



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Ciencias de la Electrónica

**Modelo de factores explicativos de la victimización
de estudiantes universitarios a través de las TIC**

Tesis presentada para obtener el título de
Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos

Presenta:

Gisela Margarita Torres Acuña

Directora: Dra. Claudia Rivera Hernández

Co-directora: Dra. Yadira Navarro Rangel

Evaluadores externos:

Dra. Patricia Balcázar Nava

Dr. Javier Francisco García Orozco

Puebla, Puebla. Enero de 2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque sin su bendición nada es posible.

A mi esposo Uziel y mi hijo Diego, por el gran amor, compañía, apoyo y paciencia que siempre me brindaron durante esta experiencia, a pesar de las horas que dejé de disfrutar con ellos. ¡Este logro es de ustedes!

A toda mi familia, por la formación en valores requeridos para llevar a buen fin cada proyecto que emprendo en mi vida, por sus ánimos en cada momento.

A mi comité tutorial, Dra. Claudia Rivera Hernández y Dra. Yadira Navarro Rangel, por sus ánimos y apoyo en todo momento, por permitirme desarrollar el trabajo sobre este tema que engancha y atañe a nuestros estudiantes.

A mis evaluadores, Dra. Patricia Balcázar Nava y Dr. Javier Francisco García Orozco, por sus importantes aportes al trabajo.

A mi equipo de investigación, Dr. Angel Alberto Valdés Cuervo y Dra. Maricela Urías Murrieta, cómo no agradecer las porras, la presión, la ayuda que siempre estuvieron dispuestos a ofrecer.

A mis compañeros de generación, Andrés*, Blanca, Eric, Gerson, Gloria, Guille, Jorge y Juan, porque siempre estuvimos unidos apoyándonos y compartiendo lindos momentos, porque caminar con ustedes estos tres años fue gratificante.

A todos los doctores del Núcleo Académico Básico, por su acompañamiento durante este proceso de formación.

Finalmente, a Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) por las facilidades brindadas y al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) por el financiamiento para el desarrollo de mi formación doctoral.

ÍNDICE

	Pág.
Índice de tablas	05
Índice de figuras	06
INTRODUCCIÓN	07
Resumen	07
Palabras clave	07
Abstract	07
Keywords	08
Justificación	08
Problema de investigación	09
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Hipótesis	13
Delimitación	15
Capitulado de tesis	16
ESTADO DEL ARTE	17
MARCO TEÓRICO	60
Violencia y violencia escolar	61
Acoso escolar (bullying)	66
Ciberacoso (ciberbullying)	69
Factores asociados al ciberacoso	75
DISEÑO METODOLÓGICO	82
Tipo de estudio	82
Participantes	82
Instrumentos	83
Procedimientos	86
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	87
Resultados descriptivos de las variables de estudio	88
Correlación entre variables de estudio	91
Modelo explicativo de la victimización a través de las TIC	96

CONCLUSIONES	102
REFERENCIAS	107
APÉNDICE	135

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de investigaciones sobre violencia entre estudiantes por nivel educativo.	18
Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de estudios según modalidad de violencia escolar.	21
Tabla 3. Propiedades bibliométricas de los artículos incluidos en la revisión sobre ciberacoso.	38
Tabla 4. Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso.	40
Tabla 5. Características metodológicas de los artículos analizados sobre ciberacoso.	54
Tabla 6. Características de la definición de acoso escolar (bullying).	67
Tabla 7. Características de la definición de ciberacoso (ciberbullying).	70
Tabla 8. Comparación de las características del acoso escolar y ciberacoso.	71
Tabla 9. Número de estudiantes que reportan victimización según tipo de ciberagresión.	88
Tabla 10. Frecuencia de medios tecnológicos empleados para la cibervictimización.	90
Tabla 11. Numero de estudiantes que reportan estilo de afrontamiento ante ciberagresiones.	90
Tabla 12. Número de estudiantes que reportan cohesión familiar y conflicto familiar.	91
Tabla 13. Percepción de los estudiantes sobre el clima escolar y el clima de acoso escolar.	91
Tabla 14. Correlación entre victimización a través de las TIC y el estilo de afrontamiento.	93
Tabla 15. Correlación entre la victimización a través de las TIC, cohesión familiar y clima escolar.	94
Tabla 16. Correlación entre la victimización a través de las TIC, conflicto familiar y clima de acoso escolar.	95

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Modelo hipotético sobre la relación entre variables personales (afrentamiento orientado a la solución del problema y afrontamiento evasivo emocional), familiares (cohesión familiar y conflicto familiar) y escolares (clima escolar y clima de acoso) con la victimización a través de las TIC.	13
Figura 2. Principales factores asociados al ciberacoso.	59
Figura 3. Modelos de apoyo para la comprensión de la violencia entre estudiantes.	77
Figura 4. Modelo explicativo del afrontamiento evasivo emocional, conflicto familiar y clima de acoso sobre la victimización a través de las TIC.	98

INTRODUCCIÓN

Resumen

La presente investigación exploró la sustentabilidad empírica de un modelo explicativo de variables personales (afrontamiento orientado a la solución de problemas y evasivo emocional), familiares (cohesión y conflicto familiar) y escolares (clima escolar y de acoso) sobre la victimización de estudiantes universitarios a través de las TIC en una universidad pública del sur de Sonora. El estudio fue de corte cuantitativo con alcance explicativo, con la participación de 347 estudiantes educación, 298 mujeres (85.9%) y 49 hombres (14.1%) con una edad promedio de 20.76 años. Los hallazgos indican que un estilo de afrontamiento evasivo-emocional, el conflicto familiar y un clima de acoso escolar contribuyen de manera directa a la explicación la victimización de estudiantes a través de las TIC; así como de manera indirecta el conflicto familiar a través del afrontamiento evasivo-emocional. Se confirma la utilidad de abordar el fenómeno desde el modelo ecológico y la necesidad de intervenir a partir de variables personales, sin restar importancia a la mejora del contexto de los estudiantes.

Palabras clave: cibervictimización, clima familiar, clima escolar, afrontamiento, educación superior.

Abstract

The present investigation explored the empirical sustainability of an explanatory model of personal variables (coping style), family variables (family cohesion and conflict) and scholar variables (school climate and harassment) on the victimization of university students through ICT in a public university in southern Sonora. The study is quantitative with explanatory scope, with the participation of 347 students of education, 298 women (85.9%) and 49 men (14.1%) with an average age of 20.76 years old. The findings indicate that a style of evasive-emotional coping, the family conflict and a school bullying climate directly explain the victimization of students through ICT; as well as indirectly a family conflict through the evasive-

emotional coping. The usefulness of approaching the phenomenon from the ecological model and the need to intervene from personal variables is confirmed, without diminishing the importance of improving the students' context.

Keywords: cybervictimization, family climate, school climate, coping, higher education.

Justificación

La violencia en los distintos espacios sociales (escolares, domésticos, laborales, culturales, etc.) es un asunto cotidiano y por ende de interés para la investigación educativa. Una encuesta llevada a cabo en México por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2016) sobre la percepción de la población respecto a seguridad pública reflejó que, a marzo del 2016, el 69.9% de la población mayor de 18 años considera como inseguras sus ciudades, así como lugares específicos como la escuela (37%). Ttofi, Farrington y Lösel (2013), a través de un metaanálisis de 15 estudios longitudinales, determinaron que las conductas de agresión escolar predicen el desarrollo psicosocial futuro tanto de agresores como de víctimas; por lo que resulta relevante atender este fenómeno en edad escolar como una forma de prevenir conflictos futuros que deterioran el entramado social.

Son pocos los estudios en México que indagan en la violencia entre estudiantes de educación superior, y menores aquéllos sobre las conductas agresivas por medio de la tecnología digital (Lucio, 2012; Prieto, Carrillo, y Lucio, 2015; Puc y Rodríguez, 2015). Desarrollar estudios sobre el tema cobra importancia para las instituciones educativas de dicho nivel, quienes como parte de su compromiso académico y social requieren reconocer el problema y promover formas adecuadas para atenderlo, a partir del reconocimiento de factores que logren explicar su prevalencia y así orientar estrategias de trabajo con los estudiantes, la comunidad escolar, la familia y comunidad en general; así como, establecer políticas educativas y emprender pautas que favorezcan su prevención. A su vez, los estudiantes resultan beneficiados, en especial las

víctimas, por las acciones que su institución pueda emprender para apoyarles y por el reconocimiento de aspectos personales y contextuales que favorecen su situación, que le permitan buscar la forma de mejorarlos y prevenir la victimización, mediante soporte social desde la familia y el centro escolar.

Por último, el desarrollo de la presente investigación contribuye a los objetivos de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (DSAE): Política educativa y cambio social, ya que evidencia el uso que los jóvenes le dan a la tecnología como medio para el desarrollo de acciones agresivas y los factores que favorecen la victimización tecnológica de estudiantes universitarios. Esto resulta relevante para el desarrollo de políticas educativas en pro de su prevención.

Problema de investigación

El tema de la violencia escolar, específicamente entre estudiantes, no es nuevo en el contexto académico y de investigación, sobre todo por su incidencia en los diferentes niveles educativos y los efectos que tiene tanto en el ámbito personal (desempeño escolar, autoconcepto) como social (relaciones interpersonales) de los estudiantes (Jáuregui, 2014; Olweus, 2012; Ortega et al., 2012; Walker, Sockman, y Koehn, 2011; Washington, 2015; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014).

Los efectos adversos en las víctimas son síntomas depresivos (Mitchell, Ybarra, y Finkelhor, 2007; Olweus, 2012; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, y Vega, 2009; Perren, Dooley, Shaw, y Cross, 2010; Puhl y Luedicke, 2012; Sahin, Aydin, y Sari, 2012; Slonje, Smith, y Frisén, 2013; Ttofi et al., 2013; Walker et al., 2011), trastornos de ansiedad (Olweus, 2012; Sahin et al., 2012; Ttofi, Farrington, y Lösel, 2013; Walker et al., 2011), angustia (Ybarra y Mitchell, 2004), tristeza (Puhl y Luedicke, 2012), vergüenza (Ortega et al., 2009; Slonje et al., 2013), soledad (Ortega et al., 2009), baja autoestima, problemas psicosomáticos (Olweus, 2012), abandono de los estudios o lo más grave, ideación suicida (Jáuregui, 2014; Olweus, 2012; Walker et al., 2011; Washington,

2015); no solo durante la etapa escolar sino en su vida futura (Ttofi et al., 2013).

En el contexto internacional la prevalencia del fenómeno es reportada en diversas investigaciones específicas, oscilando en un rango del 10 al 42% en los diversos niveles escolares (Baridon y Martín, 2014; Cassiani-Miranda, Gómez-Alhach, Cubides-Munévar, y Hernández-Carrillo, 2014; Yang y Salmivalli, 2013). En el contexto nacional la problemática de la violencia involucra entre un 25.8 y 68.6% de estudiantes (Carrillo, 2014; Santoyo y Frías, 2014; Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), 2014; Valdés, Carlos, Tánori, y Wendlandt, 2014).

Aunado a este contexto de violencia entre estudiantes, se suma la posibilidad de continuar la agresión superando los espacios escolares y alcanzando cualquier otro espacio (Velázquez, 2013) gracias a las posibilidades que ofrece el empleo de las TIC. Estudios en el ámbito internacional refieren que entre un 8 y 27.7% de estudiantes de educación básica hasta bachillerato (niveles de equivalencia en México) son victimizados a través de medios tecnológicos (Machackova, Cerna, Sevcikova, Dedkova, y Daneback, 2013; Oliveros et al., 2012; Seiler y Navarro, 2014; Varela, Pérez, Schwaderer, Astudillo, y Lecannelier, 2014). Entre 3.6 y 70% se usa el teléfono móvil (Bartrina, 2012; Calmaestra, 2011; Varela et al., 2014) mientras que el Internet es utilizado entre un 7.9 al 50% (Calmaestra, 2011; Varela et al., 2014).

En el caso de México, las cifras reportadas en educación básica y media superior de cibervictimización oscilan entre un 20 y 84% (Avenidaño-Castro y Parada-Trujillo, 2013; Lucio, 2009, 2012; Lucio y González, 2012; Morales-Reynoso y Serrano-Barquín, 2014; Morales, Serrano, Miranda, y Santos, 2014; Valdés, Alcántar, Reyes, Torres, y Urías, 2014).

En educación superior, según cifras reportadas en el contexto internacional el problema no es muy diferente que en niveles previos, ya que se presenta desde un 14.5 a 71% (Brack y Caltabiano, 2014; Crosslin y Crosslin, 2014; Durán y Martínez-Pecino, 2015; Hoff y Mitchell, 2009; MacDonald y Roberts-Pittman, 2010;

Potts y Weidler, 2015; Selkie, Kota, Chan, y Moreno, 2015; Slovak, Crabbs, y Stryffeler, 2015; Wozencroft, Campbell, Orel, Kimpton, y Leong, 2015); a nivel nacional, los escasos estudios identificados, reportan cifras entre el 20 y 50.8% de víctimas de este tipo de violencia (Carlos, Valdés, Torres-Acuña, y Urías, 2016; Prieto et al., 2015; Puc y Rodríguez, 2015).

Para la presente investigación se realizó un sondeo con profesores y estudiantes de la carrera de educación en una universidad pública autónoma ubicada al noroeste de México, respecto a su percepción sobre la presencia de cibervictimización. Participaron 21 profesores, el 81% fueron mujeres y 19% hombres, con una edad promedio de 39.9 años ($DE = 7.7$) y un promedio de 15.2 años de experiencia en la docencia. Específicamente el 95.2% de ellos expresaron haber escuchado o leído acerca del cyberbullying, 76.2% considera que sus estudiantes son o han sido objeto de agresión tecnológica, principalmente de hostigamiento – acoso (85.7%), denigración (85.7%) y exclusión (80.9%).

Por otro lado, se recogió la percepción de 48 estudiantes: 66.7% corresponden a semestres de la primera mitad de la carrera, el 60.4% fueron mujeres y 39.6% hombres, con una edad promedio de 20.6 años ($DE = 1.69$). El 93.8% expresaron que han escuchado o leído acerca del cyberbullying, un 52.1% expresó que él o algunos de sus compañeros han sido objeto de agresiones a través de las TIC, principalmente de hostigamiento – acoso (58.3%), denigración (52%) y violación a la intimidad (45.8%).

Parte de las investigaciones relacionadas con la victimización entre estudiantes intentan explicar factores asociados al fenómeno retomando el modelo ecológico, con el fin de contar con información que oriente el desarrollo de programas pertinentes de intervención. Es por ello, que el presente estudio intenta responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores individuales y contextuales que explican la victimización a través de las TIC de estudiantes universitarios de educación en una universidad pública del sur de Sonora?

Objetivo general

Para el establecimiento del objetivo de investigación se considera el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994), el cual es retomado en diversos estudios (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, y Orue, 2010; Láftman, Modin, y Östberg, 2013; Ortega-Barón, Buelga, y Cava, 2016) con el fin de reconocer elementos que permitan la comprensión del fenómeno de estudio, a través de la selección de las variables. En este caso el estilo de afrontamiento (orientado a la solución del problema y evasivo emocional) como factor del ámbito individual, y variables familiares (cohesión y conflicto) y escolares (clima escolar y acoso escolar) como factores del ámbito contextual de los estudiantes. Quedando el planteamiento del objetivo general de la siguiente manera:

Diseñar y validar la sustentabilidad empírica de un modelo explicativo de relaciones directas e indirectas compuesto por variables personales (afrontamiento orientado a la solución del problema y afrontamiento evasivo emocional), variables familiares (cohesión familiar y conflicto familiar) y variables escolares (clima escolar y clima de acoso escolar), el cual evidencie el tipo de relación que guardan respecto a la victimización a través de las TIC en estudiantes del área de educación de una universidad pública del sur de Sonora (ver Figura 1).

Objetivos específicos

1. Identificar la prevalencia de victimización a través de las TIC entre estudiantes del área de educación de una universidad pública del sur de Sonora, su estilo de afrontamiento y su percepción del clima familiar y clima escolar.

2. Identificar si existe relación entre las variables del ámbito personal (afrontamiento orientado a la solución del problema y afrontamiento evasivo emocional), familiar (cohesión familiar y conflicto familiar), escolar (clima escolar y clima de acoso) y la victimización a través de las TIC en estudiantes de educación de una universidad pública del sur de Sonora.

3. Examinar las relaciones explicativas directas e indirectas entre variables

personales (afrentamiento orientado a la solución del problema y afrontamiento evasivo emocional), familiares (cohesión familiar y conflicto familiar) y escolares (clima escolar y clima de acoso) con la victimización a través de las TIC en estudiantes de educación de una universidad pública del sur de Sonora (ver Figura 1).

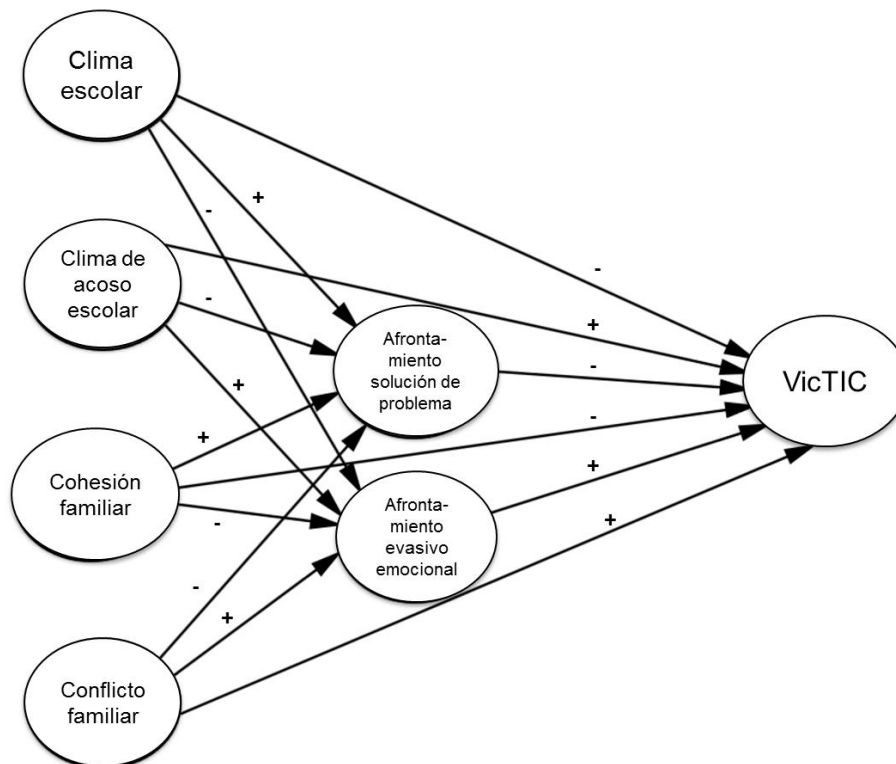


Figura 1. Modelo hipotético sobre la relación entre variables personales (afrentamiento orientado a la solución del problema y afrontamiento evasivo emocional), familiares (cohesión familiar y conflicto familiar) y escolares (clima escolar y clima de acoso) con la victimización a través de las TIC.

Hipótesis (de relaciones explicativas directas)

1. El clima escolar se relaciona de forma negativa con la victimización a través de las TIC.
2. El clima de acoso escolar se relaciona de forma positiva con la victimización

a través de las TIC.

3. La cohesión familiar se relaciona de forma negativa con la victimización a través de las TIC.

4. El conflicto familiar se relaciona de forma positiva con la victimización a través de las TIC.

5. El afrontamiento orientado a la solución del problema se relaciona de forma negativa con la victimización a través de las TIC.

6. El afrontamiento evasivo emocional se relaciona de forma positiva con la victimización a través de las TIC.

7. El clima escolar se relaciona de forma positiva con el afrontamiento orientado a la solución del problema.

8. El clima escolar se relaciona de forma negativa con el afrontamiento evasivo emocional.

9. El clima de acoso escolar se relaciona de forma negativa con el afrontamiento orientado a la solución del problema.

10. El clima de acoso escolar se relaciona de forma positiva con el afrontamiento evasivo emocional.

11. La cohesión familiar se relaciona de forma positiva con el afrontamiento orientado a la solución del problema.

12. La cohesión familiar se relaciona de forma negativa con el afrontamiento evasivo emocional.

13. El conflicto familiar se relaciona de forma negativa con el afrontamiento orientado a la solución del problema.

14. El conflicto familiar se relaciona de forma positiva con el afrontamiento

evasivo emocional.

Hipótesis (de relaciones explicativas indirectas)

15. El clima escolar disminuye la victimización a través de las TIC al asociarse de forma positiva con el afrontamiento orientado a la solución del problema.

16. El clima escolar aumenta la victimización a través de las TIC al asociarse de forma negativa con el afrontamiento evasivo emocional.

17. El clima de acoso escolar disminuye la victimización a través de las TIC al asociarse de forma negativa con el afrontamiento orientado a la solución del problema.

18. El clima de acoso escolar aumenta la victimización a través de las TIC al asociarse de forma positiva con el afrontamiento evasivo emocional.

19. La cohesión familiar disminuye la victimización a través de las TIC al asociarse de forma positiva con el afrontamiento orientado a la solución del problema.

20. La cohesión familiar aumenta la victimización a través de las TIC al asociarse de forma negativa con el afrontamiento evasivo emocional.

21. El conflicto familiar disminuye la victimización a través de las TIC al asociarse de forma negativa con el afrontamiento orientado a la solución del problema.

22. El conflicto familiar aumenta la victimización a través de las TIC al asociarse de forma positiva con el afrontamiento evasivo emocional.

Delimitación

El desarrollo de la presente investigación se enfocó en la medición de la victimización de estudiantes por medios tecnológicos, y fue llevada a cabo en el contexto universitario en el sur del estado de Sonora. Para la selección de los

participantes se consideraron criterios de (1) inclusión: estar inscritos en la institución de estudio y matriculados en la carrera de educación durante el periodo agosto – diciembre de 2016 (en los semestres primero, tercero, quinto y séptimo); (2) exclusión, expresar el deseo de no participar en el estudio (no firma de consentimiento informado); y (3) eliminación, quienes no respondan completo el instrumento (valores perdidos).

Capitulado de tesis

El presente estudio se planteó el objetivo de diseñar y validar la sustentabilidad empírica de un modelo explicativo de relaciones directas e indirectas compuesto por variables personales (afrentamiento orientado a la solución del problema y afrontamiento evasivo emocional), variables familiares (cohesión familiar y conflicto familiar) y variables escolares (clima escolar y clima de acoso escolar), el cual evidencie el tipo de relación que guardan respecto con la victimización a través de las TIC en estudiantes del área de educación de una universidad pública del sur de Sonora.

Este reporte se organizó en secciones acorde a los distintos momentos de su desarrollo.

Primero, se describe al lector información general sobre el contenido del trabajo y el protocolo de la investigación. Segundo, se ofrece una panorámica sobre la revisión de la literatura a través del análisis de los artículos científicos publicados durante el periodo del 2010 al 2016 y una reflexión sobre el objeto de estudio y los vacíos en su abordaje, en particular el que permite reconocer la oportunidad de estudio en el nivel educativo superior.

Como tercera parte, se presenta una revisión teórica que encamina hacia el esclarecimiento del fenómeno de la violencia escolar, en especial entre estudiantes en su modalidad tradicional, lo cual introduce a la desarrollada a través de medios tecnológicos; a su vez, se describen los distintos roles que desempeñan los estudiantes en este tipo de situaciones, concluyendo en la

revisión de los factores del ámbito personal y contextual que han sido asociados a la victimización de los jóvenes a través de las TIC.

En cuarto lugar, se expone la parte empírica del estudio, a través de la descripción del tipo de estudio, características de los participantes, operacionalización de las variables de estudio y procedimientos llevados a cabo para la recolección y análisis de los datos. Quinto, explica los principales hallazgos y el contraste con la literatura y teoría revisadas. Sexto, por último, se concluye el trabajo, plantean algunas recomendaciones, así como consideraciones para futuras investigaciones.

ESTADO DEL ARTE

Con interés de conocer el estado de la investigación sobre la violencia escolar, especialmente entre estudiantes, se revisaron 91 artículos científicos de los últimos seis años (2010-2016) considerando este periodo como el que muestre el nivel del estado de la investigación sobre la violencia que se da entre estudiantes, sin dejar de resaltar que este fenómeno tiene más antecedentes de estudio. En una primera parte se muestra el análisis de 31 estudios enfocados en la violencia de estudiantes en general, como una primera aproximación a la comprensión de la problemática, en un segundo momento se analizan 60 estudios más sobre la violencia mediada por tecnología específicamente.

En la primera parte, los principales elementos revisados son metodológicos como el método de estudio, participantes, país, nivel educativo de los estudiantes y la forma en la que mide la violencia; además de algunos elementos temáticos como las variables abordadas en el objetivo y resultados. Este primer análisis reflejó que un 64.5% de los estudios son de corte cuantitativo, 16.1% cualitativo y 19.4% mixto; la recolección de información se dio un 83.9% directamente de estudiantes, 3.2% de docentes, 6.5% de estudiantes, docentes y directivos, 3.2% del personal administrativo y 3.2% de las incidencias de violencia registradas por autoridades educativas durante un periodo específico. Los participantes fueron en un 71% del contexto internacional, de países como Colombia, Chile, Estados

Unidos, Perú, España, Italia e Inglaterra; y 29% de México, específicamente en los estados de Sinaloa, Ciudad de México, Sonora, Yucatán, Jalisco. El nivel educativo más explorado fue la educación básica y en menor medida la educación superior (ver Tabla 1).

Tabla 1
Frecuencia y porcentaje de investigaciones sobre violencia entre estudiantes por nivel educativo

Nivel educativo	<i>n</i>	%
Básico	15	49
Básico y medio superior	5	16
Medio superior	5	16
Medio superior y superior	1	3
Superior	5	16

Fuente: Elaboración propia.

La medición de las diversas formas de violencia se realiza de las siguientes formas:

- A partir del tipo de acciones de violencia, intimidación o acoso que se cometen (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2013; Baquedano y Echeverría, 2013; Burton, Florell, y Wygant, 2013; Carpio de los Pinos, Tejero, y García, 2013; Carrillo, 2014; Cassiani-Miranda et al., 2014; Valdés, Carlos, y Torres, 2012; Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, y Sancho-Vicente, 2010; Fernández-Montalvo, Peñalva, y Irazabal, 2015; Hernández y Gutiérrez, 2013; Hoyos, Llanos, y Valega, 2012; Iglesias, 2012; Montesinos y Carrillo, 2011; Oliveros et al., 2012; Paredes, Sanabria-Ferrand, González-Quevedo, y Moreno, 2010; Ortega et al., 2012; Perren y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Sahin et al., 2012; Santoyo y Frías, 2014; Valdés y Martínez, 2014; Varela, Avila, y Martínez, 2013; Varela et al., 2014; Vega-López, González-Pérez, y Quintero-Vega, 2013; VTR, 2010; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014).

- Según la frecuencia con la que se dan las acciones violentas (Burton et al., 2013; Cassiani-Miranda et al., 2014; Montesinos y Carrillo, 2011; Ortega et al., 2012; Perren et al., 2012; Valdés, Carlos, y Torres, 2012; Valdés y Carlos, 2014).

- A partir del rol de los participantes del acto violento (Burton, Florell, y Wygant, 2013; Cuevas y Marmolejo, 2014; Hoyos, Llanos, y Valega, 2012; Morales-Reynoso y Serrano-Barquín, 2014; Navarro y Yubero, 2012; Santoyo y Frías, 2014; VTR, 2010).

- Según el medio empleado para ejercerla (Oliveros et al., 2012; Ortega et al., 2012; Vega-López, González-Pérez, y Quintero-Vega, 2013).

Respecto a aspectos temáticos, se reconoció el abordaje de variables de estudio, tales como:

- Prevalencia de la violencia, acoso e intimidación tradicional o a través de las TIC (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2013; Baquedano y Echeverría, 2013; Burton, Florell, y Wygant, 2013; Carpio de los Pinos, Tejero, y García, 2013; Carrillo, 2014; Cassiani-Miranda, Gómez-Alhach, Cubides-Munévar, y Hernández-Carrillo, 2014; Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, y Sancho-Vicente, 2010; Hernández y Gutiérrez, 2013; Hoyos, Llanos, y Valega, 2012; Iglesias, 2012; Montesinos y Carrillo, 2011; Morales-Reynoso y Serrano-Barquín, 2014; Oliveros et al., 2012; Ortega et al., 2012; Paredes, Sanabria-Ferrand, González-Quevedo, y Moreno, 2010; Perren y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Sahin, Aydin, y Sari, 2012; Santoyo y Frías, 2014; Valdés y Carlos, 2014; Valdés et al., 2012; Varela et al., 2013; Varela et al., 2014; VTR, 2010; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014)

- Prevalencia de victimización (Navarro y Yubero, 2012; Sahin, Aydin, y Sari, 2012; Vega-López, González-Pérez, y Quintero-Vega, 2013).

- Percepción de los involucrados (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2013; Cuevas y Marmolejo, 2014; Paredes, Sanabria-Ferrand, González-Quevedo, y Moreno, 2010; Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata, 2014).

- Factores familiares (Carpio de los Pinos, Tejero, y García, 2013; Hernández y Gutiérrez, 2013; Valdés y Carlos, 2014; Valdés et al., 2012; Varela et al., 2013).

- Factores escolares (Carpio de los Pinos, Tejero, y García, 2013; Valdés y Carlos, 2014; Varela et al., 2013; Vega-López, González-Pérez, y Quintero-Vega, 2013)
- Situación socioeconómica (Valdés et al., 2012).
- Competencias psicosociales (Baquedano y Echeverría, 2013; Navarro y Yubero, 2012).
- Síntomas psicológicos de los involucrados (Cuevas y Marmolejo, 2014; Ortega et al., 2012; Perren y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Sahin, Aydin, y Sari, 2012).
- Autoconcepto (Valdés y Carlos, 2014; Varela et al., 2013).
- Edad (Cassiani-Miranda, Gómez-Alhach, Cubides-Munévar, y Hernández-Carrillo, 2014; Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, y Sancho-Vicente, 2010; Vega-López, González-Pérez, y Quintero-Vega, 2013; VTR, 2010).
- Sexo (Cassiani-Miranda, Gómez-Alhach, Cubides-Munévar, y Hernández-Carrillo, 2014; Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, y Sancho-Vicente, 2010; Iglesias, 2012; Montesinos y Carrillo, 2011; Morales-Reynoso y Serrano-Barquín, 2014; Oliveros et al., 2012; Sahin et al., 2012; Varela et al., 2014; VTR, 2010).

De la revisión temática interesa hacer énfasis en que uno de cada cuatro artículos revisados examina la violencia tecnológica (ver Tabla 2), lo que representa un espacio de oportunidad para la presente investigación, sobre todo en educación superior que resulta el nivel educativo menos abordado como se revisó previamente.

Tabla 2
Frecuencia y porcentaje de estudios según modalidad de violencia escolar

Modalidad de violencia escolar	<i>n</i>	%
Tradicional	24	77.8
A través de las TIC	7	22.2

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de conocer los principales hallazgos de los estudios revisados, a continuación, se presenta una breve descripción de ellos, iniciando con un bloque de aquéllos que enfocan su análisis en la caracterización de las conductas violentas desde la percepción los involucrados; tal es el caso de la investigación de Paredes et al. (2010), la cual fue desarrollada en diversas zonas del contexto colombiano, específicamente en el área de medicina, donde participaron 1,500 estudiantes de pregrado respondiendo un instrumento que valoró la violencia (físico, verbal, rechazo y burla) de pares, docentes, residentes y especialistas no docentes. Los resultados confirman la presencia de bullying con porcentajes que van desde un 11 a un 28% en las diferentes zonas exploradas y los distintos tipos de agresión: física, verbal y ciberbullying. Las razones que los estudiantes señalan como las motivadoras de la agresión, fueron las diversas formas de pensar, la apariencia física y el sexo.

Montesinos y Carrillo (2011) desarrollaron un estudio mixto, con estudiantes y académicos de una universidad mexicana, con el fin de conocer las manifestaciones de violencia entre estudiantes, docentes, funcionarios y trabajadores, así como su frecuencia. Para la recolección de datos emplearon cuestionarios, entrevistas a profundidad, grupos focales. Los resultados señalan que los estudiantes perciben las diversas formas de violencia en su contexto familiar como normales y las minimizan; los autores consideran que la violencia simbólica en los hogares es considerada una forma normal de interacción; por otro lado, en las entrevistas se refleja violencia en contra de mujeres, sin importar las relaciones de poder de los involucrados, es decir, relación Alumno- trabajador y viceversa.

Carrillo (2014) presenta un estudio mixto con la participación de estudiantes, docentes y trabajadores universitarios del estado de México, de los cuales retomó información mediante cuestionarios, entrevistas y grupos focales, con el fin de reconocer la percepción sobre los tipos de violencia. Los resultados muestran una prevalencia que oscila entre el 64 al 69% de estudiantes que son víctimas de violencia, especialmente de tipo psicológico, pues seis de cada diez chicos la ha vivido mediante insultos, gritos, amenazas, descalificaciones, humillaciones, marginación, chismes, chantajes, rechazo, discriminación, sobornos y abuso de autoridad.

Por otro lado, la violencia física se da en cada dos de diez de ellos, específicamente con golpes, empujones, patadas y golpes con objetos; a su vez identificaron violencia sexual, ejercida en una de cada diez estudiantes, mediante insinuaciones sexuales, hostigamiento, acoso, tocamientos e incluso violación dentro del plantel; y la violencia patrimonial o por medio de las TIC en un 1%; así también se reconoce la incidencia de violencia de abuso de poder, especialmente de los docentes a estudiantes. Por último, el 52% de las mujeres admite haber ejercido violencia hacia compañeros, la diferencia es casi nula con hombres. Carrillo (2014), en su revisión teórica, señala que la violencia puede darse de dos formas: material o simbólica, considerando a esta última como la más dañina.

Un estudio más fue el desarrollado por Zapata-Rivera y Guerrero-Zapata (2014) quienes, a través de una metodología mixta, recogieron información de estudiantes de bachillerato en Sinaloa, mediante la observación y un cuestionario que contempla aspectos sociológicos, psicológicos y socioculturales para caracterizar la violencia. Algunas acciones de violencia identificadas son persecuciones homosexuales, la exhibición de armas blancas, así como conductas agresivas entre novios, discusiones, jaloneos, fotos o videos tomados a discreción para luego usarlas como chantaje o exhibirlas en redes sociales, mensajes grotescos enviados vía celular, robos de material didáctico, comentarios de tipo sarcástico e irónico, burlas, toqueteo, amenazas verbales y no verbales. El acoso en forma física es más común entre chicos, mientras que las chicas realizan

conductas como notas en libretas, bromas, comentarios en doble sentido, chismes y la manipulación de amigos con el fin de conseguir la exclusión de algún compañero. Entre las acciones que se han llevado por parte de los estudiantes, por el temor al acoso, son solicitar permisos de salida y así evitar agresión fuera de la escuela, hasta abandonar la escuela para evitar hechos lamentables.

Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) por su parte construyeron dos instrumentos de violencia escolar, con la intención de analizar la percepción de los estudiantes respecto a la frecuencia de violencia (entre estudiantes o el profesorado). Un instrumento estuvo enfocado a educación primaria y otro en secundaria obligatoria en España. Los instrumentos valoraron la interrupción en el aula, violencia verbal entre pares, violencia verbal de estudiante a profesores, violencia física directa e indirecta entre estudiantes, exclusión social y violencia de profesorado a alumno. El primer instrumento fue puesto a prueba con 1,041 estudiantes de 20 instituciones y el segundo con 2,597 chicos de 18 escuelas. Los resultados arrojados fueron: para el instrumento aplicado en primaria la correlación elemento-total fue de .29 y .59, correlación positiva que indica que los ítems miden lo que se espera que midan, así como un alpha de Cronbach de .91; mientras que el instrumento aplicado a secundaria tuvo correlación elemento-total positiva con valores de .37 y .59 y un alpha de Cronbach de .94.

Un bloque más de investigaciones revisadas pone énfasis en el fenómeno del bullying y su asociación con factores individuales, escolares y familiares. A continuación, se describe cada una de ellas.

Valdés et al. (2012) analizaron las variables familiares que distinguen a estudiantes con reporte de bullying, mediante un estudio cuantitativo en instituciones de educación básica del estado de Sonora. La recolección de información se realizó mediante cuestionarios a 937 estudiantes de escuelas públicas. Sus resultados reflejaron que las variables del contexto familiar (situación socioeconómica, consumo de alcohol o drogas, conductas delictivas de los padres y clima familiar) diferencian a los chicos con o sin reportes de bullying en la escuela, esto es, aquellos estudiantes que no cometen bullying reportan menos

problemas legales y de consumo por parte de los padres (10%) en contraste con los que sí (21.9%); mientras que en clima familiar los estudiantes sin reportes de bullying alcanzaron puntajes significativamente mayores en convivencia y menores en conflicto familiar contra los que si presentan conductas de violencia. En un análisis discriminante por pasos resalta que las variables conflicto (-.488), ajuste social familiar (.467), convivencia (.423) y situación socioeconómica (.284) diferencian de manera significativa a estudiantes con o sin reportes de bullying; considerando que los valores positivos de los coeficientes de correlación indican mayor ajuste social de la familia, convivencia, nivel socioeconómico, mientras que las conductas de conflicto disminuye.

Por su parte, Hernández y Gutiérrez (2013) abordan su estudio poniendo atención también a la relación familiar-social con la intimidación escolar. Su trabajo fue de corte cuantitativo con la participación de 1,141 estudiantes colombianos de nivel básico y media superior. Los autores encontraron que aquellos estudiantes que viven en entornos familiares con violencia verbal y física, y en vecindarios hostiles son más vulnerables a la intimidación escolar, es decir, existe riesgo de victimización cuando existe disfunción familiar, agresión verbal en el hogar, padres castigadores y vecinos con conductas de agresión física.

Otro estudio realizado en España fue el llevado a cabo por Carpio de los Pinos, Tejero y García (2013) quienes indagaron los factores que influyen en un ambiente escolar con violencia. El estudio de corte cuantitativo recolectó datos de 89 estudiantes y 18 profesores de nivel básico, empleando diversos cuestionarios para valorar el clima escolar, actitudes de convivencia, relaciones interpersonales entre profesorado, profesorado-alumno y alumnos entre sí. Entre los principales resultados obtenidos relacionados con la violencia se encuentra la percepción de los profesores, quienes hacen referencia a conflictos y agresiones de tipo verbal más frecuentes entre estudiantes (insultos, amenazas, aislamiento, rechazo y presión psicológica), ocurriendo con mayor frecuencia en los pasillos de la escuela y entre clases. La mayoría señala que al menos un 20% del tiempo escolar se va en disciplina y conflictos. También hacen mención que un 11.2% de los maestros

han recibido agresión verbal (1 ó 2 veces en los últimos dos años). En cuanto a las actitudes hacia la diversidad y la violencia, los resultados muestran tendencias a justificar la violencia de pares. Con relación al clima escolar, estudiantes lo perciben de mediana seguridad, con acciones de ayuda y respeto, aunque señalan que les gustaría que mejorara; mientras que reconocen desajuste entre la exigencia docente y la justicia aplicada, incluso perciben escaso acceso a la comunicación de éstos con el alumnado. En general los estudiantes expresan que el clima fuera mejor.

Un estudio más en España es el de Varela et al. (2013) quienes estudiaron la violencia escolar desde el contexto individual, familiar, escolar y comunitario de 1,723 estudiantes de educación básica, recogiendo información a través de diversos instrumentos en un estudio de tipo cuantitativo. Ellos básicamente encontraron que hubo relación entre variables del ámbito individual (nivel bajo de autoestima, mayor nivel de soledad, ánimo depresivo, estrés y menor satisfacción con la vida y empatía) de estudiantes en grupos con alta violencia en comparación con los ubicados en grupos de baja violencia. En el contexto familiar los resultados hacen notar diferencias entre los grupos con alta o baja violencia: los primeros informan problemas de comunicación y conflictos familiares, mientras que los segundos expresan mantener comunicación abierta y cohesión con la familia.

Con relación al contexto escolar, se apreció relación entre el clima de aula y la participación en grupos con violencia, esto es, estudiantes con bajos niveles de violencia informaron mayor participación en el aula, mejor clima entre compañeros y mayor ayuda por parte de los profesores, mayor aceptación social, en general un clima social positivo en el aula, a diferencia de los chicos en grupos violentos. Por último, en el contexto comunitario los alumnos reportan mayor integración comunitaria, sin embargo, no se obtuvo diferencia significativa sobre la participación en la comunidad (Varela et al., 2013).

Baquedano y Echeverría (2013) reportan una investigación-acción en una primaria pública de Yucatán. En el trabajo realizado participaron 111 estudiantes, siete profesores y la directora del plantel, el cual consistió en desarrollar un taller

comunitario participativo para el fomento de competencias psicosociales, aplicación de escalas y observación participante. Como resultados se lograron evidencias de conductas de violencia física (golpes o empujones) y verbal entre compañeros (insultos a compañeros y sus familiares, apodosos y ofensas). Todos los niños y niñas conceptualizan la violencia como normal, y los profesores reconocen priorizar el castigo como medida disciplinaria, la cual consideran poco efectiva. Algunas acciones realizadas como consecuencia a la violencia han sido: expulsión del salón, privación del recreo, llamadas de atención por parte de directivos, avisos y citas a padres, reporte escrito, entre otros. Se demostró la difícil participación de padres de familia por cuestiones de trabajo u ocupaciones.

Otro trabajo más realizado en Sonora, es el reportado por Valdés y Carlos (2014), que indagaron sobre la relación del autoconcepto social, clima familiar y escolar con el bullying, en 930 estudiantes de educación básica; la recolección de datos se dio por medio de encuestas para cada variable. Sus resultados demuestran que el clima escolar y familiar se relacionó de manera negativa con los reportes de bullying, es decir, un clima familiar y escolar favorable es asociado con menores conductas de intimidación. En el caso del autoconcepto social, la relación fue positiva con reportes de bullying, lo que significa que entre más frecuentes con los reportes de intimidación los estudiantes se perciben socialmente de manera más positiva.

El estudio realizado por Cassiani-Miranda, Gómez-Alhach, Cubides-Munévar y Hernández-Carrillo (2014) tuvo lugar en educación medio superior, con el fin de analizar los factores relacionados con el bullying, como consumo de tabaco, síntomas depresivos con importancia clínica, consumo de alcohol, síntomas de ansiedad con importancia clínica, disfunción familiar, actitud hacia el cristianismo, sexo, edad y grado de escolaridad. Para ello se recolectó información de 198 estudiantes colombianos. Los principales resultados confirman la prevalencia de acoso escolar, en donde el 20.3% de los participantes manifestaron ser víctima; 24.5% tienen disfunción familiar leve, 12.5% moderada y 8.3% severa. Con relación al consumo de alcohol 5.7% fue considerado problemático, 34.4%

tuvo sintomatología depresiva y 4,2% de ansiedad; hubo una asociación significativa entre ser víctima y la disfunción familiar leve, severa y tener síntomas de ansiedad con importante clínica. Las conductas de intimidación resultaron independientes de la edad, sexo, actitud frente al cristianismo, disfunción familiar moderada y consumo problemático del alcohol; mientras que sí se encontró asociación entre ser víctima de bullying con la disfunción familiar (leve y severa) y los síntomas de ansiedad con importancia clínica.

Existen otros estudios que han centrado su interés en los actores involucrados en bullying tradicional y ciberbullying, como son los agresores, víctimas y espectadores (Burton et al., 2013; Cuevas y Marmolejo, 2014; Ortega et al., 2012; Perren y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Santoyo y Frías, 2014; VTR, 2010); solo uno se enfoca en el rol de espectadores (Cuevas y Marmolejo, 2014), lo cual expresa lo escaso de estudios al respecto.

En Chile, la Asociación de telecomunicaciones VTR (2010) emprendió un estudio cuantitativo sobre los tipos de agresión que se dan en el contexto escolar (bullying y ciberbullying) y los roles que toman estudiantes de educación básica y medio superior. Para ello recolectó información por medio de encuestas de 1,365 estudiantes de colegios primados, particulares subvencionados y municipales. Entre los resultados se identificó que las conductas de agresión en la escuela suelen trasladarse al ciberespacio, prueba es que el 8% de los participantes reportó haber sido víctima de agresión a través de internet (ciberbullying), lo cual equivale al 9% de los que se han sentido víctima de bullying. En cuanto a los roles asumidos en violencia escolar, los chicos reportan en un 54% ser testigo (observar agresiones), un 14% es ajeno (no ver situaciones de agresión), un 13% es victimario (agresor de otros) y un 16% es víctima (padecer agresión); mientras que en bullying las cifras son del 43% testigos, 41% ajenos, 5% victimarios y 9% víctimas.

Por otro lado, los medios más comúnmente empleados para el ciberbullying según estudiantes afectados son a través de páginas web (8%) diseñadas sobre su persona, seguido del envío de fotografías por el móvil y mensajes de texto. Las

razones de estas conductas expresadas por los chicos son de 17% para sentirse superior a otros, 15% por envidia, 12% por diversión y 8% para llamar la atención. Las situaciones más comunes de agresión, son: reírse cuando alguien se equivoca (59%), ridiculizar mediante sobrenombres (56%), insultar (50%), amenazas con armas (2%), entre otros como los chismes, esconder, romper o robar cosas, pegar, acosar sexualmente y obligar a hacer cosas con amenazas (VTR, 2010).

Perren y Gutzwiller-Helfenfinger (2012) reportan un estudio llevado a cabo en los Estados Unidos sobre los valores morales de los participantes en bullying y ciberbullying. La información fue recolectada por medio de cuestionarios administrados a 5,654 adolescentes entre 12 y 19 años de edad. El resultado encontrado fue que la falta de valores morales y remordimiento predicen comportamientos de bullying y ciberbullying; incluso el bullying resulta predecir al ciberbullying, y en este último se asocia más la falta de emotividad y valor moral ya que en bullying tradicional esto se controla.

Burton, Florell y Wygant (2013) analizaron las creencias que tienen los estudiantes de secundaria sobre la agresión y el apego a los pares, así como la incidencia de bullying tradicional y ciberbullying, a través de un estudio cuantitativo empleando varios instrumentos que aplicaron a 851 estudiantes. Sus resultados mostraron que los estudiantes acosadores en bullying (tradicional, cara a cara) alcanzaron tasas más significativamente altas de ciberbullying que aquellos no involucrados; y las víctimas del bullying tradicional tuvieron tasas significativamente más altas de cibervictimización que los agresores tradicionales. El grupo no involucrado en la intimidación tradicional tuvo tasas más bajas de ciberbullying que los agresores, pero no las víctimas de bullying. Mientras tanto, el grupo de estudiantes no involucrado en acoso tradicional tuvo también tasas bajas en cibervictimización que las víctimas de bullying, pero no de agresores. Otro dato resultante fue que las víctimas de bullying alcanzaron tasas más altas de ciberbullying y cibervictimización que los agresores y los no involucrados.

A su vez, se encontró que el grupo de agresores tradicionales tuvieron igual resultado que el grupo de ciberacosadores, a alguna excepción; a su vez los agresores y víctimas tradicionales tuvieron mayores creencias normativas acerca de la agresión que las víctimas y los no involucrados. Los resultados también arrojaron que los agresores cibernéticos y cibervíctimas tuvieron mayores creencias normativas acerca de la agresión que las cibervíctimas y los no involucrados en ciberbullying. Con relación al apego a los pares, los estudiantes no involucrados en bullying fueron significativamente mayores que las víctimas y agresores de acoso tradicional y cibervíctimas. Por último, los no involucrados en ciberbullying tuvieron significativamente mayor apego a los pares que las cibervíctimas (Burton, Florell, y Wygant, 2013).

Santoyo y Frías (2014) realizaron un estudio en la República Mexicana con la intención de reconocer la prevalencia de acoso escolar, sus involucrados y características, para lo cual llevaron a cabo una investigación cuantitativa a nivel medio superior. Para la recolección de datos emplearon una encuesta de exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas, la cual aplicaron a 9,000 estudiantes de instituciones públicas y privadas. Lo que encontraron fue que un 25.8% de los participantes ha sido víctima de acoso y un 18.4% agresor; entre los tipos de acoso reportados hay un 8.7% físico, 19.2% emocional (insultos, apodosos ofensivos o de ridiculización) y 5.4% sexual (ser obligados a conductas de carácter sexual en las que no deseaban participar, mediante amenazas, así como intimidación o insultos de carácter sexual). Entre las conductas de acoso, el 12.2% reportó acoso físico, 9% emocional (amenazas a otro para amedrentarlo, usar apodosos o insultar) y 3.1% sexual. Por último, se reportó que sólo dos de tres estudiantes no están involucrados en acoso escolar, esto es, son espectadores.

Un estudio desarrollado por Ortega et al. (2012) tuvo la intención de explicar el impacto emocional del bullying tradicional y ciberbullying en víctimas adolescentes. Para ello encuestaron a 5,862 estudiantes de Italia, España e Inglaterra. Entre los principales resultados encontrados fue que tanto el bullying tradicional como ciberbullying tienen prevalencia en la muestra participante y que

la proporción de víctimas de acoso tradicional (acoso directo o indirecto) es mayor que las víctimas de acoso cibernético (acoso vía móvil o internet); un 60.2% era sólo víctima de un tipo de acoso escolar, 28% de dos, 8.6% de tres y 3.2% de los cuatro tipos. Entre las emociones expresadas por los estudiantes al ser agredidos por ambos tipos de acoso, la más frecuente fue el enojo (excepto víctimas españolas); mientras que la menos frecuente fue sentirse indefensos, sobre todo en cyberbullying. A la vez, se identificó poca diferencia entre países en las respuestas de “enojo” y “vergüenza” en todos los tipos de acoso, así como “no molesto” en bullying tradicional; mientras que el “miedo” y la “preocupación” en cyberbullying.

El último artículo de este bloque es el que respecta al estudio de los espectadores, de lo cual hay poco, y que fue realizado por Cuevas y Marmolejo (2014), ellos tuvieron la intención de comprender este rol en situaciones de victimización por bullying con la idea de caracterizarlo y entender las razones de su rol. El abordaje fue cualitativo, presentando un video y una guía de preguntas por medio de grupos focales, con la participación de 32 estudiantes de colegios colombianos de nivel básico y medio superior (16 públicos y uno privado). Entre los principales hallazgos se encontró que el 56.2% de los participantes logró identificar correctamente situaciones de intimidación, el 28.1% percibieron como faltas de respeto situaciones de difamación o abuso; el 9.3% expresó que dichas situaciones son “confabulaciones” para dañar a otros con la intención de llamar la atención.

Con relación a las emociones que presentan los espectadores ante la intimidación son la culpa (99% admiten tenerla según el tipo de agresión y que a pesar de sentirla no detienen al agresor por temor a ser víctima después), orgullo (25% cuando la víctima no es de su agrado), indiferencia (98% en niños y 35% en niñas, esto cuando no conocen a la víctima), miedo (tendencia general por anticipar ser posibles víctimas), compasión (99% niños y 50% niñas, cuando la víctima es amigo cercano o por ver que la persona sufre) y vergüenza (59% niños y 30% niñas, porque no les gustaría estar en el lugar de la víctima y ser

ridiculizado frente a sus compañeros de clase). Se logró identificar a varios tipos de observadores: activo (84% niños y 75% niñas) cuando ríen o gritan, lo cual incentiva la conducta de intimidación; pasivo (43.7% niñas y 34.4% niños) al ignorar el hecho e incluso retirarse; proactivo (31.2% niñas y 59.3%) por detener la agresión hablando con el agresor y buscar ayuda (Cuevas y Marmolejo, 2014).

A continuación, se describen de forma general aquellas investigaciones enfocadas a explicar el fenómeno del ciberbullying desde sus formas, tipos, frecuencia de ocurrencia, características y percepción de los involucrados.

Fernández-Montalvo, Peñalva y Irazabal (2015) llevaron a cabo un estudio de corte cuantitativo con la intención de conocer los hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en chicos españoles, la recolección de datos fue a través de cuestionarios a 364 estudiantes de primaria. Ellos encontraron un uso elevado de internet por parte de los participantes, comúnmente para hacer planes con los amigos y agregarlos a redes sociales, enviarles mensajes y conversar con ellos; entre un 20 y 30% de la muestra acepta mentir a través de la red respecto a su edad y apariencia física. Los comportamientos de riesgo más significativos fueron el enviar fotos y videos a desconocidos, agregarlos a sus amigos, darles datos personales y hasta quedar de verse con ellos. Además, se reporta un 9.4% de niños que han recibido amenazas por e-mail y 13.7% ha sido insultado por internet; mientras que un 12.3% reconocieron haber insultado a sus compañeros y 13.5% aprovechan la red para hablar de cosas que no podrían hacer cara a cara.

Un estudio más relacionado con ciberbullying en bachillerato con énfasis en sus diversas manifestaciones, fue el publicado por Morales-Reynoso y Serrano-Barquín (2014), su abordaje fue cualitativo con una técnica narrativa y una muestra de 300 estudiantes mexicanos, por medio del cual se reconoce que 254 del total han sido víctimas de acoso escolar; los hombres son más propensos a sufrirlo. Respecto a las manifestaciones de acoso, la 'provocación incendiaria' se observó por medio de insultos que involucran fotografías, lo cual algunas veces no queda en el ciberespacio, sino que se traslada al espacio escolar tradicional, con insultos verbales, gestos, señales o golpes. El 'hostigamiento' es más común

vivirlo por hombres mediante conductas planificadas sobre cuestiones personales, mientras que las mujeres son las que más la ejecutan.

Otra manifestación explorada de agresión cibernética fue la 'denigración'; en ella los hombres resultaron más vulnerables de sufrirla como una extensión de acciones del contexto tradicional, con mayor sofisticación al ser más planificadas y emplear videos, fotografías que dañan de forma masiva a la víctima. Respecto a 'suplantación de identidad' se encontró que son los mismos estudiantes los que proporcionan sus claves de acceso a diversos medios electrónicos, sin percatarse de la posibilidad de ser victimizados. La 'violación a la intimidad o juego sucio' fue identificada sólo en siete casos, mientras que la 'exclusión' sólo en cuatro por no cumplir con criterios establecidos por los grupos, solamente una chica fue por apariencia física (Morales-Reynoso y Serrano-Barquín, 2014).

En Chile, Varela et al. (2014) caracterizaron al ciberbullying presente en nivel básico y medio superior, en una investigación cuantitativa empleando un cuestionario aplicado a 1,357 estudiantes, de los cuales 11.4% de los que tienen móvil e internet han sido víctimas y el 12.5% agresores. Las conductas de acoso reportadas por las víctimas fueron: 3.6% a través de mensajes de texto, 7.9% a través de internet y 6.6% por envío de fotos a través del teléfono celular; por otro lado, los agresores reconocieron cometer ciberbullying en un 4.4% a través de mensajes de texto, 5.9% usando internet y 7.8% enviando fotos por el celular. Los hombres resultaron ser víctimas más frecuentemente.

En Jalisco, México, Vega-López, González-Pérez y Quintero-Vega (2013) desarrollaron un estudio cuantitativo sobre ciberacoso en 191 estudiantes de escuelas secundarias públicas, con el fin de determinar sus características y factores asociados. Los autores reportan una ocurrencia del 14.13% de víctimas masculinas, un 51% usando como principal forma de agresión el envío de insultos (textos e imagen) por el móvil, 37% por mensajes instantáneos y 30% por e-mail. Entre los factores asociados al ciberacoso fueron la edad (14 y 15 años), el turno escolar (vespertino) y el promedio de calificación (menor a 8).

Sahin et al. (2012) indagaron los síntomas psicológicos de estudiantes como ciberagresores o cibervíctimas en instituciones de nivel medio superior de Turquía, a través de una investigación cuantitativa con 300 estudiantes determinaron que existe relación positiva entre ser cibervíctima y el nivel de sensibilidad interpersonal; entre la hostilidad del estudiante y los roles de ciberagresor y cibervíctima; así como entre ser cibervíctima y niveles de ansiedad. Con relación al sexo de los estudiantes, se identificó que los hombres tienen mayor desempeño como agresores que las mujeres, también los hombres son más cibervíctimas que las mujeres.

En Perú, Oliveros et al. (2012) reportan los resultados del análisis de las características del ciberbullying, a través de encuestas a 2,596 estudiantes de primaria y secundaria de instituciones públicas y privadas; los hallazgos fueron que el 27.7% de los participantes han estado involucrados en acoso cibernético (21% de escuelas públicas y 41.2% privadas). Las conductas de agresión por medio del móvil e internet fueron más reportadas en escuelas privadas; contar con celular, computadora en el cuarto e internet fuera de casa y trabajo, fueron factores de riesgo de ciberbullying. Los hombres estudiantes de secundaria son más frecuentemente agresores por el móvil e internet; y se reportó relación entre contar con teléfono celular y agredir a través de él, y tener acceso a internet fuera de casa facilitó conductas de intimidación por este medio.

En España, los autores Navarro y Yubero (2012) reportaron los resultados de un estudio cuantitativo que buscó conocer el impacto de la ansiedad, habilidades sociales y cibervictimización en la comunicación en línea. Para el desarrollo del trabajo se tuvo la participación de 812 estudiantes de educación básica, encontrando que un grupo de chicos con alta habilidad social y baja ansiedad empleaban más tiempo en la comunicación electrónica y empleo de mensajería instantánea para comunicarse con sus amigos, en contraste con quienes presentaron alta ansiedad y bajas habilidades sociales, su conducta en acceso a la web era para buscar hacer amigos. Se identificaron víctimas de

ciberbullying en quienes invierten más tiempo en la red, en el chat y que se comunican con desconocidos.

Otro estudio sobre el ciberbullying desarrollado en España fue el reportado por Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y Sancho-Vicente (2010) quienes a través del análisis de 1,028 formularios electrónicos de incidencias de violencia registradas por parte de directivos e inspectores de centros escolares, buscaron identificar la prevalencia del ciberacoso y su relación con la edad y el sexo, en estudiantes de nivel básico. Sus resultados demostraron que del total de reportes el 3% estaba relacionado con el ciberacoso, 74% referenciaban los mensajes de texto, 26% imágenes o fotografías. Respecto al sexo, las mujeres se reportaban más como víctimas y los hombres como agresores cibernéticos. Se hizo notar una relación entre las conductas de acoso cibernético y el acoso tradicional, ya que al menos el 41.9% de los casos de ciberbullying estaban asociados a 'medidas disciplinarias' llevadas a cabo en las escuelas.

En los estudios analizados que han centrado su atención en analizar la violencia escolar, se identificó que las razones que llevan a los involucrados a cometerla y las estrategias para afrontar por parte de las víctimas, se encuentran las siguientes.

Un estudio chileno enfocado a conocer la percepción de los docentes de educación básica frente al bullying fue el desarrollado por Iglesias (2012), quien recogió información de diez profesores a través de entrevistas semiestructuradas; se conceptualiza el bullying como toda agresión que se dé entre los actores del sistema escolar (estudiantes-profesores-directivos), no sólo entre estudiantes; mientras que al ciberbullying lo definen como aquellos comportamientos a través de las redes sociales y que son una extensión del acoso sufrido cara a cara. Para ellos un estudiante que es agresivo en el ámbito escolar tradicional, también lo será empleando las tecnologías. Los participantes creen que la violencia entre estudiantes crece cada vez más y diversifica los espacios para llevarla a cabo, esto es, agresiones que inician dentro de las instituciones son terminadas fuera, lejos del control escolar y en donde ellos no tienen injerencia; sin embargo,

reconocen que el conflicto termina regresando de nuevo a la escuela. Las principales manifestaciones de agresión son de tipo verbal y física y consideran que la razón por la cual se dan es de carácter general, sin embargo, reconocen que algunas conductas de este tipo se dan por diferencias culturales (Iglesias, 2012).

En Colombia, Hoyos, Llanos y Valega (2012) trabajaron un estudio mixto en instituciones privadas de nivel superior, en donde analizaron la presencia de bullying, así como las conductas y estrategias de solución más comunes. Se apoyaron de la participación de 218 estudiantes de cuatro universidades, quienes en un 87% reportan haber sido testigos de acoso, 12% agresores y 10.6% víctimas; la violencia suele ocurrir con frecuencia dentro del salón de clase mediante maltrato físico y verbal, exclusión social, acoso sexual, intimidación para atemorizar y amenazas con armas. Según lo reportado por los testigos las conductas de agresión son 27% hablar mal de los compañeros, 24.1% asignar apodosos ofensivos, 11.2% insultar, 10.5% ignorar, 10.1% ocultar cosas y 7.4% no dejar participar. Por su parte, las víctimas suelen considerar que las agresiones son en un 29% que hablen mal de él o ella, 12.2% sentirse ignorados, 9.8% no les permiten participar, 9.8% reciben apodosos para ridiculizarlos, 7.3% son insultados y un 7.3% les esconden cosas; mientras que los agresores reportan el 33.3% para ignorar, 26.2% poner apodosos, 16.7% hablar mal, 11.9% insultar y 9.5% no dejar participar a otros. Por último, entre las estrategias que se planean para solucionar esta problemática se informa el hablarlo con: un amigo (60.9%), la familia (30.4%), el agresor (21.7%), y nadie (21.7%); ninguno manifestó hacer reportes a las docentes o autoridades escolares.

Garaigordobil Landazabal y Martínez Valderrey (2014) reportan el efecto de un programa antibullying implementado en educación básica, mediante un grupo experimental y uno control, con la participación de 176 estudiantes colombianos (52.8% para el grupo experimental y 47.2% para el control). Mediante la aplicación de diversos instrumentos pudieron encontrar que el programa promovió la

disminución de la victimización y elevó las conductas sociales positivas, como la 'conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza, liderazgo prosocial'.

Por último, Bickmore (2013) reportó un estudio cualitativo para conocer qué piensan los docentes respecto a las iniciativas de seguridad de las escuelas, así como las estrategias para manejar el bullying en Toronto. Para ello, la autora llevó a cabo entrevistas semiestructuradas a 89 participantes de diversos distritos. Los resultados encontrados demuestran que existe incertidumbre sobre cómo entender las políticas de conducta en los diversos distritos estudiados; cuando algún administrador percibe violencia seria se involucran, optando en algunos casos por la expulsión de los estudiantes, así también canalizan a los estudiantes a programas de voluntariado; se reporta que no existía consistencia, entre los distritos en las medidas disciplinarias, a que otras estrategias empleadas por algunas escuelas no eran castigos, sino el planteamiento y publicación de normas de conducta (como del tipo de ropa y accesorios que podía usarse), contratación de policías escolares, sistemas de video vigilancia, así como solicitar identificación a toda persona que ingrese a los planteles. En algunas otras escuelas, con menores índices de violencia, los administradores optaban por dialogar con los estudiantes involucrados en los hechos.

La investigación sobre la violencia entre estudiantes, a partir de los estudios analizados, refleja importantes avances para la comprobación de la problemática y algunos elementos que llevan a su comprensión, sin embargo y manera de conclusión de esta primera parte del análisis de la literatura, se identifican algunos vacíos que pueden orientar su rumbo; tal es el caso de que la mayoría de ellos son desarrollados en el contexto extranjero, y los nacionales (29%) se centran principalmente en cinco estados, lo que denota la necesidad de conocer la situación en el resto del país e incluso contar con un estudio nacional que permita reconocer los factores asociados a su prevalencia que oriente la prevención.

Otro elemento identificado es que la mayor parte de la investigación se da con estudiantes de educación básica y media superior (81%) y en menor medida el nivel universitario (19%). Esta situación podría deberse a dos circunstancias: 1)

la idea generalizada de que los estudiantes adultos no se involucran en situaciones de agresión, no obstante, existe evidencia empírica de lo contrario (Brack y Caltabiano, 2014; MacDonald y Roberts-Pittman, 2010; Prieto, Carrillo, y Lucio, 2015; Slovak, Crabbs, y Stryffeler, 2015; Walker, Sockman, y Koehn, 2011), inclusive hay quienes afirman que este problema se arrastra hasta espacios laborales (Schäfer et al., 2004; Smith, Singer, Hoel, y Cooper, 2003); y 2) probablemente porque las manifestaciones de la violencia en el contexto universitario son más sutiles y con diversos matices que aquellas ocurridas entre niños y adolescentes (Adams y Lawrence, 2011), es decir, el maltrato físico disminuye con la edad no obstante aumentan otros estilos de agresión (Christina Salmivalli, 2010).

Por último, la literatura analizada refleja un abordaje muy orientado hacia el estudio de la violencia entre estudiantes llevada a cabo de manera tradicional, es decir, cara a cara (78%) y muy poco a la mediada por la tecnología (22%). Esto puede atribuirse, por un lado, a que la segunda no suele ser tan evidente como lo la primera (agresiones físicas, por ejemplo) y, por otro lado, porque la agresión a través de las TIC suele ocurrir fuera del espacio escolar como una continuación de la generada dentro (Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa, y Buelga, 2016; Parris, Varjas, Meyers, y Cutts, 2012; Smith et al., 2008).

Este último vacío identificado en el análisis de las agresiones entre estudiantes motivó una búsqueda más específica respecto a las agresiones mediadas por la tecnología, por lo que se realizó un análisis bibliométrico, temático y metodológico de 60 artículos publicados en revistas científicas que reportan resultados empíricos sobre el tema, durante el periodo del 2010 a 2016, en bases de datos como EBSCO, Dialnet, Redalyc, Wiley Online Library, Scielo, SpringerLink, Elsevier, ERIC y PsicoInfo, mediante palabras clave como cyberbullying, ciberacoso, bullying digital y violencia a través de las TIC.

El análisis de aspectos bibliométricos se presentan en la Tabla 3, a partir de variables como el año, idioma y el ámbito de las revistas con las publicaciones revisadas.

Tabla 3

Propiedades bibliométricas de los artículos incluidos en la revisión sobre ciberacoso (N = 60)

Variable descriptiva	<i>n</i>	%
Año de publicación		
2010-2011	10	16.7
2012-2013	19	31.6
2014-2016	31	51.7
Idioma de publicación		
Inglés	35	58
Español	25	42
Revistas del ámbito internacional		
Comunicar	3	5
Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking	3	5
American Journal of Public Health	2	3.3
Aggressive Behavior	2	3.3
Anales de la Facultad de Medicina	2	3.3
Children and Youth Services Review	2	3.3
Computers in Human Behavior	2	3.3
Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace	2	3.3
Psicothema	2	3.3
Otras (con solo un artículo)	32	53.4
Revistas del ámbito nacional		
Innovación Educativa	2	3.3
Boletín Médico del Hospital Infantil de México	1	1.7
Diálogos sobre Educación	1	1.7
Lenguas en Contexto	1	1.7
Ra Ximhai	1	1.7
Rayuela	1	1.7
Revista de Educación y Desarrollo	1	1.7
Total	60	100

Fuente: Elaboración propia.

El número de publicaciones que abordan el ciberacoso presentan una tendencia de incremento, el último periodo de tiempo muestra un aumento del 20% respecto al periodo anterior. En cuanto al idioma de la producción científica, predomina el idioma inglés (58%) y la distribución de los estudios se da mayormente en revistas del ámbito internacional (86.5%), por lo menos con dos

artículos en nueve revistas, las principales 'Comunicar' de España y 'Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking' de Estados Unidos.

Análisis temático de los estudios sobre el ciberacoso

Las variables estudiadas en los últimos años relacionadas con el ciberacoso constituyen una forma de comprender el fenómeno. Para ello, en la Tabla 4 se organizan las variables tomando como referencia los ámbitos del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994), que son el personal, familiar, escolar y comunitario.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Amemiya et al., 2013)	Escolar	Ciberacoso y tipo de escuela	24.7% de los alumnos reportan ciberbullying y fue mayor en colegios privados.
(Aranzaes et al., 2014)	Personal y familiar	Ciberacoso, bullying tradicional, sexo, autoestima y funcionalidad familiar, ansiedad y depresión.	5% de acoso (específicamente 0.9% de ciberagresores). La baja autoestima, altos niveles de depresión y la disfuncionalidad familiar correlacionan con altos niveles de agresión y victimización, y sus contrapartes virtuales. Las mujeres son tan acosadas como los hombres, pero los hombres son mas acosadores.
(Baraldsnes, 2015)	Personal y escolar	Ciberacoso desde la percepción de alumnos y profesores, edad, sexo y medidas para reducir el ciberbullying.	Los profesores perciben más ciberbullying a través del móvil (69%) que los estudiantes (49%), las mujeres expresan mayor participación y se reporta mayor experiencia entre los 15 y 19 años. Profesores y estudiantes coinciden en que una medida para reducir el problema es reforzar la autoestima del alumno; los docentes también señalan importante el desarrollo de una cultura escolar de relaciones positivas, y el estudiante cree que ayudaría definir consecuencias para aquellos que participen.
(Brack y Caltabiano, 2014)	Personal	Ciberacoso, autoestima, edad y sexo.	El 71% de los participantes informó cibervictimización. No se encontró diferencia significativa entre los participantes de ciberbullying en las variables de autoestima, edad y sexo.
(Låftman, Modin, y Östberg, 2013)	Personal, escolar y familiar	Ciberacoso, bullying tradicional, salud subjetiva, sexo, edad, grado escolar, tipo de familia, tiempo de residencia en la ciudad y nivel educativo de los padres.	Se encontró un 5% de cibervíctimas. Las mujeres tienden a ser más víctimas y los hombres más agresores. Ser víctima se asoció con pobre salud subjetiva. Las variables que aumentan la probabilidad de involucramiento en ciberbullying son: no vivir con los dos padres originales, contar con menos de diez años de residencia en la ciudad y participar en bullying tradicional; mientras que las variables que reducen la probabilidad son: mayor grado escolar, mayor nivel de estudios de los padres.
(Bryce y Fraser, 2013)	Personal	Ciberacoso y características de las relaciones mediadas por tecnología.	Los jóvenes perciben el ciberbullying como algo rutinario, inevitable e incluso como una característica desafortunada de sus interacciones en línea.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Buelga y Pons, 2012)	Personal	Ciberagresión, sexo y curso escolar.	Casi un tercio (31.4%) de los adolescentes han ciberagredido en el último año. En la mayoría de las agresiones, los chicos y los alumnos del último curso de enseñanza secundaria obligatoria son más acosadores.
(Buelga, Cava, y Musitu, 2010)	Personal	Cibervictimización, sexo y curso escolar.	La cibervictimización afecta al 24.6% por teléfono móvil y 29% por internet. En la mayoría de las agresiones electrónicas, las chicas y los alumnos de los primeros cursos de enseñanza secundaria obligatoria fueron más acosados que sus compañeros.
(Callaghan, Kelly, y Molcho, 2015)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, sexo, conductas de riesgo, salud y satisfacción con la vida.	Se reportó que el 10% de los estudiantes han sido cibervíctimas. Las víctimas fueron más propensas a reportar mala salud, baja satisfacción en la vida y participar en comportamientos de riesgo.
(Carter y Wilson, 2015)	Personal y familiar	Ciberacoso, bullying tradicional, acceso y uso de tecnología, características personales (edad, sexo, etnia, nacionalidad, número de hermanos, orden de nacimiento) y características académicas (calificaciones, índice de reprobación, suspensiones, grado escolar).	El 16.9% de los estudiantes indicaron haber sido cibervictimizados, principalmente por redes sociales. Los análisis estadísticos no revelaron relaciones estadísticamente significativas con las variables personales y demográficas estudiadas.
(Crosslin y Crosslin, 2014)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, edad, sexo, raza y frecuencia de uso del facebook.	El 55% de los participantes reporta por lo menos algún tipo de ciberagresión. Los análisis estadísticos no reflejaron diferencias entre los grupos de víctimas y agresores por raza / etnia, formato de clase y la frecuencia en el uso de Facebook.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Del Río, Bringue, Sádaba, y González, 2010)	Personal	Ciberacoso, acceso a internet, sexo y edad.	Entre el 2 y 10% de los participantes de 11 a 18 años ha usado internet para perjudicar a alguien (más los chicos) y entre el 3 y 17% han sido perjudicados por algún compañero (más las chicas). La edad, el sexo y uso de redes sociales son variables vinculadas a una mayor propensión a ser víctima o agresor en ciberbullying.
(Durán y Martínez-Pecino, 2015)	Personal	Ciberacoso y sexo.	Los resultados indican un 57.2% de cibervictimizados por sus parejas a través del teléfono móvil y el 27.4% a través de Internet; así como un 47.6% de ciberagresores a través del teléfono móvil y un 14% a través de Internet. El porcentaje de chicos fue mayor que el de las chicas en ambos casos.
(Erentaite, Bergman, y Žukauskiene, 2012)	Personal	Cibervictimización y victimización de bullying tradicional.	El 65% de la muestra reportó haber sufrido bullying tradicional de algún tipo y el 38.8% ciberbullying por algún medio tecnológico. Los hallazgos revelaron que el 35% de las víctimas tradicionales también fueron intimidadas en el ciberespacio.
(Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, y Orue, 2010)	Personal, escolar, familiar y comunitario	Ciberacoso, sexo, autoestima, depresión, pensamientos de maltrato y exposición a la violencia.	30.1% declararon haber sufrido algún tipo de ciberagresión, con mayor prevalencia entre las chicas que los chicos. Un 22.8% comparten la condición de víctimas y agresores, lo que confirma cierto solapamiento entre agresión y victimización. Las víctimas tienen un nivel significativamente menor de autoestima y mayor de síntomas de depresión, cogniciones de maltrato y exposición a la violencia que aquellos que no han sufrido ciberagresiones.
(Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas, y Sancho-Vicente, 2010)	Personal	Ciberacoso, edad y sexo.	Se identificó un 3% de incidencias de ciberacoso. Las mujeres fueron mas cibervíctimas y los hombres más ciberagresores.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Fenaughty y Harré, 2013)	Personal	Ciberacoso, medios tecnológicos, angustia y sexo.	El 33.2% del total de la muestra reportó haber experimentado ciberacoso en el último año. El acoso por teléfono móvil es más frecuente que el acoso por Internet. Las mujeres eran más propensas a reportar acoso electrónico, especialmente a través del teléfono móvil. Alrededor de la mitad de los participantes reportó angustia por acoso electrónico.
(Fernández-Montalvo, Peñalva, y Irazabal, 2015)	Personal	Características y patrón de uso del internet, sexo y conductas de riesgo en internet.	Se obtuvo como resultado que el 9.4% de los participantes ha recibido amenazas por correo electrónico y el 13.7% ha sido insultado a través de la red. Se identificó un elevado uso de Internet por parte de los adolescentes estudiados. Las chicas usaban más Internet para las relaciones sociales, mientras que los chicos tendían a darle otro tipo de usos, como el acceso a juegos online. Además, se encontraron algunas conductas de riesgo, como quedar con desconocidos, dar datos personales o enviar fotos y vídeos.
(Fong-Ching et al., 2013)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional y salud mental.	Una prevalencia de 18.4% cibervíctimas, 5.8% ciberagresores, 11.2% víctima-agresores fue reportada, así como 8.2% reportó ser víctima tradicional, 10.6% agresor y el 5.1% víctima-agresor. Los estudiantes con comportamientos de riesgo en internet fueron más propensos a involucrarse en ciberbullying; y aquellos con experiencias de este tipo también tendieron a involucrarse en la agresión o victimización escolar tradicional. Las víctimas de ambos tipos de violencia fueron más propensas a tener una menor autoestima.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Fridh, Lindström, y Rosvall, 2015)	Personal, familiar	Ciberacoso, bullying tradicional, salud subjetiva y soporte social.	La prevalencia de ciberbullying en el último año (una o varias veces) fue del 14% entre los chicos y del 20% entre las chicas. La cibervictimización estuvo asociada con niveles más altos de quejas de salud subjetiva, controlando la edad, la ocupación de los padres, el origen de los padres, el consumo diario de tabaco, el consumo intenso de alcohol y la discapacidad. Los efectos principales del apoyo de los padres / amigos se observaron tanto para niños como para niñas, mientras que los efectos de amortiguación del estrés se indicaron sólo para los niños.
(Garaigordobil, 2015)	Personal	Ciberacoso y edad.	Se identificó un incremento de agresores y espectadores a medida que aumenta la edad en algunas ciberconductas específicas. El porcentaje de víctimas en los distintos niveles de edad es similar, manteniéndose estable de 12 a 18 años en las 15 conductas evaluadas.
(García et al., 2010)	Personal	Ciberacoso, sexo, grado escolar, rendimiento académico autopercebido por agresor y víctima.	Los resultados muestran que el ciberbullying es mayor por internet que por celular. Las mujeres son más victimizadas que los hombres. Los alumnos con rendimiento académico autopercebido regular son más intimidados y en cuanto al grado escolar solo se encuentran diferencias en los alumnos de 4 ^o y 5 ^o grado en algunas modalidades utilizadas por celular e internet.
(García y Jiménez, 2010)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, sexo, edad y medios de acoso.	El 43% de los estudiantes están inmersos en el problema de ciberbullying. El medio preferido para el acoso es el teléfono móvil. No se encontró diferencia significativa en cuanto al sexo, aunque resultan más víctimas las chicas. Sobre la edad si hubo diferencias, los 13 años parecen ser los de mayor implicación en el problema tanto como víctima y agresor. Se encontró una relación significativa entre el ciberbullying y el bullying tradicional.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(García-Maldonado et al., 2012)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, uso de tecnología, sexo, manifestaciones psicopatológicas y psicósomáticas, problemas para dormir, uso de alcohol y tabaco.	Se encontró mayor cibervictimización, principalmente por teléfono celular. El factor de riesgo más importante para las cibervíctimas fue sentirse inseguros en la escuela y para los ciberagresores usar la computadora a escondidas de los padres, así como ser mujer para el rol de cibervíctima-ciberagresor. La mayor asociación con bullying fue para hombres en los roles de víctima-agresor tradicional y ciberagresor. Las principales consecuencias fue la cefalea para ciberagresores.
(Giménez, Maquilón, y Arnaiz, 2015)	Personal	Ciberacoso, uso problemático de la tecnología, sexo y nivel educativo.	Se encontró que el 8% de los estudiantes se encontraban implicados en cyberbullying (16.5% agresores, 67.7% víctimas y 15.8% agresores victimizados). Se identificó un alto nivel de ansiedad, agresividad y cambio de intereses relacionadas con el uso problemático de las TIC en agresores y víctimas respecto a los no implicados. El mayor número de víctimas fue 36.4% en sexto de primaria.
(Heirman y Walrave, 2012)	Personal	Ciberacoso, actitud hacia el ciberacoso, intencionalidad de ciberagredir, norma subjetiva sobre el ciberacoso, percepción sobre la importancia de la opinión de otros, autocontrol percibido.	Un 12% de los estudiantes reportó haber ciberagredido a alguien más y un 6.3% haber sido cibervictimizado. Se encontró una fuerte relación positiva entre la actitud de los adolescentes hacia el ciberacoso y su intención conductual de perpetrarla.
(Holfeld y Leadbeater, 2015)	Personal	Ciberacoso, acceso y uso de tecnología y sexo.	El 22% de los participantes manifestaron haber experimentado ciberacoso (25.1% mujeres y 18.5% hombres). La principal conducta fue publicaciones en el muro que lo hizo sentir incómodo 12.1% (10.7% hombres y 13.3% mujeres).

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Huang y Chou, 2010)	Personal	Ciberacoso, sexo, rendimiento académico, tipo de tecnología y anonimato.	Un 34.9% de los estudiantes encuestados habían sido ciberintimidados, principalmente a través de burlas (64.3%). Los varones fueron más propensos a intimidar a otros en el ciberespacio y el ciberacoso no se veía afectado por el nivel de rendimiento académico. Los usuarios de mensajería instantánea (IM) experimentaron más ciberbullying. El anonimato no fue un factor determinante.
(Jose, Kljakovic, Scheib, y Notter, 2012)	Personal	Ciberacoso y bullying tradicional.	Los resultados indican que existe relación bidireccional entre el bullying tradicional y el ciberbullying.
(Kessel, O'donnell, Stueve, y Coulter, 2012)	Personal	Cibervictimización, victimización tradicional, angustia psicológica, desempeño escolar, apego escolar, sexo, grado escolar y raza.	Un total de 15.8% de estudiantes reportaron ciberbullying y 25.9% bullying tradicional en los últimos 12 meses. La mayoría (59.7%) de las cibervíctimas también fueron víctimas de bullying y el 36.3% de las víctimas de bullying también fueron cibervíctimas. Las víctimas reportan menor desempeño y apego escolar. La angustia era mayor entre las víctimas tanto del ciberbullying como del bullying.
(Kyobe, Oosterwyk, y Kabiawu, 2016)	Personal y escolar	Anonimato, sexo, competencia tecnológica, percepción y actitud sobre los teléfonos móvil, cultura y clima escolar, gratificación de intimidación por medio del móvil y políticas sobre intimidación a través del móvil.	Cerca del 7% de los estudiantes reportan cibervictimización a través del teléfono móvil. El uso del celular podría tener mayor efecto en ciberbullying. La cultura escolar tuvo la mayor influencia en la intimidación móvil, seguida por el anonimato.
(León del Barco, Felipe, Fajardo, y Gómez, 2012)	Personal	Ciberacoso, sexo, edad y uso de redes sociales.	Se encontró un porcentaje medio de víctimas de 6% mediante móvil y 6% mediante Internet. El sexo mostró influencia en el rol de víctima a través del móvil y ser agresor por internet. Sobre el curso escolar, solo se identifica influencia con la víctima por el móvil.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	VARIABLES analizadas	Principales hallazgos
(Lucio, 2012)	Personal	Ciberacoso, transmisión de emociones negativas, inseguridad y adicción al espacio cibernético.	Un 20.4% manifestó ser víctima principalmente de insultos. Por lo menos un 81.2% han observado en sus contactos sentimientos de tristeza, depresión y soledad; y hasta un 64.6% miedo, ansiedad, incertidumbre e inseguridad. Un 30% reconoce adicción a la red social Facebook.
(MacDonald y Roberts-Pittman, 2010)	Personal	Ciberacoso, sexo, grupo étnico, medios tecnológicos, bullying tradicional y orientación sexual.	Se indica un 21.9% cibervíctimas y 8.6% ciberagresores. Hay mayor reporte de mujeres cibervictimizadas (22%) y de hombres como ciberagresores (11.4%). Los involucrados en ciberbullying pueden también estar involucrados con la bullying. Ni el sexo ni la etnia tuvieron diferencias con el ciberbullying. La orientación sexual se relacionó positivamente con el conocimiento de alguien que había sido ciberagredido.
(Morales-Reynoso y Serrano-Barquín, 2014)	Personal	Ciberacoso, anonimato de la agresión y sexo.	Se encontró que 254 (84%) reportaron cibervictimización. Se evidencia que la mayoría de los ciberagresores muestran su cara y no se ocultan sin que exista el anonimato. Las mujeres predominan como ciberagresoras.
(Müller, Pfetsch, y Ittel, 2014)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, sexo, edad, uso de medios y competencia ética de los medios.	Los resultados clasificaron como cibervíctimas al 7% y como ciberagresores al 8% de los estudiantes. Se encontró que la competencia ética en el uso de los medios de comunicación ayuda para amortiguar el efecto del uso de los medios en el ciberbullying.
(Mura y Diamantini, 2013)	Personal y escolar	Ciberacoso, medios tecnológicos, sexo y tipo de escuela.	Más del 60% de la muestra reportó cibervictimización. No se encontraron diferencias significativas entre sexo.
(Oliveros et al., 2012)	Personal y escolar	Ciberacoso, tipo de escuela, sexo, nivel escolar y acceso tecnológico.	Se encontró ciberbullying en el 27.7% de los encuestados (21% colegios públicos y 41.2% privados). Se presentó más ciberagresión y cibervictimización en colegios privados, tener celular, computadora en el cuarto y acceso a internet en casa fueron factores de riesgo de ciberbullying. La ciberagresión fueron principalmente hombres y de nivel secundaria.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Ortega et al., 2012)	Personal	Cibervictimización, bullying tradicional, impacto emocional, sexo, grado escolar y país.	Los resultados reflejaron que un 60.2% de los participantes han sufrido algún tipo de victimización, 28% dos tipos, 8.6% tres y 3.2% los cuatro (bullying directo, bullying indirecto, ciberbullying por teléfono móvil y ciberbullying por internet). Respecto al impacto emocional de los tipos de agresión, los participantes de los distintos países estudiados coinciden mayormente con el “enojo”. El sexo, grado escolar, país y frecuencia de agresión se relacionaron con el impacto emocional de todos los tipos de intimidación con pocas excepciones: país en el bullying indirecto, el sexo en el teléfono móvil y el grado escolar en ciberbullying por internet.
(Ortega y González, 2016)	Personal	Ciberacoso y rendimiento académico	Se reporta una relación negativa entre ciberagresión y el rendimiento académico, lo que sugiere que mientras menor promedio tenga un estudiante existe mayor probabilidad de que se involucre en este tipo de situaciones.
(Ortega-Barón, Buelga, y Cava, 2016)	Personal, familiar y escolar	Ciberacoso, sexo, autoestima académica, clima escolar, autoestima familiar y clima familiar.	Se encontró un 27.4% de cibervíctimas. Las cibervíctimas severas, en comparación con las no víctimas, puntúan significativamente más alto en conflicto familiar y más bajo en el resto de variables familiares (autoestima familiar, cohesión y expresividad), y variables escolares (implicación, afiliación y ayuda al profesor). La autoestima académica y familiar y algunas dimensiones del clima familiar y escolar predicen la cibervictimización en la adolescencia.
(Potts y Weidler, 2015)	Personal	Ciberacoso y autocompasión.	Se reportó un 22.9% de cibervictimización, la cual correlacionó positivo con el autojuicio, aislamiento y autoconocimiento; mientras que la ciberagresión correlacionó positivo con autojuicio y autoconocimiento. Estos resultados sugieren que las cibervíctimas, más que los agresores, pueden haber reducido su disposición hacia la autocompasión.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Prieto, Carrillo, y Lucio, 2015)	Personal	Ciberacoso y bullying tradicional.	Entre el 20 y 40% de los alumnos reportan cibervictimización, y cerca del 3% de ciberagresión. Respecto a la victimización tradicional se reconoce su prevalencia mayormente por exclusión de actividades escolares (35.4%) y violencia verbal (25.2%).
(Puc y Rodríguez, 2015)	Personal	Ciberacoso, sexo y medio tecnológico empleado para la ciberagresión.	El 50.8% de los participantes ha sido cibervictimizado, principalmente por Facebook. Tanto hombres como mujeres están involucrados en situaciones de cyberbullying.
(Rice et al., 2015)	Personal	Ciberacoso, sexo, raza, identidad sexual y uso de tecnología.	El 6.6% de los encuestados informaron cibervictimización en los últimos 12 meses, 5% ciberagresor y 4.3% ser víctima-agresor, siendo facebook el foro más común (60.4%). Se identificó mayor probabilidad de cyberbullying cuando se reportó uso de internet por lo menos 3 horas al día. Los estudiantes de minorías sexuales y los que enviaron mensajes de texto por lo menos 50 veces al día tenían más probabilidades de cibervictimización. Las niñas eran más propensas a reportar ser agresoras-víctimas.
(Safaria, 2016)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, angustia psicológica, medios tecnológicos, sexo y edad.	La mayoría (80%) de los estudiantes informó cibervictimization. Los resultados sugieren una relación positiva entre la cibervictimización y el nivel de angustia psicológica de los estudiantes.
(Selkie, Kota, Chan, y Moreno, 2015)	Personal	Ciberacoso, depresión y uso problemático de alcohol.	27% de los participantes habían experimentado el cyberbullying en la universidad. Las cibervíctimas aumentan las probabilidades de depresión, los ciberagresores con mayor probabilidad de depresión y uso problemático del alcohol.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Sléglová y Cerná, 2011)	Personal	Ciberacoso, efectos, consecuencias y afrontamiento.	Los participantes manifestaron tener mayor cuidado y precaución en la comunicación, uso de internet y actividades en realidad virtual. Algunos impactos y consecuencias del ciberacoso fueron las emociones negativas, sensación de desamparo, desilusión y desconfianza, baja confianza en sí mismo, pesadillas, aislamiento social, renuencia hacia el encuentro con gente nueva, manifestaciones físicas. El mecanismo de afrontamiento técnico fue el más frecuentemente para restringir la comunicación con el agresor
(Slonje, Smith, y Frisé, 2012)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, sentimientos de remordimiento del agresor, grado académico y sexo.	Se reportó un 10.6% de cibervictimización y 9.6% ciberagresión. Los ciberagresores expresaron menos remordimiento que los agresores tradicionales. Los estudiantes de mayor grado escolar eran más agresores que los más jóvenes. No se encontró ningún efecto por sexo.
(Slovak, Crabbs, y Stryffeler, 2015)	Personal	Ciberacoso y fe religiosa.	Un 21.5% fue el reporte de cibervictimización. El nivel de fe religiosa tuvo un efecto amortiguador en las experiencias de cyberbullying.
(Valdés, Carlos, Tánori, y Wendlandt, 2014)	Personal	Ciberacoso, medios tecnológicos y bullying tradicional.	Los estudiantes reportaron entre un 3 y 16.1% de cyberbullying, principalmente por redes sociales. Se identificó relación entre bullying y cyberbullying.
(Van, Vandebosch, y Pabian, 2014)	Personal	Respuestas del espectador de ciberacoso, empatía, ansiedad social, bullying tradicional, edad y sexo.	Fue de 11.1% el reporte de estudiantes en cyberbullying (en rol de víctima y de agresor). Los espectadores que ayudan al ciberagresor fueron mayores, con bajo nivel de empatía y más probabilidad de haber sido ciberagresores o agresores tradicionales; los que ayudan a la víctima fueron más jóvenes, con alto nivel de empatía y propensos a haber sido victimizados; mientras los que no hacían nada fueron mayores, con bajo nivel de empatía y menos propensos a la victimización tradicional. La ansiedad social no estaba relacionada con la unión, la ayuda y el permanecer pasivo.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	Variables analizadas	Principales hallazgos
(Varela et al., 2014)	Personal y escolar	Ciberacoso, sexo, curso escolar y tipo de escuela.	El 11.4% de los estudiantes reportó cibervictimización de algún tipo y un 12.5% ciberagresor. No se encontraron diferencias en las víctimas a partir del sexo, curso y tipo de escuela. Los hombres reportaron ser más frecuentemente agresores que las mujeres.
(Vega-López, González-Pérez, y Quintero-Vega, 2013)	Personal y escolar	Ciberacoso, edad, turno escolar y promedio de calificación.	La prevalencia de ciberbullying fue de 14.13%, las variables que más se asociaron fueron la edad (entre 14 y 15 años), el turno escolar (vespertino) y el promedio de calificación (inferior a 8).
(Velázquez, 2012)	Personal	Ciberacoso, accesibilidad a las TIC, sexo y medios tecnológicos empleados para la ciberagresión.	35.8% de los estudiantes están implicados en ciberbullying (9% conoce a alguien, 10.5% ha sido víctima y 16.3% ha acosado), la mayor parte de la violencia se perpetra a través de celular y las chicas son más cibervictimizadas que los chicos.
(Waasdorp y Bradshaw, 2015)	Personal	Ciberacoso, bullying tradicional, características socioemocionales, sexo, raza y grado escolar.	Cerca del 25.6% de los jóvenes reportó cibervictimización. Las cibervíctimas, en comparación con las víctimas tradicionales, tenían mayor probabilidad de síntomas de externalización e internalización. Las mujeres tenían más probabilidades de ser victimizadas, mientras que los hombres a ser víctimas de un ataque físico (bullying). No hubo diferencias significativas de grado en el ciberbullying. Los jóvenes negros eran menos propensos a reportar victimización en todas las formas, en contraste con los blancos y los hispanos fueron menos propensos a la victimización comparado con los blancos.
(Wachs, Ksinan, Vazsonyi, Wolf, y Junger, 2016)	Personal	Factores de riesgo de cibergrouting, ciberacoso y estrategias de afrontamiento y su eficacia.	Se reportó que el 18.5% de la muestra manifestó haber sufrido ciberbullying por lo menos una vez. La cibervictimización y autoestima aumentaron la probabilidad de entrar en contacto con los cibergrouter. La autoestima medió los efectos de la cibervictimización.
(Walker, Sockman, y Koehn, 2011)	Personal	Ciberacoso y medios tecnológicos.	54% de los participantes señaló tener conocimiento de que alguien había sido cibervictimizado y un 11% ser cibervictimizado, principalmente por facebook.

Tabla 4

Ámbitos, variables y principales hallazgos de los estudios sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Ámbito	VARIABLES analizadas	Principales hallazgos
(Wong, Chan, y Cheng, 2014)	Personal y escolar	Ciberacoso, bullying tradicional, reacción al ciberacoso, autoeficacia percibida, empatía, armonía escolar, sentido de pertenencia y condiciones psicosociales.	Se muestra que el 12.2% de los participantes (12.6% masculino y 11.7% femenino) han sido cibervíctimas. Ser hombre, tener un bajo sentido de pertenencia a la escuela, involucrarse en actos de bullying y experimentar cibervictimización se asocia con una mayor propensión a los otros.
(Wozencroft, Campbell, Orel, Kimpton, y Leong, 2015)	Personal	Ciberacoso, barreras para reportar los incidentes y sexo.	El 14.5% de los encuestados fueron clasificados como cibervíctimas y 7.9% como ciberagresores. No se encontró asociación entre el sexo y el ciberbullying (víctima o agresor). Un 76% de los estudiantes declararon no estar seguros sobre cómo denunciar el ciberbullying, dado que ocurre en plataformas digitales y comúnmente fuera de horario escolar, además de no conocer la responsabilidad de la escuela en estas situaciones.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis temático reflejó el predominio de estudios que abordan variables del ámbito personal (98.3%), especialmente el sexo (66.7%), el acceso y uso de las TIC (60%), la edad (40%), el bullying tradicional (38.3%), el nivel o grado escolar (36.7%) y aspectos relacionados con la salud física y/o psicológica (25%) de los involucrados; mientras un 23% abordan variables relacionadas del contexto, como el familiar (10%), escolar (18.3%) y comunitario (1.7%).

Los principales hallazgos reflejan la prevalencia de ciberacoso y variables asociadas al mismo. El ciberacoso es reportado desde un 3 al 49%, solo ciberagresión entre un 3 y 55% y cibervictimización del 5 al 84%. Como principales factores asociados, considerando los niveles del modelo ecológico, se reportan a) nivel personal: el acoso escolar (bullying), autoestima, salud física y mental, angustia, depresión, rendimiento académico, edad y sexo; b) nivel familiar: la funcionalidad familiar, tipo de familia, nivel educativo de los padres, clima familiar, autoestima familiar, exposición a la violencia y soporte social de los padres; c) nivel escolar: el tipo de escuela, grado escolar, clima escolar y exposición a la violencia; y d) nivel comunitario la exposición a la violencia, específicamente del vecindario.

Análisis metodológico de los estudios sobre el ciberacoso

El análisis de aspectos metodológicos de los estudios analizados incluyó: enfoque de estudio, fuente de información, tamaño de la muestra, edad de los participantes, medio empleado para recolectar datos y tipo de datos (ver Tabla 5).

Tabla 5

Características metodológicas de los artículos analizados sobre ciberacoso (N= 60)

Estudio	Enfoque	Fuente de información	Muestra	Edad	País	Medio de recolección de datos	Tipo de dato recolectado
(Buelga et al., 2010)	Cuantitativo	Estudiantes	2,101	11 a 17	España	Escala de autoinforme	Frecuencia
(Del Río et al., 2010)	Cuantitativo	Estudiantes	8,373	10 a 18	España	Escala de autoinforme	NR
(Estévez et al., 2010)	Cuantitativo	Estudiantes	1,431	12 a 17	España	Escala de autoinforme	Frecuencia
(Félix-Mateo et al., 2010)	Cuantitativo	Incidencias de violencia entre estudiantes registradas por directores e inspectores	1,028	NA	España	NA	NA
(García et al., 2010)	Cuantitativo	Estudiantes	1,703	NR	Perú	Escala de autoinforme	NR
(García y Jiménez, 2010)	Cuantitativo	Estudiantes	180	NR	España	Escala de autoinforme	NR
(Huang y Chou, 2010)	Cuantitativo	Estudiantes	545	NR	Taiwán	Escala de autoinforme y nominación de pares	Frecuencia
(MacDonald y Roberts-Pittman, 2010)	Cuantitativo	Estudiantes	439	22.97 media	Estados Unidos	Escala de autoinforme y nominación de pares	Frecuencia
Buelga y Pons (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	1,390	12 a 17	España	Escala de autoinforme	Frecuencia
Jose et al. (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	1,774	11 a 16	Nueva Zelanda	Escala de autoinforme	Frecuencia
Šléglová y Černá (2011)	Cualitativo	Estudiantes	15	14 a 18	República Checa	Entrevista semi-estructurada	NA
Walker et al. (2011)	Cuantitativo	Estudiantes	120	18 a 24	Estados Unidos	Escala de autoinforme	Frecuencia
Erentaité et al. (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	1,667	15 a 19	Lituania	Escala de autoinforme	Frecuencia
García-Maldonado et al. (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	603	11 a 15	México	Escala de autoinforme	Frecuencia
Heirman y Walrave (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	1,042	12 a 18	Bélgica	Escala de autoinforme	Frecuencia

Tabla 5

Características metodológicas de los artículos analizados sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Enfoque	Fuente de información	Muestra	Edad	País	Medio de recolección de datos	Tipo de dato recolectado
Kessel et al. (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	20,406	14 a 18	Estados Unidos	Escala de autoinforme	Frecuencia
León et al. (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	1,700	NR	España	Escala de autoinforme	Frecuencia
Lucio (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	1,200	NR	México	Escala de autoinforme	NR
Oliveros et al. (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	2,596	NR	Perú	Escala de autoinforme	Frecuencia
Ortega et al. (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	5,862	14.20 media	Italia, España e Inglaterra	Escala de autoinforme	Frecuencia
Slonje et al. (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	360	12 a 20	Suecia	Escala de autoinforme	Frecuencia
Velázquez (2012)	Cuantitativo	Estudiantes	455	12 a 14	México	Autoinforme	NR
Amemiya et al. (2013)	Cuantitativo	Estudiantes	826	10 a 12	Perú	Escala de autoinforme	Frecuencia
Brolin et al. (2013)	Cuantitativo	Estudiantes	22,544	15 a 18	Suecia	Escala de autoinforme	Dicotómica (si/no)
Bryce y Fraser (2013)	Cualitativo	Estudiantes	108	9 a 19	Reino Unido	Escala de autoinforme	NA
Fenaughty y Harré (2013)	Cuantitativo	Estudiantes	1,673	12 a 19	Nueva Zelanda	Escala de autoinforme	Frecuencia
Fong-Ching et al. (2013)	Cuantitativo	Estudiantes	2,992	NR	Taiwan	Escala de autoinforme	Frecuencia
Mura y Diamantina (2013)	Cuantitativo	Estudiantes	360	14 a 19	Colombia	Escala de autoinforme	Frecuencia
Vega-López et al. (2013)	Cuantitativo	Estudiantes	191	12 a 15	México	Escala de autoinforme	Frecuencia
Aranzales et al. (2014)	Cuantitativo	Estudiantes	574	14.13 media	Colombia	Escala de autoinforme	Frecuencia
Brack y Caltabiano (2014)	Cuantitativo	Estudiantes	164	17 a 25	Australia	Escala de autoinforme	Frecuencia
Crosslin y Crosslin (2014)	Cuantitativo	Estudiantes	286	18 a 53	Estados Unidos	Escala de autoinforme	Frecuencia

Tabla 5

Características metodológicas de los artículos analizados sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Enfoque	Fuente de información	Muestra	Edad	País	Medio de recolección de datos	Tipo de dato recolectado
Morales-Reynoso y Serrano-Barquín (2014)	Cualitativo	Estudiantes	300	NR	México	Entrevista a profundidad y grupos focales	Narrativo
Müller et al. (2014)	Cuantitativo	Estudiantes	934	10 a 17	Alemania	Escala de autoinforme	Frecuencia
Valdés et al. (2014)	Cuantitativo	Estudiantes	278	15 a 19	México	Escala de autoinforme	Frecuencia
Van et al. (2014)	Cuantitativo	Estudiantes	2,333	9 a 16	Bélgica	Escala de autoinforme	Frecuencia
Varela et al. (2014)	Cuantitativo	Estudiantes	1,357	15 media	Chile	Escala de autoinforme	Frecuencia
Wong et al. (2014)	Cuantitativo	Estudiantes	1,917	12 a 15	China	Escala de autoinforme	Frecuencia
Baraldsnes (2015)	Cuantitativo	a. estudiantes b. profesores	a. 2,064 b. 1,062	a. 10 a 19 b. 30 a 60	Lituania	Escala de autoinforme	Frecuencia
Callaghan et al. (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	318	15 a 18	Irlanda	Escala de autoinforme	Frecuencia
Carter y Wilson (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	367	10 a 18	Estados Unidos	Escala de autoinforme	Frecuencia
Durán y Martínez-Pecino (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	336	18 a 30	España	Escala de autoinforme	Frecuencia
Fernández-Montalvo et al. (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	364	10 a 13	España	Escala de autoinforme	Dicotómica
Fridh et al. (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	8,544	15 media	Suecia	Escala de autoinforme	Frecuencia
Garaigordobil (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	3,026	12 a 18	España	Escala de autoinforme	Frecuencia
Giménez et al. (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	1,914	11 a 21	España	Escala de autoinforme	Frecuencia y duración
Holfeld y Leadbeater (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	1,352	NR	Canadá	Escala de autoinforme	Frecuencia
Potts y Weidler (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	232	18 a 23	Estados Unidos	Escala de autoinforme	Frecuencia
Prieto et al. (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	2,493	18 a 24	México	Escala de autoinforme	Frecuencia
Puc y Rodríguez (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	136	NR	México	Escala de autoinforme	Frecuencia

Tabla 5

Características metodológicas de los artículos analizados sobre ciberacoso (N= 60) (Continuación...)

Estudio	Enfoque	Fuente de información	Muestra	Edad	País	Medio de recolección de datos	Tipo de dato recolectado
Rice et al. (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	1,185	12.3 media	Estados Unidos	Escala de autoinforme	Frecuencia
Selkie et al. (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	264	18 a 25	Estados Unidos	Escala de autoinforme	Dicotómica
Slovak et al. (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	282	20.4 media	Estados Unidos	Escala de autoinforme	Frecuencia
Waasdorp y Bradshaw (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	28,104	NR	Estados Unidos	Escala de autoinforme	Frecuencia
Wozencroft et al. (2015)	Cuantitativo	Estudiantes	282	18 a 25	Australia	Escala de autoinforme	Frecuencia
Kyobe et al. (2016)	Cuantitativo	Estudiantes	3,621	14 a 18	Sudáfrica	Escala de autoinforme	Intensidad
Ortega y González (2016)	Cuantitativo	Estudiantes	397	13 a 19	México	Escala de autoinforme	Frecuencia
Ortega-Barón et al. (2016)	Cuantitativo	Estudiantes	1,062	12 a 18	España	Escala de autoinforme	Frecuencia
Safaria (2016)	Cuantitativo	Estudiantes	102	12 a 13	Indonesia	Escala de autoinforme	Frecuencia
Wachs et al. (2016)	Cuantitativo	Estudiantes	2,162	11 a 19	Alemania, Países Bajos, Estados Unidos y Tailandia	Escala de autoinforme	Frecuencia

Fuente: Elaboración propia.

Nota. NR: No lo Refiere; NA: No Aplica

La Tabla 5 muestra que el principal enfoque de estudio fue cuantitativo (95%). Los participantes fueron estudiantes (96.7%); con muestras muy variadas que van desde 15 hasta 28,104 participantes, predominando aquellas entre 100 y 300 (35%), en países como España (20%), Estados Unidos (16.7%) y México (15%); el rango de edad de los estudiantes fluctuó de los 9 hasta 53 años, aunque los más frecuentes fueron entre 11 y 18 años (51.7%), que correspondería al nivel académico de secundaria y bachillerato, por su equivalencia en México. Con respecto a la recolección de datos, predominó el uso de escalas de autoinforme como instrumento (92%), midiendo el ciberacoso especialmente por la frecuencia de las situaciones de ciberagresión y/o cibervictimización (78.3%).

El análisis de la producción científica sobre las agresiones a través de la tecnología (ciberacoso) permite reconocer un aumento en el estudio a través de los años, repuntando a partir del 2014, lo cual refleja una acentuación del interés por comprender el fenómeno; probablemente gracias al avance en el acceso y uso a las TIC por parte de los jóvenes y por el nivel de prevalencia que empieza a notarse en los diversos estudios llegando hasta un 84% de victimización en poblaciones analizadas.

Se puede reconocer que, aunque no con mucha diferencia, la mayoría de las publicaciones se encuentran en idioma inglés, especialmente en revistas del ámbito internacional, lo que permite afirmar que el estudio del ciberacoso se da mayormente en el contexto extranjero, mientras que en México es aún incipiente, lo que resulta consistente con otros estudios (Romero y Plata, 2015; Valdés, Alcántar, Tánori, y Torres, 2015). En este caso la revista *Innovación Educativa* fue la que publicó dos artículos al respecto en el periodo señalado.

El estudio del ciberacoso se analiza a partir de la relación con otras variables de los distintos ámbitos del modelo ecológico (ver Figura 2). En este análisis se declara al ámbito personal como el principalmente estudiado, sin embargo, se considera aún necesario aumentar las variables atribuibles al individuo que lo lleven a involucrarse en este tipo de situaciones, y en especial al

estudio de las conductas que los estudiantes llevan, o pueden llevar a cabo, para detener y prevenir la victimización (como el afrontamiento). Respecto al ámbito contextual, que es el menos examinado, se reconocen importantes oportunidades para indagar aquellos elementos que pueden fungir como protectores de situaciones de victimización desde la familia, la escuela y la comunidad. Esta situación es coincidente con el estudio del bullying tradicional a nivel nacional (Valdés, Alcántar, Tánori, y Torres, 2015). El análisis resulta relevante para orientar la investigación futura, sobre todo si se considera que la cultura y ambiente social en el que se desenvuelven los estudiantes resultan significativos en su comportamiento (Bronfenbrenner, 1994).

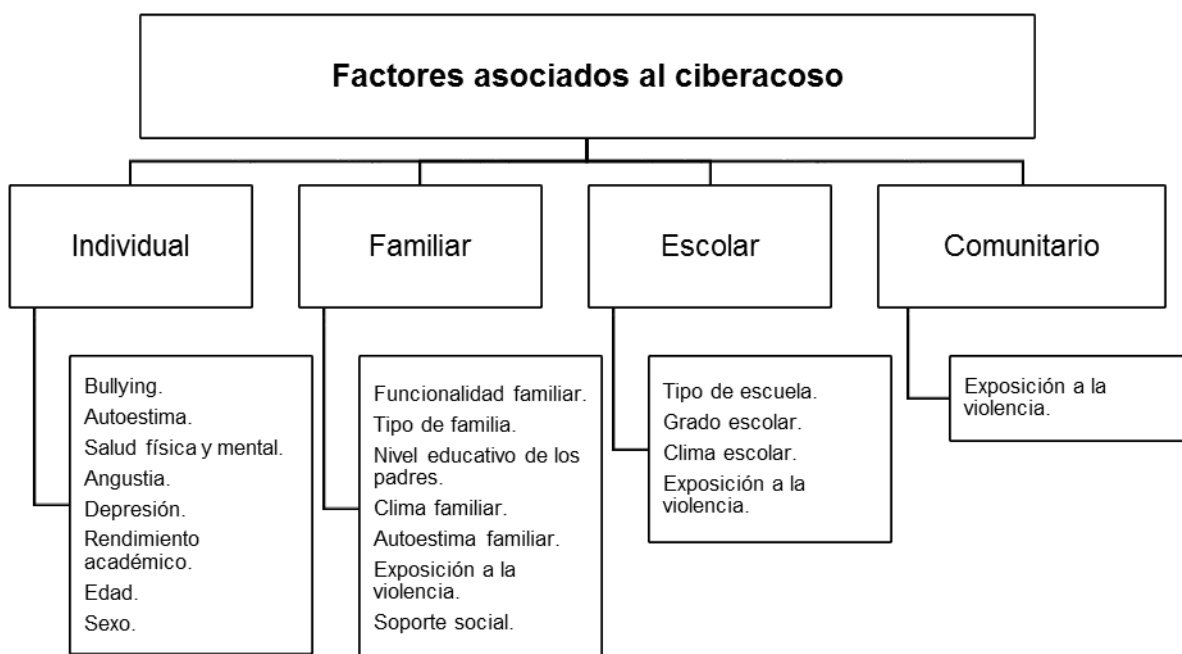


Figura 2. Principales factores asociados al ciberacoso.

Fuente: Elaboración propia.

En aspectos metodológicos, el análisis reflejó una carga hacia estudios de corte cuantitativo recogiendo datos por encuestas de autoinforme por parte de los estudiantes, probablemente por el hecho de que ellos son los actores principales en situaciones de ciberagresión y el interés por llegar a generalizar los resultados

en una población específica que denote la prevalencia del problema. Una de las realidades también observadas, fue la diversidad en el tamaño de las muestras y su origen, la mayoría de los estudios fueron desarrollados en España, Estados Unidos y México, con estudiantes entre los 11 y 18 años de edad. Estos datos reflejan la oportunidad de explorar en mayor medida el comportamiento de los involucrados en edades previas y sobre todo posteriores a dicho rango, con el fin de reconocer la consistencia de sus roles (ya sea víctima, agresor y/o espectador) a través del tiempo, aun cuando exista la creencia de que las conductas de agresión entre estudiantes disminuyen con el tiempo probablemente porque éstas no son tan manifiestas como en los niños, sin embargo, y de acuerdo con Romero y Plata (2015) las formas de violencia entre los estudiantes adultos es más difícil de detectar por la aparente madurez de los mismos, y porque las agresiones físicas son menos frecuentes a mayor edad.

En conclusión, los aspectos analizados previamente permiten reconocer algunos vacíos de la investigación que denotan la necesidad de continuar explorando las conductas implícitas en el ciberacoso en población mexicana, por un lado, dada la poca literatura existen en México y en especial con universitarios, y por otro, el escaso abordaje de variables del ámbito contextual que puedan estar asociadas a la victimización de los estudiantes. Ante este contexto, la presente investigación aborda dichas oportunidades de estudio, con el fin de avanzar en la comprensión del suceso, su caracterización en este grupo de edad y el reconocimiento de factores personales y contextuales que orienten su prevención.

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describe el marco teórico-conceptual que da sustento a la investigación, enmarcada el en tema de la violencia escolar. Para ello, se proporciona una visión general sobre la violencia humana, las posturas teóricas que explican su ocurrencia, y la definición de violencia escolar. Se conceptualiza y caracteriza la violencia entre estudiantes, fenómeno también conocido como acoso escolar (bullying), como una condición necesaria para la comprensión de la violencia entre estudiantes a través de las TIC, y que para efectos de analizarlo se

describe como ciberacoso (ciberbullying), término comúnmente identificado en la literatura especializada; sin embargo, se finaliza este apartado dando argumentos para el empleo del término victimización a través de las TIC en el presente estudio. Posteriormente, se describen las características de los actores implicados (agresor, víctima y espectador) y se concluye con la definición de los factores del ámbito personal y contextual asociados a la violencia entre estudiantes a través de las TIC, lo cual introduce, justifica y orienta la operacionalización del estudio de acuerdo a su objetivo.

Violencia y violencia escolar

La violencia no es un tema nuevo, se reconoce desde el inicio de la humanidad en las diversas formas de organización social. Su conceptualización es múltiple y es definida desde disciplinas, tales como la psicología, sociología, antropología, etc., todas estas ciencias coinciden en considerar dentro de la definición de violencia “el uso de la fuerza física, o la agresión psicológica como una condición necesaria para que haya violencia” (Trejos y Quintero, 2013, p. 32).

Así pues, algunas definiciones de violencia ad hoc a dicho consenso es “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o con amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Dahlberg y Krug, 2002, p. 5).

Existen en la literatura diversas teorías que ofrecen explicaciones para comprender los actos de violencia, especialmente sobre las conductas de agresión y victimización. Botella (2011) señala que dichas teorías pueden ser explicadas desde tres líneas: (1) centrada en instintos innatos, (2) los procesos de aprendizaje y el papel de los factores ambientales en la adquisición de patrones de comportamiento y, (3) la que intenta integrar los dos enfoques anteriores (ambientalista e innato). Dentro de la segunda línea teórica, la cual es de interés en este estudio, se presentan posturas que explican el comportamiento

influenciado por el contexto desde una dimensión individual y otras desde lo social.

Entre las teorías que ofrecen explicaciones desde el ámbito individual sobre el fenómeno de la violencia entre estudiantes se encuentran: las teorías de la frustración-agresión, de las habilidades sociales y del afrontamiento.

Teoría de la frustración-agresión. De acuerdo con (Botella, 2011) esta teoría fue promovida por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears en los años 40's, y propone que la agresividad es motivada por estímulos externos; mientras que (Domènech y Íñiguez, 2002) mencionan que esta teoría vincula elementos internos y externos en la generación de conductas agresivas; es decir, que la agresividad es un estado emocional motivado por un estímulo externo: bloqueo del logro de objetivos (frustración), y que la agresividad siempre es consecuencia de una frustración (Botella, 2011).

Teoría de las habilidades sociales. Esta teoría constata la sólida relación de las habilidades sociales con el desarrollo infantil y el funcionamiento posterior en el ámbito psicológico, académico y social (Cohen y Coronel, 2009). Las habilidades sociales son definidas como comportamientos requeridos para desenvolver relaciones interpersonales satisfactorias, las cuales son aprendidos por experiencia (Cohen y Coronel, 2009; Monjas, 2002) a lo largo de los procesos de socialización en la familia, escuela y grupos sociales (Cohen y Coronel, 2009). La importancia pues radica en entrenar dichas habilidades para incrementar la posibilidad de resolver situaciones de conflicto positivamente y para que el individuo pueda afrontar nuevas situaciones en pro de la no violencia (Patroort, 2006).

Teoría del afrontamiento. Lazarus y Folkman (1984) son los precursores de la teoría del estrés y las emociones, la cual considera una trilogía en la división de la mente (cognitiva, motivacional y relacional). Es de interés para el presente estudio resaltar la dimensión relacional, por la idea de que la emoción está determinada por aquello que ocurre entre la persona y el medio que le rodea, pues

es la que mayor significancia tiene para la adaptación del individuo, y la que lleva a un proceso de afrontamiento (Lazarus, 2006). En esta teoría se resalta como primordial el afrontamiento en las relaciones interpersonales, especialmente cuando son problemáticas, ya que, si ésta es ineficaz, las consecuencias para la persona son perjudiciales en la salud, moral y funcionamiento social; pero si es eficaz el estrés que le ocasiona la situación puede mantenerse bajo control (ídem).

Por otro lado, entre las explicaciones teóricas que consideran el ámbito social como determinante del comportamiento, tanto del agresor como de la víctima, se encuentran la teoría del aprendizaje social, teoría de la desesperanza aprendida, teoría de la victimización externa e interna.

Teoría del aprendizaje social. Esta teoría fue promovida por Bandura y explica que el aprendizaje de conductas de agresión o victimización ocurre mediante la modelación (Botella, 2011). En esencia, postula que se pueden aprender comportamientos por imitación, más concretamente, por la visión de que esos comportamientos observados son recompensados o reforzados (Domènech y Íñiguez, 2002). Las representaciones mentales se forman a partir de lo que ocurre en el entorno social del niño, como la familia, la escuela o con sus iguales (Bandura, 1986).

Teoría de la desesperanza aprendida. Descrita inicialmente por Overmier y Seligman en la década de los 60's, es también llamada "indefensión aprendida" (Minici, Rivadeneira, y Dahab, 2010), ya que considera que los sentimientos de indefensión que experimenta una víctima pueden llegar a incapacitarla para resolver problemas y motivarse a afrontarlos (Deza, 2012). Esta teoría ofrece explicaciones que ayudan en la comprensión de las causas por las que una víctima actúa de forma pasiva posterior a situaciones negativas incontrolables que llevan a desarrollar déficit motivacional, cognitivo y emocional (Peterson y Seligman, 1983).

Para Peterson y Seligman (1983) las causas de la pasividad de una víctima pueden ser atribuidas a razón de tres dimensiones que determinan la forma en la

que ésta reacciona a eventos negativos: (1) atribución interna o externa, que hace referencia a algún aspecto de la persona o la situación, (2) estabilidad de la atribución, a partir de su permanencia en el tiempo, y (3) alcance de la atribución, que determina el tipo de resultados o solo la situación negativa en particular. Estas dimensiones han derivado en dos estilos de atribución: (1) estilo pesimista, cuando se imputa el acontecimiento negativo a causas internas, estables y global, lo que genera una expectativa de incontrollabilidad y déficits motivacional, cognitivo y emocional; y (2) estilo optimista, que es cuando se cree que el acontecimiento negativo se da por causas externas, inestables y específicas (Yela y Gómez, 2000).

Teoría de la victimización externa e interna. El supuesto principal de esta teoría es que el fenómeno de la victimización es un proceso en donde a partir de ataques iniciales y reiterados, la víctima interioriza una imagen de sí misma como diferente, de no encajar en la escuela, con sentimientos de resignación, culpándose de la situación y sintiendo impotencia y debilidad (Martínez, 2014). Dicho proceso se construye a partir de cuatro fases: (1) ataques iniciales, los cuales constituyen un momento que genera auto-estigmatización, (2) doble victimización, referida a la interrelación entre victimización interna y externa, (3) salida del acoso o situación de agresión, y (4) efectos posteriores al acoso (Thornberg, 2011).

La revisión de las explicaciones teóricas anteriores facilita el reconocimiento de algunos factores que pueden relacionarse con la victimización de estudiantes, específicamente en el ciberespacio, lo cual se aborda en líneas más adelante.

Clasificación de la violencia

En el afán por comprender la violencia humana, su estudio ha generado ciertas clasificaciones; por (a) la conducta que se desarrolla, ya sea por acción u omisión, (b) el daño que se ejerce sobre las víctimas, ya sea físico, psicológico o emocional, sexual y patrimonial, (c) la víctima, que pueden ser mujeres, hombres,

niños y adultos mayores, y (d) el contexto donde se presenta, como la familia, escuela, trabajo, comunidad (Educación, Redes y Rehiletes, 2013).

Una clasificación de la World Health Organization (Dahlberg y Krug, 2002), es planteada a partir de la figura que la ejerce, y puede ser: (1) autoinfligida, realizada por la persona misma con comportamientos suicidas o de autolesiones; (2) interpersonal, practicada por otro individuo o pequeños grupos como es la violencia familiar o de pareja y la comunitaria, esta última entre personas que pueden conocerse o no y por lo general se suscita fuera del hogar; y (3) colectiva, que es desarrollada por grandes grupos y abarca la violencia social, política y económica.

La violencia desarrollada en el contexto educativo es llamada violencia escolar, la cual en un inicio era concebida como actos vandálicos leves. Sin embargo, en la actualidad los estudios reflejan la prevalencia de conductas más graves relacionadas con el daño físico y verbal hacia profesores y estudiantes (Ramos, 2008).

Diversos autores coinciden en que implica conductas agresivas que se suscitan dentro de los espacios escolares, a su alrededor o en actividades extracurriculares entre los miembros de la comunidad escolar, tales como alumnos, docentes, administrativos, padres de familia y la propia institución (Guerra et al., 2011; Ortega y Del Rey, 2002; Presidencia de la República, 2016; Ramos, 2008; Sanmartín, 2006; Santoyo y Frías, 2014; Serrano y Iborra, 2005). Por lo que la violencia escolar no es exclusiva del espacio físico ni el tiempo de la jornada dentro del centro (García y Madriaza, 2006).

Para efectos de la presente investigación se considera como base la clasificación de violencia dada por la WHO que contempla el tipo interpersonal, específicamente en la comunitaria ya que es donde se sitúa el contexto escolar (Dahlberg y Krug, 2002).

Acoso escolar (bullying)

La violencia entre estudiantes, bullying o acoso escolar, es referida en múltiples reportes de investigación, en la literatura de diversas especialidades, en la prensa e incluso se escucha a diario en el lenguaje cotidiano. Su estudio formal comenzó con Dan Olweus en los años 70's, y a partir de su trabajo se empezó a evidenciar la prevalencia del problema de forma sistemática. En los 80's las manifestaciones de violencia entre estudiantes empezaron a llamar la atención, principalmente porque sus efectos contrarios a los fines educativos (Elliot, 2008; Ortega y Del Rey, 2002; Trejos y Quintero, 2013), por el aumento de su ocurrencia en las escuelas y las consecuencias sobre las víctimas (Ramos, 2008).

Este tipo de violencia puede ser definida de forma diversa, incluso la literatura la refiere como bullying o acoso escolar, intimidación escolar, maltrato entre escolares y violencia entre iguales. Para efectos de este estudio se emplea en adelante el término bullying, término inglés que se traduce como abusar, tiranizar, intimidar (Ramos, 2008). Entre las definiciones más referidas en los estudios sobre el tema se encuentra la propuesta por Olweus (1993), quien lo señala como “un comportamiento agresivo intencional llevado a cabo de forma repetitiva e incluso fuera del horario escolar, en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza” (p. 2).

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) le refiere como el “comportamiento agresivo e intencional que implica un desequilibrio de poder o de fuerzas entre estudiantes” (p. 98); mientras que García et al. (2010) lo conceptualizan como una agresión sistemática que ejerce uno o más individuos de forma continua, intencional y con un desequilibrio de poder frente a la víctima. Del Río, Sádaba y Bringué (2010) señalan que consiste en un “acto o comportamiento agresivo e intencionado llevado a cabo por un grupo o un individuo repetidamente y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (p. 116), mientras que Cerezo-Ramírez (2012) lo define como una forma intencional de maltrato que busca perjudicar de forma persistente a un estudiante o grupo, generalmente más débiles.

Educación, Redes y Rehiletes (2013) considera que muchos estudiantes en alguna ocasión sufren maltrato de parte de sus compañeros, sin embargo, cuando éste se da de forma repetida o sistemática, existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, y existen intención de lastimar o dañar, se puede hablar ya de acoso escolar o bullying. Álvarez-García, García y Núñez (2015) señalan una definición que señala ataques intencionales de parte de uno o más agresores sobre una víctima, mediante diversas formas, tales como agresiones físicas o verbales, robo, destrucción, aislamiento, entre otros. A pesar de la multiplicidad de definiciones existentes sobre el bullying, existen ciertas características que son coincidentes entre ellas (ver Tabla 6).

Tabla 6
Características de la definición de acoso escolar (bullying)

Fuente	Conducta agresiva o de acoso	Intencional	Repetitivo	Desequilibrio de poder	Se da entre estudiantes
(Olweus, 1993)	X	X	X	X	
(SEP, 2009)	X	X		X	X
(García et al., 2010)	X	X		X	
(Del Río, Sádaba, y Bringué, 2010)	X	X	X	X	
(Cerezo-Ramírez, 2012)	X	X	X	X	X
(Educación, Redes y Rehiletes, 2013)	X	X	X	X	X
(Álvarez-García, García, y Núñez, 2015)	X	X			X

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 6, las principales características del fenómeno que están presentes en las definiciones citadas son (a) tratarse de una conducta de agresión o acoso, (b) llevarse a cabo de manera intencional para lastimar, (c) la presencia de un desequilibrio de poder del agresor frente a la víctima y (d) que se da exclusivamente entre estudiantes. Sólo en algunas definiciones se cita la característica de la repetición del acoso o agresión y su permanencia en un determinado tiempo, quizá debido a lo complicado de determinar un número de ocasiones a partir de las cuales la agresión puede ser considerada repetitiva, sin

embargo, se sugiere atender la experiencia de la víctima ante el sentimiento de intimidación o miedo (Educación, Redes y Rehiletes, 2013).

Estas características del acoso escolar favorecen el desarrollo de efectos negativos en sus víctimas, tales como: síntomas depresivos, trastornos de ansiedad, conductas antisociales e ideación suicida (Sahin et al., 2012; Ttofi, Farrington, y Lösel, 2013), que producen a su vez efectos a largo plazo como la dificultad para desarrollar relaciones interpersonales, baja autoestima, vulnerabilidad a nuevas experiencias de acoso en otros contextos, como el laboral o de pareja, así como ideación suicida y en algunos casos hasta su concreción (Educación, Redes y Rehiletes, 2013).

Clasificación del acoso escolar (bullying)

La literatura señala clasificaciones del acoso escolar, algunas según la forma en que se dan las agresiones o el tipo de acciones que se llevan a cabo. Una de ellas se determina por la orientación del ataque, que puede ser (1) directo (con agresiones físicas, verbales y gestuales), (2) indirecto (a través de la exclusión y el aislamiento social) y (3) ciberacoso o cyberbullying (suscitado a través de TIC) (Santoyo y Frías, 2014), el cual se analiza más adelante.

Hay otras clasificaciones que consideran el tipo de acción realizada por el agresor, que puede ser de tipo (a) físico, con acciones que pueden provocar lesiones físicas, como golpes, puñetazos, empujones, agredir objetos, etc.; (b) verbal, acciones violentas a través de la palabra, como humillaciones, insultos, descalificativos, burlas, etc.; (c) cyberbullying, manifiesto con actos violentos mediante el uso de tecnología, especialmente teléfono móvil e internet; (d) sexual, referida a acciones violentas con connotación de tipo sexual para amedrentar o molestar; y (e) psicológico, mediante acciones, omisiones o actitudes que provocan daño emocional, como la exclusión, difundir rumores, dejar de hablar, entre otros (Educación, Redes y Rehiletes, 2013).

Ciberacoso (ciberbullying)

Se encuentra denominado en la literatura como “ciberacoso o ciberbullying”, “online bullying” (intimidación o acoso en línea), ‘electronic bullying’ (intimidación o acoso electrónico), ‘internet harassment’ (acoso de internet), acoso cibernético, acoso digital, entre otros.

Para el análisis de esta modalidad de violencia en adelante se señala como ciberacoso. Es definido por múltiples autores y cada definición suele poner énfasis en diversas cualidades del fenómeno, lo cual puede llegar a dificultar su comprensión y medición. A continuación, se analizan algunas de sus definiciones con el fin de comprender mejor sus implicaciones.

Uno de los autores considerado precursor del término es Bill Belsey (Campbell, 2005), quien le define como el empleo de las TIC para apoyar conductas intencionadas, repetitivas y hostiles de una persona o grupo para dañar a otros (Belsey, 2005). Smith (2006) por su parte, lo describe como un acto agresivo, intencionado, repetitivo y constante a lo largo del tiempo, que desarrolla una persona o un grupo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente y hace uso de formas de contacto electrónico. Otros autores como Patchin y Hindura (2006) lo refieren como el daño intencional y repetitivo que se inflige a través del texto electrónico; y Slonje y Smith (2008) como conductas de agresión producidas por modernos dispositivos tecnológicos, específicamente por teléfono móvil e internet.

Willard (2007) plantea que el ciberacoso consiste en ser cruel con otros a través del envío o publicación de material dañino o participar en otras formas de agresión social a través de internet u otras tecnologías digitales. Mason (2008) menciona que implica a un individuo o grupo haciendo uso de tecnologías electrónicas para acosar a otro individuo o grupo de forma deliberada y repetitiva, ya sea al enviar o publicar texto o imagen cruel. Juvonen y Gross (2008) lo definen como el empleo de internet y otros medios de comunicación digital para insultar o amenazar a alguien; y Li (2008) como el acoso que se da por medio de

herramientas tecnológicas como e-mail, teléfono móvil, mensajes instantáneos, entre otros.

Tokunaga (2010) señala que el ciberacoso consiste en cualquier comportamiento llevado a cabo a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos con el fin de comunicar, de forma repetida, mensajes hostiles o agresivos destinadas a causar daño o molestia a los demás. García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar y Llanes-Castillo (2011) señalan que este tipo de violencia implica intimidación, acoso o amenaza de un alumno (ciberagresor) por medios electrónicos, con el fin de dañar a otro (cibervíctima).

La mayoría de los estudios desarrollados en los últimos años suelen remitirse a definiciones como las anteriores, coincidiendo en aspectos como el hecho de que se trata de conductas agresivas o de acoso que buscan dañar a otro, haciendo uso de la tecnología de manera intencional y repetitiva (ver Tabla 7); mientras que los rasgos menos coincidentes en las definiciones son la constancia de la agresión en el tiempo y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima.

Tabla 7
Características de la definición de ciberacoso (cyberbullying)

Fuente	Conducta agresiva o de acoso	Uso de TIC	Intencionalidad	Repetitivo	Constante	Desequilibrio de poder
(Belsey, 2005)	X	X	X	X		
(Smith, 2006)	X	X	X	X	X	X
(Patchin y Hindura, 2006)	X	X	X	X		
(Slonje y Smith, 2008)	X	X				
(Willard, 2007)	X	X				
(Mason, 2008)	X	X	X	X		
(Juvonen y Gross, 2008)	X	X				
(Li, 2008)	X	X				

Tabla 7
Características de la definición de ciberacoso (ciberbullying) (Continuación...)

Fuente	Conducta agresiva o de acoso	Uso de TIC	Intencionalidad	Repetitivo	Constante	Desequilibrio de poder
(Tokunaga, 2010)	X	X	X	X		
(García-Maldonado et al., 2011)	X	X				

Fuente: Elaboración propia.

Aunado a las características del ciberacoso reconocidas abiertamente en las definiciones descritas, las condiciones que ofrece el uso de la tecnología en el desarrollo de las conductas agresivas o de acoso permiten señalar otras más, que a su vez también le distinguen del acoso escolar tradicional, y son: la oportunidad de enviar y recibir mensajes dañinos en cualquier momento y desde cualquier lugar, mantener el anonimato por parte del agresor, trascender las aulas y espacios escolares y la facilidad de llegar rápidamente a una mayor audiencia (Buelga et al., 2010; García-Maldonado et al., 2011; García et al., 2010; Parris, Varjas, Meyers, y Cutts, 2012; Smith et al., 2008; Velázquez, 2013). En la Tabla 8 se comparte una distinción hecha por Quintana y Ruíz (2013) respecto a las características que distinguen a estos dos tipos de violencia entre estudiantes.

Tabla 8
Comparación de las características del acoso escolar y ciberacoso

Acoso escolar	Ciberacoso
Tipo de agresión directa	Puede ser anónimo
Se produce en el ambiente escolar	Por lo general ocurre fuera del ambiente escolar
El hogar es un refugio, así mismo los fines de semana y las vacaciones	El hogar ya no es un refugio, tampoco los fines de semana ni las vacaciones
Son pocos los espectadores y son compañeros de la escuela	Suelen ser muchos los espectadores y no son solo compañeros de la escuela
Con el tiempo tanto espectadores, agresores y víctimas suelen olvidar la situación	El contenido digital usado en el acoso se almacena en los sistemas electrónicos y siempre puede volver a ser actualizado y permanentemente experimentado
El agresor mantiene malas relaciones con los maestros	El agresor mantiene buenas relaciones con los maestros

Tabla 8

Comparación de las características del acoso escolar y ciberacoso (Continuación...)

Acoso escolar	Ciberacoso
La víctima teme represalias físicas como golpes, puñetazos y empujones; verbales como burlas, insultos o chismes; y no verbales como uso de gestos y la exclusión del grupo.	La víctima teme la pérdida de los privilegios de socializar con sus pares por medio de la tecnología.
La reacción emocional usual es el miedo	Dado el contexto anónimo que puede tener el acoso, las reacciones emocionales pueden llegar a ser: invasión, frustración, disgusto, enfado, fastidio, soledad, tristeza, depresión, daño y miedo.
El agresor suele ser físicamente más fuerte que la víctima	El agresor debe ser algo más alfabetizado digitalmente que la víctima

Fuente: Quintana y Ruíz (2013, p. 180).

Tal como lo señala Quintana y Ruíz (2013), el ciberacoso suele darse fuera de la escuela y del horario escolar, sin embargo, al tratarse de una modalidad de agresión entre compañeros termina afectando tanto el clima escolar como su desempeño académico (Willard, 2007). En algunos casos estas acciones son motivadas por odio o discriminación como apariencia física, condición social, sexo, capacidades diferentes, orientación sexual, raza, religión e incluso por ser sobresaliente (Educación, Redes y Rehiletes, 2013; Willard, 2007).

Clasificación del ciberacoso

Algunas clasificaciones encontradas en la literatura sobre los tipos de ciberacoso, se enfocan en el tipo de 'medio' empleado por el agresor para causar daño a la víctima, pudiendo ser: mensajes de texto, imágenes, llamadas telefónicas (Belsey, 2005; Smith, 2006); otras son establecidas por el tipo de conducta que se lleva a cabo, tales como: provocación incendiaria, hostigamiento, denigración, robo de identidad, invasión a la privacidad, exclusión y acoso (Willard, 2007).

Este trabajo retoma la clasificación orientada al tipo de conducta que se desarrolla, se retoma la clasificación dada por Willard (2007) y son: (a) provocación incendiaria, envío de mensajes electrónicos con lenguaje vulgar y de enojo, (b) acoso, envío repetido de mensajes desagradables e insultantes, (c)

denigración, envío o publicación de chismes o rumores acerca de alguien para dañar su reputación frente a otros, (d) usurpación o robo de identidad, hacerse pasar por alguien y enviar o publicar material con el fin de meter en problemas o dañar la reputación y relaciones interpersonales de la persona implicada, (e) invasión a la privacidad, compartir información o imágenes personales y embarazosas de alguien para hacerle ver mal frente a los demás, (e) exclusión, sacar o rechazar a alguien de manera intencional y cruel de un grupo en línea y (f) hostigamiento, envío intenso de mensajes amenazantes con el fin de generar miedo en la víctima.

Este tipo de acciones, aunado a las ventajas que la tecnología ofrece para su desarrollo, permiten alcanzar mayor impacto negativo en las víctimas (Parris, Varjas, Meyers, y Cutts, 2012; Willard, 2007), razón por la cual la investigación se centra en su estudio; así pues resulta importante señalar que para efectos de la investigación se decidió emplear el término 'Violencia a través de las TIC' en reemplazo a ciberacoso por considerar que la característica de 'repetición' no resulta necesaria para conseguir efectos importantes en la víctima, es decir, con una agresión sería suficiente para ocasionarse grave daño (Álvarez-García et al., 2011).

Actores implicados y sus características

En la dinámica del acoso escolar y el ciberacoso suelen reconocerse algunos roles principales que desempeñan los estudiantes: agresor, víctima y espectador. El agresor es aquel que realiza conductas violentas en contra de algún otro u otros compañeros (Santoyo y Frías, 2014). Se caracteriza como egocéntrico (Cerezo-Ramírez, 2012; Educación, Redes y Rehiletes, 2013), impulsivo (Cerezo-Ramírez, 2012; Olweus, 1993), prepotente, con ausencia de empatía (Cerezo-Ramírez, 2012), son más fuertes que los de su edad (Díaz-Aguado, 2002; Olweus, 1993), son populares, activos (Educación, Redes y Rehiletes, 2013), sin límites o consecuencias de su comportamiento por parte de sus tutores, dominantes (Díaz-Aguado, 2002; Educación, Redes y Rehiletes, 2013), con dificultad para relacionarse con los adultos (Díaz-Aguado, 2002; Olweus, 1993), abusivo, con

escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para seguir reglas, se asocia más con el sexo masculino (Díaz-Aguado, 2002), desafiante e incluso en algunas ocasiones se encuentra involucrado en actividades antisociales y delictivas (Olweus, 1993).

La víctima por su parte, es objeto de agresión por parte de uno o varios de sus compañeros (García, 2013; Salmivalli, 1999; Santoyo y Frías, 2014). Se reconoce como una persona sensible, con poca habilidad física, de ausente popularidad con sus compañeros (Educación, Redes y Rehiletes, 2013; Olweus, 1993), débil, retraída, ansiosa, con pocas habilidades de afrontamiento (Cerezo-Ramírez, 2012), de carácter pasivo, poca confianza en sí misma, de buena relación con padres (Educación, Redes y Rehiletes, 2013), prudente, callada, apartada, tímida, insegura, triste y con baja autoestima (Olweus, 1993).

Algunos autores señalan que las víctimas, a su vez, pueden clasificarse a partir de la reacción que tengan frente a la agresión, como víctima típica (también llamadas pasivas, puras, sumisas) o víctimas agresivas (también llamadas activas, proactivas).

La víctima típica vive experiencias consideradas críticas con una tendencia al retraimiento, lo que afecta su autoconcepto y genera síntomas depresivos y soledad (Crick, Grotpeter, y Rockhill, 1999; Santoyo y Frías, 2014). Se caracteriza por una situación social de aislamiento relacionada con la poca asertividad, dificultad para comunicarse y la baja popularidad; a su vez se describe como una persona pasiva, con alta ansiedad, inseguridad, baja autoestima, que suele culparse de la situación que vive y negarla y presenta cierto acercamiento con adultos, probablemente como sentimiento de sobreprotección (Díaz-Aguado, 2002).

Por otro lado, la víctima agresiva desarrolla actitudes negativas hacia los otros, que aunado a la impulsividad terminan en responder agresivamente a sus agresores (Crick, Grotpeter, y Rockhill, 1999; Santoyo y Frías, 2014). Se caracterizan por una situación social de aislamiento e impopularidad, incluso más

que el agresor y la víctima típica; presentan tendencia a actuar sin aparente valoración sobre qué conducta sería más adecuada a la situación, problemas de concentración, de agresividad e irritabilidad, es provocadora; un pronóstico peor a largo plazo que las víctimas típicas; parecen tener un trato familiar hostil, abusivo y coercitivo a diferencia de otros escolares; y su perfil suele ser más asociado con el sexo masculino (Díaz-Aguado, 2002).

Un tercer rol en la dinámica del acoso escolar y ciberacoso es el espectador, reconocido como aquel estudiante que, sin formar parte de forma directa en la situación, es testigo y partícipe de la situación (Coloroso, 2004; García, 2013; Santoyo y Frías, 2014). Su rol se plantea desde varias perspectivas que van desde animar al agresor en el ejercicio de la agresión, ayudar a la víctima o tratar de detener la situación y permanecer al margen (Educación, Redes y Rehiletes, 2013; García, 2013).

Se identifican diversos estilos de participación del espectador, Salmivalli (1999) menciona cuatro tipos: (1) asistente del agresor (assistant of the bully), quien apoya al agresor en el daño a la víctima; (2) reforzador (reinforcer), el cual no apoya directamente al agresor, pero de alguna manera lo alienta a seguir su comportamiento, ya sea siendo la audiencia esperada por el agresor o por medio de sus risas y gestos; (3) no comprometido (outsider), constituye aquel estudiante que se mantiene al margen de la situación y se aleja, no se muestra a favor ni del agresor ni de la víctima; y (4) defensor (defender), es quien se muestra a favor de la víctima, la consuela y busca detener la agresión.

Factores asociados al ciberacoso

La violencia resulta ser influida por múltiples aspectos y cualquier esfuerzo por detenerla o prevenirla requiere del conocimiento de factores vinculados, razón por la cual muchos investigadores plantean la conveniencia de abordar su estudio desde el modelo ecológico, con el fin de explorar variables personales y contextuales asociadas con el comportamiento de los involucrados (Dahlberg y

Krug, 2002; Gómez, 2014; Postigo, González, Montoya, y Ordoñez, 2013; Sung y Espelage, 2012).

En concordancia con lo anterior, el modelo propuesto por Bronfenbrenner (1994) permite la comprensión del desarrollo humano a través de un sistema organizado socialmente por subsistemas, que ayudan y dan soporte al crecimiento de los individuos. Este planteamiento sugiere que toda conducta humana surge gracias a la interacción de la persona con su ambiente, y que su influencia bidireccional puede ser positiva o negativa (Schmitt y Dos Santos, 2016). El modelo ecológico se concibe como un conjunto de estructuras anidadas que van desde el nivel más interno hacia el exterior (Bronfenbrenner, 1994).

Dahlberg y Krug (2002), en el Informe Mundial de Violencia y Salud del 2002, retoman el modelo ecológico de Bronfenbrenner como una alternativa para comprender la violencia a partir de cuatro niveles: (1) individual, que pone énfasis en características de la persona, (2) de relaciones, centrado en el análisis de las relaciones sociales más cercanas, (3) de la comunidad, orientado a los contextos sociales en donde la persona se relaciona y (4) social, centrado en la comprensión de los factores sociales más generales; todos los niveles en búsqueda de identificar elementos asociados a la probabilidad de participar en actos de violencia, ya sea como víctima o agresor (ver Figura 3).

Por otro lado, Postigo et al. (2013) utiliza el modelo ecológico para organizar el avance de la investigación de los últimos años entorno a la violencia entre estudiantes a partir de cuatro niveles: individual, micro-sistema, meso-sistema y macro-sistema (ver Figura 3). Estos autores señalan que los factores del ámbito individual son los más estudiados y el resultado de la investigación identifica dos tipos de explicación a la violencia: (a) es el resultado de procesos de restauración llevadas a cabo por los involucrados y (b) su comportamiento se deriva de una fase de aprendizaje. Respecto a los factores del micro-sistema, se hace referencia principalmente al contexto familiar y la relaciones con los pares, y en el meso-sistema a los sistemas como el escolar, normas y estereotipos sociales; por último, en el macro-sistema se señala la relación con aspectos

socioculturales y la influencia de los medios de comunicación (Postigo et al., 2013).

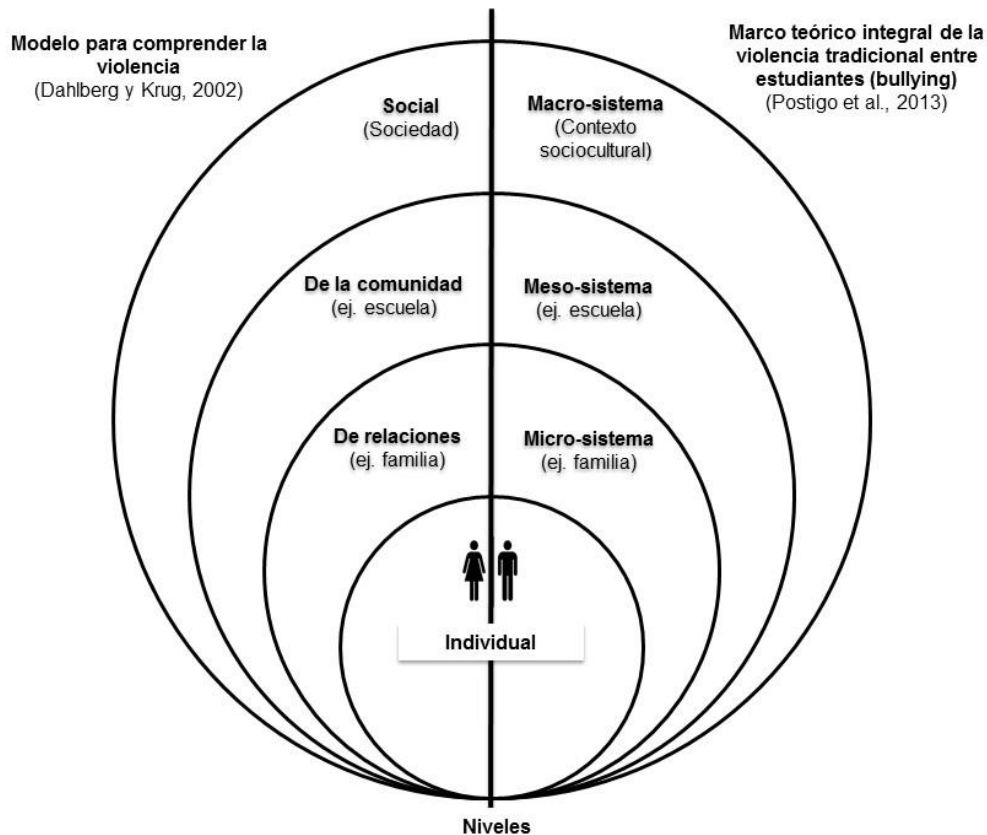


Figura 3. Modelos de apoyo para la comprensión de la violencia entre estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3 se observa la propuesta presentada por la OMS (Dahlberg y Krug, 2002) sobre la violencia, especialmente la interpersonal, y la de Postigo et al. (2013) para la comprensión de la violencia tradicional entre estudiantes (bullying). Ambas están basadas en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1994) de cuatro niveles, coincidiendo factores en todos los niveles, ejemplificando el contexto que suscribe aquellos abordados en el presente estudio: nivel individual, nivel de relaciones o microsistema en donde se ubica a la familia y nivel de la comunidad o mesosistema en donde se reconoce a la escuela. El macrosistema no es abordado en el presente estudio.

A partir de lo anterior y para la comprensión de la victimización entre estudiantes a través de la tecnología, a continuación, se describen algunos factores del ámbito individual, como el estilo de afrontamiento, y contextual, como el clima familiar y clima escolar, y que son estudiados en la presente investigación, con la intención de probar un modelo explicativo que caracterice a los estudiantes en su rol de cibervíctimas.

Estilo de afrontamiento. Parte de las acciones que pueden llevarse a cabo para la disminución de la victimización, desde el ámbito individual, es el afrontamiento. El afrontamiento que una persona utiliza ocasiona efectos positivos o negativos, e influye en que viva la situación como estresante o que suprima la sensación de estrés (Fernández y Díaz, 2001; Lazarus y Folkman, 1986; Paul, Smith, y Blumberg, 2012).

Roth y Cohen (1986) definen el estilo de afrontamiento como el enfoque de estrategias de tipo conductual, cognitiva o emocional orientado a hacer frente a una situación que genera estrés; Mestre, Samper y Tur-Porcar (2012) consideran que el afrontamiento involucra procesos que regulan o canalizan las emociones e influir en las respuestas más o menos adaptadas a un problema que la persona vive en un momento determinado.

De acuerdo con Galán, Pérez y Blanco (2000), el afrontamiento es un concepto que nace dentro de la teoría del estrés de Lazarus y Folkman (1984), quienes lo definen como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales llevados a cabo para manejar demandas externas y/o internas superiores a los recursos del individuo. Una de las clasificaciones más aceptadas para este tipo de esfuerzos son los enfocados a la resolución del problema, con las cuales el sujeto busca manejar la situación que le está causando malestar, y los dirigidos a regular la emoción, que buscan controlar la respuesta emocional del individuo frente al problema (Lazarus y Folkman, 1986).

Para efectos de la investigación se opta por considerar el estilo de afrontamiento como conductas del individuo, en este caso los estudiantes, para

hacer frente a una situación que le genera estrés y se retoma la clasificación orientada al estilo centrado en la solución del problema y el centrado en la emoción (Lazarus y Folkman, 1986).

Las conductas de afrontamiento son reportadas como un factor asociado a la cibervictimización de los estudiantes, tal es el caso de Moral de la Rubia, López, Díaz y Cienfuegos (2011) quienes mencionan que un afrontamiento pasivo, como evitar el conflicto, dejarse y la prudencia, por parte de los estudiantes, suele ser predictor de la victimización. Otros reportaron que los estudiantes victimizados emprenden principalmente conductas de tipo emocional (Madrid, Valdés, y Vera, 2015), o acciones como ignorar lo que está pasando e ignorar al agresor (Ortega, Calmaestra, y Mora, 2008; Smith, Shu, y Madsen, 2001) o cerrar el medio tecnológico por medio del cual fue agredido (Ortega et al., 2008); lo que plantea cierta preocupación respecto al impacto que pueda tener su respuesta ante la necesidad de detener las agresiones.

Una de las estrategias de afrontamiento relacionada con bajos índices de victimización es la 'búsqueda de apoyo social' por parte de los estudiantes involucrados en situaciones de violencia por sus pares. Ševčíková, Macháčková, Wright, Dědková y Černá (2015) encontraron que los estudiantes que son cibervictimizados suelen tener mala relación con sus padres o compañeros de escuela por lo cual eran menos propensos a pedir ayuda; así como por el temor de que se les retire la tecnología (Kowalski, Limber, y Agatston, 2008).

Clima familiar. El ambiente familiar es una de las variables asociadas al comportamiento de los individuos en otros ámbitos de la vida, por lo cual es abordada en el presente estudio; además por ser considerada un factor que es asociado a la victimización entre estudiantes.

Para conceptualizarle se analizan algunas definiciones, tal como la propuesta por Moos (1990), quien considera que el clima escolar comprende la percepción de los miembros de la familia con respecto a las relaciones que se establecen dentro de la misma. García (2005) lo define como las interacciones que

los padres desarrollan con sus hijos dentro del hogar; mientras que Rivera y Andrade (2010) le consideran como las interconexiones que se dan entre los miembros de la familia.

Estas definiciones permiten resaltar elementos importantes, tales como el hecho de que el clima familiar está determinado por la percepción de los miembros de la misma familia, específicamente sobre la forma en que se relacionan, es decir, su convivencia. Por lo cual, resulta pertinente el modelo de Moos y Moos (1976) para la medición del clima familiar, el cual incluye una dimensión referida a las 'relaciones' de los miembros de la familia y se subdivide en tres factores que son: cohesión, grado en que los miembros de la familia están comprometidos y se ayudan entre sí; expresividad, la forma en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar de forma libre y a expresar directamente sus sentimientos; y el conflicto, grado en que se expresa libre y abiertamente el cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia (Moos y Moos, 1976).

Clima escolar. Es asociado con la agresión y victimización de los estudiantes es el clima escolar (Wilson, 2004), Brookover et al. (1978) lo define como un conjunto de normas y expectativas que se delimitan y perciben por los individuos dentro de la escuela. Trianes (2000) considera que se refiere a la percepción de estudiantes y profesores respecto al bienestar personal, sentimientos positivos de aceptación en la convivencia diaria, a la capacidad de ayuda, seguridad y respeto en el centro escolar. De acuerdo con Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009) este constructo es considerado como la calidad y carácter de la vida escolar, basado en la experiencia de la gente y reflejado en las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y la estructura organizacional.

Cohen et al. (2009) creen que el clima escolar incluye elementos que permiten a las personas sentirse social, emocional y físicamente seguras, y señalan que las cuatro principales dimensiones que pueden ayudar a clarificarlo son: seguridad (física y social-emocional), enseñanza-aprendizaje (calidad de la instrucción, aprendizaje social, emocional y ético, desarrollo profesional y

liderazgo), relaciones (respeto a la diversidad, comunidad escolar y colaboración, así como la moral y la vinculación) y ambiente estructural. Otra propuesta es la dada por Zullig et al. (2014) quienes sugieren un modelo de cinco áreas que pueden dar idea del clima escolar, y son: 1) relaciones positivas entre estudiante-profesor, 2) soporte académico, 3) orden y disciplina, y 4) ambiente físico escolar. Mientras Mehta, Cornell, Fan y Gregory (2013) proponen incluso la consideración de la percepción de un clima escolar de acoso dentro del centro escolar.

A partir del contexto teórico descrito, se concluye que la presente investigación se enmarca dentro de la violencia escolar, específicamente aquella dada entre estudiantes a través de la tecnología, y la cual se opta por definir como todas aquellas conductas agresivas ejercidas por una persona o grupo de personas haciendo uso de medios tecnológicos; en este caso se decide omitir la característica de la repetición, al considerar que una sola agresión es necesaria para causar importante daño a la víctima. Para la operacionalización de esta variable, enfocada en la figura específica de la víctima, se decide retomar la clasificación de Willard (2007) sobre conductas agresivas que pueden desarrollarse a través de las TIC.

Por otro lado, se retoma el modelo ecológico para la selección de las variables de estudio asociadas a la cibervictimización: del ámbito individual el estilo de afrontamiento de los estudiantes frente a ciberagresiones, y del ámbito contextual, su percepción sobre el clima familiar y clima escolar. De acuerdo con la idea de que el comportamiento de los estudiantes es influenciado por los ambientes en los que se desenvuelve y considerando la importancia de no solo explicar su ocurrencia desde aspectos propios del individuo, sino desde el estudio de factores sociales y culturales en donde éste se manifiesta (Namie y Namie, 2004).

Para la medición de la variable de estilo de afrontamiento se retoman los enfoques propuestos por Lazarus y Folkman (1984): orientado a la solución del problema y enfocado en la emoción, por considerarse la clasificación más aceptada en la literatura para el estudio sobre el tema. Para el caso del clima

familiar, se retoma una de las dimensiones del modelo de Moos y Moos (1976) referida a las relaciones, esto debido a que la violencia entre estudiantes se trata de un tipo de violencia relacional (Dahlberg y Krug, 2002), así como ser uno de los principales tipo de violencia entre adultos (Monks y Smith, 2006). Por último, el clima escolar se operacionaliza tomando como referencia la propuesta de Mehta et al. (2013) y Zullig et al. (2014) quienes proponen rescatar la percepción de los individuos a partir de la experiencia en relación a las relaciones interpersonales y el ambiente dentro de la escuela.

A partir de este planteamiento de investigación, se cree que reconocer la relación de factores individuales y contextuales en relación con la victimización de estudiantes a través de la tecnología, permitiría el establecimiento de explicaciones que proporcionen información válida para la toma de decisiones en pro de su atención y prevención; y contribuir al avance de la investigación sobre el tema, y más en el contexto mexicano en donde su estudio es aun incipiente.

DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de estudio

El presente estudio es cuantitativo de alcance explicativo, ya que se buscó examinar las relaciones directas e indirectas de variables personales (afrentamiento orientado a la solución del problema y afrontamiento evasivo emocional), familiares (cohesión familiar y conflicto familiar) y escolares (clima escolar y clima de acoso) con la victimización a través de las TIC en estudiantes de educación de una universidad pública del sur de Sonora.

Participantes

La población de estudio estuvo constituida por 641 estudiantes de educación de una universidad pública del sur de Sonora, seleccionada considerando (1) la prevalencia de victimización a través de las TIC percibida por docentes y estudiantes en el contexto de estudio y (2) porque como futuros profesores y especialistas de la educación, quienes deberían contar con recursos adicionales

para reconocer el problema en sus futuros contextos laborales y actuar en consecuencia.

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 347 estudiantes, 298 mujeres (85.9%) y 49 hombres (14.1%), con una edad promedio de 20.76 años (mínimo de 17 y máximo de 65) ($DE= 3.198$). La recolección de datos se llevó a cabo durante el semestre de agosto – diciembre de 2016, 89 (25.6%) estudiantes se encontraban en primer semestre, 82 (23.6%) en tercero, 104 (30%) en quinto y 72 (20.8%) en séptimo.

El 79% vive en comunidad urbana, 76.9% vive con ambos padres, un 72.3% no trabaja y en su mayoría (84.4%) reciben apoyo de los padres para costear sus estudios. En cuanto al uso de tecnología la mayoría de los estudiantes cuentan con Smartphone (87.6%) y laptop (72%), los medios de comunicación que más emplean son whatsapp (94.8%), redes sociales (83.6%), correo electrónico (83.3%) y llamadas telefónicas (81.3%); y se conectan a internet en la escuela (82.1%) y en casa (80.4%) para asuntos académicos (96%), comunicación (86.2%) y diversión o entretenimiento (70.9%).

Instrumentos

Victimización a través de las TIC. Se llevó a cabo una adaptación a las escalas de Akbulut etl al. (2010), Buelga, Cava y Musitu (2012) y Valdés, Urías, Torres-Acuña, Peralta y Tapia (2015), considerando las dimensiones propuestas por Willard (2007) y una dimensión más relacionada con el Hostigamiento sexual. El instrumento es de autoinforme y en total consta de 12 ítems ($\alpha= .81$) agrupados en cuatro dimensiones (ver Apéndice A): (1) Provocación incendiaria (tres ítems, $\alpha= .80$) (*ejemplo: he sido insultado*), (2) Hostigamiento (tres ítems, $\alpha= .74$) (*ejemplo: he recibido mensajes y/o correos con amenazas*), (3) Exclusión (tres ítems, $\alpha= .61$) (*ejemplo: he sido bloqueado(a) por otros en programas de mensajería instantánea*) y (4) Hostigamiento sexual (tres ítems, $\alpha= .77$) (*ejemplo: me molestan para que mantenga conversaciones con contenido sexual*).

Las opciones de respuesta son tipo Likert que van desde Nunca (0 veces) hasta Siempre (más de 10 veces) con referencia a un periodo de seis meses previos, en los cuales el estudiante experimentó dichas situaciones a través de herramientas tecnológicas como mensajes de texto, whatsapp, redes sociales, correo electrónico, llamadas telefónicas, chat, grupos en línea, entre otros. A partir del análisis factorial confirmatorio se obtuvo un modelo de medida apropiado ($X^2 = 47.38$, $gl = 48$, $p = .49$, $SRMR = .017$, $GFI = .978$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$ [.000-.034]).

Afrontamiento orientado a la solución del problema. Se hizo una adaptación a la dimensión de Búsqueda de apoyo social de Cano, Rodríguez y García (2007) y de Solución técnica a partir de los aportes de Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson (2011) y Slonje, Smith y Frisén (2013), integrando una escala que mide las acciones que lleva a cabo un estudiante para manejar la situación que le está causando malestar. La escala incluyó ocho ítems ($\alpha = .86$), concentrados en dos dimensiones: (1) Búsqueda de apoyo social (cinco ítems, $\alpha = .91$) (*ejemplo: hablo con una persona de confianza sobre mi problema*) y (2) Solución técnica (tres ítems, $\alpha = .78$) (*ejemplo: bloqueo al agresor que entra en contacto conmigo*).

Las opciones de respuesta para ambas escalas fue de tipo Likert y van desde Nunca (0 veces) hasta Siempre (más de 10 veces) haciendo referencia a un periodo de seis meses previos (ver Apéndice A). El resultado del análisis factorial confirmatorio mostró índices de ajuste aceptables ($X^2 = 13.38$, $gl = 13$, $p = .42$, $SRMR = .055$, $GFI = .989$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .009$ [.000 - .055]).

Afrontamiento evasivo emocional. Se hizo una adaptación a la escala de Paul, Smith y Blumberg (2012), e integraron los aportes de Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson (2011) y Slonje, Smith y Frisén (2013) en una escala que mide acciones evasivas y emocionales del individuo frente a situaciones de agresión tecnológica. Se incluyeron siete ítems ($\alpha = .81$), en dos dimensiones: (1) Internalización del problema (cuatro ítems, $\alpha = .82$) (*ejemplo: me preocupo o estreso*) y (2) Evasión técnica (tres ítems, $\alpha = .80$) (*ejemplo: dejo de usar la*

aplicación o tecnología por medio de la cual me perjudican).

Las opciones de respuesta para ambas escalas fue de tipo Likert y van desde Nunca (0 veces) hasta Siempre (más de 10 veces) haciendo referencia a un periodo de seis meses previos (ver Apéndice A). El resultado del análisis factorial confirmatorio determinó índices de ajuste aceptables ($X^2 = 16.24$, $gl = 13$, $p = .24$, $SRMR = .039$, $GFI = .987$, $CFI = .996$, $RMSEA = .027$ [.000 - .063]).

Cohesión familiar. Se tradujo y adaptó la validación de Ching, Allen y Henry (2014) a la dimensión de ‘Relaciones’ de Moos y Moos (1976), especialmente lo referido a Cohesión que mide el grado en que los miembros de la familia están comprometidos y se ayudan entre sí. La escala constó de seis ítems ($\alpha = .81$) (*ejemplo: en mi familia realmente nos ayudamos - apoyamos entre sí*), con opciones de respuesta son tipo Likert que van desde el 0 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo) a cada una de las afirmaciones señaladas (ver Apéndice A). El análisis factorial confirmatorio arrojó índices de ajuste aceptables ($X^2 = 11.11$, $gl = 6$, $p = .085$, $SRMR = .014$, $GFI = .989$, $CFI = .991$, $RMSEA = .005$ [.000 - .095]).

Conflicto familiar. Se tradujo y adaptó la validación de Ching, Allen y Henry (2014) a la dimensión de ‘Relaciones’ de Moos y Moos (1976) especialmente lo referido al Conflicto que mide el grado en que se expresa libre y abiertamente el cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia. La escala incluyó cinco ítems ($\alpha = .83$) (*ejemplo: en mi familia se humillan unos a otros*). Las opciones de respuesta son tipo Likert que van desde el 0 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo) a cada una de las afirmaciones señaladas (ver Apéndice A). El análisis factorial confirmatorio determinó índices de ajuste aceptables ($X^2 = 2.53$, $gl = 4$, $p = .64$, $SRMR = .011$, $GFI = .997$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$ [.000 - .066]).

Clima escolar. Se realizó la traducción del instrumento de Zullig et al. (2014) que mide la percepción de los estudiantes respecto a diversos aspectos de su vida dentro del centro escolar. La escala constó de 11 ítems ($\alpha = .83$) agrupados

en tres dimensiones: (1) Ambiente físico (tres ítems, $\alpha = .87$) (*ejemplo: las instalaciones físicas de la escuela se mantienen limpias*), (2) Relación alumno-profesor (cuatro ítems, $\alpha = .69$) (*ejemplo: los maestros entienden mis problemas*) y (3) Orden y disciplina (cuatro ítems, $\alpha = .80$) (*ejemplo: los estudiantes se meten en problemas si no siguen las reglas escolares*).

Las opciones de respuesta son tipo Likert que van desde el 0 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo) a cada una de las afirmaciones señaladas. En análisis factorial confirmatorio dio índices de ajuste adecuados ($X^2 = 47.05$, $gl = 40$, $p = .34$, $SRMR = .021$, $GFI = .978$, $CFI = .998$, $RMSEA = .015$ [.000 - .041]).

Clima de acoso. Se tradujo la escala de Mehta, Cornell, Fan y Gregory (2013) para la medición de la percepción de un clima escolar de acoso dentro del centro escolar. Constó de cuatro ítems ($\alpha = .86$) (*ejemplo: los estudiantes a menudo humillan a otros por causas de raza u origen étnico*) (ver Apéndice A). Las opciones de respuesta son tipo Likert que van desde el 0 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo) a cada una de las afirmaciones señaladas. En análisis factorial confirmatorio dio índices de ajuste adecuados ($X^2 = .105$, $gl = 1$, $p = .75$, $SRMR = .002$, $GFI = 1.000$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = .000$ [.000 - .099]).

Procedimientos

Para la recolección de datos. Se solicitaron los permisos correspondientes a los diversos niveles de autoridad académica de la institución educativa, se explicó el objetivo del estudio y aseguró confidencialidad de la información proporcionada por cada participante. Posteriormente, se invitó a los estudiantes a participar y se les explicó el objetivo del estudio. Asimismo, se les informó sobre el anonimato y confidencialidad de la información que proporcionan. En caso de acceder firmaron una carta de consentimiento informado.

Para el análisis de datos. El análisis de datos se llevó a cabo en cuatro fases: Fase 1) Análisis de validez de constructo y fiabilidad de cada una de las escalas. Para determinar la validez se llevó a cabo un análisis factorial

confirmatorio utilizando el método de ecuaciones estructurales con apoyo de AMOS.23. Se empleó el método bootstrap (con 500 repeticiones con un intervalo de confianza del 90%) con el fin de no afectar los resultados por problemas de normalidad (Brown, 2015; Byrne, 2010). En el análisis de bondad de ajuste del modelo propuesto se empleó el método de máxima verosimilitud (ML) y los índices de ajuste propuestos por Brown (2015) y Byrne (2010): X^2 , p (ji-cuadrada y probabilidad asociada), SRMR (raíz cuadrada residual estandarizada), AGFI (índice de bondad de ajuste ajustado), CFI (índice de ajuste comparativo), RMSEA IC 90 (error de la raíz cuadrada de la media de aproximación con su intervalo de confianza). Para determinar la fiabilidad de las escalas se empleó el método de consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach.

Una vez contando con escalas que cumplan con las cualidades mínimas de validez y fiabilidad se llevó a cabo la Fase 2) Análisis descriptivo de cada variable empleando SPSS.23. Se utilizó estadística descriptiva para identificar el comportamiento de los datos en cada variable de estudio, principalmente por análisis de frecuencia, medias, desviación estándar, asimetría y curtosis. Fase 3) Análisis de correlación entre variables de estudio. Esto a través de la correlación bivariada con el coeficiente de Pearson, con SPSS.23.

Por último, la Fase 4) Análisis de relaciones explicativas entre variables. Para ello se realizó una modelación de ecuaciones estructurales con apoyo de AMOS.23, y para evaluar la sustentabilidad del modelo se llevó a cabo un análisis de bondad de ajuste empleando el método de máxima verosimilitud (ML) y los índices X^2 , p, SRMR, AGFI, CFI, RMSEA IC 90.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo muestra los resultados obtenidos del estudio y la discusión que los contrasta con la teoría y el reporte de otras investigaciones. Se muestran en secciones que responden a cada uno de los objetivos específicos de la investigación: primero, los resultados descriptivos de las variables de estudio; segundo, la correlación entre variables; y tercero, el modelado de ecuaciones

estructurales que explica el tipo y grado de relación de las variables independientes sobre la dependiente.

Resultados descriptivos de las variables de estudio

Victimización de estudiantes a través de las TIC. Se reporta la prevalencia de estudiantes que reportan agresiones a través de las TIC durante los últimos seis meses. Los principales tipos de agresión reportados, por lo menos en alguna ocasión, son provocación incendiaria (80.1%) y hostigamiento sexual (50.7%) (ver Tabla 9).

Tabla 9
Número de estudiantes que reportan victimización según tipo de ciberagresión

Tipo de ciberagresión	Víctimas			
	n	%	M	DE
Provocación incendiaria	278	80.1	1.21	.85
Hostigamiento sexual	176	50.7	.61	.73
Exclusión	122	35.2	.40	.60
Hostigamiento	94	27.1	.34	.63

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados constatan la propuesta de Willard (2007) quien hace referencia a la provocación incendiaria, exclusión y hostigamiento, como formas de conductas agresivas que se pueden presentar entre los estudiantes. También se comprueba la existencia de hostigamiento sexual, aporte de esta investigación, aspecto que fue valorado importante por la edad de los participantes.

Este hallazgo refleja la prevalencia de cibervictimización entre estudiantes de educación superior, lo cual coincide con reportes de otras investigaciones, en donde se señalan porcentajes que van desde un 11 a 71% (Chapell et al., 2006; Durán y Martínez-Pecino, 2015; MacDonald y Roberts-Pittman, 2010; Potts y Weidler, 2015; Slovak, Crabbs, y Stryffeler, 2015; Walker, Sockman, y Koehn, 2011; Wozencroft, Campbell, Orel, Kimpton, y Leong, 2015).

Respecto a los tipos de ciberagresión reportados por la población estudiada, también coinciden con otros estudios, tal es el caso de aquéllos del

ámbito internacional que indicaron la provocación incendiaria, manifiesta como insultos, mensajes molestos y correos electrónicos perturbadores, con porcentajes que van desde 28 a 55% (Brack y Caltabiano, 2014; Crosslin y Crosslin, 2014; Selkie, Kota, Chan, y Moreno, 2015); los que reportan el hostigamiento sexual en rangos del 23 al 45.8% (Selkie et al., 2015; Walker, Sockman, y Koehn, 2011). En México, los estudios en contexto universitario coincidentes, reportan como principal tipo la provocación incendiaria especialmente por insultos, con porcentajes del 20.4 al 50.8 (Lucio, 2012; Prieto, Carrillo, y Lucio, 2015; Puc y Rodríguez, 2015); mientras el hostigamiento sexual fue reportado desde un 22.5 al 27% (Prieto, Carrillo, y Lucio, 2015; Puc y Rodríguez, 2015).

Estos hallazgos reafirman que las agresiones y victimización entre estudiantes no es un fenómeno exclusivo de niveles educativos inferiores (educación básica y media superior), sino que prevalecen hasta la formación profesional e incluso a espacios laborales (Chapell et al., 2006; Schäfer et al., 2004; Smith, Singer, Hoel, y Cooper, 2003).

Los medios de cibervictimización principalmente reportados fueron las redes sociales (35.4%) y mensajes instantáneos como el whatsapp (33.1%) (ver Tabla 10); esto coincide con reportes expuestos por Carter y Wilson (2015), MacDonald y Roberts-Pittman (2010), (Belen Martínez-Ferrer et al., 2016), Puc y Rodríguez (2015) y Walker et al. (2011). Este tipo de tecnología puede ser empleada probablemente porque facilitan algunas características propias del ciberacoso, y tienen que ver con la posibilidad del anonimato del agresor y el alcance de una gran audiencia (Buelga et al., 2010; García-Maldonado et al., 2011), a diferencia de otros medios que implican agresión directa a la víctima, como mensajes de texto y llamadas telefónicas.

Estilos de afrontamiento. Las acciones que llevan a cabo los estudiantes cuando se encuentran ante situaciones de ciberagresión son primordialmente aquellas orientadas a la solución del problema (95.7%), sin embargo, también se reconoce una importante prevalencia de acciones evasivo-emocionales (83.3%)

(ver Tabla 11), lo que sugiere que los estilos de afrontamiento no se contraponen entre sí.

Tabla 10
Frecuencia de medios tecnológicos empleados para la cibervictimización

	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre		M	DE
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Redes sociales	224	64.6	77	22.2	28	8.1	13	3.7	5	1.4	.55	.90
Mensajes instantáneos (ej. whatsapp)	232	66.9	76	21.9	26	7.5	8	2.3	5	1.4	.50	.84
Sesiones de chat	285	82.1	35	10.1	19	5.5	4	1.2	4	1.2	.29	.72
Mensajes a través del teléfono móvil	294	84.7	30	8.6	17	4.9	3	.9	3	.9	.25	.66
Llamadas a través del teléfono móvil	300	86.5	28	8.1	13	3.7	3	.9	3	.9	.22	.63
Blogs o páginas web	313	90.2	22	6.3	6	1.7	4	1.2	2	.6	.16	.55
Consolas de juego	320	92.2	11	3.2	9	2.6	3	.9	4	1.2	.16	.61
Correo electrónico	330	95.1	4	1.2	7	2.0	3	.9	3	.9	.11	.54

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11
Número de estudiantes que reportan acciones según el estilo de afrontamiento ante las ciberagresiones

	Nunca		Casi nunca		Algunas veces		Casi siempre		Siempre		M	DE
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Afrontamiento orientado a la solución del problema	15	4.3	33	9.5	70	20.2	121	34.9	108	31.1	2.79	1.11
Afrontamiento evasivo-emocional	58	16.7	155	44.7	92	26.5	36	10.4	6	1.7	1.36	.94

Fuente: Elaboración propia.

Contexto familiar. Como se observa en la Tabla 12, un 80.7% de los estudiantes perciben un ambiente de cohesión familiar, dato que corresponde a aquellos que eligieron la opción de respuesta 'de acuerdo' y 'muy de acuerdo' para las afirmaciones de la escala. Por otro lado, en la misma tabla se observa que un 15% percibe un clima de conflicto familiar, dato que fue obtenido de las opciones de respuesta 'de acuerdo' y 'muy de acuerdo' para las afirmaciones de la escala.

Tabla 12

Número de estudiantes que reportan cohesión familiar y conflicto familiar

	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		M	DE
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Cohesión familiar	13	3.7	54	15.6	220	63.4	60	17.3	2.94	.69
Conflicto familiar	186	53.6	109	31.4	48	13.8	4	1.2	1.63	.76

Fuente: Elaboración propia.

Contexto escolar. Respecto a la percepción de los estudiantes sobre el clima dentro de su escuela, el 76.7% lo percibe un buen clima escolar, ya que han indicado en sus respuestas estar 'de acuerdo' y 'muy de acuerdo' a las afirmaciones que se le fueron proporcionadas; mientras un 17.6% reconoce un clima de acoso al señalar como 'de acuerdo' y 'muy de acuerdo' a afirmaciones de la medición de la variable (ver Tabla 13).

Tabla 13

Percepción de los estudiantes sobre el clima escolar y el clima de acoso escolar

	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo		M	DE
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Clima escolar	2	.6	79	22.8	241	69.5	25	7.2	2.83	.54
Clima de acoso escolar	157	45.2	129	37.2	44	12.7	17	4.9	1.77	.85

Fuente: Elaboración propia.

Correlación entre variables de estudio

Como condición previa para el modelado de ecuaciones estructurales se presenta el resultado de correlación entre las variables de estudio: afrontamiento orientado a la solución del problema, afrontamiento evasivo emocional, cohesión familiar, conflicto familiar, clima escolar, acoso escolar y victimización a través de las TIC. Para ello se realizó una correlación bivariada con el coeficiente de Pearson.

Como se observa en la Tabla 14, el análisis correlacional destaca que la victimización a través de las TIC se relaciona de forma positiva con el afrontamiento evasivo-emocional ($r = .273, p < .01$), lo que significa que a medida que el estudiante desarrolla más acciones evasivo-emocionales también presenta

mayor frecuencia de victimización. El estudio de estas asociaciones es limitado en el marco del fenómeno de la violencia a través de las TIC (Calmaestra, 2011) y más aún con población universitaria y mexicana. Sin embargo, concuerdan con lo reportado por estudios de otros niveles educativos, por ejemplo, en bachillerato Torres-Acuña, Rivera, Navarro y Sandoval (2016) encontraron que los estudiantes cibervictimizados emplean más el estilo de afrontamiento emocional a diferencia de los que no lo son.

Por su parte, Madrid, Valdés y Vera (2015) concluyen que existen diferencias significativas en el afrontamiento empleado en situaciones de bullying, en donde las víctimas hacen mayor uso del estilo evasivo-emocional. En secundaria, Palladino, Nocentini y Menesini (2012) reconocieron que dejar de evitar el problema predice la reducción de la cibervictimización. Por otro lado, un estudio llevado a cabo con adultos sobre afrontamiento y violencia de pareja por Moral et al. (2011), concluyó que el aumento de un afrontamiento de tipo pasivo aumenta la probabilidad de victimización. Estos resultados sugieren que los estudiantes de educación superior mantienen patrones de conducta similares a los emprendidos en niveles previos.

Este comportamiento de pasividad de las víctimas puede atribuirse a un sentimiento de indefensión que no les permite orientar acciones hacia la solución (Deza, 2012), incluso algunos explican esa pasividad como un estilo de atribución pesimista frente a eventos negativos, en donde se responsabilizan y generan una expectativa de no poder resolver la situación (Yela y Gómez, 2000).

Estos resultados fortalecen la idea de que la acción que desarrolle el estudiante frente a situaciones de agresión determina su involucramiento en las mismas, por lo que el actuar de manera pasiva o evitativa no contribuye a resolver la situación, por el contrario, corre el riesgo de mostrar vulnerabilidad frente a su agresor y lo motive en continuar las agresiones, dado el desequilibrio de poder que se genera y que alimenta la agresión, lo que corresponde a una característica central de este tipo de violencia entre estudiantes (Smith, 2006).

Tabla 14
Correlación entre victimización a través de las TIC y los estilos de afrontamiento

	1	2	3
1. Victimización a través de las TIC	-		
2. Afrontamiento orientado a la solución del problema	.094	-	
3. Afrontamiento evasivo-emocional	.273**	.397**	-

Fuente: Elaboración propia. ** $p < .01$

En la Tabla 14, también se observa una relación positiva entre ambos estilos de afrontamiento ($r = .397, p < .01$), lo que significa que los estudiantes que llevan a cabo acciones orientadas a la solución del problema también evasivo-emocionales, aunque solo estas últimas reflejan relación con la cibervictimización, lo cual resulta contradictorio a lo reportado por Machackova, Cerna, Sevcikova, Dedkova y Daneback (2013), donde un afrontamiento orientado a la solución del problema favorece la disminución de la cibervictimización, pero coincidente con Torres-Acuña et al. (2016) quienes hallaron un mayor afrontamiento centrado en la solución del problema por parte de estudiantes de bachillerato que son o no cibervictimizados, sin embargo, no resultan diferencias significativas en ambos grupos, solamente en el uso del afrontamiento emocional. Esta situación definitivamente es un tema que requiere mayor estudio y profundidad.

Una posible explicación respecto a por qué, a pesar de ser las más emprendidas, las acciones orientadas a la solución no guardan relación con la victimización, podría relacionarse con las características mismas del fenómeno, tales como (a) la posibilidad del anonimato, que dificulta su evitación o prevención al desconocerse el origen la agresión y (b) la rapidez y trascendencia de las ciberagresiones, considerando que pueden replicarse y distribuirse entre una gran cantidad de personas en poco tiempo (Buelga et al., 2010; García-Maldonado et al., 2011; García et al., 2010; Parris, Varjas, Meyers, y Cutts, 2012; Smith et al., 2008; Velázquez, 2013), elementos que acrecentan la sensación de indefensión, vulnerabilidad y humillación de la víctima, ya que la agresión puede venir desde cualquier medio tecnológico y llegar en cualquier momento (Martínez-Ferrer et al., 2016).

En cuanto a la relación entre la victimización a través de las TIC y la percepción de los estudiantes sobre la cohesión familiar y el clima escolar, los resultados reflejan una relación negativa de la victimización con el clima escolar ($r = -.151, p < .01$), lo que expresa que entre mayor es la percepción del estudiante de contar con un buen clima escolar existe menor frecuencia de victimización (ver Tabla 15). Esta asociación concuerda con lo descrito por Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya (2006) quienes señalan que un clima social escolar positivo disminuye el riesgo de conductas desadaptativas como la violencia y victimización; así como el reporte de Williams y Guerra (2007), donde los estudiantes que perciben un buen clima escolar reportan menos acoso cibernético, y en consecuencia menor victimización.

Este hallazgo puede explicarse considerando que el clima escolar suele estar influenciado por la sensación de relaciones positivas entre estudiante – profesor, orden y disciplina, así como un ambiente físico escolar adecuado (Zullig et al., 2014), por lo que un estudiante que no se sienta en dichas condiciones lo ponen en una situación de vulnerabilidad, lo cual es considerado un riesgo de victimización (Hernández y Gutiérrez, 2013).

A su vez, la Tabla 15 refleja una relación positiva entre la cohesión familiar y el clima escolar ($r = .270, p < .01$), lo cual indica que a medida que el estudiante percibe la presencia de cohesión en su familia también un buen ambiente escolar.

Tabla 15
Correlación entre la victimización a través de las TIC, cohesión familiar y clima escolar

	1	2	3
1. Victimización a través de las TIC	-		
2. Cohesión familiar	-.064	-	
3. Clima escolar	-.151**	.270**	-

Fuente: Elaboración propia. ** $p < .01$

Por otro lado, las correlaciones encontradas entre la victimización a través de las TIC y el conflicto familiar y el acoso escolar son mostradas en la Tabla 16. Existe una relación positiva entre la victimización y el conflicto familiar ($r = .162, p < .01$), como con el acoso escolar ($r = .108, p < .05$); lo que significa a mayor

puntaje de conflicto familiar y acoso escolar, mayor es la prevalencia de victimización.

La asociación de la victimización y el conflicto familiar también es reportada por otros estudios que señalan que a mayor puntaje de esta variable mayor es la prevalencia de distintos tipos de victimización, como la tradicional entre estudiantes de secundaria y bachillerato (Moreno, Vacas, y Roa, 2006; Povedano, Hendry, Ramos, y Varela, 2011; Ramirez, Peña, Vera, Valdés, y Gamboa, 2015), y a través de tecnología en secundaria (Varela, 2012); mientras el vínculo entre la victimización y el clima de acoso escolar es encontrado en investigaciones que coinciden en que aquellos estudiantes en un ambiente escolar negativo suelen presentar reportes de victimización, ya sea en su modalidad tradicional en primaria (Wang et al., 2014), o de cibervictimización en secundaria (Varela, 2012).

Una explicación respecto a lo anterior, es que desenvolverse en ambientes con diversas expresiones de violencia, ya sea dentro de la familia o la escuela, puede generar en los estudiantes sentimientos de retraimiento, frustración, incomodidad, inseguridad (Cohen et al., 2009; Kowalski et al., 2014), indefensión (Deza, 2012; Peterson y Seligman, 1983) y llegar a interiorizar una imagen de ser diferente lo que les hace susceptibles de cibervictimización (Kowalski, Giumetti, Schroeder, y Lattanner, 2014).

Además, la Tabla 16 refleja una relación positiva entre el conflicto familiar y el acoso escolar ($r = .271$, $p < .01$), lo que significa que entre más puntuación tiene uno mayor es también la puntuación del otro.

Tabla 16
Correlación entre la victimización a través de las TIC, conflicto familiar y clima de acoso escolar

	1	2	3
Victimización a través de las TIC	-		
Conflicto familiar	.162**	-	
Acoso escolar	.108*	.271**	-

Fuente: Elaboración propia. ** $p < .01$; * $p < .05$

El resultado del análisis de correlaciones es coherente con el planteamiento de Bronfenbrenner (1994) en el modelo ecológico, donde hace referencia a que toda conducta humana está relacionada con aspectos del ámbito individual y contextual de la persona, en este caso la prevalencia de victimización a través de las TIC se relaciona con el estilo personal de afrontamiento que lleva a cabo el estudiante frente a dichas agresiones y con variables contextuales como el clima escolar y acoso escolar y el conflicto familiar. Por lo que esta visión puede contribuir a la comprensión del fenómeno para su atención y prevención.

Modelo explicativo de la victimización a través de las TIC

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se realizó un análisis de ecuaciones estructurales con apoyo de AMOS.23, con el fin de determinar la relación explicativa de las variables independientes que mostraron relación en el análisis de correlación bivariada Pearson (afrontamiento evasivo-emocional, conflicto familiar, clima escolar y acoso escolar), sobre la variable dependiente (victimización a través de las TIC).

Para el cálculo y evaluación del modelo se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud (ML), así como los índices de ajuste propuestos por Brown (2015) y Byrne (2010): X^2 (ji-cuadrada), p (probabilidad asociada), SRMR (raíz cuadrada residual estandarizada), AGFI (índice de bondad de ajuste ajustado), CFI (índice de ajuste comparativo), RMSEA IC 90 (error de la raíz cuadrada de la media de aproximación con su intervalo de confianza).

De acuerdo a la teoría y el resultado del análisis de los datos empíricos, los índices del modelo estructural fueron $X^2 = 154.57$, $p = .033$, SRMR = .044, AGFI = .935, CFI = .981, RMSEA = .027 [.008-.039], y explica el 36% de la varianza de la victimización a través de las TIC; a partir de los siguientes factores (ver Figura 4):

Factor 1. La variable latente de acoso escolar que hace referencia a cuatro variables observadas: los estudiantes a menudo humillan a otros por causas de raza u origen étnico, hay una gran cantidad de burlas acerca de temas sexuales

en esta escuela, los estudiantes a menudo hacen burlas sobre la ropa o apariencia física de otros y las agresiones entre estudiantes son un problema en esta escuela.

Factor 2. La variable latente de conflicto familiar con cinco variables observadas: los miembros de mi familia son violentos, en mi familia se pierden los estribos, en mi familia se humillan unos a otros, en mi familia se enojan unos con otros, en mi familia se pelean verbalmente por opiniones opuestas.

Factor 3. La variable latente de afrontamiento evasivo-emocional se alude a partir de siete variables observadas: me preocupo o estreso, tomo las cosas para mí (me molesto o lloro), me compadezco o culpo de lo que pasa, me alejo de los demás, elimino mi cuenta (red social, correo electrónico, etc.), cambio mi número de teléfono y dejo de usar la aplicación o tecnología por medio de la cual me perjudican.

Factor 4. La variable latente de victimización a través de las TIC conformada por 12 variables observadas: he sido insultado, enfrento comentarios negativos, he recibido groserías que me molestan, he sentido miedo por amenazas recibidas, he recibido fotos y/o videos violentos con el propósito de intimidarme, he recibido mensajes y/o correos con amenazas, he sido bloqueado(a) por otros en programas de mensajería instantánea, he sido excluido(a) intencionalmente de grupos de conversación en línea, he sido excluido(a) intencionalmente de grupos de conversación telefónica, me molestan para que mantenga conversaciones con contenido sexual, me envían mensajes y/o correos con contenido sexual y he recibido amenazas exigiendo de mi parte algún acto de tipo sexual.

El modelo muestra relación positiva entre el conflicto familiar y el clima de acoso escolar ($\beta = .36$, $p < .01$); estas variables contextuales contribuyen de forma directa a la explicación de victimización a través de las TIC ($\beta = .23$, $p < .05$; $\beta = .19$, $p < .05$, respectivamente), es decir, en la medida que un estudiante percibe

conflicto en su ambiente familiar y un clima de acoso en la escuela, mayor será la probabilidad de convertirse en víctima de agresiones tecnológicas.

También, se identifica una relación explicativa indirecta y positiva del conflicto familiar sobre la victimización a través del afrontamiento evasivo-emocional ($\beta = .21$, $p < .01$), lo que implica que los estudiantes con mayor conflicto familiar ejercen un afrontamiento evasivo-emocional, y a su vez son más victimizados. Por otro lado, se encuentra una relación explicativa positiva del afrontamiento evasivo-emocional sobre la victimización ($\beta = .43$, $p < .01$), lo que sugiere que el afrontamiento evasivo y emocional frente a las ciberagresiones aumenta el riesgo de ser cibervictimizado.

En todas estas relaciones los coeficientes fueron significativos y positivos, lo que implica que un estudiante tiene mayor probabilidad de ser victimizado a través de las TIC cuando ejerce afrontamiento evasivo-emocional, y cuando se desenvuelve en un clima de acoso escolar y conflicto familiar. De las variables medidas, la que más contribuye a la explicación de la victimización corresponde al ámbito personal: afrontamiento evasivo-emocional ($R^2 = .43$); mientras que el conflicto familiar y de acoso escolar en menor medida ($R^2 = .23$ y $R^2 = .19$, respectivamente) (ver Figura 4), valores que pueden considerarse bajos, probablemente al hecho de que las ciberagresiones por lo general se desarrollan fuera del alcance de padres y maestros.

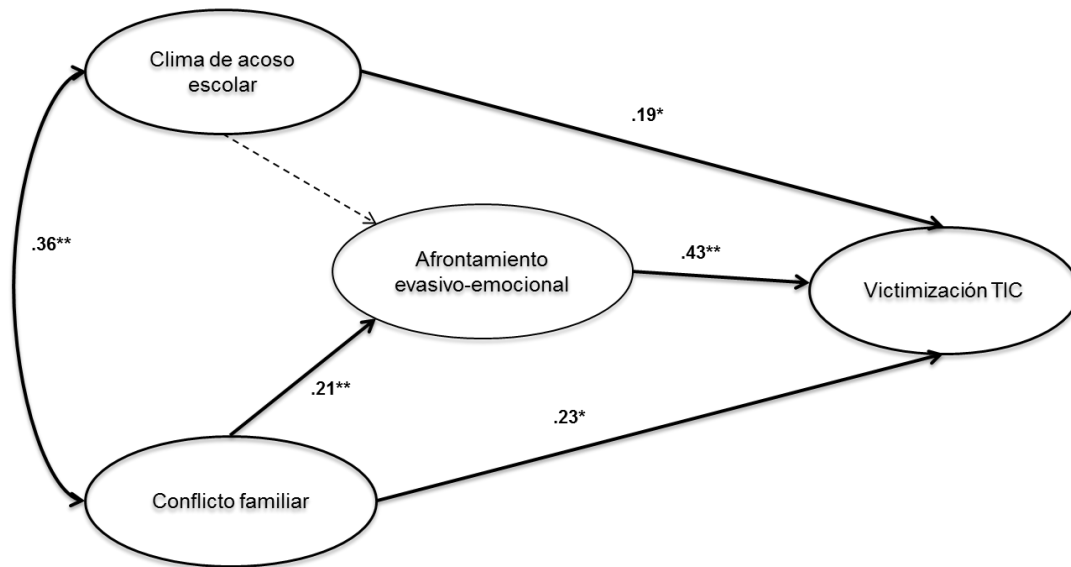


Figura 4. Modelo explicativo del afrontamiento evasivo emocional, conflicto familiar y clima de acoso escolar sobre la victimización a través de las TIC (** $p < .01$; * $p < .05$). Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, este grupo de variables explican el 36% de la varianza de los puntajes de la escala de victimización a través de las TIC, porcentaje que, aunque no muy alto, se asemeja al reportado por otras investigaciones que intentan explicar el bullying tradicional a partir de variables del ámbito individual y contextual, como Povedano et al. (2011) que integraron un modelo explicativo de la victimización escolar de estudiantes españoles de secundaria y bachillerato, a partir de variables individuales como la autoestima y satisfacción con la vida, y del ámbito contextual con el clima familiar, logrando explicar un 13% el rol de víctima en dichas situaciones; mientras que Valdés y Carlos (2017) a partir de la medición de la disciplina parental (variable contextual), el reconocimiento de la vergüenza y la compasión de los agresores (variables individuales) construyeron un modelo que explica el 38.25% del acoso escolar entre estudiantes mexicanos de nivel primaria.

Por otro lado, Van Cleemput, Vandebosch y Pabian (2014) abordaron la medición de variables individuales como la empatía, ansiedad social, sexo y edad de estudiantes flamencos de primaria y secundaria, para explicar las posturas del

espectador (participar, ayudar o no hacer nada) de situaciones de bullying tradicional y ciberbullying, logrando integrar un modelo que explica desde un 19% a 36% en dichos roles del espectador.

Dada la complejidad de este fenómeno que es influido por múltiples factores, experiencias de investigación como las anteriores permiten inferir que los hallazgos del presente estudio resultan importantes, por su contribución al tema al ofrecer información sobre cómo y en qué medida el afrontamiento, clima familiar y clima escolar explican la victimización de los jóvenes; variables poco abordadas con este nivel de análisis para explicar el rol de la víctima, y en especial en el contexto mexicano.

Los resultados muestran una relación explicativa positiva del afrontamiento evasivo-emocional con la victimización, variable que presenta mayor nivel explicativo que el resto de las variables, probablemente por ser la que mayor significancia tiene para la adaptación de la persona a diversas circunstancias (Lazarus, 2006). Este hallazgo coincide con el reportado por Kokkinos, Antoniadou, Dalara, Koufouzou y Papatziki (2013), quienes encontraron que la cibervictimización de estudiantes puede predecirse por el afrontamiento evasivo que llevan a cabo, lo que podría atribuirse, por un lado, a que la víctima suele generar sentimientos de resignación, culpa, impotencia y debilidad (Martínez, 2014) y esto la lleve a internalizar emociones como una forma de afrontamiento; por otro lado, el empleo de este tipo de acciones depende en gran medida del grado de control que sienta tener sobre la situación (Canessa, 2002; Perren et al., 2012), lo cual puede resultar complicado considerando que las agresiones a través de medios tecnológicos tienen la posibilidad de ser anónimas, desarrollarse en todo momento, a gran rapidez y mucha mayor audiencia (Buelga et al., 2010; García-Maldonado et al., 2011).

Por otro lado, con respecto a la relación explicativa del clima familiar y escolar sobre la victimización, se encuentran coincidencias con Guo (2016) quien en un meta-análisis del ciberbullying, hace referencia a una relación explicativa del clima escolar negativo y el entorno familiar negativo sobre la cibervictimización.

También, Ortega-Barón et al. (2016) indagan la influencia del contexto familiar y escolar en jóvenes de secundaria y bachillerato, y señalan que las víctimas de ciberacoso, a diferencia de las no víctimas, mantienen un peor ajuste en los contextos dichos, lo que significa que las variables familiares y escolares predicen la victimización. Sung y Espelage (2012), tras un análisis ecológico sobre la investigación del bullying y la victimización escolar, señalan que los jóvenes que se encuentran expuestos a la violencia en el hogar y a un ambiente negativo en la escuela son propensos a participar en el acoso escolar, ya sea como víctima o agresor.

En particular, la relación explicativa del clima de conflicto familiar negativo sobre la victimización, también es reportada por Brighi, Guarini, Melotti, Galli y Genta (2012) que indagan sobre los factores predictores de la victimización y cibervictimización, ellos reconocen que los jóvenes de secundaria que muestran relaciones familiares pobres son susceptibles de convertirse en cibervíctimas; así como Moreno, Vacas y Roa (2006), en su estudio sobre victimización escolar con estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato, encuentran que si éstos viven en un contexto familiar donde visualizan situaciones de maltrato tendrán la probabilidad de ser victimizados; mientras que Hernández y Gutiérrez (2013), con una población de secundaria, exploraron los factores de riesgo de intimidación escolar, y obtienen resultados que señalan a escolares que conviven en entornos familiares de violencia como más vulnerables a la intimidación escolar.

Por su parte, Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz (2013) al determinar un modelo de la victimización del bullying y cyberbullying en secundaria y bachillerato, concluyen una asociación de ambos fenómenos con variables como el clima escolar. Mientras que Martínez-Ferrer, Povedano-Díaz, Amador-Muñoz y Moreno-Ruiz (2012) recolectaron datos de estudiantes de secundaria y bachillerato, sus resultados determinaron la influencia directa que tiene el clima escolar sobre la victimización en la escuela.

La relación explicativa positiva del conflicto familiar y de acoso escolar sobre la victimización a través de las TIC, resulta concordante con la teoría del

aprendizaje social (Bandura, 1986; Domènech y Íñiguez, 2002) y la teoría de la desesperanza aprendida (Peterson y Seligman, 1983), al sugerir que las personas aprenden por medio de la observación y el modelado de roles; es decir, los chicos que se desenvuelven en ambientes conflictivos aprenden a aceptar su rol de víctimas o agresores en formas genuinas de relacionarse con sus compañeros (Sung y Espelage, 2012).

CONCLUSIONES

Los hallazgos de la investigación reconocen que la victimización de estudiantes a través de las TIC está presente en el contexto universitario. Se trata de un problema complejo que requiere ser estudiado para alcanzar su comprensión y abordaje con pertinencia, por lo que analizarlo tomando como referencia el modelo ecológico a partir de variables individuales y contextuales resulta pertinente sobre todo porque la literatura al respecto es aún incipiente. Reconocer factores que contribuyen al riesgo de que un estudiante sea victimizado puede aportar a su protección.

El objetivo de esta tesis doctoral fue diseñar y validar la sustentabilidad empírica de un modelo explicativo de relaciones directas e indirectas compuesto por variables personales (afrentamiento orientado a la solución del problema y afrontamiento evasivo emocional), variables familiares (cohesión familiar y conflicto familiar) y variables escolares (clima escolar y clima de acoso escolar), con la victimización a través de las TIC en estudiantes del área de educación de una universidad pública del sur de Sonora; a partir de una serie de hipótesis sobre las relaciones directas e indirectas entre las variables medidas.

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, se concluye que las hipótesis 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 muestran relaciones explicativas directas que no fueron confirmadas en los análisis estadísticos realizados, por lo que deben ser rechazadas. Esto significa que, en el contexto de estudio, el clima escolar (1), la cohesión familiar (3) y el afrontamiento orientado a la solución de problemas (5) no mostraron efecto explicativo sobre la victimización por medios

tecnológicos. A su vez, el clima escolar (7), el clima de acoso escolar (9), la cohesión familiar (11) y el conflicto familiar (13) no revelaron relación con el afrontamiento orientado a la solución del problema, y el clima escolar (8), el clima de acoso escolar (10) y la cohesión familiar (12) no se relacionaron con el afrontamiento evasivo emocional.

De igual modo, se rechazan las hipótesis 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21, las cuales muestran relaciones indirectas no confirmadas en los análisis estadísticos realizados, lo cual evidenció que el clima escolar (15), el clima de acoso escolar (17), la cohesión familiar (19) y el conflicto familiar (21) no contribuyen en la explicación de la victimización tecnológica a partir de su relación con el afrontamiento orientado a la solución del problema; y que el clima escolar (16), el clima de acoso escolar (18) y la cohesión familiar (20) no contribuyen en la explicación de la victimización tecnología a partir de su relación con el afrontamiento evasivo emocional.

Por otro lado, los hallazgos permiten aceptar las hipótesis 2, 4, 6 y 14 que confirman relaciones explicativas directas y la 22 relación explicativa indirecta de las variables estudiadas con la victimización a través de las TIC. Específicamente, el clima de acoso escolar (2), el conflicto familiar (4) y el afrontamiento evasivo emocional (6), son factores que contribuyen a la explicación directa y positiva de la victimización; así como el conflicto familiar (14) contribuye en la explicación del afrontamiento evasivo emocional. A su vez, se reconoció que el conflicto familiar (22) contribuye en la explicación del aumento de la probabilidad de victimización al asociarse de forma positiva con el afrontamiento evasivo emocional.

Con ello se concluye que este conjunto de variables integra un modelo de relaciones directas e indirectas que explican en un 36% de la varianza en los reportas de victimización mediante las TIC. Este modelo permite reconocer factores del comportamiento del individuo y de su contexto que contribuyen a su protección ante situaciones de cibervictimización.

A raíz de cada una de las relaciones encontradas se deduce lo siguiente:

1. La forma evasiva y de internalización de la emoción (estilo de afrontamiento evasivo-emocional) de los estudiantes frente a ciberagresiones se relaciona con mayor fuerza con la victimización que las variables contextuales estudiadas, lo que implica la necesidad de trabajar con las víctimas en reforzar sus habilidades sociales, como elemento para aumentar la resiliencia ante las agresiones y favorecer la integración efectiva a grupos de socialización. Por lo anterior, se recomienda el emprendimiento de programas de apoyo a los estudiantes (ya sea desde la escuela o la familia), orientados a mejorar su afrontamiento hacia la regulación emocional, la búsqueda de apoyo y solución técnica, que les permita el desarrollo de la resiliencia, y así amortiguar los efectos negativos que la victimización genera.

2. Desenvolverse en un clima familiar conflictivo tiene doble importancia en la probabilidad de victimización, debido a su relación directa sobre la variable e indirecta a través del afrontamiento evasivo emocional. Se infiere que las relaciones hostiles en este ámbito llevan a los estudiantes a un estatus de vulnerabilidad, dado que generan sentimientos de inseguridad que les impide emprender acciones efectivas para su salida del problema. Ante este contexto, se recomienda a los padres de familia fomentar relaciones positivas y libres de violencia, que favorezcan el desarrollo de una mayor autoestima en sus miembros, y así contribuir a menor vulnerabilidad ante la victimización, dado que relaciones familiares fuertes pueden ayudar a los jóvenes a resistir ante las adversidades. De igual modo se recomienda a las instituciones educativas, como instancias promotoras del cambio social, la creación o fortalecimiento de vínculos con los padres de familia para orientar en las acciones pertinentes para atender y prevenir la victimización.

3. El ambiente escolar caracterizado por manifestaciones de acoso contribuye a la probabilidad de victimización de los estudiantes, probablemente por el sentimiento de indefensión que generan; esto permite recomendar a las instituciones educativas que propicien el desarrollo de ambientes sanos, que contribuyan al sentimiento de seguridad y apoyo, así como el reforzamiento de valores para la buena convivencia escolar, desarrollo de competencias

interpersonales y multiculturales que permita a los estudiantes mayor tolerancia ante la diversidad, ya sea parte del currículum oficial y/o como actividades extracurriculares. A su vez, podrían promover comunidades anti-ciberacoso, con la participación de estudiantes, profesores, personal académico-administrativo, padres de familia y comunidad en general, con el fin de culturalizar un ambiente sano de la convivencia entre los escolares.

Finalmente, a pesar de la importancia de esta investigación, enmarcados en la determinación de factores que contribuyen a la explicación de la victimización TIC de estudiantes universitarios mexicanos, se reconocen algunas limitaciones que llevan al planteamiento de posibles trabajos futuros de investigación:

a) Respecto a la muestra. El presente estudio se llevó a cabo con la participación de estudiantes de un área de conocimiento y zona geográfica específica, por lo que se sugiere ampliar la medición a otras áreas de conocimiento dentro de la misma institución, e incluso extender a otras zonas geográficas, lo que permita contar con un diagnóstico amplio que refleje la problemática en la educación superior.

b) Respecto a la recolección de datos. Dado que fueron recolectados únicamente de los estudiantes por ser los principales involucrados en el problema, sin embargo, ampliar a otros informantes, como padres de familia, profesores y compañeros espectadores de ciberagresiones, podría abonar al reconocimiento de roles que funjan como mediadores y aporte soporte social a las víctimas.

c) Respecto al método. Juzgando el carácter transversal de la investigación, que impide establecer relaciones de causalidad entre las variables, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que permitan reconocer causas posibles, ya que son pocos los estudios de este tipo. Además, llevar un análisis bidireccional entre variables que establezcan con claridad la causa y el efecto, o ambos.

d) Respecto a las variables. Considerando que el modelo validado en esta investigación refleja la oportunidad de explicar un 64% de la varianza de la victimización a través de las TIC, se sugiere incluir la medición de otras variables

que puedan mejorar su nivel explicativo, las cuales podrían incluir factores del ámbito:

- Personal, como autoestima, salud física y mental, angustia, depresión, rendimiento académico, edad, sexo, sentimientos y consecuencias que las víctimas experimentan tras agresiones de este tipo, el solapamiento entre la victimización digital y otros roles del fenómeno dado que solo se midió el rol de víctima, las creencias de los estudiantes sobre su conceptualización de la violencia mediada por tecnología, su tipología y cómo ellos consideran que las víctimas pueden afrontar la situación
- Familiar, como el funcionamiento y autoestima familiar, tipo de familia y soporte social de los padres.
- Escolar, con datos como el tipo de escuela, prácticas docentes y establecimiento de políticas y/o consecuencias asociadas a la ciberagresión, la existencia y pertinencia de reglamentación y acciones orientadas a la protección de los estudiantes ante situaciones de agresión.
- Comunitario, como la exposición a la violencia e influencia de los medios de comunicación.

Hoy en día los actos de violencia suelen ser tan cotidianos en los distintos ámbitos de la vida que se corre el riesgo que los estudiantes normalicen esos comportamientos y los vuelvan parte de sus vidas, lo cual sería peligroso, por lo que el desarrollo de la investigación sobre las ciberagresiones entre los jóvenes es importante, y aun inmaduro, por lo que se requiere de colaboración entre los actores del proceso formativo para realmente contribuir a su detención y prevención.

REFERENCIAS

- Adams, F., & Lawrence, G. (2011). Bullying Victims: the effects last into college. *American Secondary Education, 40*(1), 4–14. <https://doi.org/10.1002/fut>
- Akbulut, Y., Sahin, Y. L., & Eristi, B. (2010). Development of a Scale to Investigate Cybervictimization among Online Social Utility Members. *Contemporary Educational Technology, 1*(1), 46–60.
- Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., & Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 191–202.
Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4881348&orden=1&info=link%5Cnhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4881348>
- Álvarez-García, D., Núñez, P. J. C., Álvarez Pérez, L., Dobarro, G. A., Rodríguez, P. 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.
- Amemiya, I., Oliveros, M., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., Rivas, B. E., & Pinto, M. R. A. (2013). Cyberbullying en colegios privados y estatales de primaria en dos distritos de Lima Metropolitana. *Anales de la Facultad de Medicina, 74*(2), 91–96.
- Aranzales, Y., Castaño, J., Figueroa, R., Jaramillo, S., Landazuri, J., Forero, V., ... Valencia, K. (2014). Frecuencia de acoso y ciber acoso, y sus formas de representación en estudiantes de secundaria de colegios publicos de la ciudad de Manizales, 2013. *Arch. med, 14*(1), 65–82. Recuperado a partir de

<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/archivosmedicina/article/view/237/374>

- Avendaño-Castro, W. R., & Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159–174.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (Prentice-H). Nueva Jersey.
- Baquedano, C., & Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: Experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139–160.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue1-fulltext-210>
- Baraldsnes, D. (2015). The Prevalence of Cyberbullying and the Views of 5-12 Grade Pupils and Teachers on Cyberbullying Prevention in Lithuanian Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 949–959.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2015.031201>
- Baridon, C. D., & Martín, S. G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. *Ciencias Psicológicas*, VIII(2), 173–183.
<https://doi.org/10.22235/cp.v8i2.1035>
- Bartrina, A. M. J. (2012). *Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías. Àmbit Social i criminològic. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada*. Barcelona. Recuperado a partir de http://observatorioperu.com/2013/Julio/911-911-911-Mary-ciberdelicte_cast.pdf
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation. Recuperado a partir de <https://pdfs.semanticscholar.org/d4b9/5d4ad8599e86cd726290f4e4a5d8309f6bda.pdf>
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras : ¿Las

medidas “ contra el bullying ” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37–71.
<https://doi.org/10.15366/riee>

Botella, M. (2011). La interacción social. En G. T. Ibañez (Ed.), *Introducción a la psicología social* (UOC). Barcelona.

Brack, K., & Caltabiano, N. (2014). Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology*, 8(2), 1–12. <https://doi.org/10.5817/CP2014-2-7>

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 375–388.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704684>

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. En M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (Freeman, pp. 37–43). New York.

Brookover, W., Schweitzer, H., Schneideer, J., Beady, C., Flood, P., & Wisenbaker, J. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318.
<https://doi.org/10.3102/00028312015002301>

Brown, T. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (The Guilfo). New York.

Bryce, J., & Fraser, J. (2013). “It’s common sense that it’s wrong”: Young people’s perceptions and experiences of cyberbullying. *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*, 16(11), 783–787. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0275>

Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet TT - Validation of the adolescent victimization through mobile phone and internet scale. *Rev Panam Salud Publica*, 32(1), 36–42.

- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784–789. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet Aggressions among Adolescents through Mobile Phones and the Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91–101. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>
- Burton, A., Florell, D., & Wygant, D. (2013). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 50(2), 103–115. <https://doi.org/10.1002/pits.21663>
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (Routledge). New York.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2015). Exploring traditional and cyberbullying among Irish adolescents. *International Journal of Public Health*, 60(2), 199–206. <https://doi.org/10.1007/s00038-014-0638-7>
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Universidad de Córdoba.
- Campbell, M. a. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68–76. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.68>
- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona*, 5, 191–233.
- Cano, F. J., Rodríguez, L., & García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Acta Española Psiquiatría*, 35(1), 29–39. Recuperado a partir de http://personales.us.es//fjcano/drupal/files/AEDP_07_esp.pdf

- Carlos, E., Valdés, Á., Torres-Acuña, G., & Urías, M. (2016). Factores asociados a la cibervictimización en estudiantes de educación superior. *Manuscrito enviado para su publicación*.
- Carpio de los Pinos, C., Tejero, G. J. M., & García, D. V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124–134. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11249>
- Carrillo, M. R. (2014). La violencia de género en la UAM : ¿un problema institucional o social? *El Cotidiano*, 29(186), 45–54. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=97230275&site=ehost-live>
- Carter, J. M., & Wilson, F. L. (2015). Cyberbullying: a 21st Century Health Care Phenomenon. *Pediatric nursing*, 41(3), 115–125.
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Cassiani-Miranda, C. A., Gómez-Alhach, J., Cubides-Munévar, A. M., & Hernández-Carrillo, M. (2014). Prevalencia de bullying y factores relacionados en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Cali, Colombia, 2011. *Revista de Salud Pública*, 16(1), 14–26. <https://doi.org/10.15446/rsap.v16n1.43490>
- Cerezo-Ramírez, F. (2012). Psique : Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24–29.
- Chapell, M., Hasselman, S., Kitchin, T., Lomon, S., MacIver, K., & Sarullo, P. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633–648.
- Ching, C., Allen, J., & Henry, D. (2014). The Brief Family Relationship Scale: A

Brief Measure of the Relationship Dimension in Family Functioning.
Assessment, 21(1), 67–72. <https://doi.org/10.1177/1073191111425856>

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Cohen, S., & Coronel, C. (2009). Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes. En *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires, Argentina.

Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander* (Harper Col). New York.

Crick, N., Grotpeter, J., & Rockhill, C. (1999). A social information-processing approach to children's loneliness. En R. K. & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (Cambridge). New York.

Crosslin, K., & Crosslin, M. (2014). Cyberbullying at a Texas University - A Mixed Methods Approach to Examining Online Aggression. *Texas Public Health Journal*, 66(3), 26–31.

Cuevas, J. M. C., & Marmolejo, M. M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. *Bystanders in situations of bullying victimization: characterizing the role.*, 31(1), 103–132. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=96350570&lang=es&site=ehost-live>

Dahlberg, L., & Krug, E. (2002). Violence - a global public health problem. En E. Krug, L. Dahlberg, J. Mercy, A. Zwi, & R. Lozano (Eds.), *World report on violence and health* (World Heal, Vol. 95, p. 292). Geneva, Suiza. Recuperado a partir de

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/

Del Río, J., Bringue, X., Sádaba, C., & González, D. (2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. *V Congrés Internacional Comunicació I Realitat 2010*, 307–316. Recuperado a partir de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/17800/1/articulo-cyberbullying.pdf>

Del Río, J., Sádaba, C., & Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 10(88), 115–129. Recuperado a partir de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/20588>

Deza, S. (2012). ¿POR QUÉ LAS MUJERES PERMANECEN EN RELACIONES DE VIOLENCIA? Why women remain in relations of violence? *Unife*, 20(1), 45–55.

Díaz-Aguado, M. (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. España. <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0472-4>

Domènech, M., & Íñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 1(2), 1–10. <https://doi.org/10.2307/3466656>

Durán, M., & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, XXII(44), 159–167. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-17>

Educación, Redes y Rehiletes, A. C. (2013). Somos comunidad educativa: hagamos equipo. Una propuesta de intervención integral educativa contra el acoso escolar (bullying). En *Una mirada a la infancia y la adolescencia en México. Cuarto Premio UNICEF* (UNICEF). México.

Elliot, M. (2008). Intimidadores y víctimas. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (Fondo de C, pp. 39–55). México.

- Erentaite, R., Bergman, L. R., & Žukauskiene, R. (2012). Cross-contextual stability of bullying victimization: A person-oriented analysis of cyber and traditional bullying experiences among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology, 53*(2), 181–190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00935.x>
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying : prevalencia y características. *Behavioral Psychology, 18*(1), 73–89.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C., & Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta, 38*(1), 47–58.
- Fenaughty, J., & Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 803–811. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.008>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar, 22*(44), 113–121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Fernández, M., & Díaz, M. (2001). Relación entre estrategias de afrontamiento, síndromes clínicos y trastornos de personalidad en pacientes esquizofrénicos crónicos. *Revista de psicopatología y psicología clínica, 6*(2), 129–135.
- Fong-Ching, C., Ching-Mei, L., Chiung-Hui, C., Wen-Yun, H., Tzu-Fu, H., & Yun-Chieh, P. (2013). Bullying , and Mental Health in Taiwanese. *Journal of School Health, 83*(6), 454–462. <https://doi.org/10.1111/josh.12050>
- Fridh, M., Lindström, M., & Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment: moderation through support from parents/friends - a Swedish population-based study. *BMC public health, 15*(1), 949. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2239-7>
- Galán, A., Pérez, M. Á., & Blanco, A. (2000). Análisis de uso de estrategias de

afrontamiento en la enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC): implicaciones conceptuales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 5(3986), 179–189.

Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad TT - Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: Changes with age. *An. psicol*, 31(3), 1069–1076.

Recuperado a partir de

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282015000300034&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 289–305.

<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>

García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J., & Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115–130. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60108-6](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60108-6)

García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., & Barrientos-Gómez, M. del C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(6), 463–474.

García, A., & Jiménez, A. (2010). Estudio exploratorio y descriptivo del cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Qurrriculum*, 23, 155–164.

García, C. (2005). Habilidades sociales, clima familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Leberabit*, 11, 63–74.

García, C. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: Universidad de*

Córdova.

- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E., ...
Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de Educación Secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 83–99.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i2.3714>
- García, M., & Madriaza, P. (2006). Estudio Cualitativo de los Determinantes de la Violencia Escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11(3), 247–256.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300001>
- Giménez, A., Maquilón, J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335–351.
<https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>
- Gómez, C. (2014). Factores asociados a la violencia: revisión y posibilidades de abordaje. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 115–124.
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L., & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75–98.
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432–453.
<https://doi.org/10.1002/pits>
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614–620. Recuperado a partir de
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23079360>
- Hernández, C. M., & Gutiérrez, M. M. I. (2013). Factores de riesgo asociados a la

- intimidación escolar en instituciones educativas públicas de cuatro municipios del departamento del Valle del Cauca. Año 2009. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(3), 238–247. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(13\)70016-7](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(13)70016-7)
- Hoff, D., & Mitchell, S. (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652–665. <https://doi.org/10.1108/09578230910981107>
- Holfeld, B., & Leadbeater, B. J. (2015). The Nature and Frequency of Cyber Bullying Behaviors and Victimization Experiences in Young Canadian Children. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(2), 116–135. <https://doi.org/10.1177/0829573514556853>
- Hoyos, O., Llanos, M., & Valega, S. (2012). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica*, 11(3), 793–802. <https://doi.org/10.11144/793>
- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581–1590. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>
- Iglesias, C. (2012). *Aproximación sistémica a la mirada docente en el fenómeno del bullying*. Universidad de Chile. Recuperado a partir de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117150>
- INEGI. (2016). *Encuesta nacional de seguridad pública urbana (ENSU) cifras correspondientes a marzo de 2016*. México. Recuperado a partir de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/ensu/ensu2016_04.pdf
- Jáuregui, C. (2014). *¡Ya basta! Acabemos con el Bullying* (Porrúa). México.
- Jose, P., Kljakovic, M., Scheib, E., & Notter, O. (2012). The Joint Development of Traditional Bullying and Victimization With Cyber Bullying and Victimization in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 301–309.

<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00764.x>

Juvonen, J., & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? - Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496–505.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>

Kessel, S., O'donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171–177.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>

Kokkinos, C., Antoniadou, N., Dalara, E., Koufogazou, A., & Papatziki, A. (2013). Cyber-Bullying, Personality and Coping among Pre-Adolescents. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 3*(4), 55–69.
<https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2013100104>

Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (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., Limber, S., & Agatston, P. (2008). *Cyber bullying: bullying in the digital age* (Blackwell). Malden, MA.

Kyobe, M., Oosterwyk, G., & Kabiawu, O. (2016). The nature of mobile bullying & victimisation in the western cape high schools of south Africa. *The African Journal of Information Systems, 8*(2), 45–69.

Låftman, S. B., Modin, B., & Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health. A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review, 35*(1), 112–119.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.10.020>

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (Springer). New York.

- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (Martínez R). Barcelona.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
- León del Barco, B., Felipe, E., Fajardo, F., & Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de educación secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 771–788.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223–234. <https://doi.org/10.1080/00131880802309333>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children: Full Findings and Policy Implications from the EU Kids Online Survey of 9–16 Year Olds and Their Parents in 25 Countries* (LSE). London.
- Lucio, L. (2009). El Cyberbullying en estudiantes del nivel medio superior en México. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–11). Veracruz, Veracruz. Recuperado a partir de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/0901-F.pdf
- Lucio, L. (2012). Conductas de acoso en Facebook en estudiantes de preparatoria y facultad: de la adicción a la transmisión de emociones negativas en la red social. *Diálogos sobre educación*, Año 3(4), 1–16. Recuperado a partir de <http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/index.php>
- Lucio, L., & González, J. (2012). El teléfono móvil como instrumento de violencia entre estudiantes de bachillerato en México. En *IV Congreso Internacional*

Latina de Comunicación Social (pp. 1–10). La Laguna, Tenerife. Recuperado a partir de http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/144_Lucio.pdf

- MacDonald, C., & Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: Prevalence and demographic differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 2003–2009.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.436>
- Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L., & Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology*, 7(3), 1–12. <https://doi.org/10.5817/CP2013-3-5>
- Madrid, E., Valdés, Á., & Vera, J. (2015). Diferencias en los estilos de afrontamiento de estudiantes víctimas y no involucrados en el bullying. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México.
- Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ochoa, G., & Buelga, S. (2016). Violencia entre iguales en la adolescencia: el contexto escolar y las nuevas tecnologías. En J. Vera & A. Valdés (Eds.), *La violencia escolar en México. Temas y perspectivas de abordaje* (CLAVE, pp. 127–137). México.
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V., & Moreno-Ruiz, D. (2012). School climate, satisfaction with life, and school victimization. An analysis of the moderating effect of gender [Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. un análisis del efecto moderador del género]. *Anales de Psicología*, 28(3), 875–882.
<https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>
- Martínez, M. (2014). *Determinantes de la victimización escolar*. Universidad de Chile. Recuperado a partir de [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/117558/Martínez%2C Matías.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/117558/Martínez%2C%20Matías.pdf?sequence=1)
- Mason, K. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel.

- Psychology in the Schools*, 45(4), 323–348. <https://doi.org/10.1002/pits.20301>
- Mehta, S., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students. *Journal of School Health*, 83(1), 45–52. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- Mestre, V., Samper, P., & Tur-Porcar, A. M. (2012). Y Agresividad En La Adolescencia. *Univesrsitas psicológica*, 11(2), 1263–1275.
- Minici, A., Rivadeneira, C., & Dahab, J. (2010). Desesperanza aprendida. *Revista de Terapia Cognitivo Conceptual*, (19), 1–5. Recuperado a partir de <http://revista.cognitivoconceptual.org>
- Mitchell, K. J., Ybarra, M., & Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child maltreatment*, 12(4), 314–324. <https://doi.org/10.1177/1077559507305996>
- Monjas, M. (2002). La competencia personal y social: presente y futuro. En *Jornadas sobre habilidades sociales*. Valladolid.
- Monks, C., & Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Montesinos, R., & Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, (170), 49–56.
- Moos, R. (1990). Conceptual and empirical approaches to developing family-based assessment procedures: Resolving the case of the Family Environment Scale. *Family process*, 29(2), 199–208. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1990.00199.x>
- Moos, R., & Moos, B. (1976). A typology of family social environments. *Family*

Process, 15(4), 357–371. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1976.00357.x>

Moral de la Rubia, J., López, F., Díaz, R., & Cienfuegos, Y. (2011). Diferencias de género en afrontamiento y violencia en la pareja. *CES Psicología*, 4(2), 29–46.

Morales-Reynoso, T., & Serrano-Barquín, C. (2014). Manifestaciones del ciberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato. *Raximhai*, 10(2), 235–261.

Morales, T., Serrano, M., Miranda, D., & Santos, A. (2014). *Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. (Universidad Autónoma del Estado de México, Ed.). México.

Moreno, M., Vacas, C., & Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(40), 1–20.

Müller, C. R., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2014). Ethical media competence as a protective factor against cyberbullying and cybervictimization among german school students. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 17(10), 644–51. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0168>

Mura, G., & Diamantini, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: an exploratory investigation. *European Journal of Investigation in Health*, 3(3), 249–256. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i3.47>

Namie, G., & Namie, R. (2004). Workplace bullying: How to address America's silent epidemic. *Employee Rights and Employment Policy Journal*, 8(2), 315–333.

Navarro, R., & Yubero, S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 5(3), 4–15. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2012.2009>

Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., & Rivas, B.

- E. (2012). Ciberbullying - Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(1), 13–18. <https://doi.org/10.15381/anales.v73i1.804>
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. Noruega. Recuperado a partir de <https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Acoso-Escolar-Bullying-en-las-Escuelas-Hechos-e-Intervenciones/pdf?dl&preview>
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying : An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 24(46), 57–65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Ortega, J., & González, D. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Inovación Educativa*, 16(71), 17–37. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179446997002>
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183–192.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2002). La violencia en la escuela. En *XIII Congreso de la Sociedad Española de Medicina del Adolescente*. Cáceres, España. Recuperado a partir de <http://www.bdigital.unal.edu.co/46367/>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. a., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 197–204. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., ... Tippett, N. (2012). The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on

- Victims: A European Cross-National Study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342–356. <https://doi.org/10.1002/ab.21440>
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 634–639.
- Paredes, O. L., Sanabria-Ferrand, P.-A., González-Quevedo, L. A., & Moreno, R. S. P. (2010). “Bullying” en las facultades de medicina colombianas, mito o realidad. *Revista MED*, 18(2), 161–172. <https://doi.org/10.18359/rmed.1309>
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2012). High school students’ perceptions of coping with cyberbullying. *Youth and Society*, 44, 284–306. <https://doi.org/10.1177/0044118X11398881>
- Patchin, J., & Hindura, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Patroort, P. (2006). *Erradicar la violencia construyendo la no violencia* (Lumen). Buenos Aires.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education*, 30(2), 127–146. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.679957>
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., ... Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283–293. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/IJCV.244>
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 4(1), 28.

<https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-28>

Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1983). Learned Helplessness and Victimization. *Journal of Social Issues*, 39(2), 103–116. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00143.x>

Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de psicología*, 29(2), 413–425. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>

Potts, S., & Weidler, D. (2015). The virtual destruction of self-compassion: cyberbullying's damage to young adults. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 20(4), 217–227.

Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimization Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5–12. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>

Presidencia de la República. (2016). *Diagnósticos conjuntos. Diálogos por la Justicia Cotidiana*. Recuperado a partir de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/79028/Di_logos_Justicia_Cotidiana.pdf

Prieto, M., Carrillo, J., & Lucio, L. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33–47. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbc>

Puc, C. E. I., & Rodríguez, B. A. (2015). Cyberbullying: una exploración descriptiva

en estudiantes universitarios. *Lenguas en Contexto, Edición es*, 38–46.

- Puhl, R. M., & Luedicke, J. (2012). Weight-Based Victimization Among Adolescents in the School Setting: Emotional Reactions and Coping Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(1), 27–40. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9713-z>
- Quintana, A., & Ruíz, G. (2013). Panorama de la investigación del bullying y cyberbullying en el Perú y el mundo. En J. Carozzo (Ed.), *Bullying. Opiniones reunidas* (Observatar, pp. 165–188). Perú.
- Ramirez, M., Peña, M., Vera, J., Valdés, A., & Gamboa, M. (2015). Victimización, clima familiar y el manejo de la culpa-vergüenza en el acoso escolar. *Summa Psicológica UST*, 12(2), 87–93. <https://doi.org/10.18774/summa-vol12.num2-249>
- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado a partir de https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/tesis_ramos.pdf
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A., ... Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American Journal of Public Health*, 105(3), e66–e72. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302393>
- Rivera, M., & Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares, E R I. *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 12–29.
- Romero, A., & Plata, J. (2015). Acoso escolar en universidades. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 266–274.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *The American Psychologist*, 41(7), 813–819. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813>

- Safaria, T. (2016). Prevalence and impact of cyberbullying in a sample of Indonesian junior high school students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1), 82–91.
<https://doi.org/10.1080/00472336.2013.785698>
- Sahin, M., Aydin, B., & Sari, S. (2012). Cyber Bullying , Cyber Victimization and Psychological Symptoms : a study in adolescents. *Faculty Of Education Journal*, 41(1), 53–59.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453–459.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos. En A. R. S. para el estudio de la Violencia (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona.
- Santoyo, C. D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV(4), 13–41.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S., Mora-Merchán, J., Singer, M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(379–394).
<https://doi.org/10.1348/0261510041552756>
- Schmitt, R., & Dos Santos, B. (2016). Modelo Ecológico del abandono estudiantil en La Educación Superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. En *III Clabes*. Ciudad de México, México.
Recuperado a partir de http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_145.pdf

- Seiler, S. J., & Navarro, J. N. (2014). Bullying on the pixel playground: Investigating risk factors of cyberbullying at the intersection of children's online-offline social lives. *Cyberpsychology*, 8(4), 1–16. <https://doi.org/10.5817/CP2014>
- Selkie, E. M., Kota, R., Chan, Y.-F., & Moreno, M. (2015). Cyberbullying, depression, and problem alcohol use in female college students: A multisite study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(2), 79–86. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2014.0371>
- SEP. (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México. Recuperado a partir de https://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ševčíková, A., Macháčková, H., Wright, M. F., Dědková, L., & Černá, A. (2015). Social Support Seeking in Relation to Parental Attachment and Peer Relationships Among Victims of Cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25(2), 170–182. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.1>
- Sléglová, V., & Černá, A. (2011). Cyberbullying in Adolescents Victims: Perception and coping. *Cyberpsychology : journal of psychosocial research on cyberspace*, 5(2), 1–16. Recuperado a partir de <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2011121901&article=4>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244–259.

<https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643670>

- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Slovak, K., Crabbs, H., & Stryffeler, B. (2015). Perceptions and experiences of cyberbullying at a faith-based university. *Social Work & Christianity, 42*(2), 149–164.
- Smith, P. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. En *Sexto Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma de Mallorca, España. Recuperado a partir de http://observatorioperu.com/lecturas/ciberacoso_pSmith.pdf
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 49*(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment at school: The plight of the vulnerable and victimised* (Guilford P, pp. 332–352). New York.
- Smith, P., Singer, M., Hoel, H., & Cooper, C. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology, 94*, 175–188.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2014). *Tercera encuesta nacional sobre exclusión, intolerancia y violencia en escuelas de educación medio superior*. México. Recuperado a partir de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf

- Sung, J., & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Thornberg, R. (2011). “She”s Weird!’- the social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children and Society, 25*(4), 258–267. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>
- Tokunaga, R. (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>
- Torres-Acuña, G., Rivera, C., Navarro, Y., & Sandoval, V. (2016). Afrontamiento empleado por estudiantes de bachillerato con y sin reportes de cibervictimización. En *8vo. Congreso Internacional de Educación*. Sonora, México.
- Trejos, C., & Quintero, M. (2013). *Sentidos sociales de la violencia: una mirada comprensiva desde el contexto social*. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado a partir de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4214>
- Trianes, M. (2000). *Violencia en contextos escolares* (Aljibe). Málaga.
- Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema, 18*(2), 272–277.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2013). Acoso escolar como predictor de la delincuencia y la violencia posterior en la vida: una revisión sistemática de estudios longitudinales prospectivos. En A. Ovejero, P. Smith, & S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (Biblioteca, pp. 227–240). España.
- Valdés, A., Alcántar, C., Reyes, C., Torres, G., & Urías, M. (2014). Diferencias en

- el autoconcepto de estudiantes de bachillerato con y sin reportes de victimización por cyberbullying. *Sociedad Académica*, 22(43), 35–39.
- Valdés, A., Alcántar, C., Tánori, J., & Torres, G. (2015). Apuntes y análisis de la investigación acerca de la violencia entre estudiantes en México.. En R. García, S. Mortis, J. Tánor, & T. Sotelo (Eds.), *Educación y Salud. Evidencias y propuestas de investigación* (Fontamara, pp. 70–78). Sonora, México.
- Valdés, A., & Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(3), 447–457.
<https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Valdés, Á., & Carlos, E. (2017). Relación entre disciplina parental restaurativa, manejo de la vergüenza, compasión y acoso escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(1), 37–45.
- Valdés, A., Carlos, E., Tánori, J., & Wendlandt, T. (2014). Differences in Types and Technological Means by Which Mexican High Schools Students Perform Cyberbullying: Its Relationship with Traditional Bullying. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 105–113.
<https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p105>
- Valdés, A., Carlos, E., & Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 616–631. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328599004>
- Valdés, A., Urías, M., Torres-Acuña, G., Peralta, D., & Tapia, C. (2015). *Caracterización de la violencia escolar en bachillerato*. Sonora, México.
- Van, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383–396.

<https://doi.org/10.1002/ab.21534>

- Varela, J., Pérez, C., Schwaderer, H., Astudillo, J., & Lecannelier, F. (2014). Caracterización de cyberbullying en el gran Santiago de Chile, en el año 2010. *Psicología Escolar e Educativa*, 18(2), 347–354.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182794>
- Varela, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*.
- Varela, R., Ávila, M., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25–32. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>
- Vega-López, M. G., González-Pérez, G. J., & Quintero-Vega, P. P. (2013). Ciberacoso: victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25(2), 13–20.
- Velázquez, L. (2012). Violencia a través de las tic en estudiantes de secundaria. *Rayuela. Revista Iberoamericana*, (6), 81–91. Recuperado a partir de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/violencia-través-de-las-tic-en-estudiantes-de-secundaria>
- Velázquez, L. (2013). Convivencia y violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación. En A. Furlán & T. Spitzer (Eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas (2002-2011)* (ANUIES). México.
- VTR. (2010). *Estudio sobre bullying , Cyberbullying y violencia escolar*. Chile. Recuperado a partir de <https://vtr.com/empresa/pdf/ESTUDIO.pdf>
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483–488.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>

- Wachs, S., Ksinan, G., Vazsonyi, A. T., Wolf, K. D., & Junger, M. (2016). A cross-national study of direct and indirect effects of cyberbullying on cybergrooming victimization via self-esteem. *Psicología Educativa*, 22(1), 61–70.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.002>
- Walker, C. M., Sockman, B. R., & Koehn, S. (2011). An exploratory study of cyberbullying with undergraduate university students. *TechTrends*, 55(2), 31–38. <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0481-0>
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., ... Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>
- Washington, E. T. (2015). An Overview of Cyberbullying in Higher Education. *Adult Learning*, 26(1), 21–27. <https://doi.org/10.1177/1045159514558412>.
- Willard, N. (2007). Effectively Managing Internet Use Risks in Schools. *Online*, 1–19.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6 SUPPL.), 14–21.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *The Journal of School Health*, 74(7), 293–299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>
- Wong, D. S. W., Chan, H. C., & Cheng, C. H. K. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 36, 133–140.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.006>
- Wozencroft, K., Campbell, M., Orel, A., Kimpton, M., & Leong, E. (2015). University students' intentions to report cyberbullying. *Australian Journal of Educational &*

Developmental Psychology, 15, 1–12.

- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723–738. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.793596>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(7), 1308–1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Yela, J., & Gómez, M. (2000). Efecto de las expectativas generales de éxito en situaciones e estrés incontrolable. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 335–346.
- Zapata-Rivera, I. L., & Guerrero-Zapata, Y. N. (2014). Por la ruta trazada: manifestaciones del bullying en bachillerato y superior en la unidad regional centro-noroeste de la UAS. *Raximhaj*, 10(5), 496–512.
- Zullig, K., Collins, R., Ghani, N., Patton, J., Huebner, S., & Ajamie, J. (2014). Psychometric support of the school climate measure in a large, diverse sample of adolescents: A replication and extension. *Journal of School Health*, 84(2), 82–90. <https://doi.org/10.1111/josh.12124>

Apéndice A. Cuadernillo de recolección de datos

Buenos días / buenas tardes, estimado (a) estudiante

Solicitamos amablemente tu participación en el proyecto relacionado con los **Factores Asociados a la Victimización a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Estudiantes Universitarios**, el cual tiene como principal objetivo identificar aquellos factores del ámbito personal y contextual de los estudiantes universitarios asociados a sus experiencias de victimización a través de las TIC.

El presente “Cuadernillo” contiene una serie de instrumentos que permiten recabar datos necesarios para el desarrollo del proyecto. Consta de los siguientes apartados: (1) Datos Generales, (2) Uso de Tecnología, así como instrucciones y escalas específicas relacionadas con (3) Victimización a través de las TIC, (4) Estilo de Afrontamiento, (5) Clima Familiar y (6) Clima Escolar.

En caso de decidir participar te aseguramos que tus respuestas serán tratadas de manera confidencial y anónima, no existen respuestas buenas ni malas por lo que puedes responder con la mayor sinceridad posible. La información que nos proporciones será resguardada y empleada únicamente para fines académicos y de investigación.

Te agradecemos de antemano tu colaboración.

Instrucciones generales

El presente “Cuadernillo” no debe ser rayado o maltratado porque será utilizado por otras personas, en él se te presentan los cuestionamientos que te solicitamos responder, sus respuestas deben colocarse en la “Hoja de Respuestas” que se te proporciona.

- Se te pide que leas con atención cada una de las preguntas y que tu respuesta la registres en la “Hoja de Respuestas”, las opciones se identifican con las letras: **Ⓐ**, **Ⓑ**, **Ⓒ**, **Ⓓ** y **Ⓔ**.
- Marca tus respuestas llenando por completo el círculo en la “Hoja de Respuestas” en el espacio que corresponda a la opción seleccionada. Marca sólo una respuesta para cada pregunta.
- Si al revisar tus respuestas cambias de parecer, borra totalmente la marca en el círculo que desees cambiar y llena completamente el círculo de tu nueva elección.
- Verifica que respondas a cada pregunta en el lugar correcto, cuidando que coincida la numeración de la pregunta en el “Cuadernillo” con tu respuesta en la “Hoja de Respuestas”.
- En caso de tener alguna duda en el proceso de respuesta te invitamos a que solicites apoyo al administrador del instrumento.

Datos Generales

Instrucciones: lee con atención cada pregunta y marca en tu “Hoja de Respuestas” la opción que consideres.



INSTRUCCIONES		
1) Use lápiz del No. 2	2) Llene completamente el círculo que corresponda	3) Borre completamente si desea corregir.
Forma correcta: <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	Forma incorrecta: <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/>	

Nombre: _____

IDENTIFICACIÓN							
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

GRUPO		
3		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FECHA					
D	D	M	M	A	A
3	0	0	9	9	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Semestre: indica tu SEMESTRE escolar en el área de “GRUPO” de tu “Hoja de Respuestas”

Edad: indica tu FECHA DE NACIMIENTO en el área de “FECHA” de tu “Hoja de Respuestas”

1. **Sexo:** Masculino Femenino

2. **Carrera:** Ciencias de la Educación Educación Infantil Procesos Educativos

3. **¿Con quién vives?** A Padres B Otro familiar C Solo D Pareja E Amigos

4. **Tipo de comunidad en la que vive:** A Rural B Urbano

5. **Trabajas:** A No B Si

6. **¿De quién recibes apoyo económico para tus estudios?**

A Padres

D Crédito educativo

B Otro familiar

E Nadie. Me costeo yo mismo (a)

C Beca o patrocinio

7. **¿Con cuál de estos medios tecnológicos cuentas? (puedes marcar más de uno)**

A Computadora de escritorio

D Smartphone (teléfono celular con acceso a internet)

B Lap top

E Consola de videojuegos

C Tableta

8. **¿En qué lugar te conectas habitualmente a Internet? (puedes marcar más de uno)**

A Casa

D Cibercafé

B Escuela

E En cualquier sitio porque dispongo de internet en mi móvil

C Trabajo

9. **¿Cuál de estos medios de comunicación utilizas? (puedes marcar más de uno)**

A Correo electrónico

D Mensajes de texto (teléfono)

B Red social

E Llamadas telefónicas

C Whatsapp

10. **¿Para qué fines te conectas a internet? (puedes marcar más de uno)**

Ⓐ Nunca (0 veces)	Ⓑ Casi nunca (1-3 veces)	Ⓒ Algunas veces (4-6 veces)	Ⓓ Casi siempre (7-9 veces)	Ⓔ Siempre (Más de 10 veces)
-------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

32.	He sido engañado (a) por alguien más para conseguir mi información personal y publicarla en internet.
33.	Han difundido mis fotografías y/o videos personales sin mi consentimiento.
34.	Han usado imágenes de mi cámara digital sin mi consentimiento.
35.	Han compartido mis secretos con otros.
36.	Han manipulado fotos y/o videos de mí, sin mi permiso.
37.	Se han metido a mis cuentas personales sin mi permiso.
38.	Me han robado u obligado a proporcionar mi contraseña para entrar a mis cuentas personales.
39.	He sido bloqueado (a) por otros en programas de mensajería instantánea.
40.	He sido excluido (a) intencionalmente de grupos de conversación en línea.
41.	He sido excluido (a) intencionalmente de grupos de conversación telefónicos.
42.	Me han sacado de grupos de conversación en línea.
43.	Me molestan para que mantenga conversaciones con contenido sexual.
44.	Me envían mensajes y/o correos con contenido sexual.
45.	He recibido amenazas exigiendo de mi parte algún acto de tipo sexual.
46.	He recibido insinuaciones y/o proposiciones sexuales no deseadas.
47.	He recibido promesas de trato preferente con respecto a alguna situación a cambio de favores de tipo sexual.
48.	Han publicado comentarios desagradables sobre alguna parte de mi cuerpo.
49.	He recibido amenazas de trato hostil por el rechazo de conductas sexuales de mi parte.

Ⓐ Nunca (0 veces)	Ⓑ Casi nunca (1-3 veces)	Ⓒ Algunas veces (4-6 veces)	Ⓓ Casi siempre (7-9 veces)	Ⓔ Siempre (Más de 10 veces)
-------------------------	--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

Cuando he recibido daño de mis compañeros ha sido principalmente por medio de:

50.	Llamadas en mi teléfono móvil.
51.	Mensajes de texto en mi teléfono móvil.
52.	Redes sociales.
53.	Blogs o páginas web.
54.	Sesiones de chat.
55.	Mensajes instantáneos (whatsapp).
56.	Correo electrónico.
57.	Juegos en línea.

Instrucciones: a continuación se te presentan una serie de enunciados sobre las acciones que llevas a cabo cuando te sientes amenazado o agredido por algún compañero de la escuela. Te pedimos que indiques en tu “Hoja de Respuestas” la opción que refleje la frecuencia con la que has ejercido dichas acciones durante los últimos seis meses.

	Ⓐ Nunca (0 veces)	Ⓑ Casi nunca (1-3 veces)	Ⓒ Algunas veces (4-6 veces)	Ⓓ Casi siempre (7-9 veces)	Ⓔ Siempre (Más de 10 veces)
58.	Cuento con alguien que escucha mi problema.				
59.	Hablo con una persona de confianza sobre mi problema.				
60.	Dejo que mis amigos me echen la mano.				
61.	Paso tiempo con mis amigos.				
62.	Pido consejo a una persona de mi respeto.				
63.	Me activo para detener lo que sucede.				
64.	Pido al agresor que se detenga.				
65.	Regreso el daño a quien me agrede.				
66.	Amenazo a mi agresor con acusarlo.				
67.	Dejo de asistir a la escuela.				
68.	Tomo un enfoque pasivo manteniéndome alejado de la agresión.				
69.	Ignoro el problema.				
70.	Trato de olvidar la situación.				
71.	Tomo las cosas para mí (me molesto o lloro).				
72.	Me preocupo o estreso.				
73.	Me compadezco o culpo de lo que pasa.				
74.	Me alejo de los demás.				
75.	Hablo con otros de cómo me siento.				
76.	Me enojo.				
77.	Insulto o maldigo en voz alta.				
78.	Grito para desahogarme.				
79.	Bloqueo al agresor que entra en contacto conmigo.				
80.	Borro el mensaje que me daña.				
81.	Borro o pido al administrador del sitio web que borre la publicación que me daña.				
82.	Dejo de usar la aplicación o tecnología por medio de la cual me perjudican.				
83.	Cambio contraseña, nombre de usuario, cuenta de correo.				
84.	Cambio mi número de teléfono.				
85.	Elimino mi cuenta (red social, correo electrónico, etc.).				
86.	Elimino mensajes anónimos sin leerlos.				
87.	Evito dar a conocer datos de mi vida privada en diversos formatos digitales.				
88.	Evito proporcionar datos personales.				
89.	Evito aceptar solicitudes de amistad de desconocidos.				
90.	Valoro qué fotos propias se pueden publicar en internet.				
91.	Evito enviar fotografías propias a desconocidos.				
92.	Ajusto la privacidad de la información en mis cuentas personales (red social, blogs, etc.).				
93.	Evito involucrarme en conductas de acoso hacia otras personas.				

Instrucciones: te presentamos una serie de afirmaciones relacionadas con tu ambiente escolar. Te pedimos que indiques en tu “Hoja de Respuestas” la opción que mejor refleje tu opinión respecto a cada una de ellas.

	Ⓐ Muy en desacuerdo	Ⓑ En desacuerdo	Ⓒ De acuerdo	Ⓓ Muy de acuerdo
94.	Los maestros entienden mis problemas.			
95.	Los maestros y el personal parecen tener un interés real en mi futuro.			
96.	Los maestros están disponibles cuando necesito hablar con ellos.			
97.	Es fácil hablar con mis maestros.			
98.	En mi escuela, los estudiantes se llevan bien con los maestros.			
99.	En mi escuela, hay un maestro o algún otro adulto que se da cuenta si no estoy ahí.			
100.	Los maestros de mi escuela ayudan a los estudiantes con sus problemas.			
101.	Mis maestros me cuidan.			
102.	Mis maestros me hacen sentir bien acerca de mí mismo (a).			
103.	Por lo general comprendo mi tarea asignada.			
104.	Los maestros dejan claro el trabajo necesario para alcanzar los objetivos académicos.			
105.	Creo que los maestros esperan que todos los estudiantes aprendamos.			
106.	Siento que puedo hacer buen trabajo en la escuela.			
107.	Mis maestros me hacen saber cuándo hago bien el trabajo en la escuela.			
108.	Me esfuerzo para tener éxito en mis clases.			
109.	Mis maestros me dejan claro cuando he tenido un mal comportamiento en clase.			
110.	Las reglas del salón de clase son aplicadas por igual a todos los estudiantes.			
111.	Las reglas del salón son justas.			
112.	Las reglas escolares son ejecutadas en forma constante.			
113.	Los problemas en esta escuela son resueltos por estudiantes y el personal.			
114.	Los estudiantes se meten en problemas si no siguen las reglas escolares.			
115.	En mi escuela la disciplina es justa.			
116.	En mi escuela se establecen normas orientadas a la atención y prevención de la victimización entre estudiantes a través de las TIC.			
117.	En mi escuela se ofrecen orientaciones sobre el buen empleo de las TIC por parte de los estudiantes.			
118.	Las instalaciones físicas de la escuela se mantienen limpias.			
119.	Mi escuela está limpia y ordenada.			
120.	Los edificios de mi escuela son generalmente agradables y bien mantenidos.			
121.	Las agresiones entre estudiantes son un problema en esta escuela.			
122.	Los estudiantes a menudo hacen burlas sobre la ropa o apariencia física de otros.			
123.	Los estudiantes a menudo humillan a otros por causas de raza u origen étnico.			
124.	Hay una gran cantidad de burlas acerca de temas sexuales en esta escuela.			
125.	A los estudiantes de nuevo ingreso se les hace sentir bienvenidos por otros estudiantes.			
126.	En esta escuela los estudiantes de diferentes sectores de la ciudad se llevan bien juntos.			
127.	Los estudiantes de esta escuela me aceptan por lo que soy.			

Instrucciones: te presentamos una serie de afirmaciones relacionadas con tu ambiente familiar. Te pedimos que indiques en tu “Hoja de Respuestas” la opción que mejor refleje tu opinión respecto a cada una de ellas.

Ⓐ Muy en desacuerdo	Ⓑ En desacuerdo	Ⓒ De acuerdo	Ⓓ Muy de acuerdo
128.	En mi familia realmente nos ayudamos - apoyamos entre sí.		
129.	En mi familia se pelean verbalmente por opiniones opuestas.		
130.	En mi familia pasamos mucho tiempo juntos haciendo cosas en casa.		
131.	En mi familia se enojan unos con otros.		
132.	En mi familia se trabaja duro en lo que hacemos en casa.		
133.	En mi familia se pierden los estribos.		
134.	En mi familia hay un sentimiento de unión.		
135.	En mi familia se humillan unos a otros.		
136.	Estoy orgulloso (a) de ser parte de mi familia.		
137.	Los miembros de mi familia son violentos.		
138.	En mi familia realmente todos se llevan bien.		
139.	En mi familia podemos hablar abiertamente en nuestra casa.		
140.	En mi familia a veces nos compartimos unos a otros nuestros problemas personales.		
141.	En mi familia elevamos nuestra voz cuando estamos enojados.		
142.	En mi familia se puede entablar el diálogo con facilidad.		