

Factores asociados al ciberacoso en adolescentes

Una perspectiva ecológico-social

ESTHELA JACQUELINE MADRID LÓPEZ* | ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO**
MARICELA URÍAS MURRIETA*** | GISELA MARGARITA TORRES ACUÑA****
LIZETH GUADALUPE PARRA-PÉREZ*****

El ciberacoso es un problema complejo que afecta el desarrollo psicosocial de los adolescentes. El presente estudio se propuso analizar las diferencias en variables personales, familiares, escolares y comunitarias de estudiantes con y sin conductas de ciberacoso. Se seleccionaron aleatoriamente 1,488 estudiantes de educación media superior de Sonora, 669 (45 por ciento) del sexo masculino (M edad=15.88, DE =2.20 años) y 819 (55 por ciento) del femenino (M edad=15.78, DE =2.22 años). Los resultados del modelo de regresión logística mostraron que la empatía, el apoyo parental, el apoyo docente y los activos de la comunidad disminuyen la probabilidad de ciberacoso, mientras que la violencia familiar y el acoso tradicional favorecen la ciberagresión. Esta información sugiere que la prevención del ciberacoso en la adolescencia debe incluir intervenciones enfocadas en promover el desarrollo socio-emocional y en fortalecer el apoyo social (parental, docente y comunitario) disponible para los adolescentes.

Cyberbullying is a complex issue which affects the psychosocial development of adolescents. This study undertook to analyze the differences in personal, family, scholastic, and community variables among students with and without cyberbullying behavior. A sample of 1,488 high school students in Sonora was selected randomly, 669 (45 percent) male (M age=15.88, SD =2.20 years) and 819 (55 percent) female (M age=15.78, SD =2.22 years). The results of the logistic regression model showed that empathy, parental support, teacher support, and community assets lowered the probability of cyberbullying, whereas domestic violence and traditional bullying favor cyberaggression. These findings suggest that prevention of cyberbullying in adolescence should include interventions focused on promoting socioemotional development and strengthening the social support (parents, teachers, and communities) available to adolescents.

Palabras clave

Ciberacoso
Empatía
Competencia social
Apoyo social
Comunidad

Keywords

Cyberbullying
Empathy
Social skills
Social support
Community

Recibido: 8 de octubre de 2018 | Aceptado: 5 de julio de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59128>

* Estudiante de Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Línea de investigación: violencia escolar. CE: esthelajacqueline.madridlopez@gmail.com

** Profesor-investigador del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Doctor en Ciencias. Líneas de investigación: violencia escolar; relación familia-escuela. CE: angel.valdes@itson.edu.mx

*** Profesora-investigadora del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Doctora en Educación. Línea de investigación: relación familia-escuela. CE: murias@itson.edu.mx

**** Profesora-investigadora del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Línea de investigación: ciberacoso. CE: gisela.torres@itson.edu.mx

***** Profesora asociada de la Universidad Estatal de Colorado (Estados Unidos de América). Doctora en Educación. Línea de investigación: educación superior. CE: lizparra@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) permiten nuevas formas de comunicación, esparcimiento y aprendizaje en los adolescentes (Baldry *et al.*, 2015; Livingstone *et al.*, 2011); sin embargo, también propician fenómenos nocivos como el ciberacoso (Hinduja y Patchin, 2008). El ciberacoso entre estudiantes involucra el uso intencional de las TIC por parte de uno o varios de ellos para causar daño a sus pares (Quin, 2008; Tokunaga, 2010). Este problema se manifiesta en forma de hostigamiento, invasión de la privacidad, robo de identidad, denigración o exclusión social (Willard, 2007).

El ciberacoso se presenta en diversas regiones del mundo (Herrera-López *et al.*, 2017; Lee y Shin, 2017; Ortega-Ruiz *et al.*, 2016; Waasdorp y Bradshaw, 2015), y es durante la adolescencia cuando esta conducta es más recurrente (Beltrán-Catalán *et al.*, 2018; Gradinger *et al.*, 2015). En México, cerca de 20 por ciento de estudiantes adolescentes participan como agresores o víctimas en situaciones de ciberacoso (Lucio, 2012; Martínez-Vilchis *et al.*, 2015; Valdés *et al.*, 2014; Vega-López *et al.*, 2013).

Este tipo de agresión posee características que potencializan sus efectos negativos en las víctimas, entre ellas la posibilidad de anonimato del agresor, una mayor cantidad de espectadores y el riesgo de presentarse en cualquier espacio y momento del día (Bonano y Hymel, 2013; Smith, 2012). El ciberacoso afecta de forma negativa el desarrollo psicosocial de los adolescentes involucrados directa o indirectamente en el mismo (Iranzo *et al.*, 2019; Valkenburg y Peter, 2008). En las cibervíctimas, por ejemplo, se reporta disminución del desempeño académico, bajo compromiso con la escuela, estrés, depresión, baja satisfacción con la vida e ideas suicidas (Bonnano y Hymel, 2013; Caravita *et al.*, 2016; Kowalski *et al.*, 2014; Schneider *et al.*, 2012).

Aunque el ciberacoso es un tema de investigación relativamente reciente, a nivel internacional existe un número importante de

estudios que lo abordan; no obstante lo anterior, persisten limitaciones para el desarrollo de investigación en esta temática que restringen su aporte a la comprensión de los factores asociados al mismo (Baldry *et al.*, 2015; Lee y Shin, 2017). En primer lugar, frecuentemente la investigación sobre el tema se realiza desde una postura empírica, lo cual dificulta la integración de los hallazgos en un marco teórico comprensivo del problema. En segundo lugar, los estudios se enfocan primordialmente en variables individuales y dejan de lado la perspectiva ecológico-social de la problemática. En tercer lugar, son escasos los estudios que analizan los efectos de la interacción entre las variables asociadas con el ciberacoso (Álvarez-García *et al.*, 2018). En cuarto lugar, en México la investigación acerca del tema es escasa, y se limita a indagar los efectos en el ciberacoso de variables como la victimización tradicional (García-Maldonado *et al.*, 2012; Valdés *et al.*, 2014), el desempeño académico (Vega-López *et al.*, 2013) y las competencias emocionales (Martínez-Vilchis *et al.*, 2018).

EL PRESENTE ESTUDIO

El enfoque ecológico-social sugiere que la conducta del individuo es resultado de la interacción entre factores personales y ambientales (Bronfenbrenner, 1979). Desde esta perspectiva, el estudio del ciberacoso debe considerar tanto las particularidades cognitivas y socioemocionales del individuo como las características de su contexto familiar, escolar y comunitario (Avilés, 2013; Baldry *et al.*, 2015; Zych *et al.*, 2019). Aunque limitada, la evidencia empírica disponible reafirma que este modelo es valioso para el análisis de los factores asociados al ciberacoso (Álvarez-García *et al.*, 2018; Croos *et al.*, 2015).

El presente estudio, basado en el modelo ecológico-social, se propuso analizar las diferencias en variables personales (empatía y competencia social), familiares (apoyo parental y violencia familiar), escolares (apoyo

docente, acoso y violencia tradicional) y comunitarias (activos de desarrollo en la comunidad) de estudiantes con y sin conductas de ciberacoso. Como hipótesis se espera que la empatía (Kowalski *et al.*, 2014; Lee y Shin, 2017; Peterson y Densley, 2017; Steffgen *et al.*, 2010), la competencia social (Savage y Tokunaga, 2017; Zych *et al.*, 2018), el apoyo parental (Chang *et al.*, 2015; Fanti *et al.*, 2012; Wang *et al.*, 2009), el apoyo docente (Baldry *et al.*, 2015; Casas *et al.*, 2013) y los activos de desarrollo en el barrio (Baldry *et al.*, 2015) se asocien con conductas de ciberacoso en adolescentes. Por otra parte, se hipotetiza que la violencia familiar (Chen *et al.*, 2018; Tanrikulu y Campbell, 2015; Yan *et al.*, 2018) y el acoso y victimización tradicional en la escuela (Beltrán-Catalán *et al.*, 2018; Tanrikulu y Campbell, 2015) se vinculen de forma positiva con el ciberacoso.

Es pertinente enfatizar que la inclusión de las variables en el estudio obedece a consideraciones teóricas y empíricas. En primer lugar, de acuerdo con el enfoque ecológico-social se procura que representen características del individuo y de sus contextos sociales de desarrollo. En segundo lugar, se consideran variables dinámicas que pueden ser modificadas por intervenciones psicológicas o educativas (Baldry *et al.*, 2015). En tercer lugar, se incluyen aquéllas que la evidencia empírica disponible relaciona con el acoso tradicional o el ciberacoso (Álvarez-García *et al.*, 2018; Cross *et al.*, 2015).

Factores personales relacionados con el ciberacoso

Empatía. Los juicios morales son insuficientes para producir la conducta moral (Bandura, 2016; Gibbs, 2014); para activar los mecanismos regulatorios de la conducta moral se necesitan emociones morales (Juuvarvi *et al.*, 2012; Malti y Ongley, 2014). Las emociones morales derivan de la autoevaluación que el individuo hace de su conducta en relación con sus estándares personales y las normas morales compartidas en su contexto social (Colasante *et al.*, 2015; Tangney *et al.*, 2007). La

empatía es una emoción moral que involucra la capacidad de comprender y experimentar los sentimientos de otras personas (Eisenberg *et al.*, 2010; Perren *et al.*, 2012). Se reporta que los ciberacosadores experimentan escasa empatía hacia las cibervíctimas (Croos *et al.*, 2015; Kowalski *et al.*, 2014; Lee y Shin, 2017; Peterson y Densley, 2017; Steffgen *et al.*, 2010).

Competencia social. La competencia social comprende conductas aprendidas que facilitan al individuo comportarse de forma pro-social en sus relaciones interpersonales (Arsenio y Lemerise, 2001; Wright *et al.*, 2013). Esta competencia favorece que los adolescentes alcancen sus metas personales en las interacciones sociales y mantengan relaciones amistosas con otros, especialmente con sus pares (Gómez-Ortiz *et al.*, 2017). Diversos estudios constatan dificultades en las competencias sociales de los ciberagresores (Savage y Tokunaga, 2017; Zych *et al.*, 2018).

Factores familiares relacionados con el ciberacoso

Apoyo parental. En la adolescencia las relaciones con los pares asumen un valor especial (Oberle *et al.*, 2010), no obstante, el apoyo parental ejerce una influencia importante en la adaptación psico-social del adolescente (Gómez-Ortiz *et al.*, 2019; Luengo *et al.*, 2014). Este apoyo implica que el adolescente perciba la disponibilidad de ambos padres para brindarle ayuda (emocional, informacional, instrumental y valorativa) que le permitan mejorar sus habilidades y enfrentar situaciones adversas (Malecki y Demaray, 2002). En la literatura se sugiere que el apoyo parental se vincula con menor frecuencia de ciberagresiones en adolescentes (Chang *et al.*, 2015; Fanti *et al.*, 2012; Wang *et al.*, 2009).

Violencia familiar. La violencia familiar incluye componentes físicos, verbales, emocionales, sociales y sexuales. Involucra tanto la experiencia directa como la observación de agresiones

entre los miembros de la familia (Mathis *et al.*, 2010). Se ha constatado que la violencia familiar disminuye el bienestar emocional (Agbaria y Natur, 2018; Badr *et al.*, 2018) y favorece conductas agresivas en los adolescentes (Caballero *et al.*, 2010; Dubow *et al.*, 2016). Si bien en la revisión de la literatura únicamente se identifican tres estudios que vinculan la violencia familiar con el ciberacoso, todos ellos constatan que ésta se relaciona de forma positiva con la ciberagresión en adolescentes (Chen *et al.*, 2018; Tanrikulu y Campbell, 2015; Yan *et al.*, 2018).

Factores escolares relacionados con el ciberacoso

Apoyo docente. Aunque por lo general el ciberacoso sucede fuera de la escuela, en muchos casos involucra a estudiantes del mismo centro escolar (Smith *et al.*, 2008). Factores relativos a la cultura escolar influyen en la frecuencia y severidad del ciberacoso (Monks *et al.*, 2016). El apoyo docente, un elemento de la cultura escolar, se vincula con la calidad de las relaciones entre los estudiantes (Lee *et al.*, 2008; Valdés *et al.*, 2018). Este apoyo involucra ayudas instrumentales, emocionales e informacionales que los docentes brindan o ponen a disposición de los estudiantes (Malecki y Demaray, 2002; Saylor y Leach, 2009). Existe evidencia de que cuando el apoyo docente es escaso, esto favorece el ciberacoso (Baldry *et al.*, 2015; Casas *et al.*, 2013; Cross *et al.*, 2015; Kowalski *et al.*, 2019).

Acoso y victimización tradicional. Numerosos estudios señalan la asociación entre el acoso tradicional y el ciberacoso (Borges *et al.*, 2015; Thomas *et al.*, 2014). En recientes metaanálisis se reporta que participar en situaciones de acoso tradicional como agresor o víctima es un fuerte predictor del ciberacoso (Chen *et al.*, 2016; Guo, 2016); por ejemplo, diversas investigaciones reportan que entre 6 y 12 por ciento de estudiantes involucrados en actos de acoso tradicional realizan conductas de ciberacoso (Beltrán-Catalán *et al.*, 2018; Tanrikulu

y Campbell, 2015). Esto sugiere que el ciberacoso puede ser tanto una continuación del patrón de agresividad hacia los pares como la respuesta a la frustración originada por el acoso tradicional (Valdés *et al.*, 2014).

Factores de la comunidad relacionados con el ciberacoso

Activos de desarrollo en la comunidad. La investigación acerca del ciberacoso sugiere que las características de la comunidad influyen en el ajuste social de los individuos (Carey y Richards, 2014). Un número considerable de estudios constatan la influencia de indicadores de desorganización de la comunidad (abuso de drogas, criminalidad, carencias estructurales y exposición a la violencia) en la prevalencia de conductas agresivas en adolescentes (Chang *et al.*, 2016; Low y Espegale, 2014). Si bien la investigación acerca de la influencia de los activos de desarrollo de la comunidad en el desarrollo psicosocial positivo de los jóvenes es escasa (Lenzi *et al.*, 2017; Zani *et al.*, 2001), se sabe que dichos activos facilitan el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales en sus integrantes (Benson *et al.*, 2006; Oliva, Antolín y López, 2012). Activos como la seguridad, el apoyo y el control social promueven la conducta prosocial en adolescentes (Lenzi *et al.*, 2012; Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012). El activo de apoyo social involucra ayudas que los adolescentes reciben de las personas de su comunidad para afrontar las tareas y conflictos de su etapa de vida (Sterrett *et al.*, 2011). El activo vinculado con la seguridad se relaciona con la baja frecuencia de problemas como abuso de drogas, violencia y conductas delictivas en la comunidad (Duncan *et al.*, 2002). Por su parte, el activo de control se refiere a la supervisión e intervención de adultos cuando la conducta de los adolescentes viola reglas sociales o morales (Oliva, Antolín y López, 2012).

Si bien la evidencia disponible sugiere que las características del contexto social influyen en el desarrollo de los adolescentes, se

encontraron pocos estudios que relacionen las características de la comunidad con el ciberacoso. En estas investigaciones se asocia el ciberacoso con amistades antisociales (Casas *et al.*, 2013), la exposición a situaciones de violencia (Santos y Romera, 2013) y el bajo compromiso con la comunidad (Baldry *et al.*, 2015). En la revisión realizada no se identificaron estudios en México acerca de los efectos de la comunidad en el ciberacoso en adolescentes. Esto es llamativo dados los altos índices de violencia social reportados en el país (INEGI, 2017; Institute for Economic & Peace, 2018).

MÉTODO

Participantes

El estudio se realizó en 28 bachilleratos públicos de tres ciudades del sur del estado de Sonora, México. La muestra comprendió 1 mil 488 estudiantes seleccionados mediante un muestreo probabilístico simple ($p=.50$, $q=.05$), 669 (45 por ciento) del sexo masculino (M edad=15.88, $DE=2.20$ años) y 819 (55 por ciento) del femenino (M edad=15.78, $DE=2.22$ años).

Para el estudio de la muestra inicial se conformaron dos submuestras. La primera incluyó a 209 estudiantes (14.05 por ciento de la muestra inicial) que refirieron ciberagresiones hacia pares, 103 (49 por ciento) del sexo masculino (M edad=16.02, $DE=.95$ años) y 106 (51 por ciento) del femenino (M edad=15.80, $DE=2.47$ años). La segunda submuestra se conformó por 209 estudiantes sin reporte de ciberagresiones, 100 (48.6 por ciento) hombres (M edad=15.98, $DE=1.04$ años) y 109 (51.4 por ciento) mujeres (M edad=15.84, $DE=2.50$ años). Esta última muestra se seleccionó de forma aleatoria a partir de los 1 mil 379 estudiantes que no reportaron ciberacoso. Se utilizaron muestras de similar tamaño para facilitar el cálculo de los modelos de regresión logística.

Instrumentos

Empatía. Se utilizó la escala de medición de empatía y compasión en adolescentes (AMES)

(Vossen *et al.*, 2015), que mide: empatía afectiva (4 ítems, $\alpha=.78$), capacidad para experimentar las emociones de pares (ej.: “cuando un compañero se siente mal, me siento mal yo también”) y empatía cognitiva (4 ítems, $\alpha=.80$), comprensión de las emociones de los otros (ej.: puedo percatarme de los sentimientos de un compañero, antes que me lo diga). El formato de respuesta fue tipo Likert (0=nunca, 1=casi nunca, 2=a veces, 3=casi siempre y 4=siempre). Mediante un análisis factorial confirmatorio se verificó el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2=22.94$, $gl=19$, $p=.24$; CFI=.99; TLI=.95; AGFI=.95; RMSEA=.031, IC 90 [.01 - .07]).

Competencia social. Se utilizó la escala de competencia social (SC) (Valkenburg y Peter, 2008) que mide competencias de: iniciación (5 ítems, $\alpha=.74$), facilidad para iniciar relaciones y hacer amistades (ej. “iniciar una conversación con otra persona que no conoces”) y asertividad (4 ítems, $\alpha=.78$), que involucra hacer valer los derechos cuando son violentados (ej.: “defenderte cuando se te acusa de algo que no hiciste”). La escala se respondió en un formato tipo Likert con opciones de respuesta desde 0 (muy difícil) a 4 (muy fácil). Mediante un análisis factorial confirmatorio se constató el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2=50.21$, $gl=26$, $p=.10$; CFI=.98; AGFI=.98; RMSEA=.027, IC 90 [.01 - .03]).

Exposición a violencia en la escuela. Se midió mediante la escala de caracterización del acoso y victimización (CAV) (Valdés y Carlos, 2014) que cuestiona al estudiante acerca de conductas de victimización y acoso de pares en los últimos dos meses. La dimensión de acoso (7 ítems, $\alpha=.80$) mide agresiones físicas, psicológicas y/o sociales hacia pares (ej.: “les pongo sobrenombres ofensivos a mis compañeros”); por su parte, la de victimización (7 ítems, $\alpha=.71$) indaga en la frecuencia de victimización por pares (ej.: “me insultan”). Se respondió en un formato tipo Likert con opciones desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Se verificó el ajuste del modelo de

medición a los datos con un análisis factorial confirmatorio ($X^2=143.31$, $gl=73$, $p<.060$; CFI=.95; AGFI=.91; RMSEA=.052, IC 90 [.03 - .08]).

Apoyo docente. Se evaluó con la escala de apoyo escolar (AEC; Reyes *et al.*, 2017), conformada por seis ítems que miden la percepción del estudiante acerca de ayudas emocionales e instrumentales que recibe de los docentes para manejar conflictos entre pares (ej.: “en mi escuela los docentes ayudan a los estudiantes que son víctimas de acoso”). Su formato de respuesta fue de tipo Likert con opciones desde 0 (nunca ayudan) hasta 4 (siempre ayudan). Se verificó la sustentabilidad empírica del modelo de medición unidimensional ($X^2=22.88$, $gl=13$, $p=.062$; CFI=.98; GFI=.94; RMSEA=.060, IC 90 [.01 - .09]). El valor del $\alpha=.90$ indicó una aceptable fiabilidad de la escala.

Apoyo parental. Se midió con la escala de apoyo social de niños y adolescentes (CASSS) (Malecki y Demaray, 2002) que mide la percepción del adolescente acerca de las ayudas emocionales e instrumentales recibidas de ambos padres para manejar situaciones conflictivas (6 ítems, ej.: “mis padres me ayudan a tomar decisiones”). Su formato de respuesta fue tipo Likert (0=nunca, 1=casi nunca, 2=a veces, 3=casi siempre y 4=siempre). Mediante un análisis factorial confirmatorio se verificó el ajuste del modelo medición a los datos ($X^2=2.98$, $p=.93$, $gl=8$; CFI=.99; AGFI=.98; RMSEA=.021, IC 90 [.01 - .07]). La fiabilidad de los puntajes fue aceptable ($\alpha=.88$).

Violencia en la familia. Se utilizó la escala de exposición a la violencia (SEV) (Orue y Calvete, 2018) que mide agresiones directas (3 ítems, $\alpha=.72$, ej.: “te pegan en tu casa”) e indirectas en el hogar (5 ítems, $\alpha=.79$, ej.: “tus padres se insultan”). Se respondió en un formato tipo Likert (0=nunca, 1=casi nunca, 2=a veces, 3=casi siempre y 4=siempre). Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron el ajuste del modelo de medición a los datos

($X^2=2.98$, $gl=8$, $p=.93$; CFI=.99; AGFI=.98; RMSEA=.021, IC 90 [.01 - .07]).

Activos de desarrollo en la comunidad. Se realizó una adaptación de la escala “activos de desarrollo en el barrio” (ADA) (Oliva, Antolín y López, 2012), que se conforma por 10 ítems que miden: apoyo social (4 ítems, $\alpha=.83$, ej.: “las personas adultas de mi barrio ayudan a los jóvenes a resolver problemas”); seguridad (3 ítems, $\alpha=.85$, ej.: “en mi barrio no se venden drogas”) y control social (3 ítems, $\alpha=.78$, ej.: “los adultos de mi barrio impiden que adolescentes dañen bienes sociales, tales como contenedores de basura, teléfono o alumbrado público”). El formato de respuesta fue de tipo Likert con opciones desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Los resultados del análisis factorial mostraron que el modelo se ajusta a los datos ($X^2=32.04$, $gl=17$, $p=.025$; CFI=.99; AGFI=.98; RMSEA=.024, IC 90 [.01 - .04]).

Ciberacoso. Se utilizó la subescala de ciberagresión del “cuestionario del proyecto europeo de intervención en el *ciberbullying*” (ECIP-Q) (Ortega-Ruiz *et al.*, 2016), que mide la frecuencia de ciberagresiones hacia pares durante los últimos dos meses (ej.: “he utilizado las tecnologías para amenazar a algún compañero”). Consta de seis ítems que se respondieron en un formato tipo Likert con opciones desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) se constató el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2=100.77$, $gl=71$, $p=.01$; CFI=.95; TLI=.96; AGFI=.91; RMSEA=.044, IC 90 [.02 - .06]). El valor del estadístico α fue de .74, lo cual sugiere una adecuada fiabilidad de la escala.

Procedimiento

Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora, el cual verificó que se cumplieran los criterios éticos establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Para obtener los datos se solicitó a directivos y profesores su consentimiento para acceder a los salones de clase. Posteriormente se obtuvo el consentimiento por escrito de los padres para que sus hijos contestaran las escalas. Por último, se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria y se les garantizó la confidencialidad de la información que ellos proporcionarían. La administración se realizó en los salones de clase por dos investigadores del proyecto y su duración fue de aproximadamente 30 minutos.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos se realizó con apoyo de AMOS 23. Los análisis factoriales confirmatorios se calcularon con el método de estimación de máxima verosimilitud y un *bootstrap* asociado (500 repeticiones) con un intervalo de confianza del 95 por ciento para evitar sesgos en las estimaciones por problemas de normalidad multivariada. Se consideraron indicadores de ajuste de los modelos de medición a los datos valores de χ^2 con probabilidad asociada $<.001$; CFI (índice de ajuste comparativo) y AGFI (índice de bondad de ajuste estandarizado) $>.95$ y el RMSEA (error de la raíz cuadrada de la media de aproximación) ≤ 0.5 (Blunch, 2013; Byrne, 2010).

El análisis de los resultados de las escalas se realizó con apoyo del SPSS .23. Se obtuvo la media y la desviación estándar de las variables involucradas en el estudio. Se calcularon pruebas *t* de Student para muestras independientes y *d* de Cohen para indagar en las diferencias univariadas entre los grupos de estudiantes con y sin reportes de ciberacoso en las variables analizadas. Por último, con base en el modelo ecológico-social se consideraron varios modelos de regresión logística. En el modelo 1 (M1) se incluyeron variables del estudiante (empatía y competencia social); en el modelo 2 (M2), familiares (apoyo familiar y violencia en la familia); en el modelo 3 (M3), escolares (apoyo escolar y violencia en la escuela); y en

el modelo 4 (M4), de la comunidad (activos de desarrollo en el barrio). También se calcularon modelos de interacciones entre variables de riesgo (M5) y protección (M6).

La capacidad de cada variable para predecir la probabilidad de realizar ciberagresiones se determinó mediante el Odd Ratio (OR). El ajuste global de cada modelo se valoró mediante el valor del estadístico R^2 de Nagelkerke (Ho, 2014; Hosmer *et al.*, 2013). Para calcular las interacciones las variables se centraron y estandarizaron (Aiken y West, 1991; Darlington y Hayes, 2017).

RESULTADOS

Análisis descriptivos y univariados

Se encontró que todas las variables incluidas en el estudio diferencian entre estudiantes ciberagresores y no ciberagresores (Tabla 1). Los resultados sugieren que los adolescentes ciberagresores se caracterizan por poseer menor empatía, competencia social, apoyo social (parental y docente) y activos de desarrollo en su comunidad que aquéllos que no reportan ciberagresiones. Los ciberagresores también reportaron mayor frecuencia de acoso y victimización tradicional y exposición a la violencia en sus familias que los no involucrados.

Regresión logística

De los resultados de la prueba de regresión logística se infirió que todas las variables predictoras incluidas en los modelos resultaron significativas, tanto en sus efectos principales como en sus interacciones (Tabla 2).

Predictores personales (modelo 1). Tanto la empatía como las competencias sociales redujeron la probabilidad de ciberacoso. Los efectos más importantes se encontraron en las competencias sociales.

Predictores familiares (modelo 2). El apoyo parental disminuyó la probabilidad de conductas de ciberacoso en los adolescentes. Por otra

Tabla 1. Análisis descriptivo de la muestra y comparación entre los grupos de ciberagresores y no ciberagresores en las variables analizadas.

Variables	Ciberagresores (n = 209)		No ciberagresores (n = 209)		t (416)	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
Empatía	3.19	1.14	3.60	1.04	-3.84	<.000	.38
Competencia social	3.09	.88	3.55	.79	-5.62	<.000	.55
Apoyo parental	3.16	1.18	3.73	1.27	-4.75	<.000	.46
Violencia en la familia	1.71	.83	1.31	.73	5.23	<.000	.51
Apoyo docente	3.12	.82	3.73	1.17	-6.17	<.000	.60
Acoso tradicional	1.74	.65	1.31	.54	8.82	<.000	.71
Victimización tradicional	1.65	.64	1.32	.52	6.97	<.000	.56
Activos de desarrollo en la comunidad	1.40	.84	1.81	.88	-4.87	<.000	.47

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Resumen del análisis de regresión logística acerca de la probabilidad de realizar ciberagresiones

Modelos	Variables	B	ES	OR	IC 95%	Estadístico Wald	R2
Modelo 1 Personales	Empatía	-.37	.14	.76	[.57, .86]	4.83***	.14
	Competencia social	-.51	.17	.59	[.42, .71]	12.04***	
Modelo 2 Familiares	Apoyo parental	-.49	.18	.54	[.44, .65]	8.40***	.18
	Violencia familiar	.54	.20	2.03	[1.73, 2.09]	7.71***	
Modelo 3 Escolares	Apoyo escolar	-.42	.16	.72	[.59, .80]	7.10***	.29
	Acoso tradicional	.64	.19	2.75	[2.49, 2.90]	15.21***	
	Victimización tradicional	.43	.22	2.05	[1.90, 2.20]	7.90***	
Modelo 4 Comunidad	Activos de desarrollo en la comunidad	-.45	.25	.57	[-.35, -.62]	8.21***	.12
Modelo 5 Factores protectores	EPxCSxAPxADxADC	-.62	.20	.43	[.35, .66]	18.51****	.37
Modelo 6 Factores de riesgo	VFxACxVI	.67	.17	3.05	[2.88, 3.16]	19.57***	.32

Fuente: elaboración propia.

Nota: B=coeficiente; ES=error estándar; OR=odd ratio; IC=intervalo de confianza; EP=empatía; CS=competencia social; AP=apoyo parental; AD=apoyo docente; ADC=activos de desarrollo en la comunidad; VF=violencia familiar; AC=acoso escolar; VI=victimización.

parte, la exposición a violencia en la familia duplica la probabilidad de conductas de ciberacoso en los adolescentes.

Predictores escolares (modelo 3). El apoyo escolar disminuyó la probabilidad de ciberagresión en los estudiantes; sin embargo, los reportes de acoso y victimización tradicional aumentaron de forma considerable el riesgo de ciberacoso.

Predictores de la comunidad (modelo 4). La presencia de activos de desarrollo en el barrio reduce la probabilidad de conductas de ciberagresión en los adolescentes.

Interacciones entre factores protectores (modelo 5). La interacción entre los factores protectores de los distintos niveles (empatía, competencia social, apoyo parental, apoyo docente y activos de desarrollo en el barrio) tiene efectos sinérgicos significativos en la reducción del ciberacoso.

Interacciones entre factores de riesgo (modelo 6). La interacción entre factores de riesgo (violencia familiar, acoso y victimización tradicional) aumenta su efecto predictivo del ciberacoso.

DISCUSIÓN

Nuestros resultados coinciden con investigaciones previas que refieren que un importante número de adolescentes mexicanos realizan conductas de ciberacoso (Lucio, 2012; Martínez-Vilchis *et al.*, 2015; Valdés *et al.*, 2014; Vega-López *et al.*, 2013). En el estudio se analizan las diferencias en variables familiares, escolares y comunitarias entre estudiantes con y sin conductas de ciberacoso. Los hallazgos reafirman la pertinencia del enfoque ecológico-social para el análisis del ciberacoso al constatar que éste se relaciona con características personales y del contexto social del estudiante.

En lo relativo a los efectos principales se corrobora que la empatía, la competencia

social, el apoyo parental, el apoyo docente y los activos de desarrollo en la comunidad disminuyen la probabilidad de conductas de ciberacoso en adolescentes. También se constata que la violencia familiar y la participación en el acoso tradicional favorecen la presencia de ciberacoso. En lo que respecta a la interacción se comprueba que la interacción de factores de protección (competencia social, apoyo parental, apoyo docente y activos de desarrollo en la comunidad) actúan de forma sinérgica en la disminución del ciberacoso. También los factores de riesgo interactúan (acoso tradicional y violencia familiar) de forma sinérgica para aumentar la probabilidad de conductas de ciberacoso. Este hallazgo es consistente con lo reportado en otros estudios que constatan que la interacción entre variables personales y de los diferentes contextos sociales favorecen o desestimulan el ciberacoso (Álvarez-García *et al.*, 2018; Casas *et al.*, 2013; Guo, 2016).

Con relación a las variables personales los resultados sugieren que el desarrollo socioemocional del adolescente es un factor protector de la ciberagresión. Consistente con lo reportado en la literatura se encuentra que la empatía (Kowalski *et al.*, 2014; Lee y Shin, 2017; Peterson y Densley, 2017; Steffgen *et al.*, 2010) y la competencia social (Savage y Tokunaga, 2017; Zych *et al.*, 2018) se relacionan con menor frecuencia con conductas de ciberacoso. Esto implica que este problema se vincula con dificultades para experimentar emociones morales vinculadas con la conducta moralmente responsable hacia las víctimas, y con carencias en competencias sociales para relacionarse y defender asertivamente sus derechos en las relaciones con los pares. Aunque es necesario indagar al respecto, se considera la hipótesis de que, de forma similar a lo que sucede en el acoso tradicional (Merk *et al.*, 2005; Raine *et al.*, 2006), las carencias en las emociones morales se vinculan con ciberagresiones proactivas (instrumentales) y las dificultades en competencias sociales con ciberagresiones reactivas (derivadas de la reacción a agresiones previas).

De forma similar a lo reportado en la literatura, los hallazgos de este estudio confirman que las características del contexto familiar se relacionan con el ciberacoso (Appel *et al.*, 2014; Buelga *et al.*, 2018). En los adolescentes con conductas de ciberacoso se percibe mayor violencia (Chen *et al.*, 2018; Tanrikulu y Campbell, 2015; Yan *et al.*, 2018) y menor apoyo parental en sus familias (Chang *et al.*, 2015; Fanti *et al.*, 2012; Wang *et al.*, 2009). Por ende, para prevenir el ciberacoso se necesita potencializar relaciones respetuosas al interior de las familias y un apoyo efectivo de los padres a los hijos adolescentes.

Se reafirma que la escuela juega un rol importante en el ciberacoso (Baldry *et al.*, 2015; Borges *et al.*, 2015). Los ciberacosadores reportan mayor participación en situaciones de acoso tradicional en la escuela como agresores o víctimas (Chen *et al.*, 2016; Guo, 2016). Por otra parte, se observa que la percepción de apoyo por parte de los docentes reduce el ciberacoso (Baldry *et al.*, 2015; Casas *et al.*, 2013). Estos resultados sugieren que disminuir la violencia tradicional en las escuelas y mejorar la calidad de la relación de los docentes con los estudiantes son elementos importantes para prevenir el ciberacoso.

Los resultados confirman, de manera congruente con otros estudios, que la comunidad es una variable relevante en el desarrollo social del adolescente (Lenzi *et al.*, 2012). Se constata que la percepción de activos de desarrollo social en la comunidad reduce la probabilidad de participar en actos de ciberacoso en adolescentes. Los hallazgos reafirman el valor de la seguridad, el apoyo y el control social como elementos de la comunidad que inhiben la conducta agresiva en los adolescentes (Lenzi *et al.*, 2012; Oliva, Antolín, Estévez y Pascual, 2012). Este hallazgo sugiere que es necesario fortalecer los recursos de la comunidad para la prevención del ciberacoso.

Se observa que la interacción entre variables que actúan como factores protectores (la empatía, la competencia social, el apoyo

parental, el apoyo docente y los activos de desarrollo social) ocasiona efectos mayores en la reducción del ciberacoso que el efecto de cualquiera de estas variables por sí solas. En el mismo sentido, se encontró que la interacción entre factores de riesgo (violencia familiar y acoso tradicional) incrementa la probabilidad de conductas de ciberacoso en adolescentes. Estos hallazgos sugieren que la prevención efectiva del ciberacoso, al igual que el acoso tradicional, deben enfocarse desde una perspectiva ecológico-social que considere intervenciones que involucren al estudiante, la escuela, la familia y la comunidad (AERA, 2013).

El estudio posee implicaciones teóricas y prácticas. Como se menciona, la mayor parte de los estudios acerca del ciberacoso se realizan desde una postura empírica, mientras de que son escasos los que, como el presente, utilizan un modelo teórico para el análisis. Al constatar la influencia de variables personales, familiares, escolares y comunitarias en el ciberacoso se reafirma el valor del modelo ecológico-social como un marco teórico fructífero para estudiar este fenómeno. Los hallazgos sugieren que la prevención del ciberacoso debe involucrar tanto a los estudiantes como a los actores sociales de los diversos contextos que influyen en el desarrollo socioemocional del adolescente.

El presente estudio es una contribución a la investigación acerca del ciberacoso; sin embargo, posee algunas limitaciones: en primer lugar, los datos se obtuvieron por instrumentos de autorreporte y, por lo tanto, pueden estar afectados por la deseabilidad social; por ello se sugiere, en el futuro, realizar estudios que utilicen otras técnicas de medición. En segundo lugar, si bien el estudio comprende una muestra amplia de estudiantes seleccionados de forma aleatoria, ésta es limitada en lo relativo a la edad y la región geográfica que abarca, por lo cual se sugiere replicar el estudio en otras poblaciones para indagar en la generalización de las conclusiones. En tercer lugar, el diseño fue de tipo transversal, lo que implica que no es posible establecer con

certeza relaciones causales entre las variables; es necesario evaluar las conclusiones del estudio con diseños experimentales o longitudinales. Por último, aunque el estudio incluye variables vinculadas de forma significativa con la probabilidad de ciberacoso, éstas no abarcan todas las posibles variables predictoras del mismo y, por ende, es necesario realizar nuevos estudios que incluyan otros posibles predictores de este problema.

Concluimos que el estudio contribuye a una mejor comprensión de los factores asociados al ciberacoso en adolescentes mexicanos. Además, nuestros resultados revelan que es necesario que los programas de prevención del ciberacoso consideren acciones dirigidas a promover el desarrollo socioemocional del adolescente y la calidad de las relaciones en la familia, la escuela y la comunidad.

REFERENCIAS

- AGBARIA, Qutaiba y Nazeh Natur (2018), "The Relationship between Violence in the Family and Adolescents Aggression: The mediator role of self-control, social support, religiosity, and well-being", *Children and Youth Services Review*, vol. 91, pp. 447-456. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.016>
- AIKEN, Leona y Stephen West (1991), *Multiple Regression: Testing and interpreting interactions*, Thousand Oaks, Sage.
- ÁLVAREZ-García, David, José Núñez, Trinidad García y Alejandra Barreiro-Collazo (2018), "Individual, Family, and Community Predictors of Cyber-aggression among Adolescents", *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, vol. 10, núm. 8, pp. 79-88. DOI: <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a8>
- American Educational Research Association (AERA) (2013), *Prevention of Bullying in School, Colleges, and Universities*, Washington DC, AERA.
- APPEL, Markus, Barbara Stiglbauer, Bernad Batinic y Peter Holtz (2014), "Internet Use and Verbal Aggression: The moderating role of parents and peers", *Computer in Human Behavior*, vol. 33, pp. 235-241. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.007>
- ARSENIO, William y Elizabeth Lemerise (2001), "Varieties of Childhood Bullying Values, Emotion Processes, and Social Competence", *Social Development*, vol. 70, núm. 11, pp. 59-73. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- AVILÉS, José María (2013), "Análisis del ciberbullying: claves para una educación moral", *Papeles del Psicólogo*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-15, en: <http://papelesdelpsicologo.es/pdf/2172.pdf> (consulta: 20 febrero 2018).
- BADR, Hanan, Jumana Naser, Abdullah Al-Zaab, Anfal Al-Saeedi, Khalifa Al-Munefi, Shaikha Al-Houli y Dana Al-Rashidi (2018), "Childhood Maltreatment: A predictor of mental health problems among adolescents and young adults", *Child Abuse & Neglect*, vol. 80, pp. 161-171. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.011>
- BALDRY, Anna Costanza, David Farrington y Anna Sorrentino (2015), "Am I at Risk of Cyberbullying? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 23, pp. 36-51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- BANDURA, Albert (2016), *Moral Disengagement. How people do harm and live with themselves*, Nueva York, McMillan Learning.
- BELTRÁN-Catalán, María, Izabela Zych, Rosario Ortega-Ruiz y Vicente Llorent (2018), "Victimisation through Bullying and Cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimization and technology use in different types of victims", *Psicothema*, vol. 30, núm. 2, pp. 183-188. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.313>
- BENSON, Peter, Peter Scales, Stephen Hamilton y Arturo Sesma (2006), "Positive Youth Development: Theory, research and applications", en Richard M. Lerner (coord.), *Handbook of Child Psychology*, Hoboken, Wiley, pp. 894-941.
- BLUNCH, Niels (2013), *Introduction to Structural Equation Modeling Using IBM SPSS Statistic and AMOS*, Thousand Oaks, Sage.
- BONANNO, Rina y Shelley Hymel (2013), "Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying", *Journal Youth Adolescence*, vol. 42, núm. 5, pp. 685-697. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>
- BORGES, Sara, Cassió Bottino, Caroline Gomez, Alíne Lobo y Wagner Silva (2015), "Cyberbullying and Adolescent Mental Health: Systematic review", *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 31, núm. 3, pp. 463-475. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00036114>

- BRONFENBRENNER, Urie (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.
- BUELGA, Sofia, Belén Martínez-Ferrer y María-Jesús Cava (2018), "Differences in Family Climate and Family Communication among Cyberbullies, Cybervictims, and Cyber Bully-Victims in Adolescent", *Computers in Human Behavior*, vol. 76, pp. 164-173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- BYRNE, Barbara (2010), *Structural Equation Modeling with AMOS*, Nueva York, Routledge.
- CABALLERO, Miguel Ángel, Luciana Ramos, Catalina González y María Teresa Saltijeral (2010), "Family Violence and Risk of Substance Abuse Among Mexican Adolescents", *Child Abuse & Neglect*, vol. 34, núm. 8, pp. 576-584. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2010.02.001>
- CARAVITA, Simona, Barbara Colombo, Sara Stefanelli y Roberta Zigliani (2016), "Emotional, Psychophysiological and Behavioral Responses Elicited by the Exposition to Cyberbullying Situation: Two experimental studies", *Psicología Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 49-59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.003>
- CAREY, Devin y Maryse Richards (2014), "Exposure to Community Violence and Maladjustment among Urban African American Youth", *Journal of Adolescence*, vol. 37, núm. 7, pp. 1161-1170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.021>
- CASAS, José, Rosario del Rey y Rosario Ortega-Ruiz (2013), "Bullying and Cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables", *Computer in Human Behavior*, vol. 29, núm. 3, pp. 580-587. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- CHANG, Fong-Ching, Chiung-Hui Chiu, Nae-Fang Miao, Ping-Hung Chen, Ching-Mei Lee, Jeng-Tung Chiang y Ying-Chun Pan (2015), "The Relationship between Parental Mediation and Internet Addiction among Adolescents, and the Association with Cyberbullying and Depression", *Comprehensive Psychiatry*, vol. 57, pp. 21-28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.11.013>
- CHEN Liang, Shirley Ho y May Lwin (2016), "A Meta-Analysis of Factors Predicting Cyberbullying Perpetration and Victimization: From the social cognitive and media effects approach", *New Media & Society*, vol. 19, núm. 8, pp. 1194-1213. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- CHANG, Ling-Yin, Mei-Yeh Wang y Rei-Shan Tsai (2016), "Neighborhood Disadvantage and Physical Aggression in Children and Adolescents: A systematic review and meta-analysis of multilevel studies", *Aggressive Behavior*, vol. 42, núm. 5, pp. 441-454. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.21641>
- CHEN, QiQi, Camilla Lo, Yuhong Zhu, Anne Cheung, Ling Chan y Patrick Ip (2018), "Family Poly-Victimization and Cyberbullying among Adolescents in a Chinese School Sample", *Child Abuse & Neglect*, vol. 77, pp. 180-187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.015>
- COLASANTE, Tyler, Antonio Zuffiano y Tina Malti (2015), "Do Moral Emotions Buffers the Anger-Aggression Link in Child and Adolescent?", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 41, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.06.001>
- CROSS, Donna, Amy Barnes, Alana Papageorgiou, Kate Hadwen, Lydia Hearn y Leanne Lester (2015), "A Social-Ecological Framework for Understanding and Reducing Cyberbullying Behaviours", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 23, pp. 109-117. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>
- DARLINGTON, Richard y Andrew Hayes (2017), *Regression analysis and linear models. Concepts, applications, and implementation*, Nueva York, The Guilford Press.
- DUBOW, Eric, Rowell Huesmann, Paul Boxer y Cathy Smith (2016), "Childhood and Adolescent Risk and Protective Factors for Violence in Adulthood", *Journal of Criminal Justice*, vol. 45, pp. 26-31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.005>
- DUNCAN, Susan, Terry Duncan y Lisa Strycker (2002), "A Multilevel Analysis of Neighborhood Context and Youth Alcohol and Drug Problems", *Prevention Science*, vol. 3, núm. 2, pp. 125-133. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1015483317310>
- EISENBERG, Nancy, Natalie Eggum y Laura Giunta (2010), "Empathy-Related Responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations", *Social Issues and Policy Review*, vol. 4, núm. 1, pp. 143-180. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- FANTI, Kostas, Andreas Demetriou y Veronica Hawa (2012), "A Longitudinal Study of Cyberbullying: Examining risk and protective factors", *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, núm. 2, pp. 168-181. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>
- GARCÍA-Maldonado, Gerardo, Gerardo Martínez-Salazar, Atenógenes Saldívar-González, Rafael Sánchez-Nuncio, Gerardo Martínez-Perales y María Barrientos-Gómez (2012), "Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional", *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, vol. 69, núm. 4, pp. 463-474.

- GIBBS, John (2014), *Moral Development & Reality*, Nueva York, Oxford University Press.
- GÓMEZ-Ortiz, Olga, Carmen Apolinario, Eva M. Romera y Rosario Ortega-Ruiz (2019), "The Role of Family in Bullying and Cyberbullying Involvement: Examining a new typology of parental education management based on adolescents' view of their parents", *Social Sciences*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8010025>
- GÓMEZ-Ortiz, Olga, Eva Romera-Félix y Rosario Ortega-Ruiz (2017), "Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 22, núm. 1, pp. 37-44. DOI: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- GRADINGER, Petra, Takuya Yanagida, Damar Strohmeier y Christiane Spiel (2015), "Prevention of Cyberbullying and Cybervictimization: Evaluation of the ViSC social competence program", *Journal of School Violence*, vol. 14, núm. 1, pp. 87-110. DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>
- GUO, Siyin (2016), "A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization", *Psychology in the Schools*, vol. 53, núm. 4, pp. 432-453. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.21914>
- HERRERA-López, Mauricio, Eva Romera y Rosario Ortega-Ruiz (2017), "Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 49, núm. 3, pp. 163-172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- HINDUJA, Saamer y Justin Patchin (2008), "Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization", *Deviant Behavior*, vol. 29, núm. 2, pp. 129-156. DOI: <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- HO, Robert (2014), *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis with IBM SPSS*, Boca Raton, CRC Press.
- HOSMER, David, Stanley Lemeshow y Rodney Sturdivant (2013), *Applied Logistic Regression*, Hoboken, Wiley.
- Institute for Economics & Peace (2018), *Índice de paz México*, México, Institute for Economics & Peace.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017), *Encuesta nacional de victimización y percepción sobre seguridad pública (ENVIPE 2017). Principales resultados*, México, INEGI, en: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/regulares/envi-pe/2017/doc/envi-pe-2017-presentacion_nacional.pdf (consulta: 20 febrero 2018).
- IRANZO, Begoña, Sofía Buelga, María-Jesús Cava y Jessica Ortega-Barón (2019), "Cyberbullying, Psychosocial Adjustment, and Suicidal Ideation in Adolescence", *Psychosocial Intervention*, vol. 28, núm. 2, pp. 75-81. DOI: <https://doi.org/10.5093/pi2019a5>
- JUUJARVI, Soile, Liisa Myrsky y Kaija Pessa (2012), "Empathy and Values as Predictors of Care Development", *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 53, núm. 5, pp. 413-420. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2012.00961.x>
- KOWALSKI, Robin, Gary Giumetti, Amber Schroeder y Micah Lattanner (2014), "Bullying in the Digital Age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth", *Psychological Bulletin*, vol. 140, núm. 4, pp. 1073-1137. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035740>
- KOWALSKI, Robin, Susan Limber y Annie McCord (2019), "A Developmental Approach to Cyberbullying: Prevalence and protective factors", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, pp. 20-32. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- LEE, Charles, Sheila Buckthorpe, Tessa Craighead y Geraldine McCormack (2008), "The Relationship between the Level of Bullying in Primary Schools and Children View of Their Teachers' Attitudes to Pupil Behavior", *Pastoral Care in Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 171-180. DOI: <https://doi.org/10.1080/02643940802246559>
- LEE, Changho y Namin Shin (2017), "Prevalence of Cyberbullying and Predictors of Cyberbullying Perpetration among Korean Adolescents", *Computer in Human Behavior*, vol. 68, pp. 352-358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>
- LENZI, Michela, Jill Sharkey, Michel Furlong, Ashley Mayworn, Kayleigh Hunnicutt y Alessio Vieno (2017), "School Sense of Community, Teacher Support, and Students' School Safety Perception", *American Journal of Community Psychology*, vol. 60, núm. 3-4, pp. 527-537. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajap.12174>
- LENZI, Michela, Alessio Vieno, Douglas Perkins, Massimiliano Pastore, Massimo Santinello y Sonia Mazzardis (2012), "Perceived Neighborhood Social Resources as Determinants of Prosocial Behavior in Early Adolescence", *American Journal of Community Psychology*, vol. 50, núm. 1-2, pp. 37-49. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9470-x>
- LIVINGSTONE, Sonia, Leslie Haddon, Anke Gorzig y Kjartan Ólafsson (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*, Londres, LSE.
- Low, Sabina y Dorothy Espegale (2014), "Conduits from Community Violence Exposure to Peer Aggression and Victimization: Contributions of parental monitoring, impulsivity, and deviancy", *Journal of Counseling*

- Psychology*, vol. 61, núm. 2, pp. 221-231. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0035207>
- LUCIO, Luis (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*, vol. 3, núm. 4, pp. 1-16, en: diálogosobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/viewFile/364/349 (consulta: 10 de enero 2018).
- LUENGO, Bernadette, Concetta Pastorelli, Antonio Zuffiano, Nancy Eisenberg, Rosalba Ceravolo y Gian Vittorio (2014), "Trajectories of Prosocial Behaviors Conductive to Civic Outcomes During the Transition to Adulthood: The predictive role of family dynamics", *Journal of Adolescence*, vol. 37, núm. 8, pp. 1529-1539. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.002>
- MALECKI, Christine y Michelle Demaray (2002), "Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)", *Psychology in the School*, vol. 39, núm. 1, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- MALTI, Tina y Sophia Ongley (2014), "The Development of Moral Emotion and Moral Reasoning", en Melanie Killer y Judith Smetana (coords.), *Handbook of Moral Development*, Nueva York, Psychology Press, pp. 163-183.
- MARTÍNEZ-Vilchis, Rocío, Tania Morales y Jesús Pozas (2018), "Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención del cyberbullying en estudiantes de bachillerato", *Pensamiento Psicológico*, vol. 16, núm. 1, pp. 33-44. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS116.epce>
- MARTÍNEZ-Vilchis, Rocío, Jesús Pozas, Karen Jiménez, Tania Morales, David Miranda, María Delgado y Verónica Cuenca (2015), "Prevención de la violencia cara a cara y virtual en el bachillerato", *Psychology, Society, & Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 201-212.
- MATHIS, Gloria, Charles Mueller, Yiling Zhang y Kimberly Becker (2010), "Children's Exposure to Violence by Various Family Members Living in the Home", *Journal of Child & Adolescent Trauma*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1080/19361520903520500>
- MERK, Welmoet, Bram Orobio de Castro, Willem Koops y Walter Matthys (2005), "The Distinction between Reactive and Proactive Aggression: Utility for theory, diagnosis and treatment?", *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 2, núm. 2, pp. 197-220. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405620444000300>
- MONKS, Claire, Jess Mahdavi y Katie Rix (2016), "The Emergence of Cyberbullying in Childhood: Parent and teacher perspectives", *Psicología Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 39-48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.002>
- OBERLE, Eva, Kimberly Schonert-Reichl y Kimberly Thomson (2010), "Understanding the Link between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, núm. 11, pp. 1330-1342. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9486-9>
- OLIVA, Alfredo, Lucía Antolín, Rosa Estévez y Diana Pascual (2012), "Activos del barrio y ajuste adolescente", *Psychosocial Intervention*, vol. 21, núm. 1, pp. 17-27. DOI: <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a1>
- OLIVA, Alfredo, Lucía Antolín y Ana López (2012), "Development and Validation of a Scale for de Measurement of Adolescents' Developmental Assets in the Neighborhood", *Social Indicators Research*, vol. 106, núm. 3, pp. 563-576. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9822-9>
- ORTEGA-Ruiz, Rosario, Rosario del Rey y José Casas (2016), "Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q", *Psicología Educativa*, vol. 22, núm. 1, pp. 71-79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- ORUE, Izaskun y Esther Calvete (2018), "Maladaptive Schemas as Mediators of the Relationship between Previous Victimization in the Family and Dating Violence Victimization in Adolescents", *Child Abuse & Neglect*, vol. 81, pp. 161-169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.028>
- PERREN, Sonja, Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Tina Malti y Shelley Hymel (2012), "Moral Reasoning and Emotion Attributions of Adolescent Bullies, Victims, and Bully-Victims", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 30, pp. 511-530. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02059.x>
- PETERSON, Jillian y James Densley (2017), "Cyber Violence: What do we know and where do we go from here", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 34, pp.193-200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.012>
- QUIN, Li (2008), "A Cross-Cultural Comparison of Adolescents' Experience Related to Cyberbullying", *Educational Research*, vol. 50, núm. 3, pp. 223-234. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131880802309333>
- RAINE, Adrian, Kenneth Dodge, Lisa Gatzke-Koop, Don Lynam, Chandra Reynolds, Magda Stouthamer-Loeber y Jianghong Liu (2006), "The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys", *Aggressive Behavior*, vol. 32, núm. 2, pp. 159-171. DOI: <https://doi.org/10.1002/ab.20115>

- REYES, Ana, José Vera y Angel Valdés (2017), "Teaching Practices, School Support and Bullying", *World Journal of Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 50-59. DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v7n4p50>
- SANTOS, Ángela y Eva Romera (2013), "Influencia de la exposición a la violencia en conductas de agresión en cyberbullying", *Apuntes de Psicología*, vol. 31, núm. 2, pp. 225-235.
- SAVAGE, Matthew y Robert Tokunaga (2017), "Moving toward a Theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and Internet self-efficacy", *Computer and Human Behavior*, vol. 71, pp. 353-361. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.016>
- SAYLOR, Conway y John Leach (2009), "Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming", *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 21, núm. 1, pp. 69-80. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9126-4>
- SCHNEIDER, Shari, Lydia O'Donnell, Ann Stueve y Robert Coulter (2012), "Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A regional census of high school students", *American Journal of Public Health*, vol. 102, núm. 1, pp. 171-177.
- SMITH, Peter (2012), "Cyberbullying and Cyber Aggression", en Shane Jimerson, Amanda Nickerson, Matthew Mayer y Michael Furlong (coords.), *Handbook of School Violence and School Safety*, Nueva York, Routledge, pp. 93-105.
- SMITH, Peter, Jess Mahdavi, Manuel Carvalho, Sonja Fisher, Shanette Russell y Neil Tippett (2008), "Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 49, núm. 4, pp. 376-385. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- STEFFGEN, George, Andreas König, Jan Pfetsch y André Melzer (2010), "The Role of Empathy for Adolescents' Cyberbullying Behavior", *Kwartalnik Pedagogiczny*, vol. 214, núm. 4, pp. 183-198, en: <http://hdl.handle.net/10993/4388> (consulta: 12 de febrero de 2018).
- STERRETT, Emma, Deborah Jones, Laura McKee y Carlye Kincaid (2011), "Supportive Non-Parental Adults and Adolescent Psychosocial Functioning: Using social support as a theoretical framework", *American Journal of Community Psychology*, vol. 48, núm. 3-4, pp. 284-295. DOI: <https://doi.org/10.1007/s104464-011-9429-y>
- TANGNEY, June, Jeff Stuewig y Debra Mashek (2007), "Moral Emotions and Moral Behavior", *Annual Review of Psychology*, vol. 58, pp. 345-372. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- TANRIKULU, Ibrahim y Marilyn Campbell (2015), "Correlates of Traditional Bullying and Cyberbullying Perpetration among Australian Students", *Children and Youth Services Review*, vol. 55, pp. 138-146. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.001>
- THOMAS, Hannah, Jason Connor y James Scott (2014), "Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents – a Review", *Educational Psychology Review*, vol. 27, núm. 1, pp. 135-152. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- TOKUNAGA, Robert (2010), "Following you Home from School: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization", *Computers in Human Behavior*, vol. 26, núm. 3, pp. 277-287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- VALDÉS, Angel y Ernesto Carlos (2014), "Relación entre el autoconcepto, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32, núm. 3, pp. 447-457. DOI: <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- VALDÉS, Angel, Ernesto Carlos, Jesús Tánori y Teodoro Wendlandt (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*, vol. 4, núm. 1, pp. 105-113. DOI: <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p105>
- VALDÉS, Angel, Belen Martínez-Ferrer y Ernesto Carlos (2018), "The Role of Teaching Practices in the Prevention of School Violence among Peers", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 23, núm. 1, pp. 33-38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>
- VALKENBURG, Patti y Jochen Peter (2008), "Adolescents' Identity Experiments on the Internet Consequences for Social Competence and Self-Concept Unity", *Communication Research*, vol. 35, núm. 2, pp. 208-231. DOI: <https://doi.org/10.1177/0093650207313164>
- VEGA-LÓPEZ, María, Guillermo González-Pérez y Pedro Quintero-Vega (2013), "Ciberacoso: victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México", *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 25, pp. 13-20, en: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Vega.pdf (consulta: 23 de noviembre de 2017).
- VOSSEN, Helen, Jessica Piotrowski y Patti Valkenburg (2015), "Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy", *Personality and Individual Differences*, vol. 74, pp. 66-71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>

- WAASDORP, Tracy y Catherine Bradshaw (2015), "The Overlap between Cyberbullying and Traditional Bullying", *Journal of Adolescent Health*, vol. 56, núm. 5, pp. 483-488. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- WANG, Jing, Ronald Iannotti y Tonja R. Nansel (2009), "School Bullying among Adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber", *Journal of Adolescent Health*, vol. 45, núm. 4, pp. 368-375. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- WILLARD, Nancy (2007), *Cyberbullying and Cyberthreats*, Champaign (Illinois), Mallaoy Inc.
- WRIGHT, Margaret, Ann Masten y Angela Narayan (2013), "Resilience Processes in Development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity", en Sam Goldstein y Robert Brooks (coords.), *Handbook of Resilience in Children*, Nueva York, Springer, pp. 15-38.
- YANG, Xiaohui, Zhenhung Wang, Huan Chen y Danni Liu (2018), "Cyberbullying Perpetration among Chinese Adolescents: The role of interparental conflict, moral disengagement, and moral identity", *Children and Youth Services Review*, vol. 86, pp. 256-263. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.003>
- ZANI, Bruna, Elvira Cicognani y Cinzia Albanesi (2001), "Adolescents' Sense of Community and Feeling in the Urban Environment", *Journal of Community & Applied Social Psychology*, vol. 11, núm. 6, pp. 475-489. DOI: <https://doi.org/10.1002/casp.647>
- ZYCH, Izabela, María Beltrán-Catalán, Rosario Ortega-Ruiz y Vicente J. Llorent (2018), "Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 23, núm. 2, pp. 86-93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>
- ZYCH, Izabela, David Farrington y Maria Ttofi (2019), "Protective Factors against Bullying and Cyberbullying: A systematic review of meta-analysis", *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, pp. 4-19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>