



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Castro Castañeda, Remberto; Vargas Jiménez, Esperanza; Huerta Zúñiga, Claudia Gregoria
Variables que discriminan a las víctimas y no víctimas de ciberacoso en adolescentes

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,
vol. 10, núm. 19, 2019, Octubre-Marzo, pp. 173-190
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

DOI: <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i19.652>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658239011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0.50, de los cuales el 46% son hombres y 54% mujeres de 12 a 17 años ($M=13.65$, $DT=1.14$) provenientes de 15 centros educativos y de todos los grados educativos. El procesamiento estadístico se realizó a través del análisis clúster, discriminante y regresión. Los resultados muestran que las variables que más discriminan al grupo de severa cibervictimización son comunicación ofensiva y evitativa por parte de la madre, comunicación ofensiva por parte del padre y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales; mientras que los adolescentes del grupo de no cibervictimización se distinguieron por poseer un autoconcepto emocional, académico, familiar y social positivo, comunicación abierta del padre, comunicación abierta de la madre, funcionalidad familiar, afiliación e implicación escolar, ayuda del profesor y actitud positiva hacia la autoridad institucional. Las variables individuales, familiares, sociales y escolares predicen la cibervictimización.

Palabras clave: CIBERVICTIMIZACIÓN, ADOLESCENCIA, AUTOCONCEPTO, FAMILIA, CLIMA ESCOLAR.

Abstract

The objective of this study is to examine the familial, school, social and individual variables in cyber-victimization during adolescence. The sample was 1,681 Mexican teenagers, from the municipality of Puerto Vallarta ($N = 14,759$) with a confidence interval of $\pm 2.5\%$, a confidence level of 95% and a population variance of .50, of which 46% are men and 54% women, from 12 to 17 years old ($M = 13.65$, $SD = 1.14$), from 15 educational including all levels. Statistical processing was performed through cluster, discriminant and regression analysis. The results show that the variables that discriminate the most against the group of severe cyber-victimization are offensive and avoidant communication by the mother, offensive communication by the father and a positive attitude towards the transgression of social norms; while the adolescents of the non-cyber-victimization group distinguished themselves by having a positive emotional, academic, family and social self-concept, open parental communication, family functionality, school affiliation and involvement, teacher support and positive attitude towards The institutional authority. Individual, family, social and school variables predict cyber-victimization.

Keywords: CYBER-VICTIMIZATION, ADOLESCENCE, SELF-CONCEPT, FAMILY, SCHOOL CLIMATE.

INTRODUCCIÓN

En México, el Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar, de la Secretaría de Gobierno y la Secretaría de Educación Pública (SEGOB-SEP, 2017) establece un conjunto de objetivos, estrategias y acciones para mejorar la convivencia social centrada en ambientes armónicos, pacíficos, inclusivos y libres de discriminación, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y jóvenes. A partir de las situaciones de acoso y violencia que viven las escuelas, se requieren estrategias de prevención social en los siguientes ámbitos: un enfoque de convivencia, detección de grupos de riesgo y atención tanto a quienes ejercen violencia como a las víctimas directas e indirectas. En el plan se contempla la atención a los fenómenos de violencia que ocurren en las redes sociales y que son parte de la convivencia escolar, con el objetivo de hacer un uso adecuado de las redes, para garantizar la seguridad e integridad, atender las amenazas y a los grupos vulnerables.

La violencia escolar es transferida al espacio virtual de las redes sociales (Garai-gordobil, 2016), pero con características particulares. El *cyberbullying* es una nueva modalidad del *bullying* (Campbell, 2005) y como lo marca el plan, es central atender los fenómenos de violencia en las redes sociales y analizar los grupos vulnerables. De ahí el presente hilo conductor se centrará en los adolescentes víctimas del ciberacoso, definiéndose este como una conducta agresiva e intencional realizada por un individuo o grupo de forma persistente a través de dispositivos electrónicos ante víctimas que no pueden defenderse (Smith *et al.*, 2008), ya que existe una alteración en el equilibrio de poder entre agresor y víctima (Olweus, 1993; Kowalski y Limber, 2007; Avilés, 2013). El agresor puede tener anonimato ocultando su identidad, facilitando la agresión e impunidad y aumentando la sensación de indefensión de la víctima (Monks *et al.*, 2009; Smith, 2006), vulnerando la vida social y virtual (Kowalski y Limber, 2007; Avilés, 2013). En el escenario virtual, el y la adolescente viven situaciones donde deben mantener un equilibrio entre el plano físico y digital. En el caso de los ciberacosadores, pueden vivir riesgos de despersonalizar y cosificar a los individuos, con una confusión entre la realidad y la fantasía que los llevaría a una distorsión cognitiva al vivir una ilusión de invisibilidad en las redes sociales y una normalización de la agresión (Avilés, 2013).

Uno de los mayores riesgos de este fenómeno se relaciona con el hecho de que el ciberespacio posibilita la generalización del agravio, su persistencia y la expansión de la red de observadores, ya que baja la exigencia moral de los espectadores desinhibiéndolos, configurando una diada invisible de agresiones (Avilés, 2013). Las agresiones cibernéticas son relacionales, ya que buscan provocar daño a los amigos, a la familia, en los espacios escolares mediante mentiras o rumores, compartir secretos, insultos, groserías, suplantar la identidad y generar miedo (Buelga, Cava y Musitu, 2012).

Las víctimas del ciberacoso presentan consecuencias como ansiedad, estrés, depresión, frustración, somatizaciones y disminución del rendimiento académico; los implicados en el maltrato, acosador o víctima, se encuentran en un escenario de riesgo que los puede llevar a sufrir desajustes tanto psicosociales como de trastornos

psicopatológicos en las etapas de adolescencia y vida adulta (Garaigordobil, 2011, 2015).

Los estudios respecto a la victimización, así como al fenómeno del acoso por internet, han concluido que son un problema multicausal y complejo que ha cobrado tanto interés como preocupación social por los comportamientos violentos derivados de la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Recientemente se ha mostrado una prevalencia relevante respecto al acoso cibernético. Una de las explicaciones más consensadas es la expansión de los nuevos dispositivos electrónicos y su disponibilidad diaria (Kowalski *et al.*, 2014). En ese sentido, existen pruebas suficientes que respaldan que el fenómeno de la victimización y ciberacoso debe atenderse en lo inmediato, ya que un número considerable de adolescentes a través de las TIC han rediseñado sus interacciones cotidianas y emocionales (Calvo, 2015) y tienen nuevas formas de intimidación y acoso (Buelga, Cava y Musitu, 2010).

El ciberacoso se articula a la cibervictimización como fenómenos multicausales. Así, encuadrando la presente investigación con los ejes del Plan Nacional de Convivencia Escolar del Consejo Nacional de Población (Conapo, 2017) de México, se puntualizan las variables que caracterizan el perfil de la cibervíctima en las dimensiones de autoconcepto, funcionalidad y comunicación familiar, clima escolar y actitudes hacia la autoridad, que se desarrollan en los siguientes párrafos.

Respecto al autoconcepto, señala Mason (2005), en el mundo virtual es donde los adolescentes experimentan diversas identidades. El autoconcepto es considerado una de las variables relevantes en el entendimiento del ajuste psicosocial del individuo, ya que un autoconcepto positivo durante la adolescencia es fundamental para la salud mental (García, Musitu y Veiga, 2006). En el caso de los adolescentes, el autoconcepto surge de las transformaciones biológicas, psicológicas y sociales considerado una parte esencial de la personalidad del adolescente; integra la valoración de sí mismo, los sentimientos, las habilidades, los pensamientos y las competencias sociales de cómo se relaciona con su red social de personas (Clark, Clemes y Bean, 2000). En la investigación que se presenta, se enmarca el autoconcepto en una naturaleza multidimensional que engloba cinco ámbitos: académico, social, emocional, familiar y físico.

La familia puede considerarse como el sistema que articula la dimensión social con la identidad de los adolescentes. Cumple la función de socializar al ser humano; es decir, de transmitir modos de ser y estar en el mundo. La funcionalidad familiar positiva se caracteriza por la afectiva unión entre la madre, el padre y los hijos, confianza, apoyo, intimidad entre los integrantes, aunado a la comunicación tanto abierta como empática. Dicha funcionalidad beneficia la salud mental de los adolescentes y se relaciona con la baja participación en conductas de desajuste (Musitu, Jiménez y Estévez, 2009). Subestimar el papel de la familia en la adolescencia sería como derrumbar su identidad. Si bien la familia deja de aparecer en el escenario principal de los adolescentes, su rol solo se transforma para dar cabida al nuevo ciclo vital en que ambos sistemas están inmersos.

Quando el adolescente percibe un clima familiar negativo, caracterizado por una vinculación escasa y pobre, además de una comunicación evitativa y ofensiva, se envuelve en una atmósfera relacional de riesgo que se relaciona con conductas

La conducta violenta en la escuela se entrelaza al fenómeno del ciberacososo. Los comportamientos antisociales y conductas desajustadas (Buelga *et al.*, 2015; Garaigordobil, 2016), las actitudes de transgresión a las figuras de autoridad e instituciones formales, son parte de las principales quejas de los padres y profesores; dichas actitudes se caracterizan por transgredir las leyes, desobedecer y saltarse las reglas. En este sentido, en el mundo virtual, el ciberacosador no ha interiorizado el respeto al otro y su actitud negativa hacia las normas propicia una desinhibición que facilita las conductas violentas en el mundo de las redes virtuales, causando un efecto de impunidad e indefensión en la cibervíctima (Udris, 2014).

MÉTODOS

177

entre las variables individuales, escolares, familiares y sociales, así como el objeto de estudio. En el análisis clúster se determinó contrastar a los grupos extremos de la curva de normalidad: no cibervictimizados y con severa cibervictimización, corroborando su homogeneidad interna y diferenciación grupal. Posteriormente se realizó en análisis discriminante, presentado un buen ajuste y diferenciando las variables estudiadas en una matriz de estructura; a su vez se realizó un análisis predictivo de clasificación de los grupos para un pronóstico acertado. Finalmente, se concluyó con un análisis de regresión lineal múltiple para analizar el valor predictivo de las variables individuales, familiares, escolares y sociales en la victimización a través de internet.

Objetivos e hipótesis

Considerando estos antecedentes, se plantea el objetivo de examinar las variables que discriminan la cibervictimización en la adolescencia, analizando factores individuales (autoconcepto), familiares (funcionalidad y comunicación familiar), escolares (clima escolar) y sociales (actitud a las normas sociales), así como determinar el valor predictivo. Del planteamiento anterior surgen dos hipótesis:

- Hipótesis 1. Las variables de actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, la comunicación ofensiva y evitativa por parte de la madre y la comunicación ofensiva del padre presentan mayor saturación discriminante en el grupo de severa cibervictimización.
- Hipótesis 2. Las variables de autoconcepto emocional, familiar, académico, social, la funcionalidad familiar, comunicación abierta por parte del padre y la madre, la actitud positiva hacia la autoridad, la afiliación e implicación escolar y la ayuda del profesor presentan mayor saturación discriminante en el grupo de no cibervictimización.

Participantes

La muestra se considera distintiva de la región Costa Norte de Puerto Vallarta, Jalisco. El universo poblacional de los estudiantes a nivel secundaria fue de 14,759 adolescentes mexicanos, de los cuales participaron 1,681 estudiantes, 46% del sexo masculino y el 54% del sexo femenino, de 12 y 17 años ($M = 13.65$, $DT = 1.14$), concernientes a 15 centros educativos de primero, segundo y tercer grado. El error muestral que se asumió fue de $\pm 2.5\%$, con el 95% de confiabilidad y 0.50 de varianza poblacional. La muestra fue probabilística; se utilizó la estratificación por conglomerados para la selección de los participantes; los centros educativos fueron las unidades de muestreo y el curso el estrato establecido.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron escalas estandarizadas tipo Likert validadas en el contexto mexicano, las cuales se describen a continuación:

- *Autoconcepto forma 5* (por sus siglas, conocida como AF-5). Creada por García y Musitu (1999), es una escala Likert orientada a medir el autoconcepto de una

forma multidimensional en las áreas académica, social, emocional, familiar y física.

- *Funcionalidad familiar* (por sus siglas en inglés conocida como APGAR). Elaborada por Smilkstein, Ashworth y Montano (1982) y adaptada al castellano por Bellón *et al.* (1996), es utilizada para medir el nivel de funcionamiento familiar en general. Está compuesta por cinco reactivos agrupados en una dimensión.
- *Comunicación padres-adolescentes* (por sus siglas en inglés, conocida como PACS). Realizada por Barnes y Olson (1985), escala Likert orientada a medir el tipo de comunicación existente entre el adolescente y los padres por separado. Se agrupa en tres tipos de comunicación: abierta, ofensiva y evitativa.
- *Clima escolar* (por sus siglas, conocida como CES). De Moos, Moos y Trickett (1984), es utilizada para medir el clima social y las relaciones interpersonales existentes en el aula. En su adaptación por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989) la escala mide tres dimensiones: implicación, afiliación y ayuda del profesor.
- *Actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes* (por sus siglas, conocida como AAI-A). Autoría de Cava *et al.* (2013), evalúa las actitudes de los adolescentes hacia las figuras de autoridad e instituciones de autoridad formal, así como las normas sociales. La escala está conformada por dos dimensiones: actitud positiva hacia la autoridad institucional y actitud positiva hacia la transgresión de las normas sociales.
- *Victimización a través del teléfono móvil y de internet* (por sus siglas, conocida como CYBVIC). De Buelga *et al.* (2012), se utiliza para medir el ciberacoso de las víctimas en internet y el teléfono móvil. En este estudio solo se utiliza la dimensión de internet.

Consideraciones éticas

En la investigación se respetaron íntegramente los principios éticos fundamentales descritos en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) concerniente a la no discriminación, salvaguardia y confidencialidad de datos personales y a tener la opción de renunciar al llenado del estudio en cualquier etapa.

RESULTADOS

En el presente apartado se describen los resultados obtenidos. Primeramente, se exponen las pruebas *t* de los grupos de escuelas, las correlaciones de Pearson, seguido del análisis clúster, el análisis discriminante y el análisis de regresión lineal múltiple.

Pruebas *t* de los grupos de escuela

Los resultados del estudio han revelado que, de la totalidad de la muestra, el 22.9% (384) corresponden a adolescentes no cibervictimizados, el 62.6% con moderada cibervictimización (1,056) y el 14.2% (239) con severa cibervictimización. Del

grupo que evidencian una severa cibervictimización, el 52.5% son hombres y el 47.5% mujeres.

Con la finalidad de conocer si había diferencias significativas en cuanto a las condiciones contextuales de la escuela y la cibervictimización, se utilizó la prueba *t* de Student. Se corroboró que existen diferencias significativas entre las escuelas públicas y privadas, sobresaliendo el fenómeno de cibervictimización en los centros privados. Por el contrario, no se aprecian diferencias significativas entre escuelas urbanas y rurales, así como entre el turno matutino y vespertino (ver tabla 1).

Correlaciones de Pearson

Los datos arrojan correlaciones significativas entre todas las variables analizadas (ver tabla 2). La cibervictimización correlaciona de manera significativa y positiva con la comunicación ofensiva madre, comunicación evitativa madre y comunicación ofensiva padre, además correlaciona negativa y significativamente con autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar, autoconcepto físico, funcionalidad familiar, comunicación abierta madre, comunicación abierta padre, implicación, afiliación y ayuda del profesor.

Análisis de clúster

Con la finalidad de obtener agrupaciones naturales o clústeres, se utiliza el procedimiento propuesto por Marini *et al.* (2006) a partir de la puntuación obtenida en un nivel intervalar. Los casos se agrupan en un nivel nominal organizado en tres grupos tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre ellos. Los adolescentes que puntúan una desviación típica arriba de la media se ubican en el grupo de severas cibervíctimas, los que puntúan 1 (nunca) se sitúan en el grupo de no cibervíctimas y los que obtienen los puntajes restantes se asignan al grupo de cibervíctimas moderadas.

Análisis discriminante

El análisis discriminante se llevó a cabo con la finalidad de observar las diferencias significativas entre los conglomerados a partir del conjunto de variables anterior-

Tabla 1. Prueba *t* para grupos de escuelas y cibervictimización

	N	M	DE	T	Sig
Escuelas públicas	1,470	1.40	0.48	-2.58	0.010**
Escuelas privadas	209	1.49	0.50		
Escuelas urbanas	1,370	1.42	0.47	1.66	0.096
Escuelas rurales	310	1.37	0.51		
Escuelas turno matutino	1,168	1.40	0.49	-0.91	0.360
Escuelas turno vespertino	511	1.43	0.47		

N=número de estudiantes. M=medias. DE=desviación estándar. T= prueba *t* de Student. Sig=significancia. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Correlaciones Pearson de la cibervictimización con las variables individuales, familiares, escolares y sociales

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
CBV	1																	
AA	-.122**	1																
AS	-.105**	.317**	1															
AE	-.138**	-.127**	.189**	1														
AFA	-.273**	.400**	.378**	.099**	1													
AF	-.060*	.513**	.473**	-.075**	.459**	1												
FF	-.219**	.344**	.257**	.039	.654**	.370**	1											
CAM	-.168**	.376**	.310**	-.013	.611**	.381**	.585**	1										
COM	.200*	-.108**	-.152**	-.217**	-.421**	-.090**	-.239**	-.144**	1									
CEM	.087**	.078**	-.001	-.185**	.000	.096**	.038	.270**	.405**	1								
CAP	-.141**	.325**	.310**	.043	.532**	.397**	.534**	.658**	-.057*	.179**	1							
COP	.164**	-.099**	-.159**	-.168**	-.327**	-.067**	-.150**	-.043	.700**	.326**	-.081**	1						
CEP	.037	.088**	.005	-.118**	.090**	.116**	.114**	.271**	.267**	.676**	.354**	.397**	1					
CEI	-.109**	.061*	.126**	.067**	.160**	.206**	.167**	.153**	-.070**	-.035	.200**	-.043	-.029	1				
AF	-.137**	.152**	.234**	.079**	.229**	.165**	.136**	.180**	-.137**	-.032	.189**	-.143**	.006	.280**	1			
AP	-.123**	.180**	.075**	-.005	.238**	.110**	.164**	.188**	-.157**	-.026	.190**	-.142**	-.029	.260**	.289**	1		
AAI	-.208**	.294**	.204**	.034	.352**	.248**	.297**	.311**	-.197**	.020	.294**	-.204**	.033	.184**	.188**	.329**	1	
ATN	.173**	-.173**	-.058*	-.062*	-.191**	-.016	-.118**	-.132**	.231**	.096**	-.094**	.202**	.070**	-.028	-.136**	-.115**	-.095**	1
Media	1.41	3.34	3.65	3.44	3.96	3.28	3.61	3.58	1.92	3.01	3.24	1.86	2.91	1.41	1.58	1.57	3.40	1.70
D.T.	.48	.96	.72	.85	.91	.92	1.09	1.05	.93	.83	1.13	.92	.87	.19	.17	.19	.75	.69

Nota: CBV=cibervictimización; AA=autoconcepto académico; AS=autoconcepto social; AE=autoconcepto emocional; AFAM=autoconcepto familiar; AF=autoconcepto físico; FF=funcionalidad familiar; CAM= comunicación abierta madre; COM= comunicación ofensiva madre; CEM= comunicación evitativa madre; CAP= comunicación abierta padre; COP= comunicación ofensiva padre; CEP= comunicación evitativa padre; CEI= implicación escolar; AF= afiliación; AA= actitud del profesor; AA= actitud de respeto a la autoridad; ATN= actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas). *La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas). Fuente: Elaboración propia.

mente descritas. Se utilizaron los conglomerados 1 y 2 los que puntuaron severa y no cibervictimización para lograr una mayor comprensión de las diferencias de grupos. Se rechaza la igualdad entre las matrices de covarianzas a partir del resultado significativo de la prueba de M de Box ($F(153.625221, 48) = 2,077; p < 0.001$).

El modelo es válido para discriminar grupos a partir de los resultados significativos de la lambda de Wilks ($X^2(17)=158331$; $p=0.000$), deduciendo que los grupos no tienen promedios iguales en las dos variables discriminantes (hipótesis nula) y el coeficiente de correlación canónica es bueno ($\eta^2=0.499$).

En la tabla 3 se observa la función y el centroide de cada grupo sobre la función discriminante y en la tabla 4 se muestra la matriz de estructura de la función discriminante con las variables ordenadas por su grado de saturación canónica. Se opta por considerar las saturaciones superiores a 0.20; se observa que las variables comunicación ofensiva de la madre, comunicación ofensiva del padre, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y la comunicación evitativa de la madre presentan mayor saturación discriminante en el grupo de severa cibervictimización, mientras que los factores de autoconcepto familiar, actitud positiva hacia la autoridad institucional, funcionalidad familiar, comunicación abierta de la madre, ayuda del profesor, la comunicación abierta del padre, el autoconcepto emocional, el autoconcepto académico, afiliación e implicación escolar y el autoconcepto social presentan mayor saturación discriminante en el grupo de no-cibervictimización.

En la tabla 5 se presentan los resultados de clasificación de los grupos de severa y no cibervictimización, con la intención de percatarse del grado de predicción acertada; de ahí se subraya que predice el 73.8% de los casos. De esta manera, pronostica correctamente a los adolescentes no cibervictimizados en un 75.3% y en un 71.2% los de severa cibervictimización.

Valor predictivo de las variables individuales, familiares, escolares y sociales en la cibervictimización

Se puede constatar en la tabla 6 el análisis de regresión, confirmando el valor predictivo de las variables individuales al 9.2%, familiares al 7.74%, escolares al 2.8% y sociales al 6.6%. Las variables predictoras de cibervictimización estadísticamente significativas en la dimensión individual fueron el autoconcepto familiar, emocional, físico y académico. En cuanto a la dimensión familiar, la comunicación ofensiva, abierta y evitativa con la madre se reportaron estadísticamente significativas. En la dimensión escolar, la afiliación, ayuda del profesor y la implicación resultaron los predictores más importantes. En lo social, la actitud positiva hacia la autoridad institucional y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales fueron los que más predijeron.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Previo a los objetivos de la investigación, los resultados revelan que el 14.2% de los alumnos encuestados han sido víctimas de ciberacoso, dato que nos sitúa por debajo de lo reportado por Ortega y Buelga (2016), quienes sostienen que alrededor

Tabla 3. Grupo y centroides

Grupo	Función
	1
1. No cibervictimización	0.446
2. Severa cibervictimización	-0.740

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Matriz de estructura

	Función 1
Autoconcepto familiar	0.680
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	0.628
Funcionalidad familiar	0.589
Comunicación ofensiva madre	-0.526
Comunicación abierta madre	0.473
Ayuda del profesor	0.419
Comunicación ofensiva padre	-0.414
Comunicación abierta padre	0.395
Autoconcepto emocional	0.381
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales	-0.377
Autoconcepto académico	0.338
Afiliación	0.327
Implicación	0.299
Comunicación evitativa madre	-0.241
Autoconcepto social	0.204

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Resultados de la clasificación de los grupos de cibervictimización

		Grupo de pertenencia pronosticado		Total
		Número inicial de casos	No cibervictimización	
Original	Recuento	No cibervictimización	265	87
		Severa cibervictimización	61	151
		Casos sin agrupar	535	427
		No cibervictimización	75.3%	24.7%
		Severa cibervictimización	28.8%	71.2%
		Casos sin agrupar	55.6%	44.4%
				100.0%

Nota: Clasificados correctamente el 73.8% de los casos agrupados originales.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Análisis de regresión lineal múltiple utilizando como variable criterio la cibervictimización

Variables predictoras	R2	F	β	P
Individuales	0.092	34.95		
Autoconcepto académico			-0.075	0.007***
Autoconcepto social			-0.031	0.975
Autoconcepto emocional			-0.113	0.000***
Autoconcepto familiar			-0.276	0.000***
Autoconcepto físico			0.97	0.001***
Familiares	0.074	18.85		
Funcionalidad familiar			-0.13	0.000***
Comunicación abierta madre			-0.081	0.030***
Comunicación ofensiva madre			0.96	0.014***
Comunicación evitativa madre			0.074	0.050***
Comunicación abierta padre			-0.014	0.704
Comunicación ofensiva padre			0.057	0.137
Comunicación evitativa padre			-0.018	0.635
Escolares	0.028	16.68		
Implicación			-0.061	0.018***
Afiliación			-0.098	0.000***
Ayuda del profesor			-0.078	0.003***
Sociales	0.066	60.39		
Actitud positiva hacia la autoridad institucional			-0.194	0.000***
Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales			0.155	0.000***

R²=correlación múltiple cuadrada; F=F de Fisher-Snedecor; β= beta; p=a=0.05.
Elaboración propia.

del 27.7% de los alumnos sufren ciberacoso. Por otro lado, Navarro *et al.* (2013) observan que hasta el 30% de los estudiantes son víctimas de ciberacoso. A su vez, el fenómeno se presenta con mayor frecuencia en escuelas privadas y no se reportan diferencias significativas entre las escuelas urbanas y rurales ni en el turno matutino y vespertino. Los resultados de la investigación permiten confirmar que la cibervictimización se relaciona significativamente con variables individuales, familiares, escolares y sociales, diferenciando y prediciendo claramente a los grupos de severa cibervictimización y no victimización.

En este sentido, resalta que las variables que más discriminan en cuanto al grupo de severa cibervictimización fueron: la comunicación ofensiva y evitativa de la madre, la comunicación ofensiva del padre y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. Estos resultados confirman que los adolescentes con un perfil de severa cibervictimización manifestaron una comunicación ofensiva y evitativa con sus padres, caracterizada por una interacción recíproca entre adolescente y padres con mensajes agresivos que generan sentimientos de enojo, deteriorando la relación y la vinculación familiar, propiciando una descalificación mutua. A nivel relacional

en la dimensión familiar, Lereya, Samara y Wolke (2013) reportan que existe una asociación entre la funcionalidad familiar negativa y la disminución de recursos de salud mental individual y de orden social en los adolescentes, una intensificación de conflictos familiares (Ortega *et al.*, 2016), una escasa comunicación abierta con la familia (Buelga, Martínez y Musitu, 2016; Larrañaga *et al.*, 2016), caracterizada por una comunicación ofensiva y evitativa (Yubero, Larrañaga y Navarro, 2014), acompañada de un estilo parental autoritario, construyen adolescentes vulnerables, inseguros y propensos a convertirse en víctimas del ciberacoso (Makri-Botsari y Karagianni, 2014; Martínez *et al.*, 2019).

Los datos indican que la comunicación evitativa con la madre discrimina al grupo de severa cibervictimización; sin embargo, la comunicación evitativa del padre no discrimina a este grupo. Analizando estos hallazgos desde una perspectiva de género, se deduce que el rol de crianza se atribuye a la mujer, delegándosele la tarea de educar y socializar a los hijos, lo cual puede explicar el hecho de que la comunicación de la madre con sus hijos tenga efectos más severos o de mayor alcance; esto da cuenta de la importancia urgente de involucrar más a los padres en el proceso de crianza, extendiendo así la red de protección contra el ciberacoso.

A esto se le suma la brecha generacional entre los adolescentes familiarizados con el espacio cibernético y los padres con limitaciones en el uso de las tecnologías y las redes sociales que, acompañado de comunicaciones ofensiva y evitativa, no construye elementos protectores en los adolescentes ni de supervisión en defensa de los ciberacosadores. A su vez, en este clima familiar negativo el adolescente no internaliza el respeto a las figuras de autoridad por la falta de vinculación afectiva (Ortega-Barón *et al.*, 2017), propiciando el rompimiento de normas, posicionándolo en una situación vulnerable al no comunicarse con las figuras adultas que lo deben proteger (Buelga, Cava y Torralba, 2014), como serían los padres, profesores, tutores y directivos de las escuelas formales, estimulando las conductas disruptivas (Yubero *et al.*, 2014) y antisociales (Garaigordobil, 2017).

De ahí la importancia de detectar en los centros escolares a los adolescentes con severa cibervictimización para ofrecerles apoyo, construir lazos de comunicación y vínculos de respeto, asesorarlos y apoyarlos para enfrentar situaciones de violencia tanto en el mundo virtual como en el real. En suma, las severas cibervíctimas poseen menores recursos individuales, familiares, escolares y sociales, las cuales retroalimentan un ciclo de vulnerabilidad. En esta línea de ideas, los resultados presentan similitudes con lo expuesto en el año 2010 tanto por los Institutos Nacionales de la Salud de Estados Unidos como por Rivers y Noret (2010) respecto a cómo el ciberacoso produce en las víctimas un elevado malestar psicológico, ideación suicida (Avilés, 2013), depresión (Didden *et al.*, 2009), baja autoestima (Ortega, Buelga y Cava, 2016; Tokunaga, 2010) y aislamiento (Topçu, Erdur-Baker, Çapa-Aydin, 2008) del adolescente. En el ámbito escolar, muestran una percepción negativa de los profesores, considerando que no pueden ayudarles a detener la situación de maltrato (Ortega-Barón *et al.*, 2017), un sentimiento de baja afiliación entre los compañeros y afectación en la implicación de tareas escolares (Buelga, Ortega y Torralba, 2014), una percepción de menos ayuda y amistad de los pares (Ortega *et al.*, 2016) y dificultades para buscar soluciones a los problemas sin recurrir a conductas violentas.

Por otro lado, se constata que las variables que más discriminan en el grupo de no cibervictimización corresponde al autoconcepto académico, social, emocional y familiar, la comunicación abierta del padre, la comunicación abierta de la madre, la funcionalidad familiar, la afiliación e implicación escolar, la ayuda del profesor y la actitud positiva hacia la autoridad. Es decir, los adolescentes del grupo de no cibervictimización poseen aspectos protectores a nivel individual, ostentan una identidad que articula sus dimensiones académicas, sociales, emocionales y familiares; estos elementos personales se enlazan a los recursos de la familia; en este caso a la comunicación abierta con los padres y el clima familiar positivo.

Los hallazgos de la presente investigación son coincidentes con la literatura científica con respecto a los adolescentes no cibervictimizados. Se caracterizan por un elevado rendimiento académico e implicación de tareas escolares (Tokunaga, 2010), alta autoestima (Ortega *et al.*, 2016), pertenencia a una familia con clima positivo (Gomes-franco y Sendín, 2014; Buelga *et al.*, 2012) y con comunicación abierta (Yubero *et al.*, 2014).

En el sistema escolar, los adolescentes no cibervictimizados establecen una buena relación con sus compañeros de clase (Odaci y Kalhan, 2010) y mantienen sentimientos de identificación con sus compañeros (Buelga *et al.*, 2012; Tokunaga, 2010; Ybarra *et al.*, 2006) a partir de la amistad y la ayuda mutua, con un interés de conocerse, de hacer amistades y de interactuar colaborativamente en proyectos. A su vez, los profesores interactúan interesados en sus alumnos respetando su identidad, estableciendo un diálogo, un clima de confianza en el aula y respeto a las normas sociales y autoridades. Los chicos y chicas no cibervictimizados tienen una apreciación positiva de la escuela, con la confianza de que los docentes les puedan proporcionar ayuda en su problema de victimización y ciberacoso (Buelga *et al.*, 2014; Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2010).

Es sustancial señalar que estas particularidades de los análisis discriminantes son importantes para abonar en el tema y replicar este estudio en poblaciones distintas, integrando variables diferentes a las que se seleccionaron en este estudio.

En síntesis, los presentes hallazgos pueden orientar los programas de prevención o atención al fenómeno de la cibervictimización, el cual debe abordarse sistemáticamente, considerando los temas de autoconcepto, funcionalidad familiar, comunicación familiar, acciones de mejora en el clima escolar y actitud de respeto a las figuras de autoridad, para construir estrategias de intervención y fortalecer los elementos psicológicos protectores de los adolescentes.

No cabe duda que la cibervictimización solo se puede entender relacionamente desde un ámbito psicosocial. La vulnerabilidad en que se encuentran los ciberacosados no mermará si la familia, escuela y comunidad no despliegan acciones en conjunto, incluyendo en dichas actividades la importancia del autocuidado, redefiniendo conceptos como privacidad y protección, alertando y capacitando a padres de familia, profesores y alumnos respecto a las consecuencias y elaborando programas de prevención e intervención tanto para víctimas como para ciberacosadores. Adherir al plan de estudios temas sobre: cuidado de mí y del otro, empatía, respeto, dignidad, discriminar entre daño y juego, crear escenarios de espacios libres de ciberacoso, entre otros temas relevantes. Un programa con intervenciones que reduzca los con-

flictos entre pares, con mediación terapéutica y amparo de las víctimas, así como la vigilancia a los agresores (Garaigordobil, 2015) tiene efectos protectores para las cibervíctimas.

En sintonía con la intervención escolar, es necesario sensibilizar a los padres sobre los aspectos comunicacionales en la familia, fomentando una comunicación abierta y constante con los adolescentes, aunado a una concientización en el ámbito escolar sobre la empatía, la convivencia pacífica y respetuosa, junto con compañeros mediadores para la solución de conflictos (Buelga *et al.*, 2014; Ortega-Barón *et al.*, 2017), así como el involucramiento del profesor para detener el *bullying*. En suma, un programa psicoeducativo holístico con intervención socioemocional para reducir o prevenir las conductas antisociales (Garaigordobil, 2017), con una integración global de la escuela, con la familia (Ortega *et al.*, 2016) y comunidad, ya que la problemática de la cibervictimización y la polivictimización supera las fronteras de la escuela (Yubero *et al.*, 2014; Yubero, Larrañaga y Martínez, 2013).

La presente, al ser una investigación de orden transversal y correlacional, proporciona resultados, discusiones y conclusiones sugerentes y cautelosas, ya que con los datos obtenidos no es posible formar analogías causales entre las variables analizadas. Aclarando las limitaciones, los hallazgos pueden dar rumbo al diseño de programas psicoeducativos y sociales para la intervención y prevención de la cibervictimización dirigidos a los adolescentes, con el objetivo de fomentar una convivencia armónica en las instituciones escolares, la interiorización de normas sociales y la socialización ajustada mediante el clima familiar positivo y la comunicación abierta de los padres con los hijos.

REFERENCIAS

- Avilés, J.M. (2013). Análisis psicosocial del *ciberbullying*: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Barnes, H. y Olson, D. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56(2), 438-447.
- Bellón, J.A., Delgado A., Luna, J. y Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar. *Atención Primaria*, 18(6), 273-342.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Pan American Journal of Public Health*, 32(1), 36-42.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.J. y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors / Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382-406.
- Buelga, S., Ortega, J. y Torralba, E. (2014). Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary students' school. En Veiga, F.H. (ed.), *Students' engagement in school: International perspectives of psychology and education* (pp. 333-347). Lisboa, Portugal: Universidad de Lisboa.
- Calvo, S. (2015). Identidades digitales, selfies y expresiones afectivas: propuestas metodológicas basada en la etnografía virtual. *Opción*, 31(3), 273-294.

- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Cava, M.J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid, España: Debate.
- Consejo Nacional de Población. (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: Conapo.
- Cook, T., Murphy, R. y Hunt, D. (2000). Comer's school development program in Chicago: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, 37(2), 535-597.
- Cunningham, E. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 147-163.
- Didden, R., Scholte, R., Korzilius, H., de Moor, J., Vermeulen, A., O'reilly, M., Lang, R. y Lancioni, G. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Dev Neurorehabil*, 12(3), 146-51.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3335.pdf>
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social FES, WES, CIES y CES*. Madrid, España: TEA.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión internacional. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076.
- Garaigordobil, M. (2016). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con "bullying/cyberbullying" y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.
- García, J.F. y Musitu, G. (1999). *AF5: autoconcepto forma 5*. Madrid, España: TEA.
- García, J.F., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3252.pdf>
- Gomes-Franco, F. y Sendín J.C. (2014). Internet as a haven and social shield. Problematic uses of the network by young Spaniards. *Comunicar*, 43(2), 45-53.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(2), 1.
- Kowalski, R. y Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22-S30.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A. y 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.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. y Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8.
- Lereya, S.T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Makri-Botsari, E. y Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (116), 3241-3253.
- Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S.L. y YLC-CURA. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569.

- Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? *Frontiers in Psychology*, (9).
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Mason, T. (2005). *How to teach children at-risk of educational failure: Coping with poverty, bullying, disease, crime and ethnicity*. Nueva York: The Edwin Mellen Press.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 1359-1789.
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1984). *FES, WES y CES escalas de clima social*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G., Jiménez, T. y Estévez, E. (2009). *Relaciones familiares y ajuste en el adolescente*. Madrid, España: Instituto Acción Familiar.
- National Institutes of Health. (2010). *Depression high among youth victims of school cyberbullying. NIH researchers report*. Washington, Estados Unidos: National Institute of Child Health and Human Development.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745.
- Odaci, H. y Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097.
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds. Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, Oxford, United States: Blackwell Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*.
- Ortega, J., Buelga, S. y Cava, M.J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar*, 46, 57-65.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. y Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28.
- Rivers I. y Noret N. (2010). Participant roles in bullying behavior and their association with thoughts of ending one's life. *Crisis*, 31(3), 143-8.
- Secretaría de Gobierno, Secretaría de Educación Pública (Segob, SEP). (2017). *Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192963/PLAN_DE_ACCION_SEGOB-SEP_para_firma_VF_1470_.pdf
- Smilkstein, G., Ashworth, C. y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *Journal Familiar Practice*, 15, 303-311.
- Smith, P. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Educación en Palma de Mallorca.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Comput. Hum. Behav.*, 26(3), 277-87.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö. y Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyberpsychology Behav.*, 11(6), 643-648.

- Udris, R. (2014). Cyberbullying among high school students in Japan: Development and validation of the online disinhibition scale. *Computers in Human Behavior*, (41), 253-261.
- Ybarra, M., Mitchell, K., Wolak, J. y Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118(4), e1169-e1177.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Martínez, M.I. (2013). Familia, comunicación y conductas de acoso. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero (coords.), *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (pp. 207-223). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2014). La comunicación familiar en la victimización del bullying y el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 5(1), 343-350.