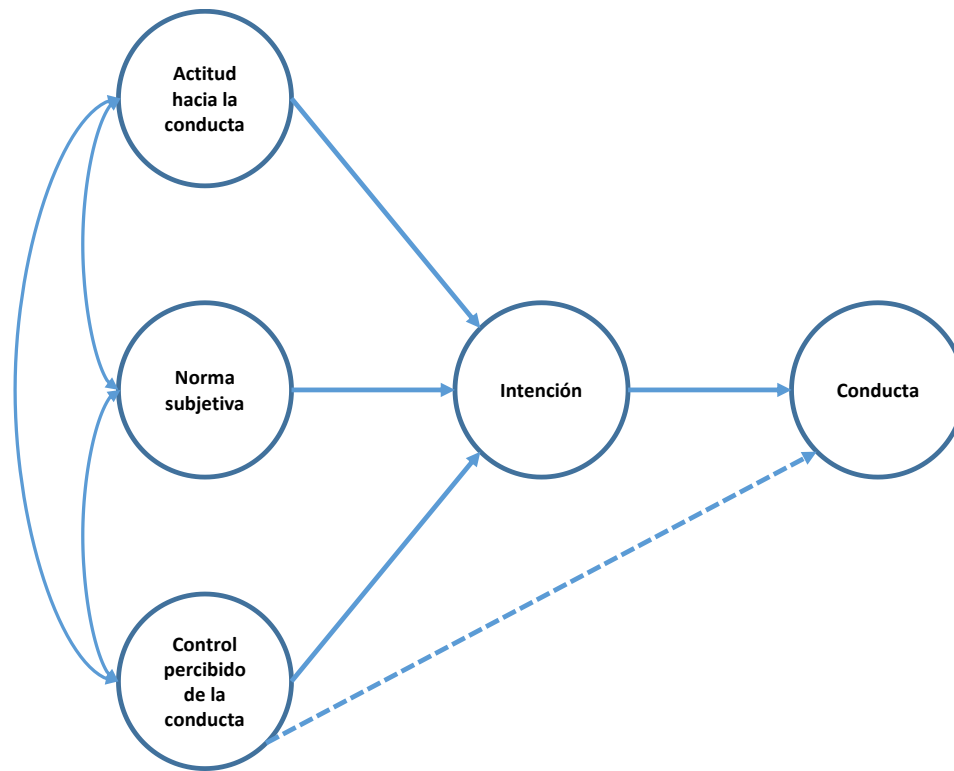
Aunado a lo anterior, la ausencia de padres y tutores en la actividad virtual que desarrollan los adolescentes ha sido reconocida como un factor de riesgo para que las conductas de ciberacoso y cibervictimización aparezcan (Beyazit et al., 2017; Ybarra y Mitchell, 2004), y constituye una razón importante para que los chicos que acosan a otros en la red experimenten la ausencia de límites y de reglas en el ciberespacio, que es otra manera de eximirse de la responsabilidad y atenuar la percepción de daño y de gravedad en la conducta que se realiza (Mason, 2008).

2.3.3 Teoría de la Conducta Planificada

Por otro lado, desde un planteamiento conductual, Heirman y Walrave (2012) desarrollaron un modelo explicativo con el fin de determinar qué influye el comportamiento disruptivo de los jóvenes en la red y así delinear acciones preventivas y de intervención en los ambientes escolares. Su estudio partió de la teoría de la conducta planificada, TPB por sus siglas en inglés, desarrollada por Icek Ajzen, en 1991. Originalmente, la TPB estipula que la conducta es mediada por la intención (de realizarla), la cual a su vez se determina por la actitud, la norma subjetiva y la percepción de control conductual de las personas.

Figura 4

Teoría de la Conducta Planificada



Nota. Adaptado de "The Theory of Planned Behavior", por A. Ajzen, 1991, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), p. 182.

La actitud se define como el grado favorable o desfavorable en que una persona valora la conducta a realizar, así como los resultados que se sigan de la misma. Ajzen (1991) considera que, si las personas perciben consecuencias positivas en una conducta determinada, y toman conciencia de que ello es importante en su vida, entonces están en mayores probabilidades de realizar la conducta en cuestión. Así, en el terreno del ciberacoso, mientras que los jóvenes perciban las agresiones virtuales como conductas aceptables, estarán más cerca de realizarlas, sin percibir los daños perjuicios que puedan causarse en las víctimas (Heirman y Walrave, 2012).

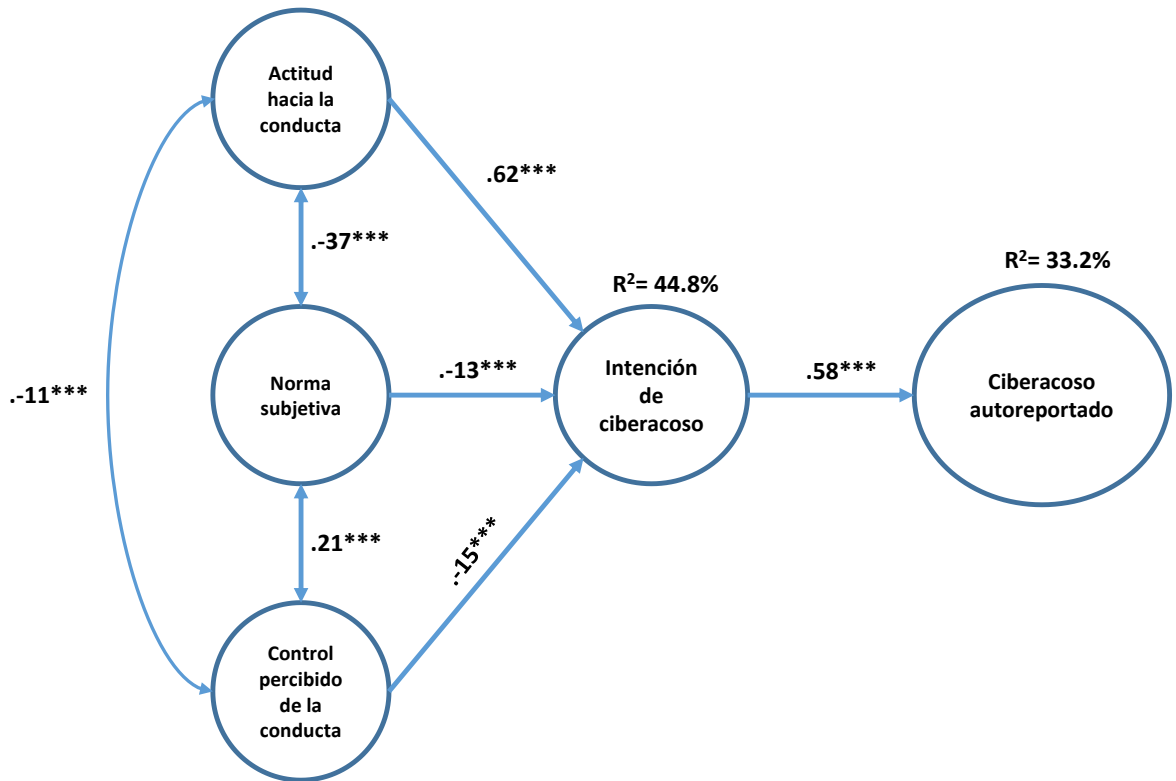
El concepto de norma subjetiva se refiere en cambio al grado de influencia que ejercen los iguales en la realización de una conducta determinada. De acuerdo a Heirman y Walrave (2012), existe un corpus importante de investigación en bullying tradicional y ciberacoso que evidencia cómo mientras los compañeros de clase o los ciberobservadores admiten como buena o divertida la conducta violenta, los chicos se sienten más inclinados a realizarla.

Por su parte, el control conductual percibido es la percepción de facilidad o dificultad para realizar una conducta (Ajzen, 1991). A este respecto, Heirman y Walrave (2012) concuerdan con Mason (2008) en la teoría de Tresca, pues estipulan que la condición de anonimidad en la web facilita la perpetración de las conductas de agresión, toda vez que el no tener de frente a la víctima puede disminuir la percepción del daño realizado, así como las consecuencias negativas del ciberacoso.

Al aplicar la Teoría de la Conducta Planificada (TPB) al ciberacoso, Heirman y Walrave (2012) encontraron que los tres factores principales del modelo – actitud, norma subjetiva y control conductual percibido – explican el 44.8% de la varianza de la intención de los adolescentes, mientras que dicha intención explica el 33.8% de la varianza en la perpetración de la conducta autoreportada. No obstante, es importante mencionar que los constructos de norma subjetiva y control conductual percibido ejercen una influencia parcial, a diferencia de la actitud, cuya influencia es mayormente significativa:

Figura 5

Teoría de la conducta planificada aplicada a la perpetración del ciberacoso adolescente



Nota. Adaptado de “Predicting adolescent perpetration in Cyberbullying: An application of the theory of planned behavior”, por W. Heirman y M. Walrave, 2012, *Psicothema*, 24(4), p. 618.

Los resultados del estudio conducido por Heirman y Walrave (2012) apoyan la tesis global del TPB, y señalan la importancia de considerar el aspecto actitudinal en el desarrollo de programas de prevención e intervención del ciberacoso en niños, adolescentes y jóvenes.

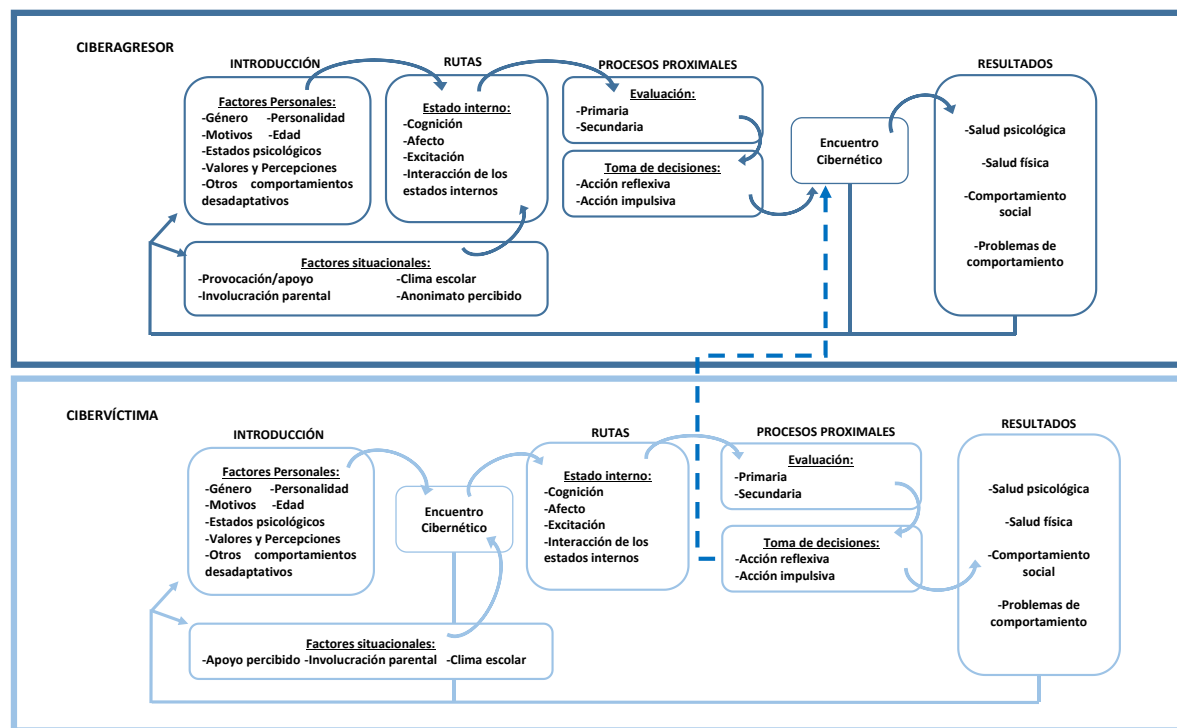
2.3.4 Modelo de Agresión General

Una perspectiva de importancia del ciberacoso, que resalta aspectos de carácter interno y actitudinal, es el Modelo de Agresión General de Anderson y Bushman (2002). A partir de él, Kowalski et al. (2014) han desarrollado importantes trabajos. Este modelo permite conocer los factores personales y situacionales que influyen en un determinado encuentro cibernético, desde la experiencia de quienes perpetran el acoso como de quienes lo reciben. Además, es útil para conocer cómo los jóvenes victimizados en la red pueden convertirse también en ciberacosadores como una respuesta impulsiva al daño recibido.

A continuación se representa el Modelo de Agresión General (Anderson y Bushman, 2002), aplicado al ciberacoso y a la cibervictimización por Kowalski y sus colegas (2014):

Figura 6

Visión de un encuentro de ciberacoso a través del Modelo de Agresión General



Nota. La conversión de una víctima en perpetrador está marcada por la línea punteada. Adaptado de “Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth”, por R. M. Kowalski, G. W. Giumetti, A. N. Schroeder y M. R. Lattanner, 2014, *Psychological Bulletin*, 140(4), p. 1112.

De acuerdo con este modelo, existen factores personales y situacionales que inciden en la cognición, el afecto y el nivel de excitación, constructos que representan el estado interno de una persona, el cual, una vez en interacción, puede predisponerla a desarrollar una conducta agresiva en un encuentro cibernético. Esta predisposición se da a través de los procesos proximales que consisten en una toma de decisión impulsiva o reflexiva. Una vez dada la conducta violenta (en el encuentro cibernético) los resultados

pueden suponer problemas de orden físico, psicológico o social, lo que a su vez puede ofrecer una nueva oportunidad para repetir la perpetración del ciberacoso.

En el caso de las cibervíctimas, los factores personales y situacionales, como la existencia de un clima escolar negativo, pueden influir en la ocurrencia de un encuentro cibernético violento. Los procesos de valoración (primaria y secundaria) así como la de toma de decisiones (impulsivas o reflexivas) abren posibilidades para quien es victimizado, sea permaneciendo impasible o bien actuando impulsivamente. En este último caso, después de recibir la agresión, los estados internos de la persona se ven alterados apareciendo la preocupación, afectos negativos y sobreexcitación, conduciendo a la persona a una respuesta de tipo violenta (véase la línea punteada en la figura, que marca el camino por el que una víctima se convierte en agresor).

No obstante, en otros estudios (Kowalski y Limber, 2007; Whittaker y Kowalski, 2015) las autoras señalaron que a partir de la evolución de los medios utilizados por los jóvenes en la web – a saber, la diversidad de redes sociales – nuevas formas de respuesta por parte de las cibervíctimas han aparecido, siéndoles posible bloquear a quien les agrede, así como realizar una denuncia dentro de la misma plataforma social utilizada.

Lo anterior promueve los procesos de toma de decisión reflexiva, hacia una solución del problema, pero sigue remarcando la necesidad de estudiar el papel de otro grupo de participantes en el ciberacoso, es decir, los espectadores. De acuerdo a Kowalski y Limber (2007), la respuesta de estos ante los episodios de violencia cibernética sigue siendo pasiva, abriendo un área de oportunidad para considerar a este grupo de jóvenes en los programas de prevención.

De manera global, tanto las experiencias de ciberacoso como de cibervictimización pueden tener diversos resultados, que pueden ser perjudiciales para la salud física y psicológica de los mismos, repercutiendo en sus habilidades sociales como en su comportamiento. Todo ello actúa como nuevo factor personal o situacional que desencadena el ciclo de violencia, tal como se delinea en el gráfico con la flecha que sale desde el recuadro de resultados hacia los factores personales y situacionales.

Esta direccionalidad de las variables se constata en resultados del estudio meta-analítico conducido por Kowalski et al. (2014) donde el ciberacoso es mayormente asociado a variables personales como las creencias y motivaciones frente a las conductas violentas así como la desconexión moral; mientras que la cibervictimización se asocia en mayor medida a resultados negativos en la salud psicológica como el estrés y la ideación suicida.

Así, el modelo de agresión general aplicado al ciberacoso y la cibervictimización, ofrece un marco teórico sólido para establecer las relaciones entre estos dos problemas con variables personales y situacionales, pero parece resaltar de manera especial los aspectos de carácter interno frente a los contextuales, presentes en los fenómenos de violencia en la red. Por otro lado, y en una línea más relacionada al tratamiento general del ciberacoso, esta investigación establece la importancia de unificar aspectos de carácter metodológico y teórico para un planteamiento más claro de la problemática de la violencia juvenil en la red.

2.3.5 Modelos Ecológicos

En una línea análoga a la propuesta por Kowalski y sus colegas (2014), pero considerando especialmente el papel contextual, el Modelo ecológico del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987) considera la experiencia humana como un complejo entramado

de relaciones, donde los factores individuales y del entorno juegan un papel importante para explicar la conducta.

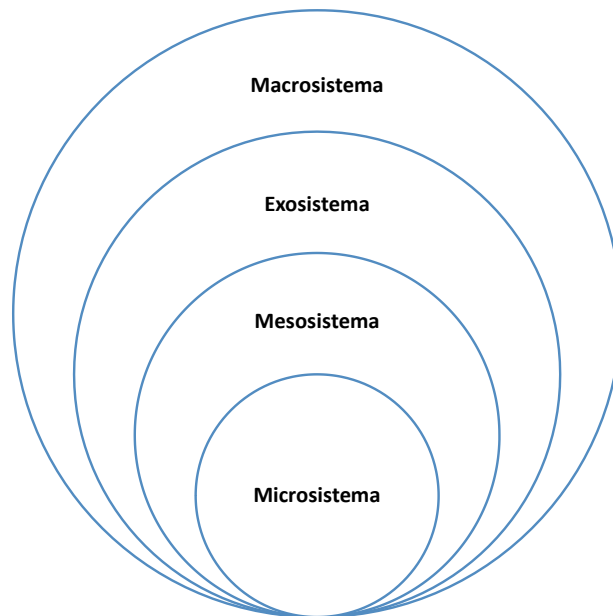
La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 40).

A partir de la definición anterior, Bronfenbrenner (1987) establece cuáles son los entornos en los que un individuo está en relación (directa o indirecta), utilizando la analogía de las muñecas rusas: los ambientes ecológicos son estructuras seriadas que caben uno dentro de otro. En la

Figura 7 se representan los círculos concéntricos del Modelo.

Figura 7

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner



Nota. Creación propia.

La primera estructura es llamada *microsistema*, y se caracteriza por abarcar entornos en los que el individuo está en relación directa, por ejemplo: la familia, la escuela o el grupo de iguales. En ellos se establecen actividades, relaciones interpersonales y roles, es decir, expectativas en torno a una posición social. En todo ello es de especial importancia el aspecto fenomenológico, es decir, la percepción subjetiva de quien está en desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

El *mesosistema*, que es el nivel siguiente, constituye la relación entre dos o más microsistemas, por ejemplo, la familia y la escuela, que podrían entrar en contacto a través de una visita de los padres al centro escolar. Cuando la persona en desarrollo comienza a ser parte de un nuevo entorno, entonces el mesosistema puede ampliarse. A su vez, la relación entre dos o más ambientes puede verse modificada por la percepción o actitud del sujeto ante un entorno y otro, o por la participación de agentes que formen parte de dos entornos a la vez (Bronfenbrenner, 1987). Un ejemplo de lo anterior sería el

hermano mayor de un niño, que, si bien forma parte de la familia, puede también integrar el grupo de amigos del barrio.

El tercer nivel, llamado *exosistema* refiere uno o más entornos, donde el individuo en desarrollo no participa directa o activamente (Bronfenbrenner, 1987). Un ejemplo puede ser el lugar de trabajo de papá, o el círculo de amigas de mamá. También podría tratarse de una oficina central escolar o un lugar donde se ofrecen servicios de salud, al que acude un miembro de la familia. En este sentido incluye elementos institucionales y socioeconómicos, que en determinada manera influyen en las personas y en sus interrelaciones.

Por su parte, el *macrosistema* constituye las características globales o compartidas de los sistemas micro, meso y exo, abarcando elementos de la cultura y/o subcultura, es decir, de la cosmovisión del mundo, el sistema de valores, las leyes y reglamentos, la religión, etc. Al definir el macrosistema, Bronfenbrenner (1987) señala que hay que considerar elementos presentes, pero también futuros, en el entendido de que el *statu quo* de una sociedad se puede ver transformado en el tiempo, por la influencia de actores políticos, sociales y/o intelectuales que marquen un curso distinto en el destino de una comunidad.

En efecto, Bronfenbrenner llamará *cronosistema*, al conjunto de factores temporales que reflejan cambios en los entornos (micro, meso y macro), y que afectan el desarrollo de la persona (Gifre y Guitart, 2012). Esta definición apareció en obras posteriores a *La ecología del desarrollo humano* (1987) pero parece que ya se hablaba implícitamente de este sistema, al considerar características que podrían existir (en el tiempo) en el macrosistema. Por tal motivo, decidí no incluir el cronosistema en el esquema representado.

Por otro lado, es importante destacar cómo fue evolucionando el modelo ecológico. En la década de los noventa, Bronfenbrenner y sus colaboradores prestaron mayor atención a aspectos de carácter individual, y su influencia en el desarrollo. Así, el concepto de *procesos proximales* fue introducido, para dar nombre al conjunto de interacciones entre el individuo y las personas, objetos y símbolos del entorno. La fuerza, dirección y contenido de dichos procesos estaría en función de variaciones contextuales, pero también de las características biológicas y psicológicas de la persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1994; Rosa y Tudge, 2013).

En 1998, Bronfenbrenner presentará a la comunidad científica el modelo proceso-persona-contexto-tiempo (PPCT), que considerará como el más apropiado para estudiar la ecología del desarrollo humano (Rosa y Tudge, 2013). En este modelo se conjugan cuatro aspectos fundamentales. El proceso, entendido como la relación del individuo con su ambiente; la persona, que es el sujeto de desarrollo y se constituye como un ser biológico, psicológico y conductual; el contexto, que se refiere a las estructuras seriadas de interrelación (ya descritas); y el tiempo, aspecto dinámico y cambiante (Gifre y Guitart, 2012). Esta perspectiva dio lugar a una evolución del modelo ecológico, al modelo bioecológico, reconociendo no solo la influencia del contexto en el desarrollo, sino la realidad humana individual, única e irrepetible.

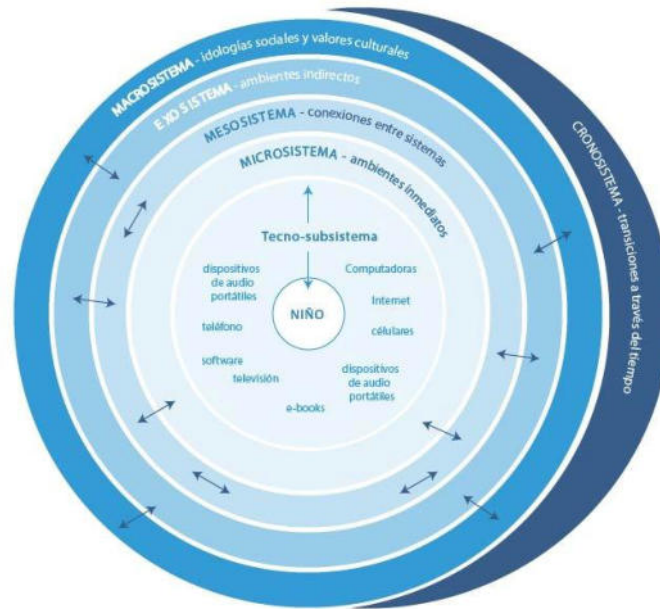
Por otro lado, aunque dentro del macrosistema podrían ubicarse los medios de comunicación como parte de la cultura, lo cierto es que Bronfenbrenner (1987) no habló explícitamente de la tecnología como elemento significativo en el desarrollo (al menos en su obra inicial). Quizás por ello, desde el año 2000, diferentes investigadores han aportado elementos relacionados a las tecnologías de la información y la comunicación al modelo bioecológico, en un esfuerzo por explicar su impacto en la etapa de la niñez y la juventud.

En 2010, Johnson condujo un estudio para determinar la influencia del uso de la tecnología en el desarrollo de los niños. Para ello, introdujo el concepto de *tecno-subsistema* (en inglés techno-subsystem) como una nueva estructura seriada, ubicándola entre el individuo en desarrollo y el microsistema (

Figura 8). La autora definió el tecno-subsistema como la mediación entre el individuo y los elementos vivos (por ejemplo, los iguales) y no vivos (como diversos tipos de hardware) de la comunicación, información y tecnología en los entornos inmediatos del desarrollo.

Figura 8

El tecno-subsistema ecológico



Nota. Adaptado de “Internet Use and Child Development: Validation of the Ecological Techno-Subsystem”, por G. M. Johnson, 2010a, *Educational Technology y Society*, 13(1), p. 178.

Para lograr su objetivo, Johnson (2010a) consideró la relación entre dos variables, el estatus socioeconómico y el uso de internet en casa, sobre el nivel de desarrollo cognitivo en cuatro niveles: expresión verbal, planeación metacognitiva, percepción visual y memoria auditiva. Su población fue de 128 niños de primero a sexto grado de primaria, en una escuela situada en Canadá Occidental. El acceso a la información se hizo a través de los padres, quienes llenaron los cuestionarios correspondientes. Los resultados demostraron que usos específicos de internet (como aprender, comunicarse y jugar) predicen en mayor medida el desarrollo cognitivo de los infantes, frente al estatus socioeconómico de cada una de las familias.

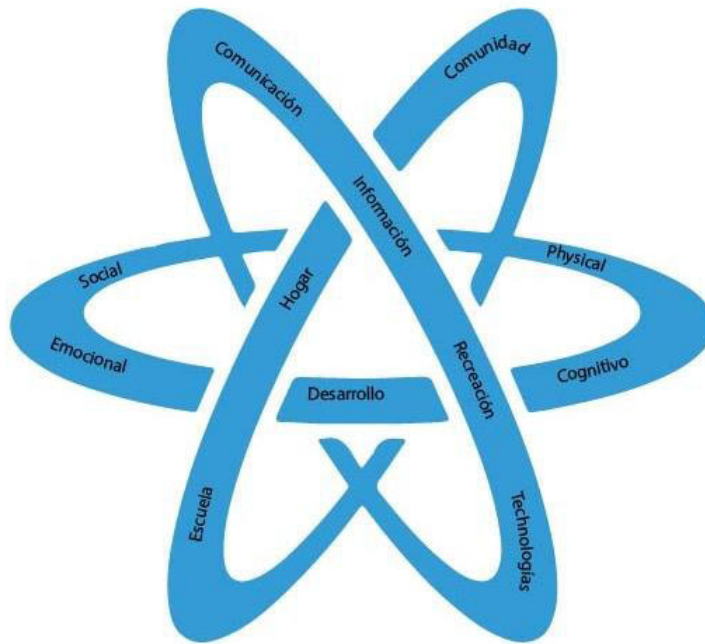
En un estudio posterior, Johnson (2010b) señaló la insuficiencia del tecno-subsistema para precisar los mecanismos de influencia de la tecnología en el desarrollo, proponiendo un nuevo modelo teórico denominado tecno-microsistema (techno-microsystem). En este, el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de la persona, es consecuencia de interacciones recíprocas y en forma de espiral entre las características bio-ecológicas (personales) y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (elementos propios del tecno-subsistema), pero mediados por elementos presentes en la familia, la escuela y la comunidad (microsistema).

En este modelo se considera el desarrollo de forma holística y fluida, por ello se habla de interacciones recíprocas y en forma de espiral, resaltando no solo el uso de la tecnología sino las interconexiones del individuo con los entornos, y viceversa. De acuerdo a Johnson (2010b), la existencia del tecno-macrosistema permite coordinar experiencias de aprendizaje en línea tanto en casa como en la escuela, así como emprender iniciativas de prevención de riesgos y/o daños online.

Los resultados de la investigación apoyan la tesis inicial, al demostrar que el grado de influencia del uso de internet en el desarrollo varía en función de los elementos del microsistema, esto es, del hogar y de la escuela, así como de la diversidad de usos de la tecnología, destacando especialmente el envío de correos electrónicos y la mensajería instantánea. Por ejemplo en la escuela. Mientras que el envío de correos potencia el desarrollo cognitivo, la mensajería instantánea lo disminuye. En casa, en cambio, el uso de internet potencia el desarrollo social. Así, pese algunas limitaciones señaladas por Johnson (2010b), su estudio evidencia la complejidad del desarrollo humano, mediado por el uso de la tecnología y las interrelaciones de los diversos contextos. En la Figura 9 se puede apreciar el gráfico del modelo.

Figura 9

El Tecno-Microsistema ecológico



Nota. Adaptado de “Internet Use and Child Development: The Techno-Microsystem”, por G. M. Johnson, 2010b, *Australian Journal of Educational y Developmental Psychology*, 10, p. 35.

En una línea similar, McHale et al., (2009) condujeron un estudio para comprender la influencia de los medios de comunicación en el desarrollo adolescente. Estos investigadores no propusieron la introducción de un nuevo subsistema en el modelo ecológico, pero consideraron que la existencia de tecnología en los ambientes del microsistema, es decir, en el hogar o en la escuela, así como la posesión de dispositivos electrónicos por parte de los pares, puede influir el modo en que los jóvenes realizan sus actividades diarias y acceden a los medios de comunicación.

Para contrastar su hipótesis, McHale, et al., (2009) consideraron una serie de datos recabados en estudios longitudinales, con la participación de familias euro, afro y mexicoamericanas de diversas regiones de Pennsylvania. Sus conclusiones destacan una triple influencia en el desarrollo, a saber: los contextos en los que el adolescente está inmerso, las actividades que en ellos se realizan, y las características individuales: disposiciones, reacciones y decisiones, destacando especialmente el significado que los mismos adolescentes dan a sus experiencias.

Así, tanto los trabajos de Johnson (2010a, b), como los de McHale, et al., (2009) confluyen en la explicación del desarrollo como una compleja interrelación de factores personales, contextuales, y en este caso, tecnológicos, resaltando la bidireccionalidad (o relación espiral y fluida) de las diversas variables. Al mismo tiempo, los autores concluyen en la necesidad de ampliar los estudios, considerando la participación de actores de diversas disciplinas, así como escenarios contextuales más amplios.

Más recientemente, y como respuesta al señalamiento anterior, un amplio grupo de investigadores pertenecientes a 19 países europeos, condujeron una investigación enmarcada en el proyecto EU Kids Online 2020, cuyo fin fue generar conocimiento científico sobre el uso que los niños y adolescentes hacen de Internet, sus riesgos y oportunidades. Este proyecto, comenzado en 2006 en Londres, buscó generar políticas de alto impacto preventivo y de intervención en los contextos locales y globales para asegurar el bienestar y los derechos de los niños y juventud en la era digital.

En su último reporte (Smahel et al., 2020), el equipo de EU Kids Online presentó hallazgos de una encuesta aplicada a 25,101 niños y adolescentes entre 9 y 16 años de edad, de 19 diferentes países. Para ello, desarrollaron un marco teórico común, basado en el Modelo de Bronfenbrenner (1987) pero aportando nuevos elementos, propios de era

digital. Los factores que estudiaron, acordes al modelo teórico, se enlistan a continuación, con una breve descripción:

- Acceso: naturaleza y frecuencia del uso de internet
- Prácticas y habilidades: para qué utilizan los niños y jóvenes la red
- Riesgos y oportunidades: a qué experiencias negativas o potencialmente dañinas pueden enfrentarse
- Contexto social: qué papel tienen los padres en el acceso a internet de sus hijos, cuáles son las características comunitarias y socioculturales en las que los niños se desenvuelven

Aunque en el reporte conducido por Smahel et al. (2020) se presentan resultados por país, también se resaltan algunos hallazgos generales. Por ejemplo, la mayoría de los participantes reportaron utilizar internet todos los días, casi todo el tiempo. Lo utilizan principalmente para ver videos, escuchar música, comunicarse con sus amigos y familias; visitar redes sociales y jugar online. Algunos de los niños y adolescentes reportaron riesgos como hablar con desconocidos y recibir contenido no deseado, como mensajes de contenido sexual o mensajes de odio. Un porcentaje pequeño, pero significativo, reportó ser víctima o perpetrador de ciberacoso.

Asimismo, y en lo tocante al contexto social, los menores reportaron recibir instrucciones por parte de sus padres, maestros y/o compañeros, acerca de cómo hacer un uso seguro de internet. De la misma manera, a la mayoría les es permitido utilizar internet, siendo pocos los que encuentran restricciones por parte de sus padres. Se resaltó igualmente la apertura de los padres de ser ayudados por sus hijos cuando

desconocen cómo utilizar la web, señalando ello como un punto positivo en la dinámica familiar en la era digital (Smahel et al., 2020).

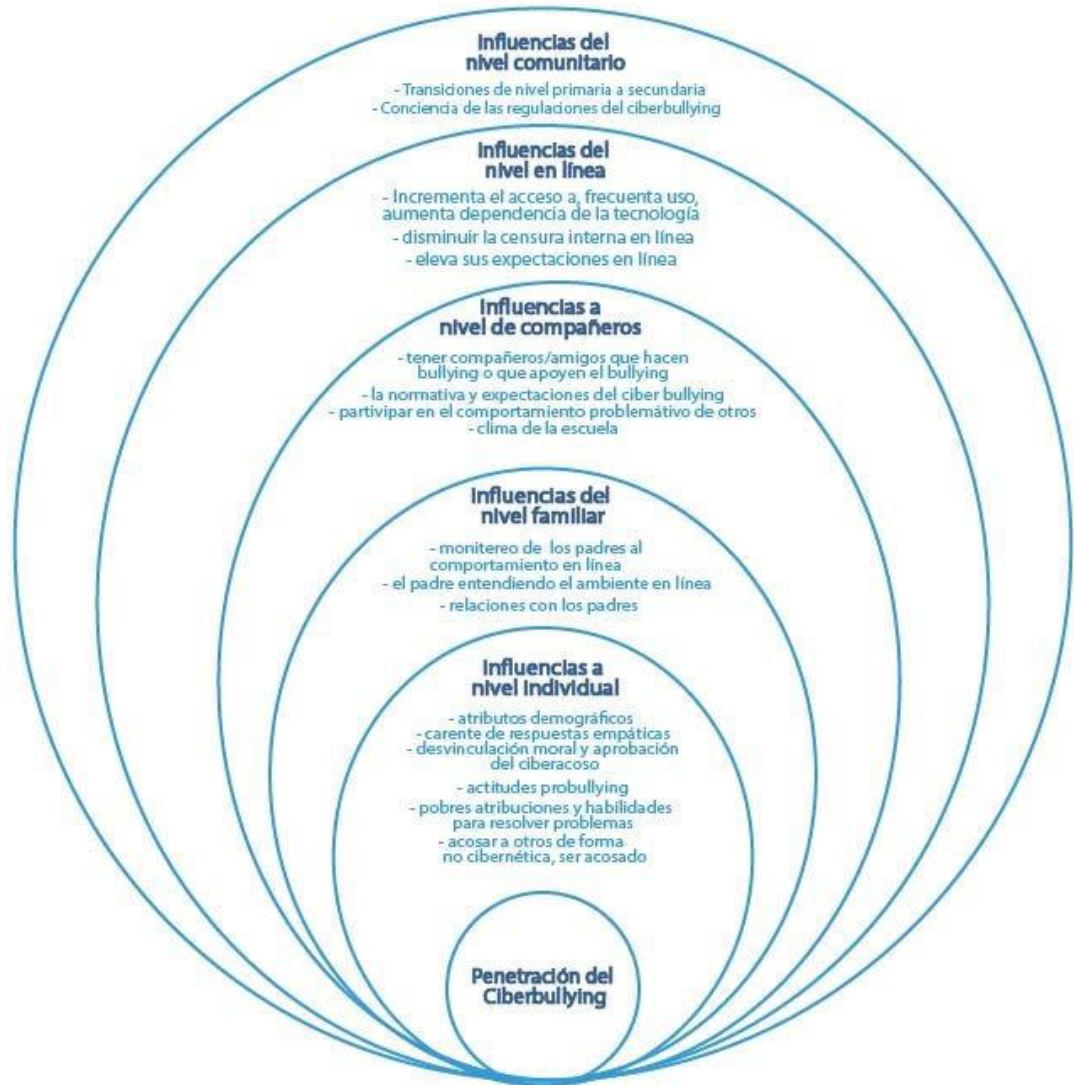
El estudio conducido por EU Kids Online constituye una referencia importante en el abordaje de la influencia de las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo infantil y adolescente, considerando aspectos de los entornos micro y macro, al tratarse de una investigación transcultural. Evidencia además como la tecnología puede estar presente en el entorno personal, familiar, escolar, y cultural, trascendiendo todos los sistemas de la ecología del desarrollo humano.

Al aplicar el modelo teórico de Bronfenbrenner (1987) al ciberacoso adolescente, se puede comprender el grado de influencia de factores individuales y contextuales en esta conducta problema. En años recientes, diversos investigadores han respaldado sus estudios en esta perspectiva, confirmando su pertinencia y alcance, y delineando líneas de investigación.

Pioneros en el área son Cross et al. (2015) quienes determinaron los factores mediadores del ciberacoso a través del nivel individual, de pares, de familia y de comunidad, resaltando especialmente el contexto virtual. En su estudio, sugieren que, en cada nivel de influencia, existen factores de riesgo y protección que pueden desencadenar la conducta del ciberacoso, como se muestra a continuación:

Figura 10

Influencias individuales, familiares, de pares, en línea y comunitarias en la perpetración de ciberacoso entre adolescentes



Nota. Adaptado de “A social–ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours”, por D. Cross, A. Barnes, A. Papageorgiou, K. Hadwen, L. Hearn, L. Lester, 2015, *Aggression and Violent Behavior*, 23, p. 111.

En el nivel individual, la ausencia de empatía, las actitudes favorables hacia el ciberacoso, como el haber sido victimizado en contextos no virtuales, pueden influir en el hecho de ser acosado o acosar a otros virtualmente. El nivel familiar abarca la cercanía o lejanía de los padres frente a sus hijos cuando estos utilizan la red. El nivel de pares incluye el clima escolar, así como el contar con amigos que realicen conductas de ciberacoso. En lo tocante al aspecto virtual, Cross, et al. (2015) consideran que el uso frecuente de internet, el desarrollo de una dependencia a la red, así como la desinhibición, son factores de riesgo en la participación de conductas disruptivas virtuales. Finalmente, el nivel comunitario se entiende como la transición de un grado escolar a otro así como el conocimiento de las leyes y reglamentos que regulan los aspectos relacionados con el uso de la red y las conductas de Cyberbullying.

Para contrastar su modelo, Cross y sus colegas (2016) desarrollaron el programa *Escuelas Ciber amigables* (Cyber Friendly Schools en inglés) bajo un enfoque global a nivel de escuela (whole-school approach). La implementación incluyó módulos para cada uno de los niveles del modelo (desde el individual hasta el comunitario), en 19 de 37 escuelas secundarias ubicadas en Perth, capital de Australia Occidental (las otras 16 constituyeron los grupos control del proyecto). El programa se implementó entre los años 2010 a 2012, evaluando su efectividad al término del mismo.

Los resultados demostraron que los alumnos no involucrados en conductas de ciberacoso fueron prevenidos de comenzar a participar en ellas, pero los que ya tenían una incidencia en las mismas, no redujeron su grado de implicación. Por tal motivo, los autores concluyeron la necesidad de futuras investigaciones, especialmente para conocer los efectos directos e indirectos de cada uno de los niveles de influencia (desde el individual hasta el comunitario) en el ciberacoso adolescente y tomarlos en cuenta en la

intervención. Además, señalaron la necesidad de estudiar la cibervictimización como fenómeno independiente, pero relacionado al ciberacoso.

Haciendo eco de las líneas de investigación apuntadas por Cross et al. (2015), Buelga, Iranzo, et al. (2015) condujeron un estudio para conocer el perfil psicosocial de adolescentes ciberagresores. Discriminando entre agresores severos, agresores ocasionales, y jóvenes no agresores, los primeros dos grupos presentaron el perfil menos adaptativo, con bajos niveles de satisfacción con la vida y reputación social, así como una tendencia a presentar conductas antisociales en la escuela y la comunidad. Asimismo, en un estudio previo, Buelga, Cava, et al. (2015) determinaron la mayor prevalencia de ciberagresiones en el último año de secundaria (15 a 17 años), lo que contribuye a seguir discutiendo la influencia de la edad y el grado escolar en la aparición de estas conductas disruptivas.

En la misma línea, Órtega-Barón et al. (2017) analizaron la actitud hacia la autoridad institucional, como los niveles de violencia escolar (directa y relacional) de jóvenes que realizan ciberacoso (de forma severa y ocasional) y aquellos que no se implican en dichas conductas. Su estudio demostró que los jóvenes que ciberacosan a sus compañeros (de forma severa y ocasional) presentan mayor rechazo hacia la autoridad institucional, transgresión de normas, y conductas de violencia directa y relacional. Asimismo, el análisis de regresión reveló que las variables consideradas en el estudio, predicen el ciberacoso.

Así, buscando comprender con mayor precisión las interconexiones de los entornos personal y contextual del ciberacoso, resulta fundamental profundizar el efecto directo e indirecto de cada una de las variables implicadas, a fin de que puedan trazarse las líneas pertinentes de prevención e intervención.

2.4 Factores asociados al ciberacoso

2.4.1 Factores personales asociados al ciberacoso

2.4.1.1 Autoestima

El concepto de autoestima está vinculado al de autoconcepto. Ambos refieren la posibilidad que el ser humano tiene de conocerse y valorarse. La persona forma un concepto de sí misma (autoconcepto) que le permite reconocerse o describirse, pero al evaluarse y emitir un juicio positivo o negativo sobre sí, genera un grado concreto de autoestima. Así, este constructo implica niveles de satisfacción de la persona consigo misma, la percepción de su eficacia, y la generación de una actitud de aprobación o rechazo.

La autoestima y el autoconcepto entrañan procesos dinámicos que evolucionan a lo largo de la vida. En cada etapa del desarrollo la persona se describe a sí misma en función de sus experiencias y de aspectos sociales y afectivos diversos. En los primeros años de vida, la familia contribuye significativamente al desarrollo del autoconcepto de sus miembros, siendo importante que en ella se viva una comunicación abierta, y un clima favorable (García y Musitu, 2014). En la pubertad, en cambio, los iguales tienen un papel esencial. Y en la etapa de la juventud son las aspiraciones, metas y deseos de realización los que cobran gran impacto (Urdiales Ibarra et al., 2018).

Esta capacidad cambiante del autoconcepto convive al mismo tiempo con características estables que refieren los aspectos más esenciales y profundos del ser humano. Los cambios pueden producirse por el desarrollo de ciclo vital o etapas especiales de transición, pero también por las demandas del contexto en el que un individuo se mueve, y que le exigen una determinada forma de ser o de adaptarse. No

obstante, la estabilidad puede explicarse por la existencia de un *universo*, donde se sitúan las diversas autoconcepciones. Estas pueden ser mediadas por el estado emocional, el pensamiento, o el contexto, pero responden también a aspectos de carácter permanente (García y Musitu, 2014).

Por otra parte, cada vez son más los investigadores que evidencian la existencia de diversas dimensiones del autoconcepto. Inicialmente Shavelson et al. (1976) se distinguían entre dimensiones académicas y no académicas, siendo estas últimas de naturaleza emocional, física y social. No obstante, un planteamiento más actualizado organiza el autoconcepto en cinco dimensiones: académica/laboral, emocional, social, familiar y físico (García y Musitu, 2014).

La importancia del estudio multidimensional de la autoestima descansa en el hecho de que algunas de las dimensiones de este constructo (autoestima familiar y académica) actúan como factores de protección frente a conductas delictivas y de consumo de sustancias; mientras que otras dimensiones (autoestima física y social) constituyen factores de riesgo en las conductas problema de los adolescentes (Jiménez, 2011).

En esta línea de investigación se han realizado numerosos estudios para conocer el doble rol mediador de la autoestima con variables de ajuste psicológico, bienestar emocional y problemas de conducta como el consumo de alcohol o la participación en episodios de violencia directa y relacional (Cava Caballero et al., 2008; Estévez López et al., 2005; Jiménez et al., 2007; Martínez Ferrer et al., 2012). En lo tocante al ciberacoso y la cibervictimización, se ha constatado también el papel protector de la autoestima en esta conducta problema (Álvarez-García et al., 2015; Órtega-Barón et al., 2016).

2.4.1.2 Malestar psicológico

El concepto de malestar psicológico “se puede definir como un estado reactivo que se enmarca dentro de las directrices caracterológicas del marco de la salud mental” (Espíndola Hernández et al., 2006). Se trata de la aparición de respuestas emocionales ante uno o más eventos determinados, las cuales no necesariamente constituyen una patología psicológica.

Esta forma de malestar supone una pérdida en las capacidades emocionales y cognitivas de los individuos, lo cual puede llevarlos a tener dificultades para responder al deber y a las actividades cotidianas. Las manifestaciones del malestar son síntomas depresivos y/o de ansiedad y deben recibir una atención profesional adecuada (Espíndola Hernández et al., 2006).

Desde el año 2000 diversos investigadores han estudiado el papel de las emociones en los episodios de ciberacoso, encontrando niveles importantes de síntomas depresivos, angustia, tristeza y ansiedad (Tokunaga, 2010; Ybarra, 2004; Ybarra et al., 2006)

Más recientemente Musharraf y Anis-UI-Haque (2018) discriminaron entre víctimas, acosadores y víctimas/acosadores encontrando que son las primeras las que presentan un menor índice de salud mental. Por su parte, Kim et al. (2019) reportaron la aparición de malestar psicológico en las adolescentes objeto de acoso virtual.

2.4.1.3 Reputación social

Los primeros estudios de reputación social se realizaron en la década de los cuarenta, y fueron retomados en los setenta. A partir de entonces, un cuerpo importante de trabajos científicos delineó la influencia de los pares en la realización de conductas

antisociales y delictivas adolescentes, resaltando el deseo de los jóvenes por presentar una imagen – reputación – frente a los demás. Consistentes al deseo, los adolescentes eligen ser vistos como conformes o no conformes a la ley, esto es, como quienes respetan o quebrantan las normas, realizando conductas de delincuencia a temprana edad (Carroll et al., 1999).

El deseo o la preocupación por presentar y mantener una reputación frente a los demás está relacionado con la construcción de la identidad, y con una forma de afirmación frente a los iguales, quienes, por otro lado, aprueban y motivan la elección. Una reputación no conformista o delictiva está representada por la fuerza y la agresividad, y puede constituir un criterio para pertenecer a un grupo social, una forma de impresionar a los demás, ganar aprobación o consolidar el status (Emler y Reicher, 1995, citado en Carroll et al., 1999).

De acuerdo a lo anterior, diversos estudios sobre reputación han discriminado entre jóvenes implicados y no implicados en conductas delictivas, encontrando que los primeros presentan y mantienen una reputación social no conformista, deseando ser percibidos como quebrantadores de normas (Carroll et al., 1999; Carroll, Green et al., 2003; Lee y Sondra, 2005). Asimismo, el mantenimiento de una reputación social no conformista se ha asociado a conductas de violencia en contextos escolares, y a bajos niveles de autoestima, satisfacción con la vida, soledad y ánimo depresivo (Buelga et al., 2009, 2012a).

En relación al ciberacoso y la cibervictimización, la reputación social juega un papel importante. Buelga, Iranzo, et al. (2015) reportaron puntuaciones altas de reputación social no conformista y de conductas antisociales en jóvenes ciberagresores severos y ocasionales. Por su parte, Navarro et al. (2015) afirmaron que la reputación social ideal constituye un factor de riesgo en la realización de conductas violentas en

contextos virtuales como presenciales. Más recientemente, Garaigordobil (2017) condujo un estudio en el que evaluó a adolescentes cibervíctimas y ciberagresores en distintas variables de ajuste psicosocial. Sus resultados revelan que ambos grupos de jóvenes realizan conductas antisociales, lo que incluye visitar sitios prohibidos, pintar grafiti, dañar posesiones ajenas, pelear, insultar o empujar.

2.4.2 Factores contextuales asociados al ciberacoso

2.4.2.1 Comunicación familiar

La comunicación es considerada una dimensión esencial en la vida de familia que facilita otras dimensiones como la cohesión y adaptabilidad de la misma. Cobra especial importancia en la adolescencia porque influye en la formación de la identidad y en la habilidad de los chicos y chicas para desarrollar roles. En el estudio de esta variable psicológica se ha constatado que la comunicación con la madre es distinta a la comunicación con el padre, por lo que es importante que los adolescentes establezcan una apropiada comunicación con ambos progenitores (Barnes y Olson, 1985).

Desde las últimas décadas, diversos estudios han comprobado la relación existente entre una comunicación familiar positiva y el bienestar psicológico de los adolescentes, presentando sanos niveles de autoestima y un adecuado autoconcepto emocional, social y académico (Demo et al., 1987; Jackson et al., 1998). Por otro lado, existe evidencia de que una comunicación abierta constituye un factor de protección frente al consumo de sustancias, la realización de conductas delictivas y antisociales, y la aparición de síntomas depresivos y de ansiedad (Jiménez et al., 2007; Musitu y Cava, 2002; Villarreal González et al., 2013; Xiao et al., 2011).

En la misma línea, en un estudio realizado por Estévez López et al. (2006) los adolescentes que experimentaban rechazo y realizaban conductas agresivas informaron

de bajos niveles de autoestima familiar, menor apoyo parental, agresiones entre los padres, y la existencia de una comunicación ofensiva. Resultados similares encontraron Martínez Ferrer et al. (2012) asociando el apoyo de los padres en una menor implicación adolescente en actos violentos.

En lo tocante a la cibervictimización, se ha observado que quienes sufren de forma severa este problema tienen mayores problemas con la comunicación parental. Así, Órtega-Barón et al. (2016) reportaron más conflictos familiares, y una menor cohesión y expresividad familiar en las cibervíctimas. Por su parte, Buelga et al. (2017), Cañas et al. (2020) y Larrañaga et al. (2016) concluyeron que es en la dimensión evitativa en la que los chicos y chicas presentan mayores puntajes, representando esto un conflicto en la comunicación de los adolescentes con sus padres.

Pero también los que acosan a sus compañeros en la red se ven influenciados por los problemas de comunicación en la familia. En un estudio conducido en el Estado de Nuevo León (Romero-Abrio, Martínez-Ferrer, et al., 2019) se encontró una asociación directa e indirecta de los conflictos comunicativos con el ciberacoso, siendo las variables mediadoras el malestar psicológico y la actitud positiva hacia la transgresión de normas. Asimismo, una línea de investigación reciente, sugiere una asociación entre el control parental, que incluye el establecimiento de normas en el uso de internet por parte de los padres, y la implicación en conductas de ciberacoso y cibervictimización.

2.4.3 Factores tecnológicos asociados al ciberacoso

2.4.3.1 Adicción a redes sociales

A finales de los años 90 la psicóloga estadounidense Kimberly Young estableció las bases para identificar el uso excesivo de Internet como un trastorno de la conducta

denominado adicción, y posterior a sus trabajos se han realizado otros en la misma línea (Dong et al., 2011; Ferraro et al., 2007; Simkova y Cincera, 2004).

En el 2012 profesionales de la salud recomendaron la inclusión de la adicción a Internet en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) pero dicha recomendación fue revocada a falta de evidencia para establecer criterios diagnósticos (Prieto Gutiérrez y Moreno Cámara, 2015). No obstante, existen investigadores que sostienen que el uso desmedido de Internet y de las redes sociales, especialmente cuando interfiere con actividades de la vida cotidiana constituye un problema que hay que atender y prevenir con seriedad (Fernández Sánchez, 2013; García del Castillo 2013).

En efecto, Young (1998) indicó como señales de alarma en la identificación de la adicción a Internet las siguientes: 1) disminuir las horas de sueño a fin de permanecer conectado a la red, 2) no poner atención a la familia, los amigos y/o la salud a causa de dedicar demasiado tiempo al uso de Internet, 3) ser blanco de quejas por parte de los padres o los hermanos a causa del uso desmedido de la red o el *Smartphone*, 4) intentar, sin éxito, disminuir el tiempo de uso de Internet e incluso perder la noción del tiempo, 5) enmascarar el tiempo de conexión, haciendo parecer que es menor del real, 6) aislarse y no rendir académicamente, 7) experimentar euforia u otros sentimientos cuando se está frente al *Smartphone*.

El fenómeno de adicción a Internet es identificado también con otros conceptos: uso problemático de Internet, uso abusivo, uso compulsivo, uso patológico, dependencia de Internet, uso deficiente, ciberadicción (Catalina García et al., 2014; Tokunaga y Rains, 2010) lo que hace difícil que se llegue a un consenso en el significado y diagnóstico del fenómeno por parte de la comunidad científica.

No obstante lo anterior, existen estudios que asocian el uso frecuente de internet, y ciertas conductas de riesgo online como hablar con extraños con la prevalencia de la victimización cibernética en adolescentes (Didden et al., 2009; Twyman et al., 2010; Ybarra y Mitchell, 2004).

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1 Tipo de estudio

Cuantitativo, no experimental, transversal, explicativo.

3.2 Participantes

El estudio se realizó como parte de un proyecto de la Red Iberoamericana de Estudios de Violencia en la Adolescencia (RIEVA). Participaron 5,591 adolescentes escolarizados pertenecientes a seis planteles educativos de una institución pública de nivel medio superior, ubicada en el estado de Nuevo León. Se seleccionaron seis de los 29 planteles educativos que conforman la institución, considerando aspectos como la ubicación geográfica, el nivel académico y la realidad de cada centro educativo. Los planteles se encuentran en los municipios de Monterrey, San Nicolás, Guadalupe e Hidalgo. Los primeros tres forman parte de la zona metropolitana de Monterrey, mientras que el último corresponde a la región periférica, es decir, a un grupo de municipios que rodean la zona metropolitana, y que por su crecimiento continuo, y otras características, se consideran parte del fenómeno de conurbación.

La distribución total por sexo de los participantes fue de 2846 hombres y 2658 mujeres, lo que representa un 52 y un 48% respecto al total. La Tabla 1 muestra la distribución de hombres y mujeres por plantel, y la Tabla 2 la edad de los participantes.

Tabla 1*Distribución de sexo y edad por plantel*

Plantel ^a	<i>n</i>	Sexo			Edad	
		Hombres (%)	Mujeres (%)	No respondió (%)	<i>M</i>	<i>DE</i>
1	1306	653 (50.3%)	645 (49.7%)	8 (0.6%)	15.86	0.75
2	699	301 (43.6%)	390 (56.4%)	8 (1.1%)	15.99	0.85
3	1319	812 (62.8%) ^b	482 (37.2%)	25 (1.9%)	15.60	1.02
4	1131	557 (50.7%)	542 (49.3%)	32 (2.8%)	15.38	1.03
5	692	321 (46.9%)	364 (53.1%)	7 (1%)	15.42	0.85
6	446	203 (46.2%)	236 (53.8%)	7 (1.6%)	15.33	0.85
Total	5591	2846 (51.7%)	2658 (48.3%)	87 (1.6%)	15.62	0.94

^aSe omite el nombre del plantel por cuestiones éticas

^bPlantel técnico, con mayoría de varones en la matrícula total

Tabla 2*Distribución de edad en el total de la muestra*

Edad	<i>n</i>	%	% válido
14 o menos ^a	467	8.3	8.4
15	2272	40.6	40.8
16	1912	34.2	34.3
17	786	14.1	14.1
18 o más ^b	131	2.3	2.3

^aHubo un solo participante de 13 años, el resto fue de 14.

^bHubo menos de 23 participantes de 19 y cinco participantes de 20 a 23 años.

En cuanto al semestre, se buscó un número equivalente de estudiantes de cursos iniciales y avanzados. Así, en el período enero-junio 2019, participaron 990 alumnos de 2° y 1015, de 4°. En el período agosto-diciembre, 1829 alumnos de 1° y 1430 de 3°.

Adicionalmente, y en respuesta a intereses institucionales, participaron 314 estudiantes de 5° semestre. El 78.5% de los encuestados vive con sus padres, el 15% solo con su madre, y menos del 2% solo con su padre o con otras personas.

La selección de los participantes obedeció a dos aspectos:

- Alcanzar un número representativo de alumnos respecto al total de la matrícula de cada plantel seleccionado.
- Respetar posibilidades de acceso a las aulas e intereses de carácter institucional, por ejemplo, querer aplicar el instrumento a la totalidad de los alumnos (de algunos planteles educativos).

Para el primer aspecto, se solicitó al responsable académico de cada centro el número total de estudiantes, el cual se introdujo en una calculadora automática de muestra. Se consideró un nivel de confianza de 95% y un índice de error de 5%. Obtenida la estimación, se presentó la propuesta al responsable (ver 3.4 Procedimiento, paso 4), y se conjugó con aspectos de accesibilidad e intereses institucionales.

Como criterio de inclusión se consideró que los estudiantes estuvieran presentes en el aula el día de la aplicación, además de que aceptaran responder el instrumento de manera voluntaria. En consecuencia, quienes no accedieran a participar, quedaban excluidos de la investigación, aunque por indicaciones del responsable académico, debían permanecer en el aula durante el tiempo de la aplicación del instrumento.

3.3 Instrumentos

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, y tomando en consideración el modelo teórico del estudio, se utilizaron seis escalas que fueron integradas en un cuestionario para su aplicación. Además, el cuestionario incluyó un consentimiento informado y siete preguntas para recoger datos sociodemográficos: sexo, edad, municipio, colonia, semestre, tipo de bachillerato y *¿con quién vives?*, siendo las opciones de respuesta: 1) *Con mis padres*, 2) *Solo con mi padre*, 3) *Solo con mi madre*, 4) *Con mis abuelos*, 5) *Con otras personas*.

Para fines de organización de los datos recabados, el cuestionario incluyó también dos variables de control: número de folio (V1), y nombre de la preparatoria (V2), pero su llenado quedó a cargo del equipo de investigación (ver 3.4 Procedimiento, paso 10).

En la Tabla 3 se resume información de las seis escalas que integraron el cuestionario. Para conocer las fichas técnicas completas se puede visitar el sitio web de grupo lisis: <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos/>.

Tabla 3*Instrumentos*

NOMBRE	AUTOR	ÍTEMS	DIMENSIONES	ALPHA DE CRONBACH
Escala de Comunicación Padres – Adolescente ^a	Barnes y Olson (1985) Adaptación: Grupo Lisis	20	Comunicación abierta Comunicación ofensiva Comunicación evitativa	Madre: .86 Padre: .87 (Grupo Lisis, 2009)
Escala de Riesgo de Adicción a las Redes Sociales e Internet	Peris et al. (2018)	29	Síntomas-adicción Uso-social Rasgos-frikis Nomofobia	.90 (Peris et al., 2018)
Escala de Malestar Psicológico	Kessler y Mroczek (1994) Adaptación: Grupo Lisis	10	Malestar psicológico	.88 (Grupo Lisis, 2011)
Escala de Autoestima AF - 5	García y Musitu (2014)	30	Autoestima académica, familiar, física, social y emocional	.88 (García y Musitu, 2014)
Escala de Reputación Social ^b	Carroll et al. (1999) Adaptación: Grupo Lisis	15	Autopercepción no conformista, autopercepción conformista, y autopercepción de la reputación	Reputación real: .77 Reputación Ideal: .78 (Carroll et al., 1999)
Escala de Victimización Virtual	Buelga et al. (2012b)	10	Victimización virtual	.83 Buelga et al. (2012b)

^aLa escala mide la comunicación con el padre y con la madre separadamente.

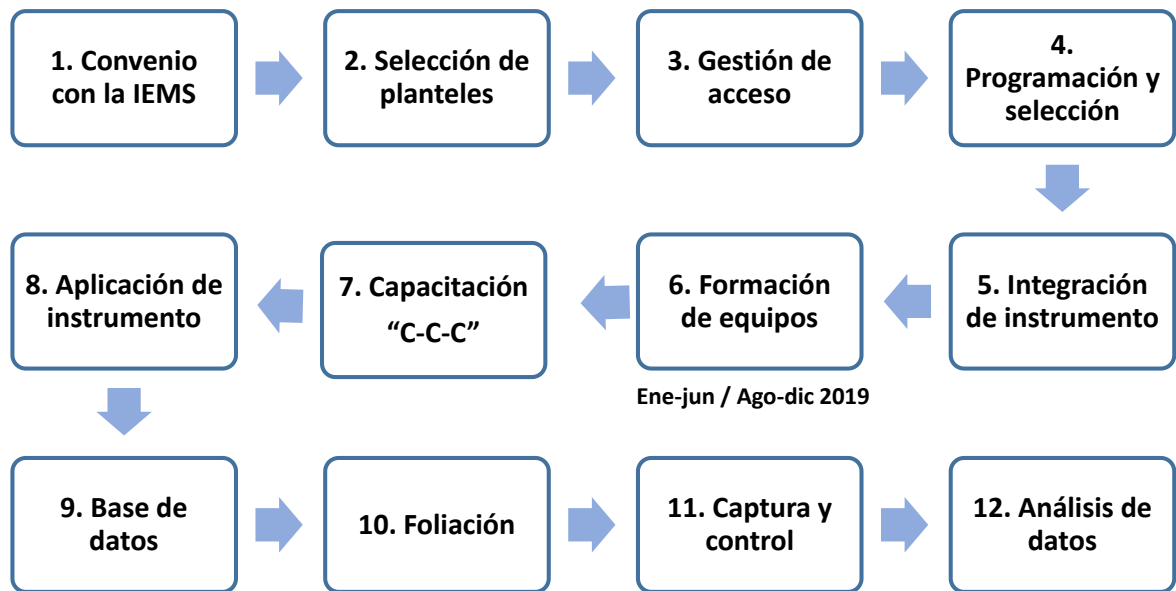
^bLa escala mide la percepción real e ideal de la reputación.

3.4 Procedimiento

Para realizar la investigación se siguieron una serie de pasos que se detallan a continuación.

Figura 11

Procedimiento en la investigación



Nota. Creación propia.

1. Convenio con la Institución de Educación Media Superior: se estableció acuerdo entre la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y una Institución de Educación Media Superior del Estado de Nuevo León, para realizar investigación empírica de un conjunto de variables (ver apartado 1.3, objetivo general y específicos) en la población estudiantil de dicha institución. El acuerdo se enmarcó en la Red Iberoamericana de Estudios de Violencia en la Adolescencia (RIEVA) conformada por diez universidades de España y de México, entre ellas, la UANL.

2. Selección de planteles a participar en la investigación: establecido el acuerdo, se seleccionaron seis de los 29 planteles educativos que integran la Institución de Educación Media Superior, considerando aspectos de interés institucional como la ubicación geográfica, el nivel académico y la realidad psicosocial de cada plantel educativo.

3. Gestión de acceso a los seis planteles educativos seleccionados: se realizó una visita a cada uno de los planteles a participar, a fin de entregar en Dirección un oficio elaborado por la Facultad de Psicología (UANL), explicando la naturaleza y fin de la investigación y solicitando autorización para llevarla a cabo. Una vez recibida la autorización, se programó una cita con el responsable académico de cada plantel, a fin de programar las fechas y horarios de aplicación del instrumento.

4. Programación de fechas y horarios, y selección de los participantes por plantel: en reunión con el responsable académico de cada plantel, se programaron las fechas y horarios de aplicación del instrumento. Se contempló una sola visita por plantel, cubriendo ambos turnos (matutino y vespertino), solicitando una hora clase, más los diez últimos minutos de la clase anterior para la aplicación. Para determinar el número de alumnos y grupos a participar, se consideraron dos criterios (ver apartado III.2 Participantes):

- Alcanzar un número representativo de alumnos respecto al total de estudiantes inscritos en el plantel.
- Respetar posibilidades de acceso a las aulas e intereses particulares del centro educativo, como por ejemplo, el querer aplicar el instrumento a la totalidad de los alumnos que lo conforman (ello en planteles con menos de 1000 estudiantes).

En esta reunión, también:

- Se informó el número de personas que acudiría a aplicar el instrumento (aclarando que serían estudiantes de pregrado de la Facultad de Psicología, ver paso número 6).
- Se solicitó un espacio que sirviera de estancia a los aplicadores.

- Se pidió atentamente que la aplicación se hiciera en ausencia del profesor, así como de personal administrativo y otras autoridades educativas, para atender los criterios de calidad en la recabación de datos (ver paso número 7).
- Se dio a conocer el compromiso ético de proporcionar los resultados del estudio, así como de trabajar en el diseño de un programa de prevención de las problemáticas estudiadas.
- Se intercambiaron datos de contacto, a fin de confirmar el día y la hora de la aplicación del instrumento al acercarse la fecha.

5. Integración, revisión e impresión de instrumento: una vez programada la aplicación, se procedió a integrar en un cuestionario el número de escalas seleccionadas para el estudio (ver apartado de III.3 Instrumentos), además de preguntas para recabar datos sociodemográficos, y un consentimiento informado. Asimismo, se añadieron algunos dibujos con frases motivacionales entre escala y escala, con el fin de evitar el cansancio cognitivo de los participantes. Antes de su impresión, se revisó que tanto el contenido como la ortografía fueran correctas. La impresión, compaginación y colocación de grapas estuvo a cargo de la imprenta de la Facultad de Psicología (UANL).

6. Formación de equipos para aplicación de instrumento: se conformaron dos equipos de estudiantes de pregrado de la Facultad de Psicología, uno en el período de enero a junio, y otro en el período de agosto a diciembre 2019. La conformación se hizo a través de invitación en una unidad de aprendizaje impartida por el director de la tesis y la tesista. El primer equipo tenía 18 miembros. El segundo, 25. Los criterios de inclusión a los equipos: deseo libre de colaborar en la investigación, disponibilidad de tiempo, y contar con equipo de cómputo. Ambos equipos recibieron la capacitación C-C-C (ver paso número 7), cada uno en el período correspondiente.

7. Capacitación C-C-C: las letras C-C-C significan Calidad-Captura-Control, y se refieren a los tres cursos de capacitación que los equipos de trabajo recibieron, llevados a cabo en los períodos correspondientes (enero-junio y agosto-diciembre 2019). Cada curso tuvo duración de una sesión.

- Calidad: el objetivo fue conocer los criterios de calidad en la recabación de datos en la investigación. El contenido incluyó:
 - Conceptos básicos de investigación en psicología
 - Selección, construcción y aplicación de instrumentos
 - Criterios de calidad en la aplicación de instrumentos en contextos escolares con adolescentes: aplicación por parte de pares (estudiantes de nivel superior), consentimiento informado, uso de caja buzón para depositar los instrumentos respondidos y guardar la confidencialidad; y el establecimiento de un descanso corto en medio de la aplicación. Este último con duración de tres minutos y consistió en una breve dinámica de relajación.

El material expuesto se diseñó con base a bibliografía especializada y a técnicas del grupo (internacional) de investigación LISIS.

- Captura: esta capacitación se realizó una vez que los instrumentos habían sido aplicados y la base de datos construida (ver pasos 8 y 9). Para esta sesión fue necesario contar con equipo de cómputo, así como instalar el paquete estadístico SPSS versión 24. Después de una breve introducción sobre el uso del software, se hizo demostración de cómo capturar los datos, permitiendo que los estudiantes hicieran ejercicios, a partir de los instrumentos ya aplicados. La demostración incluyó, de forma adicional, aspectos a considerar para la construcción de una base de datos.

- Control: el objetivo fue dar a conocer la importancia de desarrollar mecanismos de control de errores en la captura de datos, a fin de evitar que los resultados del estudio se alteren por equivocaciones en la captura. A partir de un análisis de frecuencias, se implementaron tres mecanismos:
 - Revisión de variables del tipo cadena, a fin de detectar errores de ortografía y redacción
 - Revisión de variables del tipo numérico, a fin de detectar captura de números extraños, es decir, distintos a las opciones de respuesta predeterminadas
 - Selección de un número determinado de cuestionarios (ver paso 10) para cotejar que la captura de cada uno haya sido correcta (era como volver a capturar esos cuestionarios)

Una vez conocidos los mecanismos, se realizaron ejercicios de práctica, a partir de los instrumentos ya aplicados.

8. Aplicación de instrumento: se aplicó el instrumento a los seis planteles educativos seleccionados (paso 2). Se contempló una sola visita por plantel, cubriendo ambos turnos (matutino y vespertino), solicitando una hora clase, más los diez últimos minutos de la clase anterior para la aplicación. Al llegar a cada plantel los aplicadores se instalaron en la estancia designada. Se formaron parejas, a fin de que el ingreso a las aulas fuera de dos en dos. Al recibir la indicación del Prefecto en turno, cada pareja ingresó en el aula indicada por el responsable académico (ver paso 2), verificando que el Profesor en turno los dejase a solas con el grupo. Después de saludar a los participantes, se procedió conforme a los criterios de calidad (consentimiento informado, uso de caja buzón para depositar los instrumentos respondidos y guardar la confidencialidad; y el establecimiento de un descanso corto en medio de la aplicación).

Al terminar de responder el cuestionario, y antes de depositarlo en la caja buzón, se revisó que no quedaran preguntas sin responder. Ante situaciones especiales (como faltas de disciplina, presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, requerimiento de más tiempo) se recurrió al responsable académico y/o Prefecto. La transportación de los aplicadores hacia cada uno de los planteles educativos, fue cubierta por la Facultad de Psicología.

9. Construcción de base de datos: a partir del cuestionario que integró las escalas (ver III.3 Instrumentos), se construyó la base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 24.

10. Foliación de cuestionarios: después de aplicar el instrumento en cada plantel, se procedió a rellenar las dos variables de control incluidas en el cuestionario, a saber: número de folio (V1), y nombre de la preparatoria (V2). A fin de evitar errores, se contó con un sello numerador de seis dígitos. La tarea fue realizada en parejas y tuvo una duración de 12 sesiones de dos horas.

11. Captura de datos y control de errores: los procesos de captura de datos y control de errores (descritos en el paso 7), se llevaron a cabo en dos períodos: de mayo a julio, y de septiembre a diciembre de 2019. En cada período se trabajó cuatro días a la semana, tres horas cada día. Hubo dos modalidades: trabajo en parejas e individual. Cada estudiante eligió el modo de trabajar, según se sentía capacitado para la tarea, y/o si contaba con equipo de cómputo personal. Una vez capturados y revisados los datos, se procedió al análisis de los mismos.

12. Análisis de datos: este último paso se describe en el apartado a continuación.

3.5 Análisis de datos

Se realizó un análisis de correlación para analizar las relaciones entre las variables estudiadas y pruebas t de Student para detectar las diferencias en función del sexo. Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el objetivo de constatar el modelo hipotético, con el programa EQS 6.1 (Bentler, 1995). Se aplicó el método de máxima verosimilitud, utilizando estimadores robustos (coeficiente Mardia – 28.66; estimador normalizado – 84.72). Se consideran buenos índices CFI, IFI Y NNFI con valores iguales o superiores a .95 y aceptables con valores iguales o superiores a .90. Para el índice RMSEA se consideran buenos con valores iguales o inferiores a .05 y aceptables con valores iguales o inferiores a .08 (Batista y Coenders, 2000; Hair et al., 2016). Finalmente, se realizó análisis multigrupo de las relaciones de los parámetros del modelo para explorar el efecto moderador del sexo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En la Tabla 4 se presentan las medias, las desviaciones típicas, las correlaciones entre las variables objeto de estudio y los valores de la prueba *t* en función del sexo.

Tabla 4

Medias, desviaciones típicas, correlaciones y valores t

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Comunicación Problemática Madre	1							
2	Comunicación Problemática Padre	.62**	1						
3	Autoconcepto Académico	-.17**	-.12**	1					
4	Autoconcepto Familiar	-.49**	-.39**	.38**	1				
5	Malestar Psicológico	.40**	.36**	-.23**	-.48**	1			
6	Síntomas-adicción	.29**	.26**	-.13**	-.15**	.33**	1		
7	Autopercepción no Confomista	.24**	.21**	-.23**	-.25**	.23**	.24**	1	
8	Cibervictimización	.26**	.24**	-.11**	-.27**	.45**	.26**	.35**	1
Total	Media	2.37	2.36	3.33	4.06	2.35	2.14	1.46	1.49
	DT	(.70)	(.72)	(.76)	(.87)	(.83)	(.55)	(.50)	(.50)
Chicos	Media	2.28	2.29	3.26	4.12	2.16	2.07	1.51	1.47
	DT	(.65)	(.69)	(.74)	(.81)	(.75)	(.54)	(.51)	(.49)
Chicas	Media	2.45	2.43	3.41	3.99	2.55	2.21	1.40	1.50
	DT	(.73)	(.74)	(.78)	(.91)	(.85)	(.56)	(.47)	(.50)
Chicos/ Chicas	<i>t</i>	8.94**	-7.41***	-7.12***	5.47***	-18.10***	-9.50***	8.76***	-1.74

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

Se constatan relaciones significativas en las variables objeto de estudio. También se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en las variables, por lo que se decide incorporar estas variables en posteriores análisis.

En la Tabla 5 se muestran las variables latentes incluidas en el modelo, sus respectivos indicadores, el error estándar y la probabilidad asociada para cada indicador en la variable latente correspondiente.

Tabla 5*Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada*

VARIABLES	Cargas factoriales Modelo general
Comunicación Problemática Madre/Padre	
Comunicación Problemática Madre	1 ^a
Comunicación Problemática Padre	.87 *** (.23)
Autoconcepto de protección	
Autoconcepto Académico	1 ^a
Autoconcepto Familiar	2.53 *** (.13)
Malestar Psicológico	-2.07 *** (.12)
Autopercepción no Conformista	-.73 *** (.05)

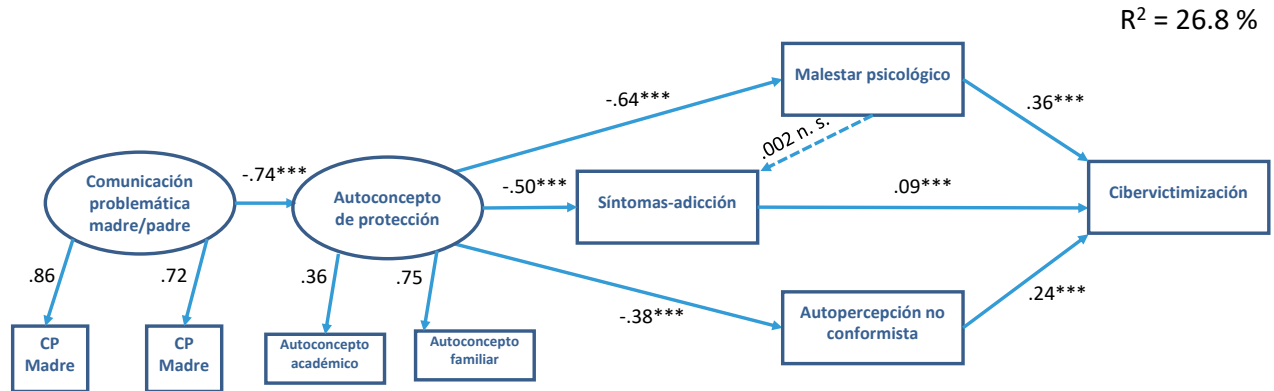
Estadísticos robustos.

Errores estándar entre paréntesis.

^aFijados en 1.00 durante la estimación.* $p < .05$.*** $p < .001$.

Figura 12

Modelo estructural final con coeficientes de relación y significación estadística



Nota. Creación propia

Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales. El modelo mostró un adecuado ajuste a los datos $S-B \chi^2 = 180.49$, $g/ = 13$, $p < .001$, $CFI = .98$, $RMSEA = .048$, $90\% C.I. = (.042, .054)$. El porcentaje de varianza asociada con la cibervictimización fue del 26.8%, lo cual puede considerarse como un tamaño del efecto de la significación estadística del modelo estimado.

Los resultados indicaron que se relacionaron de manera directa y positiva con la cibervictimización, el malestar psicológico ($\beta = .36$, $p < .001$), los síntomas-adicción ($\beta = .09$, $p < .001$) y autopercepción no conformista ($\beta = .24$, $p < .001$). Por otro lado, el autoconcepto de protección se relaciona de manera directa y negativa con malestar psicológico ($\beta = -.64$, $p < .001$), síntomas-adicción ($\beta = -.50$, $p < .001$) y con autopercepción no conformista ($\beta = -.38$, $p < .001$). Por último, la comunicación problemática madre/padre se relaciona de manera directa y negativa con el autoconcepto de protección ($\beta = -.74$, $p < .001$).

Finalmente, se realizó un análisis multigrupo para analizar el efecto moderador en función del sexo. Se estiman los efectos de las variables –comunicación problemática familiar, autoconcepto de protección, malestar psicológico, síntomas-adicción y autopercepción no conformista – en cibervictimización. Se restringe el modelo en función del sexo (chicos y chicas). El modelo mostró un ajuste adecuado a los datos en sexo, S-B $\chi^2_{36} = 256.0931$, $p < .001$, CFI = .97, RMSEA = .047, 90% C.I. = (.042, .053). El análisis del Test del Multiplicador Lagrangiano reveló sin embargo que cuatro parámetros eran significativamente diferentes en chicos y chicas, y deberían liberarse. Las diferencias son las siguientes: (1) el *path* comunicación problemática padre y comunicación problemática familiar, que es significativamente mayor en los chicos que en las chicas ($\beta = .791$, $p < .001$; $\beta = .650$, $p < .001$), (2) el *path* autoconcepto familiar y autoconcepto de protección es significativamente mayor en las chicas que en los chicos ($\beta = .707$, $p < .001$; $\beta = .783$, $p < .001$), (3) el *path* autoconcepto de protección y malestar psicológico es un poco mayor en las chicas que en los chicos ($\beta = -.632$, $p < .001$; $\beta = -.650$, $p < .001$), y (4) el *path* síntomas-adicción y cibervictimización es significativamente mayor en los chicos que en las chicas ($\beta = .118$, $p < .001$; $\beta = .061$, $p < .01$).

El modelo final con las constricciones liberadas mostró un mejor ajuste a los datos, S-B $\chi^2_{32} = 195.0058$, $p < .001$, CFI = .98, RMSEA = .043, 90% C.I. = (.037, .049). El Test de la Razón de Verosimilitud (TRV) entre el modelo constreñido y el liberado mostró que la liberación de estas constricciones mejoraba estadísticamente el ajuste del modelo, Δ S-B $\chi^2 = 12.2476$, Δ g.l. = 6, $p > .05$. El TRV no resultó estadísticamente significativo cuando se liberaron constricciones adicionales.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio se centró en estimar y contrastar un modelo de efectos directos e indirectos de la cibervictimización en adolescentes escolarizados integrando variables personales y contextuales. Los resultados confirman las nueve hipótesis planteadas, que se describirán a continuación.

En cuanto a la primera, el análisis correlacional muestra que la cibervictimización guarda una relación significativa con la variable de comunicación problemática con la madre ($r=.26$; $p<.01$) y con el padre ($r=.24$; $p<.01$), concordando con Buelga et al. (2019) y Larrañaga et al. (2016). Asimismo, el autoconcepto familiar ($r= -.27$; $p<.01$) y académico ($r= -.11$; $p<.01$) correlacionan con la cibervictimización, aunque se trata de una relación negativa. La relación con las variables personales de malestar psicológico ($r=.45$; $p<.01$) y autopercepción no conformista ($r=.35$; $p<.01$), como con los síntomas-adicción ($r=.26$; $p<.01$) es igualmente significativa.

A este respecto, diversos estudios han señalado asociaciones positivas y significativas entre variables como malestar psicológico y ánimo depresivo con la cibervictimización (Nuñez-Fadda et al., 2020; Ortega-Barón, Torralba, et al., 2017; Tennant et al., 2015; Tran et al., 2021; Zhang et al., 2020). La autopercepción no conformista ha sido previamente asociada a los ciberagresores, pero un estudio reciente encontró que también los jóvenes victimizados en la red, presentan altas saturaciones en esta variable (J. C. Sánchez Sosa, comunicación personal, Febrero 16, 2023). Los síntomas-adicción también se han relacionado con la cibervictimización (Gini et al., 2019; López Rosales et al., 2020; Wang et al., 2020).

Ahora bien, en lo tocante al valor bajo o moderado de las correlaciones, esto puede explicarse por el abordaje ecológico del estudio, es decir, por considerar que los fenómenos psicológicos no son unifactoriales sino que pueden tener relación con una diversidad de factores personales y contextuales, que no pueden ser agotados en una misma investigación.

La segunda hipótesis se comprueba al reportarse un efecto directo y negativo de la comunicación problemática madre/padre con el autoconcepto de protección ($\beta = -.74$, $p < .001$) quedando de manifiesto el papel que juega la sana relación y comunicación con los progenitores en la formación del autoconcepto adolescente.

Estos resultados concuerdan con los de León-Moreno y Musitu-Ferrer (2019) quienes encontraron una relación indirecta de la comunicación familiar y la motivación de venganza a través del autoconcepto familiar y académico, en un modelo de ecuaciones estructurales, con una muestra de 671 adolescentes. Asimismo, empata con los resultados de Castro Castañeda et al. (2021) quienes discriminaron entre jóvenes con bajo, moderado y alto autoconcepto, encontrando que el último grupo guarda una comunicación abierta con ambos padres, y que las variables de la comunicación familiar, predicen el autoconcepto.

En lo que respecta a la tercera hipótesis, los resultados constatan que a mayor autoconcepto familiar menor malestar psicológico ($r = -.48$; $p < .01$), síntomas-adicción ($r = -.15$; $p < .01$) y autopercepción no conformista ($r = -.25$; $p < .01$), lo que sigue recalcando el papel de la familia en el ajuste psicosocial del adolescente y en la prevención de diversas problemáticas de conducta (Cava Caballero et al., 2008; Estévez López et al., 2005; Jiménez et al., 2009, 2007).

A este respecto, consideramos que es muy importante reconocer la dimensión familiar del autoconcepto como un factor de protección en la disminución del malestar psicológico, ya que históricamente se ha asociado dicho malestar a aspectos de carácter personal (Mu et al., 2019; Zhou et al., 2020). Por otra parte, la relación entre la autopercepción no conformista y la autoestima familiar podría fundamentarse en que un adecuado funcionamiento familiar actúa como factor de protección para que el adolescente no caiga en conductas delictivas o vandálicas (Estévez López et al., 2006; Musitu et al., 2007; Musitu Ochoa et al., 2007) y por ende no busque ser percibido por otros como un transgresor de normas.

La confirmación de la cuarta, quinta y séptima hipótesis de investigación representa el hallazgo más relevante, ya que si bien la literatura ha señalado la influencia de variables contextuales y personales sobre la cibervictimización (Álvarez-García et al., 2015; Iranzo Ejarque et al., 2017; Larrañaga et al., 2016; Órtega-Barón et al., 2016; Romero-Abrio, León-Moreno, et al., 2019) estas no han sido analizadas en modelos estructurales que integren los efectos directos e indirectos de las mismas, y que se ajusten a su vez a un modelo teórico consolidado.

A este respecto, el modelo contrastado muestra cómo el autoconcepto de protección está directa y negativamente influido por la comunicación problemática madre/padre ($\beta = -.74$, $p < .001$) y media la relación de esta variable contextual a través de la relación directa, negativa y significativa que tiene con el malestar psicológico ($\beta = -.64$, $p < .001$), síntomas-adicción ($\beta = -.50$, $p < .001$) y autopercepción no conformista ($\beta = -.38$, $p < .001$). Este resultado constituye un aporte original al no existir otros modelos estructurales que analicen el rol mediador de la autoestima con variables contextuales y la cibervictimización y se apoya a su vez en la tesis general de que el autoconcepto juega un rol fundamental en el ajuste psicosocial del adolescente.

En efecto, la relación indirecta de la comunicación problemática madre/padre y el autoconcepto de protección con la variable dependiente a través del efecto directo del malestar psicológico, los síntomas-adicción y la autopercepción no conformista pone de manifiesto una interconexión de factores que no se había planteado en modelos anteriores ya que en el análisis de ecuaciones estructurales propuesto por Romero-Abrio, Martínez-Ferrer, et al. (2019) si bien se analiza la influencia de la comunicación problemática con los progenitores a través del malestar psicológico, el uso problemático de internet y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, no se considera el rol mediador de la autoestima, ni la variable de autopercepción no conformista, además de que el modelo está centrado en ciberacoso y no en cibervictimización.

La trayectoria estimada y contrastada de la variable malestar psicológico sobre la cibervictimización aporta elementos explicativos a la naturaleza predictiva del ánimo depresivo sobre la variable dependiente y sugiere que el estado de salud emocional de los adolescentes puede incidir en la aparición de conductas problema en el ciberespacio, especialmente cuando es mediado por variables del entorno familiar (Romero-Abrio, León-Moreno, et al., 2019; Romero-Abrio, Martínez-Ferrer, et al., 2019).

El efecto directo y significativo de la autopercepción no conformista con la variable dependiente ($\beta = .24, p < .001$) constituye un hallazgo de especial interés y que ha sido poco estudiado. La búsqueda de reconocimiento entre los iguales se ha relacionado con quienes ejercen el acoso, y no con quienes lo reciben (Carroll et al., 1999, 2003). No obstante, una línea de investigación reciente (J. C. Sánchez Sosa, comunicación personal, Febrero 16, 2023) encontró una relación significativa entre este constructo y las cibervíctimas severas, abriendo paso a la consideración de que los jóvenes victimizados jueguen también el papel de acosadores, siendo su rol ambivalente. Los resultados encontrados en esta investigación confirman dicha hipótesis y delimitan la necesidad de

una mayor atención científica a esta realidad (Pellegrini et al., 1999; Salmivalli y Nieminen, 2002).

Respecto a los síntomas-adicción, su influencia en la cibervictimización no constituye un aporte original ya que ha sido señalada por diversos autores (Álvarez-García et al., 2015; Asadi y Ghaseminejad, 2018; Athanasiou et al., 2018; Şimşek et al., 2019; Wachs et al., 2018). Ahora bien, aunque esta influencia es significativa, su valor es bajo ($\beta = .09$, $p < .001$) lo que podría explicarse como consecuencia de haber posicionado los síntomas-adicción entre las variables que ejercen una influencia directa en la cibervictimización, y no como una variable contextual (de efecto indirecto). Este argumento descansa en la propuesta teórica de Cross et al. (2015) quienes consideran que las realidades digitales son contextos complejos que influyen de manera dinámica (directa e indirecta) en la forma de dirigirse a los demás y en la aparición de conductas de ciberacoso, por lo que una línea de investigación futura incluiría un nuevo posicionamiento de la variable síntomas-adicción.

Aunado a lo anterior, y considerando la definición de los contextos digitales por medio del modelo de Cross et al. (2015) podría utilizarse un instrumento distinto para medir la variable tecnológica, el cual contemple la amplitud y complejidad de la realidad digital y no se limite al aspecto relacionado con los síntomas-adicción.

Respecto a la hipótesis 6, la relación indirecta del malestar psicológico con la cibervictimización, a través de los síntomas adicción, no fue comprobada, pues como se puede observar en el modelo es muy baja y no significativa.

En lo tocante a la hipótesis 8, el análisis multigrupo comprobó que las chicas presentan mayores niveles de malestar psicológico que los varones ($\beta = -.632$, $p < .001$; $\beta = -.650$, $p < .001$), consistente a lo encontrado por Cénat et al., (2018), Domínguez Mora

et al. (2019) y Kim et al. (2019) quienes señalan que la exposición a la cibervictimización se asocia con un incremento de malestar psicológico en chicos y chicas, pero sus efectos son más pronunciados en las chicas.

Por otra parte, se encontraron diferencias en las variables familiares. El *path* comunicación problemática padre y comunicación problemática familiar es significativamente mayor en los varones que en las mujeres ($\beta = .791, p < .001$; $\beta = .650, p < .001$), y el *path* autoconcepto familiar y autoconcepto de protección es significativamente mayor en las chicas que en los chicos ($\beta = .707, p < .001$; $\beta = .783, p < .001$).

El primero de los resultados es similar a los hallazgos de Cañas et al. (2020), quienes encontraron que las chicas tienen mayor comunicación abierta con sus madres, acorde al supuesto de que en esta etapa del desarrollo las adolescentes ven en sus progenitoras un modelo de aprendizaje y una figura de apoyo, en quien se puede confiar. No así entre los muchachos, que tienden a una mayor independencia respecto de sus padres, y por tanto, una menor comunicación.

En esta misma línea, puede comprenderse la diferencia en los niveles de autoconcepto familiar y de protección, pues considerando que los estilos de crianza y las diversas dimensiones del funcionamiento familiar – entre ellas la comunicación – inciden directamente en la formación del autoconcepto adolescente (Romero-Abrio, León-Moreno, et al., 2019), puede concluirse que mientras las chicas mantengan mejores niveles de comunicación con sus padres, también puntuarán más alto en autoconcepto, al menos en la dimensión familiar.

Finalmente, se encontró diferencia en el *path* síntomas-adicción y cibervictimización, siendo significativamente mayor en los chicos que en las chicas ($\beta =$

.118, $p < .001$; $\beta = .061$, $p < .01$). Ello coincide con los hallazgos de Munno et al. (2017), pero difiere de Peris et al. (2020), quienes encontraron más síntomas de adicción en las mujeres. Según estos autores, es evidente que tanto los chicos como las chicas pueden presentar síntomas de adicción a internet, pero lo cierto es que las motivaciones en el uso de las redes son distintas para ambos grupos, pues mientras que los chicos utilizan más los juegos online, las mujeres buscan las interacciones sociales a través de las redes e internet.

La novena y última hipótesis de investigación fue confirmada a través del contraste del modelo hipotético de efectos directos e indirectos sobre la cibervictimización. Este explica que una comunicación problemática familiar obstaculiza el desarrollo de un adecuado autoconcepto de protección (familiar y escolar), lo que puede potenciar los recursos psicosociales de malestar psicológico y autopercepción no conformista, así como la aparición de síntomas-adicción que a su vez tienen un efecto predictivo directo sobre la cibervictimización.

Con los predictores utilizados se puede explicar el 26% de la variabilidad de la cibervictimización, lo que aunado a los indicadores de ajuste (ver resultados), y el tamaño de la muestra ($n=5591$) constituye un aporte original y trascendente en el campo de la investigación de la cibervictimización en adolescentes escolarizados.

Aportaciones teóricas

El presente trabajo constituye un aporte para la discusión teórica y empírica de la inclusión de contextos digitales en la ecología social de Urie Bronfenbrenner (1979). El modelo estimado y contrastado pone de manifiesto la influencia indirecta de la familia sobre variables de carácter tecnológico y personal, que a su vez influyen en la posibilidad de que los adolescentes sean cibervictimizados.

Un punto de partida para la inclusión de contextos digitales en el modelo ecológico del desarrollo lo constituyen los trabajos de Johnson (2010a, b) y Cross et al. (2015), al establecer el papel de las tecnologías de la información en la vida de los adolescentes, y su influencia en conductas de ciberacoso. Este trabajo, en consecuencia, es un aporte que contribuye a esos primeros esfuerzos, y enriquece el campo de conocimiento ecológico sobre los problemas que los adolescentes sufren en línea en la actualidad.

Ahora bien, la propuesta de Cross et al. (2015) considera la inclusión de contextos comunitarios, digitales, parentales, de pares e individuales en la aparición de conductas de ciberacoso, pero el contraste realizado por los autores – a través del programa Cyber-Friendly Schools – no alcanza a determinar el grado específico de influencia de cada contexto en la problemática de ciberacoso. En ese sentido, la especificación y confirmación del modelo predictivo presentado en este trabajo constituye un aporte de gran importancia, porque si bien no abarca todas las variables establecidas por los autores, sí establece los efectos directos e indirectos de algunas de ellas en la cibervictimización. Así, modelos futuros podrían incluir las variables no consideradas en este estudio, y en ese sentido, seguir realizando aportes.

En esta misma línea y tomando en cuenta que Cross et al. (2015) determinan la naturaleza de la variable tecnológica como dinámica y contextual, futuros estudios podrían considerar que los síntomas-adicción (u otras dimensiones del uso problemático de internet) tienen un efecto indirecto en la cibervictimización, resultando así, en valores estadísticos más altos.

Limitaciones y delimitaciones

En lo tocante a las limitaciones, hay que considerar que se trata de un estudio no experimental y transversal, con una muestra no aleatoria, lo que no permite la generalización de resultados. Asimismo, los instrumentos de recolección de datos son de autoreporte, lo que puede contribuir al sesgo en las respuestas por aspectos de deseabilidad social.

Consideraciones éticas

Los datos se recabaron únicamente para fines de la investigación, y no bajo otros intereses.

En la aplicación de instrumento se explicó a los estudiantes que su participación era libre, voluntaria y anónima, guardando cuidadosamente la confidencialidad. Quienes no aceptaron participar en el estudio, no fueron obligados a responder el instrumento de investigación.

CAPÍTULO VI

PROTOTIPO DE PROGRAMA DE PREVENCIÓN

A continuación, se describe un prototipo de programa de prevención del ciberacoso llamado “Ciberacción”. Un prototipo es, por definición, una construcción preliminar de un proyecto en la que los elementos se presentan de forma general y no detallada pero son susceptibles de un desarrollo posterior. El objetivo general del programa es prevenir el ciberacoso en adolescentes escolarizados a través de una aplicación móvil que integre herramientas psicoeducativas y de apoyo para la atención de casos de ciberacoso en el nivel medio superior.

El prototipo se construyó a partir de la estimación y contrastación del modelo desarrollado en este estudio, tomando en consideración los efectos directos e indirectos de las variables contextuales (comunicación familiar), tecnológicas (riesgo de adicción a redes sociales e internet) y personales (autoestima, malestar psicológico, reputación social) en el ciberacoso.

Asimismo, y en consonancia con el modelo de Cross et al. (2015) considerado en el marco teórico, el prototipo se desarrolló a través de una aplicación móvil, poniendo de manifiesto la influencia de la realidad digital en la vida de los adolescentes. El contenido de las herramientas psicoeducativas y de apoyo que integrará la aplicación incluyen a diversos actores, sectores e instituciones, de acuerdo al “enfoque global de la educación” señalado por la UNESCO (2020) a través de su Comité Científico experto.

Para el diseño y estructura del programa de prevención, se han seguido los presupuestos básicos de la metodología “Design Thinking” (Diseño de pensamiento) que

permite la innovación de procesos, productos y/o servicios. Sus principales características son 1) potenciar la empatía, 2) sacarle partido al trabajo en equipo, y 3) crear nuevos prototipos para comprobar si funcionan o no e identificar fallas. Para el caso de este prototipo ha servido para comprender qué le ocurre a los usuarios y qué problemas necesitan solucionar (primera parte del estudio) y desarrollar una actitud curiosa, observadora, deseosa de encontrar soluciones, sin miedo a cuestionarse lo establecido (planteamiento del prototipo).

A continuación, y a manera de bosquejo, se desglosan las herramientas psicoeducativas y de atención que incluiría la aplicación móvil del prototipo de programa de prevención:

- Cápsulas breves con información acerca del ciberacoso: su definición, tipos, actores implicados y las acciones que se pueden implementar en un primer momento, para prevenir y atender esta problemática.
- Información relativa al marco legal en materia de ciberacoso en el Estado de Nuevo León, así como un enlace a la CIPOL (Policía Cibernética de N. L.) a través del cual se pueda levantar una denuncia y recibir orientación.
- La posibilidad de participar en el reto: “aprendiendo a dialogar con mis padres” el cual consistirá en implementar de 5 a 10 minutos diarios de convivencia y/o diálogo con sus padres de familia. El reto incluirá consejos prácticos de los temas que se pueden abordar, así como herramientas de ayuda cuando no resulte fácil entablar la comunicación. Asimismo, el adolescente podrá registrar en un “diario” cómo se sintió de realizar esta actividad y de qué forma la puede seguir llevando a la práctica en su vida.
- Una guía práctica de cómo crear una campaña de sensibilización al ciberacoso en la cual puedan participar los estudiantes, profesores,

directivos y personal administrativo de la escuela a la que pertenecen, con actividades virtuales y/o presenciales.

- Un test de evaluación de riesgo de adicción a las redes sociales e internet, con orientaciones acerca de cómo evitar que el problema se haga creciente.
- Un servicio de chat para atención primaria de casos de ciberacoso en el que se brinde apoyo, contención y/u otras formas de ayuda, incluido el contacto con instancias que puedan brindar servicios de evaluación y atención psicológica de manera oportuna.
- Herramienta de evaluación y retroalimentación de la aplicación por parte de los usuarios, a fin de conocer la calidad y eficacia de las intervenciones.

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Álvarez-García, D., Pérez Núñez, J. C., Dobarro González, A., & Rodríguez Pérez, C. (2015). Factores de riesgo asociados a cibervictimización en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226–235. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33741175006>
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., Dobarro González, A., Rodríguez Pérez, C., González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria, *Anales de psicología*, 27(1), 221-231.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Angulo Arellanes, L. A., Valdés Cuervo, A. A., & Torres Acuña, G. M. (2019). Efectos de la cibervictimización en la depresión y la autoestima de los adolescentes. In C. S. Tapia Ruelas, A. A. Valdés Cuervo, & G. M. Torres Acuña (Eds.), *Resultados de investigación educativa. Oportunidades para los actores educativos*. (pp. 21–151). CLAVE Editorial. https://www.researchgate.net/publication/340789913_Efectos_de_la_cibervictimizacion_en_la_depresion_y_autoestima
- Asadi, S. M., & Ghaseminejad, M. A. (2018). The role of Internet addiction and self-disclosure in predicting cyberbullying in students. *Journal of School Psychology*, 7(3), 7–22. <https://doi.org/10.22098/JSP.2018.726>
- Ates, B., Kaya, A., & Tunç, E. (2018). The Investigation of Predictors of Cyberbullying and Cyber Victimization in Adolescents. *International Journal of Progressive Education*,

14(5), 103–118.

Athanasiou, K., Melegkovits, E., Andrie, E. K., Magoulas, C., Tzavara, C. K., Richardson, C., Greydanus, D., Tsolia, M., & Tsitsika, A. K. (2018). Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14-17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health*, *18*(1), 800. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5682-4>

Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, *40*(5), 474–488. <https://doi.org/10.1002/AB.21555>

Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1985). Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. *Child Development*, *56*(2), 438. <https://doi.org/10.2307/1129732>

Batista, J. y Coenders, G. (2000). Modelos de ecuaciones estructurales.

La Muralla.

Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A., & Ševčíková, A. (2015). Cyberbullying: The Discriminant Factors Among Cyberbullies, Cybervictims, and Cyberbully-Victims in a Czech Adolescent Sample. *Journal of Interpersonal Violence*, *30*(18), 3192–3216. <https://doi.org/10.1177/0886260514555006>

Belsey, B. (2019). *Cyberbullying: An Emerging Threat to the “Always On” Generation – Bill Belsey*. <https://billbelsey.com/?p=1827>

Bentler, P. M. (1995). EQS structural equations program manual. Multivariate Software.

Beyazit, U., Şimsek, Ş., Ayhan, A. (2017). An examination of the predictive factors of cyberbullying in adolescents. *Social Behavior and personality: an international journal*, *45*(9), 1511-1522. doi: 10.2224/sbp6267

Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). *Cyber Bullying and Internalizing Difficulties : Above and Beyond the Impact of Traditional Forms of Bullying*. 685–697. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>

- Boniell-Nissim, M., & Sasson, H. (2018). Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 88, 176–183. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2018.05.041>
- Bossler, A. M., & Holt, T. J. (2009). On-line Activities, Guardianship, and Malware Infection: An Examination of Routine Activities Theory. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(1), 400–420.
https://www.researchgate.net/publication/228929213_On-line_Activities_Guardianship_and_Malware_Infection_An_Examination_of_Routine_Activities_Theory
- Brenlla, M. y Aranguren, M. (2010). Adaptación argentina de la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10). *Revista de Psicología*, 28(2), 311-342
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 1643–1647). Elsevier.
- Buelga, S., Cava, J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784–789.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2012a). Reputacion social, ajuste psicosocial y victimizacion entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180–187. <https://psycnet.apa.org/record/2011-29574-020>
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2012b). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32(1), 36–42. <https://doi.org/10.1590/S1020-49892012000700006>
- Buelga, S., Cava, M. J., Musitu, G., & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among spanish secondary education students: An exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100–115. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08->

2014-0025

- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.-J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382–406.
<https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., Cava, M.-J., & Ortega-Barón, J. (2019). Psychometric Properties of the CYBVICS Cyber-Victimization Scale and Its Relationship with Psychosocial Variables. *Social Sciences*, 8(1), 1–13.
<https://doi.org/10.3390/SOCSCI8010013>
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in Family Climate and Family Communication among Cyberbullies, Cybervictims, and Cyber bully–victims in Adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164–173.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127–141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2790285>
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.
- Buelga, S., Órtega, J., Iranzo, B., y Torralba, E. (Julio, 2013). Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary. En *First International Congress Students´ Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Universidad de Lisboa, Portugal.
- Buelga, S., y Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91–101.
<https://doi.org/10.5093/IN2012V21N1A2>

- Calmaestra, J. (2011). Cyberbullying, prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba].
<http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/5717>
- Cañas, E., Estévez, E., León-Moreno, C., & Musitu, G. (2020). Loneliness, Family Communication, and School Adjustment in a sample of Cybervictimized Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1).
<https://doi.org/10.3390/ijerph17010335>
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S., & Wood, R. (2003). Reputation Enhancement and Involvement in Delinquency among High School Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 253–273.
<https://doi.org/10.1080/1034912032000120444>
- Carroll, A., Hattie, J., Houghton, S., & Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: Differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(4), 593–606.
<https://doi.org/10.1017/S0021963099003807>
- Castro Castañeda, R., Vargas Jiménez, E., & García Alcalá, J. U. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(SPE1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2570>
- Catalina García, B., López de Ayala López, M. C., & García Jiménez, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet: Los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462–485.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1020>
- Cava Caballero, M. J., Murgui Pérez, S., & Musitu Ochoa, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389–395.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684735&info=resumen&idioma=SP>

A

- Cénat, J. M., Blais, M., Lavoie, F., Caron, P. O., & Hébert, M. (2018). Cyberbullying victimization and substance use among Quebec high schools students: The mediating role of psychological distress. *Computers in Human Behavior*, *89*, 207–212. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2018.08.014>
- Chan, H. C. (Oliver), & Wong, D. S. W. (2016). Traditional School Bullying and Cyberbullying Perpetration: Examining the Psychosocial Characteristics of Hong Kong Male and Female Adolescents: <https://doi.org/10.1177/0044118X16658053>, *51*(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0044118X16658053>
- Çimen, İ. D. (2018). Cyberbullying in adolescents, the effect of internet parenting styles and family functioning. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *19*(4), 397–404. <https://doi.org/10.5455/APD.282841>
- Cohen, L. E., & Felson, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review*, *44*(4), 588. <https://doi.org/10.2307/2094589>
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social–ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 109–117. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2015.05.016>
- Demo, D. H., Small, S. A., & Savin-Williams, R. C. (1987). Family Relations and the Self-Esteem of Adolescents and Their Parents. *Journal of Marriage and the Family*, *49*(4), 705. <https://doi.org/10.2307/351965>
- Dicaprio, N. S. (1989). Erikson: Las ocho etapas del desarrollo del ego. En L. Garza Cavazos (Comp.), *Psicología evolutiva* (pp. 244-284). Facultad de Filosofía y Letras, UANL.

- Didden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., De Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R., & Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146–151. <https://doi.org/10.1080/17518420902971356>
- Domínguez Mora, R., Vargas Jiménez, E., Castro Castañeda, R., Medina Centeno, R., Huerta Zúñiga, C. G., Domínguez Mora, R., Vargas Jiménez, E., Castro Castañeda, R., Medina Centeno, R., & Huerta Zúñiga, C. G. (2019). Ciberacoso como factor asociado al malestar psicológico e ideación suicida en adolescentes escolarizados mexicanos. *Acta Universitaria*, 29, 1–10. <https://doi.org/10.15174/AU.2019.2295>
- Dong, G., Lu, Q., Zhou, H., & Zhao, X. (2011). Precursor or Sequela: Pathological Disorders in People with Internet Addiction Disorder. *PLOS ONE*, 6(2), e14703. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0014703>
- Espíndola Hernández, J. G., Morales-Carmona, F., Díaz, E., Pimentel, D., Meza, P., Henales, C., Carreño, J., & Ibarra, A. C. (2006). Malestar psicológico: algunas de sus manifestaciones clínicas en la paciente gineco-obstétrica hospitalizada. *Perinatología y Reproducción Humana*, 20(4), 112–122.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473–483. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- Estévez López, E., Herrero Olaizola, J., Martínez Ferrer, B., & Musitu Ochoa, G. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387–400. <https://doi.org/10.1002/pits.20152>
- Estévez López, E., Murgui Pérez, S., Moreno Ruiz, D., & Musitu Ochoa, G. (2007). Estilos

de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108–113.

https://www.academia.edu/es/35893963/Estilos_de_comunicación_familiar_actitud_hacia_la_autoridad_institucional_y_conducta_violenta_del_adolescente_en_la_escuela

Estévez López, E., Musitu Ochoa, G., & Herrero Olaizola, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81–89.

Feldman, R. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida* (4ta ed.). Pearson.

Fernández Sánchez, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en Internet. *Salud Mental*, 36(6), 521-527.

Ferraro, G., Caci, B., D'Amico, A., & Di Blasi, M. (2007). Internet Addiction Disorder: An Italian Study. *Http://Www.Liebertpub.Com/Cpb*, 10(2), 170–175.
<https://doi.org/10.1089/CPB.2006.9972>

Garaigordobil, M. (2017). Psychometric Properties of the Cyberbullying Test, a Screening Instrument to Measure Cybervictimization, Cyberaggression, and Cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(23), 1–21.
<https://doi.org/10.1177/0886260515600165>

García del Castillo, J. A. (2013). Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Salud y drogas*, 13(1), 5-13.

García, F., & Musitu, G. (2014). *MANUAL AF-5 Autoconcepto Forma 5* (pp. 1–87). TEA Ediciones.

García Fernández, F. (2010). *Las redes sociales en la vida de tus hij@s. Cómo conseguir que se relacionen on-line de forma segura y responsable*. Abertis.

Gifre, M., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 15, 79–92.

<https://doi.org/10.18172/con.656>

- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37 Suppl 1(SUPPL. 1).
[https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00055-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00055-8)
- Gini, G., Card, N. A., & Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior*, 44(2), 185–198. <https://doi.org/10.1002/AB.21742>
- Gini, G., Marino, C., Xie, J.-Y., Pfetsch, J., & Pozzoli, T. (2019). Associations of Traditional and Peer Cyber-Victimization With Adolescents' Internet Use: A Latent Profile Analysis. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(4).
<https://doi.org/10.5817/CP2019-4-1>
- Guarneros Olmos, F. (2022). Ciberbullying en México: 41% de los padres reportan que sus hijos lo padecen. *Expansión*.
<https://expansion.mx/tecnologia/2022/08/18/ciberbullying-en-mexico-ciberacoso>
- Hair, J., Anderson, R., Black, B. y Babin B. (2016). *Multivariate Data Analysis*. Pearson.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: an application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614–620.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23079360>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2021). *Cyberbullying: Identification, Prevention, and Response*. <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2021.pdf>
- Hong, J. S., Kim, D. H., Thornberg, R., Kang, J. H., & Morgan, J. T. (2018). Correlates of direct and indirect forms of cyberbullying victimization involving South Korean adolescents: An ecological perspective. *Computers in Human Behavior*, 87, 327–336.
<https://doi.org/10.1016/J.CHB.2018.06.010>

- Houghton, S., Odgers, P. y Carroll, A. (1998). Reputations, self-concepts and coping strategies of volatile solvent users. *Journal of Drug Education*, 28 (3), 199-210.
- INEGI. (2022). *Módulo sobre Ciberacoso MOCIBA 2021. Principales resultados*.
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J., & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, Psychosocial Adjustment, and Suicidal Ideation in Adolescence. *Https://Journals.Copmadrid.Org/Pi*, 28(2), 75–81. <https://doi.org/10.5093/PI2019A5>
- Iranzo Ejarque, B., Buelga Vásquez, S., & Cava Caballero, M. J. (2017). *Ajuste psicossocial en adolescentes víctimas de cyberbullying*.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21(3), 305–322. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0155>
- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de Riesgo y Protección: Una Mediación entre el Clima Familiar y el Consumo de Sustancias en Adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 53–61. <https://doi.org/10.5093/IN2011V20N1A5>
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicossociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473–485. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539303>
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959–974.

<https://doi.org/10.1002/JCOP.20342>

- Johnson, G. M. (2010a). Internet Use and Child Development: The Techno-Microsystem. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 32–43.
- Johnson, G. M. (2010b). Internet Use and Child Development: Validation of the Ecological Techno-Subsystem. *Educational Technology & Society*, 13(1), 176–185.
- Kasahara, G., Houlihan, D., & Estrada, C. (2019). Gender Differences in Social Media Use and Cyberbullying in Belize: A Preliminary Report. *International Journal of Psychological Studies*, 11(2), 32–41. <https://doi.org/10.5539/IJPS.V11N2P32>
- Kessler, R. y Mroczek, D. (1994). Final version of our non-specific Psychological Distress Scale. Ann Arbor: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
- Kim, S., Kimber, M., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2019). Sex Differences in the Association Between Cyberbullying Victimization and Mental Health, Substance Use, and Suicidal Ideation in Adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry*, 64(2), 126–135. <https://doi.org/10.1177/0706743718777397>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/A0035618>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 45, pp. 20–32). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Lambert, S. F., & Cashwell, C. S. (2016). Preteens Talking to Parents: Perceived Communication and School-Based Aggression. *The Family Journal*, 12(2), 122–128.

<https://doi.org/10.1177/1066480703261953>

- Lanzilloti, A. I., y Korman, G. P. (2014). Cyberbullying, características y repercusiones de una nueva modalidad de maltrato escolar. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 36-42.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.015>
- Lee, C., & Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352–358. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2016.11.047>
- Lee, S. M., & Sondra, S.-A. (2005). A Model of Girls' School Delinquency: School Bonding and Reputation. *Professional School Counseling*, 9(1), 2156759X0500900. <https://doi.org/10.1177/2156759x0500900110>
- Lei, H., Mao, W., Cheong, C. M., Wen, Y., Cui, Y., & Cai, Z. (2019). The relationship between self-esteem and cyberbullying: A meta-analysis of children and youth students. *Current Psychology* 2019 39:3, 39(3), 830–842. <https://doi.org/10.1007/S12144-019-00407-6>
- León-Moreno, C., & Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51–58. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.316>
- Lin, L., Liu, J., Cao, X., Wen, S., Xu, J., Xue, Z., & Lu, J. (2020). Internet addiction mediates the association between cyber victimization and psychological and physical symptoms: moderation by physical exercise. *BMC Psychiatry*, 20(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/S12888-020-02548-6>
- Liu, C., Liu, Z., & Yuan, G. (2020). The longitudinal influence of cyberbullying victimization

on depression and posttraumatic stress symptoms: The mediation role of rumination.

Archives of Psychiatric Nursing, 34(4), 2–5.

<https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.05.002>

Lohbeck, A., & Petermann, F. (2018). Cybervictimization, self-esteem, and social relationships among German secondary school students. *Journal of School Violence*, 17(4), 472–486. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1428194>

Longobardi, C., Settanni, M., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2020). Follow or be followed: Exploring the links between Instagram popularity, social media addiction, cyber victimization, and subjective happiness in Italian adolescents. *Children and Youth Services Review*, 113, 2–7. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2020.104955>

López Rosales, F., Jasso Medrano, J. L., Díaz Loving, R., Domínguez Morales, M. F., López Rosales, F., Jasso Medrano, J. L., Díaz Loving, R., & Domínguez Morales, M. F. (2020). Cybervictimization, Depression, Suicidal Ideation, and Addictive Behavior toward Social Media. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(1), 101–113.

<https://doi.org/10.22201/FPSI.20074719E.2020.1.337>

Lucio López, L. A., y González González, J. H. (2012). El teléfono móvil como instrumento de violencia entre estudiantes de bachillerato en México. Actas del IV Congreso Internacional Latina [sic] de Comunicación Social. IV CILCS. Universidad de La Laguna. http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas.html

Marcum, C. D. (2008). Identifying Potential Factors of Adolescent Online Victimization- Catherine D. Marcum Under a creative commons Attribution-Noncommercial-Share Alike 2.5 India License 346 Identifying Potential Factors of Adolescent Online Victimization for High School Seni. *International Journal of Cyber Criminology*, 2(2), 346–367.

Martínez Ferrer, B., Musitu Ochoa, G., Amador Muñoz, L. V., & Monreal Gimeno, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la

- autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55–66.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323–348. <https://doi.org/10.1002/pits.20301>
- McHale, S. M., Dotterer, A., & Kim, J. Y. (2009). An ecological perspective on the media and youth development. *American Behavioral Scientist*, 52(8), 1186–1203. <https://doi.org/10.1177/0002764209331541>
- Microsoft. (2018, enero). *Civility, Safety and Interaction online*. <https://query.prod.cms.rt.microsoft.com/cms/api/am/binary/RE1LWr6>
- Monreal-Gimeno, M. C., Povedano-Díaz, A., y Martínez-Ferrer, B. (2014). Modelo ecológico de los factores asociados a la violencia de género en parejas adolescentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 105-114.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.
- Mu, W., Luo, J., Rieger, S., Trautwein, U., & Roberts, B. W. (2019). The relationship between self-esteem and depression when controlling for neuroticism. *Collabra: Psychology*, 5(1). <https://doi.org/10.1525/collabra.204>
- Munno, D., Cappellin, F., Saroldi, M., Bechon, E., Guglielmucci, F., Passera, R., & Zullo, G. (2017). Internet Addiction Disorder: Personality characteristics and risk of pathological overuse in adolescents. *Psychiatry Research*, 248, 1–5. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2016.11.008>
- Musharraf, S., & Anis-UI-Haque, M. (2018). Cyberbullying in Different Participant Roles: Exploring Differences in Psychopathology and Well-being in University Students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 57(1), 33–39.

https://www.researchgate.net/publication/324506664_Cyberbullying_in_Different_Participant_Roles_Exploring_Differences_in_Psychopathology_and_Well-being_in_University_Students

Musitu, G., & Cava, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial, 12*(2), 179–192.

Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., & Herrero, J. (2007). Familia y Conducta Delictiva y Violenta en la Adolescencia. In S. Yubero Jiménez, E. Larrañaga Rubio, & A. Blanco Abarca (Eds.), *Convivir con la violencia* (pp. 135–150). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Musitu Ochoa, G., Estevez Lopez, E., & Emler, N. P. (2007). Adjustment Problems in the Family and School Contexts, Attitude towards Authority, and Violent Behavior at School in Adolescence. *Adolescence, 42*(168), 779.

MX, A. de I. (2022). *18° Estudio sobre los Hábitos de Personas Usuaris de Internet en México 2022*. [https://irp.cdn-website.com/81280eda/files/uploaded/18° Estudio sobre los Habitos de Personas Usuaris de Internet en Mexico 2022 %28Socios%29 v2.pdf](https://irp.cdn-website.com/81280eda/files/uploaded/18°%20Estudio%20sobre%20los%20Habitos%20de%20Personas%20Usuaris%20de%20Internet%20en%20Mexico%202022%20Socios%29%20v2.pdf)

Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial Risk Factors for Involvement in Bullying Behaviors: Empirical Comparison Between Cyberbullying and Social Bullying Victims and Bullies. *School Mental Health, 7*(4), 235–248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>

Núñez-Fadda, S. M., Castro-Castañeda, R., Vargas-Jiménez, E., Musitu-Ochoa, G., & Callejas-Jerónimo, J. E. (2020). Bullying victimization among mexican adolescents: Psychosocial differences from an ecological approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(13), 1–16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134831>

Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of

- fear of missing out. *Journal of Adolescence*, 55, 51–60.
<https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2016.12.008>
- Olenik-shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimisation in adolescence : relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 3(17), 361–374.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704227>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Long-Term Outcomes for the Victims and an effective School-Based Intervention Program. En L. Rowell Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 97-130). Plenum Press.
https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Objetivos de desarrollo sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Caballero, M. J. C., & Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23–28. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16398>
- Órtega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M.-J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, XXIV(46), 57–65.
<https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Ortega-Barón, J., Torralba, E., & Buelga, S. (2017). Distrés psicológico en adolescentes víctimas de cyberbullying || Psychological distress among adolescents victims of cyberbullying. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 4(1), 10–17. <https://doi.org/10.17979/REIPE.2017.4.1.1767>
- Papalia, D., Wenkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (2010). *Desarrollo Humano*. (11a ed.). Mc. Graw Hill Interamericana.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence.

Journal of Educational Psychology, 91(2), 216–224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.216>

Peris, M., de la Barrera, U., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological Risk Factors that Predict Social Networking and Internet Addiction in Adolescents.

International Journal of Environmental Research and Public Health 2020, Vol. 17, Page 4598, 17(12), 4598. <https://doi.org/10.3390/IJERPH17124598>

Peris, M., Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30–36.

<https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.4>

Prieto Gutiérrez, J. J. y Moreno Cámara, A. (2015). Las redes sociales de Internet ¿Una nueva adicción?. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXIV(2), 149-155.

Prieto-Quezada, M. T., Carrillo-Navarro, J. C. y Lucio-López, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47.

Reyns, B. W. (2010). A situational crime prevention approach to cyberstalking victimization: Preventive tactics for Internet users and online place managers. *Crime Prevention and Community Safety* 2010 12:2, 12(2), 99–118.

<https://doi.org/10.1057/CPCS.2009.22>

Romero-Abrio, A., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., & Villarreal-González, M. E. (2019). Family Functioning, Self-Concept and Cybervictimization: An Analysis Based on Gender. *Social Sciences*, 8(69), 1–13. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI8020069>

Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villarreal-González, M. E., & Callejas-Jerónimo, J. E. (2019). Family Communication Problems, Psychosocial Adjustment and Cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph16132417>

- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30–44. <https://doi.org/10.1002/AB.90004>
- Sánchez Sosa, J. C. (2009). *Un modelo explicativo de la conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados* [Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/2041/>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Salud en tu escuela. Nuevo Modelo Educativo. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Shavelson, R. J. ., Hubner, J. J. ., & Stanton, G. C. (1976). Self Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Simkova, B., & Cincera, J. (2004). Internet Addiction Disorder and Chatting in the Czech Republic. *Http://Www.Liebertpub.Com/Cpb*, 7(5), 536–539. <https://doi.org/10.1089/CPB.2004.7.536>
- Şimşek, N., Şahin, D., & Evli, M. (2019). Internet Addiction, Cyberbullying, and Victimization Relationship in Adolescents: A Sample from Turkey. *Journal of Addictions Nursing*, 30(3), 201–210. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000296>
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>

- Sun, S., Fan, X., & Du, J. (2016). Cyberbullying Perpetration: A Meta-Analysis of Gender Differences. *International Journal of Internet Science*, 11(1), 61–81.
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Coyle, S., & Malecki, C. K. (2015). The dangers of the web: Cybervictimization, depression, and social support in college students. *Computers in Human Behavior*, 50, 348–357.
<https://doi.org/10.1016/J.CHB.2015.04.014>
- Tian, L., Yan, Y., & Huebner, E. S. (2018). Effects of Cyberbullying and Cybervictimization on Early Adolescents' Mental Health: Differential Mediating Roles of Perceived Peer Relationship Stress. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 21(7), 429–436. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2017.0735>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Tokunaga, R. S., & Rains, S. A. (2010). An Evaluation of Two Characterizations of the Relationships Between Problematic Internet Use, Time Spent Using the Internet, and Psychosocial Problems. *Human Communication Research*, 36(4), 512–545.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2010.01386.x>
- Tran, H. G. N., Thai, T. T., Dang, N. T. T., Vo, D. K., & Duong, M. H. T. (2021). Cyber-Victimization and Its Effect on Depression in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 15248380211050596.
<https://doi.org/10.1177/15248380211050597>
- Tresca, M. J. (1998). *The impact of anonymity on disinhibitive behavior through computer-mediated communication*. <https://d.lib.msu.edu/etd/27245>
- Trompeter, N., Bussey, K., & Fitzpatrick, S. (2018). Cyber Victimization and Internalizing Difficulties: The Mediating Roles of Coping Self-Efficacy and Emotion Dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(5), 1129–1139.

<https://doi.org/10.1007/S10802-017-0378-2>

- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in Cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *13*(2), 195–199. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2009.0137>
- Urano, Y., Takizawa, R., Ohka, M., Yamasaki, H., & Shimoyama, H. (2020). Cyber bullying victimization and adolescent mental health: The differential moderating effects of intrapersonal and interpersonal emotional competence. *Journal of Adolescence*, *80*, 182–191. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2020.02.009>
- Urdiales Ibarra, M. E., Castro Campos, C., & Villarreal Treviño, M. G. (2018). El autoesquema y el autoconcepto en el ámbito escolar. In Y. Martínez Soto, Y. Aceves Villanueva, & M. M. Barak Velásquez (Eds.), *Desarrollo del potencial humano en el ámbito universitario* (pp. 19–41). Talleres Artificios Media, S. A. de C. V.
- Villarreal González, M. E., Sánchez Sosa, J. C., & Musitu Ochoa, G. (2013). Análisis psicosocial del consumo de alcohol en adolescentes mexicanos. *Universitas Psychologica*, *12*(3), 857–873. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.apca>
- Wachs, S., Whittle, H. C., Hamilton-Giachritsis, C., Wolf, K. D., Vazsonyi, A. T., & Junger, M. (2018). Correlates of Mono- and Dual-Victims of Cybergrooming and Cyberbullying: Evidence from Four Countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *21*(2), 91–98. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2016.0733>
- Wang, Z., Xie, Q., Xin, M., Wei, C., Yu, C., Zhen, S., Liu, S., Wang, J., & Zhang, W. (2020). Cybervictimization, Depression, and Adolescent Internet Addiction: The Moderating Effect of Prosocial Peer Affiliation. *Frontiers in Psychology*, *11*(572486), 1–9. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.572486>
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying Via Social Media. *Journal of School Violence*, *14*(1), 11–29. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>

- Willard, N. E. (2005). *Cyberbullying and Cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats and distress*. Research Press.
- Willard, N. E. (2007). The Authority and Responsibility of School Officials in Responding to Cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S64–S65.
<https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2007.08.013>
- Xiao, Z., Li, X., & Stanton, B. (2011). Perceptions of parent-adolescent communication within families: It is a matter of perspective. *Psychology, Health and Medicine, 16*(1), 53–65. <https://doi.org/10.1080/13548506.2010.521563>
- Xin, M., Chen, P., Liang, Q., Yu, C., Zhen, S., & Zhang, W. (2021). Cybervictimization and Adolescent Internet Addiction: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 1–13.
<https://doi.org/10.3390/IJERPH18052427>
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between Depressive Symptomatology and Internet Harassment among Young Regular Internet Users. *Cyberpsychology and Behavior, 7*(2), 247–257. <https://doi.org/10.1089/109493104323024500>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence, 27*(3), 319–336.
<https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2004.03.007>
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics, 118*(4), e1169-77.
<https://doi.org/10.1542/peds.2006-0815>
- Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyberpsychology and Behavior, 1*(3), 237–244.
<https://doi.org/10.1089/CPB.1998.1.237>

- Zhang, D., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal associations among neuroticism, depression, and cyberbullying in early adolescents. *Computers in Human Behavior*, 112, 1–34. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106475>
- Zhou, J., Li, X., Tian, L., & Huebner, E. S. (2020). Longitudinal association between low self-esteem and depression in early adolescents: The role of rejection sensitivity and loneliness. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 93(1). <https://doi.org/10.1111/papt.12207>