



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

*Programa de Doctorat: Investigació en Psicologia*  
*RD 1393/2007*

**Facultat de Psicologia**

***AJUSTE PSICOSOCIAL  
EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS  
DE CYBERBULLYING***

Tesis Doctoral

**Begoña Iranzo Ejarque**

Dirigida por:

**Sofía Buelga Vásquez  
María Jesús Cava Caballero**

Valencia, Mayo 2017



*A mis padres, Manuel y Charo,  
por su apoyo incondicional.*

*A mi hermano, por su generosidad.*



# AGRADECIMIENTOS

*“La gratitud es la memoria del corazón” (Leo Tse).*

Me gustaría comenzar este trabajo dedicando unas líneas de agradecimiento a todas las personas que me han acompañado en este proceso.

En especial, quiero agradecer a mis directoras de tesis, la Dr. Sofía Buelga y la Dr. M<sup>a</sup> Jesús Cava el apoyo recibido y la confianza depositada en mí durante todos estos años. Gracias por guiarme y enseñarme a trabajar desde la rigurosidad y el detalle. A mi directora Sofía, gran profesional y mejor persona, le doy las gracias por hacer fácil lo difícil, por sus horas de dedicación y paciencia, por descubrirme nuevos retos, por hacerme crecer, pero sobre todo, por enseñarme con su trabajo a amar, aún más, esta profesión. A M<sup>a</sup> Jesús, por las recomendaciones y las anotaciones, por cada gesto amable y palabra de aliento, por su disposición para avanzar en esta experiencia.

A los equipos directivos, profesores y a todos alumnos que han colaborado de manera desinteresada y han hecho posible este proyecto.

Quiero dar las gracias a mi familia, por estar siempre. A mi madre y a mi padre, porque sin ellos esto no sería posible. Gracias por darme todo, respaldarme y creer en mí. A mi hermano, le doy las gracias por su preocupación y constante ayuda. A mi pareja, por ser mí apoyo en los momentos decisivos; a todos, gracias por el amor que recibo cada día.

A mis amigos y compañeros. Por todo el cariño y afecto que me han mostrado durante este tiempo. Desde niña hasta el día de hoy, recordando el colegio y los maravillosos años de universidad, he conocido a grandes personas que por fortuna mía llegaron para quedarse. Gracias a todos por formar parte de mi vida y por animarme en cada momento. Y por último, también quiero agradecer a todas las personas que han contribuido, de alguna manera, en este trabajo.



# ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de Contenidos .....	7
Índice de Tablas .....	11
Índice de Figuras .....	14
Introducción .....	17
<b>CAPÍTULO I. Adolescencia: Etapa de Cambios .....</b>	<b>21</b>
1.1. Delimitación y recorrido.....	23
1.2. Cambios biológicos .....	24
1.3. Cambios psicológicos .....	26
1.4. Cambios sociales .....	31
1.4.1 El rol central del grupo de iguales.....	31
1.4.2 Sistema familiar.....	33
<b>CAPÍTULO II. Adolescentes y Nuevas Tecnologías en el siglo XXI.....</b>	<b>37</b>
2.1 Periodo de transformaciones: la expansión de las Nuevas Tecnologías. ....	39
2.2 Era digital: un nuevo espacio de comunicación. ....	41
2.3 Nativos digitales .....	43
2.3.1 Características .....	43
2.3.2 Acceso y uso tecnológico .....	46
2.3.3 Conductas de riesgo derivadas del uso de las Nuevas Tecnologías.....	52
<b>CAPÍTULO III. Cyberbullying .....</b>	<b>57</b>
3.1 Conceptualización y características.....	59
3.2 Tipos de cyberbullying .....	64
3.3 Roles de implicación en el acoso tecnológico .....	68
3.3.1. Cibervíctimas .....	68
3.3.2. Ciberagresores .....	69

3.3.3. Ciberobservadores .....	70
3.4 Prevalencia de cyberbullying.....	70
3.4.1 Prevalencia de fenómeno cyberbullying a nivel internacional.....	72
3.4.2 Prevalencia de cyberbullying a nivel nacional .....	74
3.5 Relación del acoso escolar y el cyberbullying.....	77
CAPÍTULO IV. Modelos Explicativos del Cyberbullying .....	79
4.1. Teoría de la Tresca .....	81
4.2. La perspectiva del proyecto EU Kids Online .....	82
4.3. Teoría de las Actividades Cotidianas .....	84
4.4. El Modelo GAM de Robin Kowalski .....	87
4.5 El Modelo Ecológico .....	92
4.5.1 Factores característicos de las conductas de cyberbullying .....	93
CAPÍTULO V. Consecuencias del Cyberbullying: Impacto Psicosocial en las Cibervíctimas .....	101
5.1 Ajuste psicosocial de las víctimas de cyberbullying .....	103
5.1.1. Consecuencias de la cibervictimización severa .....	105
5.2 Relación de los distintos indicadores de ajuste psicológico y social con el cyberbullying .....	106
5.2.1. Satisfacción con la vida.....	107
5.2.2. Sintomatología depresiva .....	109
5.2.3. Soledad, aislamiento y sintomatología psicósomática .....	112
5.2.4. Ideación suicida.....	114
5.2.5. Otras consecuencias relacionadas con la cibervictimización .....	117
5.3 Clima familiar y supervisión parental .....	118
CAPÍTULO VI. Objetivos e hipótesis .....	123
CAPÍTULO VII. Método .....	135
7.1 Participantes.....	137

---

7.2	Instrumentos de medida: Propiedades Psicométricas.....	140
7.3	Procedimiento.....	150
7.4	Análisis de datos.....	151
CAPÍTULO VIII. Resultados.....		155
8.1	Análisis descriptivos.....	157
8.1.1	Prevalencia de adolescentes victimizados a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.....	157
8.1.2	Distribución de las víctimas en función del sexo y edad .....	163
8.2	Análisis correlacionales.....	165
8.2.1	Relación del cyberbullying con el acoso tradicional (Bullying).....	165
8.2.2	Relación entre el cyberbullying y las variables indicadoras de ajuste psicológico.....	166
8.3	Análisis Manovas, Anovas y discriminante .....	167
8.3.1	Diferencias entre los grupos de víctimas y no víctimas en función de la intensidad del cyberbullying en las variables de ajuste psicológico.....	168
8.3.2	Diferencias entre los grupos de víctimas y no víctimas en función de la duración del cyberbullying en las variables de ajuste psicológico. ....	170
8.3.3	Diferencias entre los grupos de cibervíctimas y no víctimas de CB en las dimensiones de clima familiar .....	174
8.3.4	Análisis discriminante de las variables de ajuste psicosocial entre cibervíctimas y no víctimas de CB .....	176
8.4	Resultados de los análisis en el grupo de cibervíctimas severas y de acoso continuado en el tiempo.....	180
8.4.1	Distribución de las cibervíctimas severas en función de la duración del acoso, edad y sexo .....	180
8.4.2	Análisis por ítems en sintomatología depresiva según intensidad y duración del acoso .. ..	182
8.4.3	Análisis por ítems en ideación suicida según intensidad y duración del acoso... ..	183

8.5	Resultados del análisis de ecuaciones estructurales entre el cyberbullying y la ideación suicida.....	185
8.5.1.	Modelo estructural final de los efectos directos e indirectos del cyberbullying sobre la ideación suicida.....	185
8.5.2	Análisis multigrupo del efecto moderador del sexo.....	189
CAPÍTULO IX. Discusión y conclusiones .....		191
9.1	Conclusiones.....	193
9.2	Discusión .....	208
9.3	Implicaciones del estudio .....	221
9.4	Limitaciones y prospectiva.....	225
Referencias Bibliográficas .....		229
Anexos.....		277

# Índice de Tablas

Tabla 1. Estadios del desarrollo de la Identidad de Erickson (1968).....	28
Tabla 2. Criterios de dependencia de las Nuevas Tecnologías .....	53
Tabla 3. Conductas intimidatorias a través de las Nuevas Tecnologías.....	66
Tabla 4. Distribución de la muestra según el sexo .....	137
Tabla 5. Distribución de la muestra según la edad.....	138
Tabla 6. Distribución de la muestra según el curso.....	139
Tabla 7. Cuadro resumen Instrumentos de Medida .....	141
Tabla 8. Prevalencia de Cibervictimización.....	158
Tabla 9. Intensidad Cyberbullying .....	159
Tabla 10. Duración Cyberbullying.....	160
Tabla 11. Distribución de las víctimas de cyberbullying en función de la intensidad y del tiempo de duración del acoso cibernético .....	161
Tabla 12. Frecuencia: Escala de Victimización entre Adolescentes .....	162
Tabla 13. Sexo: Distribución de Victimización en función de intensidad y duración del CB.....	163
Tabla 14. Edad: Distribución de Victimización en función de intensidad y duración del CB.....	164
Tabla 15. Relación entre cyberbullying y bullying .....	166
Tabla 16. Relación entre cyberbullying y las variables indicadoras de ajuste psicológico....	167
Tabla 17. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables de ajuste psicológico en función de los grupos de intensidad del cyberbullying, del sexo y de la interacción entre ambos grupos.....	168
Tabla 18. Medias (y desviación típica) en indicadores de ajuste psicológico en función de los grupos de víctimas y no víctimas de CB.....	169

Tabla 19. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables de ajuste psicológico en función de los grupos de tiempo de duración de cyberbullying, del sexo y de la interacción entre ambos grupos.....	171
Tabla 20. Medias (y desviación típica) en indicadores de ajuste psicológico en función la duración de CB.....	172
Tabla 21. Diferencias entre los grupos de cibervíctimas y no víctimas de CB en las dimensiones de clima familiar.....	175
Tabla 22. Resultado de la prueba M de Box .....	177
Tabla 23. Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica.....	177
Tabla 24. Centroides de la función discriminante para cada grupo .....	178
Tabla 25. Matriz de estructura.....	179
Tabla 26. Resultados de la clasificación de los grupos de cyberbullying .....	180
Tabla 27. Distribución de las cibervíctimas severas en función de la duración del acoso, edad y sexo .....	181
Tabla 28. Análisis por ítems: Sintomatología Depresiva en cibervíctimas severas.....	182
Tabla 29. Análisis por ítems: Ideación Suicida en cibervíctimas severas.....	183
Tabla 30. Ideación Suicida: “Pensé en matarme” .....	185
Tabla 31. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada .....	187
Tabla 32. $\chi^2$ , grados de libertad, probabilidad asociada y comparación de los modelos .....	189
Tabla 33. Cuadro Resumen: Objetivo 1 .....	196
Tabla 34. Cuadro Resumen: Objetivo 2 .....	198
Tabla 35. Cuadro Resumen: Objetivo 3 .....	199
Tabla 36. Cuadro Resumen: Objetivo 4 .....	199
Tabla 37. Cuadro Resumen: Objetivo 5 .....	202
Tabla 38. Cuadro Resumen: Objetivo 6 .....	204

Tabla 39. Cuadro Resumen: Objetivo 7 .....	206
Tabla 40. Cuadro Resumen: Objetivo 8 .....	207
Tabla 41. Cuadro Resumen: Objetivo 9 .....	224

## Índice de Figuras

Figura 1. Porcentaje de usuarios de Internet por regiones geográficas (2016) .....	46
Figura 2. Evolución del uso de las TICs a nivel nacional .....	49
Figura 3. Evolución del porcentaje de niños usuarios de Internet en los últimos 3 meses.....	51
Figura 4 Características cyberbullying (Avilés, 2013).....	64
Figura 5. Vías y herramientas para acosar a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación según la Fundación Anar.....	67
Figura 6. Porcentaje de medios del cyberbullying. Fuente: Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña (2016) .....	76
Figura 7. Relaciones de uso, actividades y factores de riesgo que pueden dañar al menor .....	82
Figura 8. Encuentro cibernético a través del modelo de agresión general (GAM).....	89
Figura 9. Modelo explicativo del cyberbullying: factores psicosociales asociados al desarrollo del comportamiento cibernético .....	97
Figura 10. Porcentaje de alumnos por sexo.....	138
Figura 11. Porcentaje de alumnos por edad .....	139
Figura 12. Porcentaje de alumnos por curso .....	140
Figura 13. Prevalencia cyberbullying.....	158
Figura 14. Intensidad de la victimización a través de las nuevas tecnologías (Móvil e Internet) durante el último año .....	159
Figura 15. Porcentaje de adolescentes cibervictimizados según la duración del cyberbullying.....	160
Figura 16. Ajuste psicológico y social de las víctimas en función de la intensidad de cyberbullying.....	170
Figura 17. Ajuste psicológico y social de las víctimas en función de la duración de cyberbullying.....	173
Figura 18. Relación de la intensidad y duración del CB con la Ideación Suicida .....	174

---

Figura 19. Porcentaje de adolescentes cibervictimizados y No victimizados por CB según la Cohesión y el Conflicto Familiar .....	176
Figura 20. Porcentaje de adolescentes cibervictimizados de forma severa que presentan sintomatología Depresiva e Ideación suicida .....	184
Figura 21. Modelo teórico propuesto para la contrastación empírica de los efectos directos e indirectos de la violencia escolar y del cyberbullying en la ideación suicida .....	186
Figura 22. Modelo final de los efectos directos e indirectos del cyberbullying en la ideación suicida .....	188



# INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo doctoral es la realización de una investigación novedosa y pionera sobre un creciente problema de preocupación mundial, que está afectando, cada día más, a niños y adolescentes de todos los países desarrollados del mundo; España, Reino Unido, Estados Unidos, Corea, Japón, Australia, Canadá, México. Se trata del cyberbullying, una nueva forma de intimidación, a través del teléfono móvil y de Internet, que se desencadena junto con la expansión tecnológica propia de este siglo XXI. (Vandebosch, Poels y Deboutte, 2014) Esta modalidad de acoso es catalogada como un acto agresivo e intencional realizado por un grupo o un individuo, que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse a sí misma (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russelly Tippett 2008).

Ciertamente, desde que Olweus (1973) comenzó a estudiar el acoso escolar, muchos son los estudios que han centrado su interés en la incidencia de la violencia entre iguales, y que en la última década este abuso ha traspasado la barrera física, trasladándose al espacio virtual. El aumento de casos de víctimas acosadas a través de las nuevas tecnologías, así como de trastornos psicopatológicos y en su consecuencia más extrema de suicidios procedidos de la cibervictimización, ha convertido al cyberbullying en un problema de salud pública (Aboujaoude, Savage, Starcevic y Salame, 2015). La investigación emergente a este respecto, resalta que el mayor daño producido por cyberbullying, se debería a las propias características de las tecnologías como el anonimato del agresor, la difusión masiva de las ciberagresiones en la Red y la imposibilidad de huir de los ataques en el tiempo y en el espacio. De tal manera que, el impacto para la salud y ajuste psicológico de las víctimas podría ser aún más negativo que en el bullying tradicional (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero, 2015)

En efecto, el incremento de suicidios en adolescentes víctimas de cyberbullying en varios países de Europa (España, Francia, Italia, Irlanda, Holanda), de Estados Unidos y de Asia, pone de relieve el alcance del fenómeno. Cada vez son más los medios de comunicación que muestran la alarma social con casos tan impactantes como el conocido suicido de Amanda Tood en Canadá, de Britney Mazzoncini en 2016 o el suicidio de Arancha, una menor española que se quitó la vida en mayo del 2015. Los graves peligros de la Red y la violencia entre iguales, hacen prioritario adoptar medidas urgentes para atender y proteger a

los menores (Garaigordobil, 2015), desarrollando la puesta en marcha de un conjunto de actuaciones y estrategias para erradicar, reducir y prevenir el cyberbullying (CB), y, entre las cuales, cobra especial importancia la investigación científica.

En este sentido, nos encontramos ante un nuevo fenómeno, del que todavía hay pocos estudios y que en su mayoría se centran en el estudio de la incidencia y prevalencia del cyberbullying. Bajo este propósito, el presente estudio pretende profundizar y arrojar luz sobre el estado de la cuestión del cyberbullying en la población adolescente, y en especial, sobre las consecuencias que causa este maltrato en el ajuste psicológico y social de las víctimas.

Con este objetivo general y con la finalidad de ahondar en el estudio de los diferentes factores, la presente Tesis Doctoral, se ha distribuido en nueve capítulos, englobados en un conjunto teórico y empírico.

Este trabajo comienza con un primer encuadre teórico compuesto de cinco capítulos. El primer capítulo, *La adolescencia: una etapa de cambios*, analiza los principales cambios evolutivos presentes en el periodo adolescente. Concretamente se realiza una revisión teórica de las distintas transformaciones físicas propias de la pubertad y los cambios psicoafectivos del menor, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, moral y de la propia identidad. Por último, se describen los cambios de este periodo partiendo de una perspectiva social, en la que el grupo de iguales y la familia constituyen las figuras más influyentes para la adaptación y evolución del individuo.

En el segundo capítulo, *Adolescentes y Nuevas Tecnologías en el siglo XXI*, se detalla el proceso de expansión tecnológica otorgando una visión global de los nuevos espacios comunicativos y del surgimiento de una sociedad digitalizada. Especialmente, cobra relevancia las características de la nueva generación de nativos digitales, así como el estudio del acceso y uso actual de las tecnologías. Para finalizar este apartado, se tienen en cuenta las conductas de riesgo derivadas de la mala praxis del uso del teléfono móvil y de Internet,

En el tercer capítulo, *Cyberbullying*, se realiza una revisión del fenómeno cyberbullying respecto a su conceptualización y características, así como de las diferentes tipologías que puede presentar. A continuación, se analizan los diferentes roles implicados en el acoso tecnológico y la prevalencia del fenómeno a nivel nacional e internacional. Por

último, se realiza una reflexión acerca de la relación del acoso tradicional (bullying) y el cyberbullying, con el objetivo de conocer el impacto entre ambos fenómenos.

El cuarto capítulo, *Modelos explicativos del Cyberbullying*, se presentan los principales modelos empleados en este estudio, para la fundamentación teórica de este fenómeno. Así, se presentará de manera detallada el modelo Ecológico, la teoría de la Tresca, el modelo de la Teoría de Actividades Cotidianas, el modelo Gap de Robin Kowalski y la perspectiva del proyecto EU Kids Online.

Para finalizar este apartado teórico, en el capítulo cinco, *Consecuencias del Cyberbullying: Impacto psicosocial en las cibervíctimas*, se refleja el impacto directo derivado de la violencia entre iguales a través de las TICs. Concretamente, se analizan las consecuencias en el ajuste psicológico y social de las víctimas, atendiendo a los principales indicadores como es la satisfacción con la vida, la sintomatología depresiva, la soledad, el aislamiento y la ideación suicida entre otros. Por último, se relaciona el clima familiar y el ajuste psicosocial teniendo como base la conducta de ciberacoso.

El apartado empírico comienza en el sexto capítulo, *Objetivo e Hipótesis*, en el que se describe y se detalla el objetivo general del estudio, junto con los objetivos específicos y las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

En el séptimo capítulo, *Método*, se expone el procedimiento metodológico empleado, concretamente la muestra de participantes, los instrumentos de medida utilizados, el procedimiento empleado durante la recogida de datos, así como, los análisis de datos realizados para la consecución de los objetivos planteados.

El octavo capítulo, *Resultados*, analiza los datos obtenidos en base a las técnicas presentadas, mostrando de manera detallada los resultados de la investigación. A este efecto, para el alcance de los objetivos planteados se realizan análisis descriptivos, correlacionales, análisis manova, anova y discriminante, además de ecuaciones estructurales.

El noveno y último capítulo, *Discusiones y conclusiones*, desarrolla las principales conclusiones de los datos obtenidos y la discusión de los principales hallazgos en base a la literatura existente. Seguidamente, se presentan las principales implicaciones del estudio. Para

terminar, se muestran las limitaciones encontradas en el estudio y se hace alusión a futuras líneas de investigación.

## **CAPÍTULO I**

# **A**dolescencia: Etapa de Cambios



## 1.1. Delimitación y recorrido

La adolescencia, ha sido definida como el periodo crucial que vive un individuo entre la etapa de la infancia y la edad adulta. Durante años, ha sido categorizada por numerosos autores como una etapa de transición, en la que los cambios bio-psico-sociales fundamentan el pasaje a la adultez (Buelga y Pons, 2013; Vicario, Fierro e Hidalgo, 2014; Coleman y Hendry, 2003). Este periodo es complejo y contradictorio, pues las particularidades de la niñez se ven entremezcladas con las características de la edad adulta. En general, la adolescencia no es solamente un periodo de adaptación, sino una fase de grandes determinaciones hacia la autonomía psicológica y social. Según Alcázar, Verdejo, Bouso y Ortega (2015), en la adolescencia se produce un “lapso” o “salto” madurativo diferenciador, que discurre de forma gradual y a un ritmo individualizado. Es sin duda, una época de aprendizaje y autodescubrimiento, marcada por el rápido crecimiento, la madurez sexual, los cambios sociales y emocionales, el desarrollo del autoconcepto y de la identidad (Viejo y Ortega-Ruiz, 2015; Bjorklund, Hernández y Ellis, 2015).

Históricamente, es a finales del siglo XIX, cuando surge el primer estudio psicológico de la adolescencia (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Un periodo en el que, se lucha contra el trabajo infantil y se promulga la permanencia de los adolescentes dentro del sistema educativo. Sin duda, una de las figuras significativas y pioneras en el estudio de la adolescencia es Hall (1916). Autor que, acuña la frase “tormenta y estrés” en referencia a la adolescencia. Su enfoque, se centra en el estudio de un conjunto de problemas y conflictos, caracterizados por desencuentros familiares, fluctuaciones en el estado de ánimo y diferentes comportamientos de riesgo propiamente asociados a la pubescencia (Acosta, Fernandez y Pillón, 2011; Jager, Schulenberg, O'Malley y Bachman, 2013).

Sin embargo, en las últimas décadas, se ha desarrollado una nueva perspectiva sobre la adolescencia, centrada en los aspectos positivos del desarrollo. En este sentido, se plantea, que pese a la existencia de numerosos cambios, durante esta etapa no existe un rango mayor de dificultades, demandas u oportunidades que durante cualquier otro periodo evolutivo (Gutiérrez, y Gonçalves, 2013). El adolescente contribuye positivamente en su propio desarrollo y se encuentra implicado en un proceso de negociación con sus padres con la

finalidad de ejercer un mayor control sobre su propia vida (Branje, Laursen y Collins, 2012). A este respecto, las investigaciones realizadas a finales de los años noventa por Krauskopof (1999), ya mostraban que el desarrollo intelectual, sexual, psicológico y social que acontece en este periodo, es el resultado de las diferentes subculturas y de la interacción individuo-entorno.

Por otro lado, además de la complejidad de este proceso, existe cierta dificultad para establecer los rangos de edad que comprenden la adolescencia. Estos términos son aparentemente claros, pero imprecisos y confusos en la realidad, pues su fijación y variables dependen claramente del contexto. No obstante, la Organización Mundial de la Salud, establece la adolescencia entre los 10 y 19 años de edad comprendidos dentro del periodo de la juventud (entre los 10 y 24 años). Es por ello que, según los criterios evolutivos de la adolescencia, ésta se vería fragmentada en tres periodos diferentes: primera adolescencia (12-14 años), segunda adolescencia (15-17 años) y adolescencia tardía (18-21 años). Se entiende por tanto que, la adolescencia es un proceso asincrónico que puede variar en cada individuo en sus distintas dimensiones bio-psico-sociales. Así, son numerosos los cambios que acontecen en el adolescente, tales cambios, se pueden agrupar en tres áreas principales: cambios en el desarrollo físico/biológico, cambios en el desarrollo psicológico y cambios en el desarrollo social (Iglesias, 2013).

## **1.2. Cambios biológicos**

Con respecto a los cambios biológicos, la adolescencia se ve determinada por constantes transformaciones morfológicas y hormonales, así como, por una drástica maduración sexual. Es evidente, el cambio físico en apariencia y forma del cuerpo (Suárez, 2011); si bien, el aumento de peso o estatura, el crecimiento de los músculos, el cambio de voz, la aparición de vello o el desarrollo de los órganos sexuales, entre otros; son algunos de los marcadores más notables en este proceso de cambio. Las principales transformaciones, además de las físicas, que acontecen en este periodo de metamorfosis se ven marcadas por las alteraciones hormonales, las cuales, son responsables de la alta labilidad emocional que viven los adolescentes en este periodo (Borrás, 2014).

En este sentido, otro de los cambios hormonales que se produce en la edad adolescente tiene que ver con una elevada activación del sistema mesolímbico. De acuerdo con Gardner y Steinberg (2005), esta área se relaciona directamente con la búsqueda del placer y recompensas, empujando al adolescente hacia la búsqueda de nuevas sensaciones y a la implicación en conductas de riesgo. Por otro lado, diversos estudios se han centrado en los constantes cambios que sufre la corteza prefrontal, pues, dichas transformaciones podrían afectar directamente a las funciones cognitivas que dependen de esta área, como la atención, la planificación o el control de pensamientos y conductas. Pese a que las investigaciones pioneras plantean que el desarrollo cerebral finaliza en la infancia, lo cierto es que nuevos estudios corroboran que dichos cambios cerebrales van más allá de este período (Blakemore y Frith, 2005). Este conjunto de cambios corporales y hormonales, ejercen una importante influencia en la autoimagen lo que, a su vez, ejerce un impacto en la mayoría de procesos psicológicos como es la búsqueda y resolución de los procesos de identidad (Mazet, 2009). Por este motivo, se incrementa el interés sobre cualquier aspecto relacionado con el propio cuerpo, y por ende, la imagen que el adolescente tiene de su cuerpo se refleja en su auto concepto. Además, corresponde a una fase en la que las necesidades sexuales y los procesos de identidad sexual se hacen más destacables (Monroy, 2002). Este proceso desvela el sentimiento íntimo de los adolescentes respecto al espectro masculino-femenino. Una nueva toma de contacto con prácticas relacionadas con la actividad sexual, determinadas y prescritas socialmente que deben ser internalizadas por el adolescente y que también pueden llegar a ser una fuente de conflictos. En este sentido, se promueve en el adolescente que canalice y desarrolle hábitos que contengan los deseos sexuales.

Sin embargo, las carencias en este aprendizaje, unido al torbellino emocional característico de este periodo puede involucrar al adolescente en actividades sexuales de riesgo. Estamos nuevamente ante comportamientos relacionados con la búsqueda del placer, la impulsividad y la carencia de autocontrol (Bava y Tapert, 2010). De acuerdo con González y Cabrera (2013), la identificación del rol sexual comienza en la infancia, consolidándose en la adolescencia con el impacto de la socialización que representa la fase en la que los cambios psicológicos y las presiones sociales resaltan la importancia de establecer diferencias entre sexos. Se entiende, por tanto que, el desarrollo sexual está claramente asociado con la adaptación social. Generalmente, se plantea que, estos cambios que comienzan en la pubertad

no finalizan sino que, continúan influyendo en el individuo más allá de su inicio (Borja, Edna y Bosques, 2012).

### **1.3. Cambios psicológicos**

Los cambios que ocurren a nivel psicológico en la adolescencia tienen un carácter más complejo y difícil de observar a primera vista en comparación con la maduración física y sexual. Distintas investigaciones muestran que, este periodo, supone grandes demandas en la capacidad de ajuste y adaptación de los adolescentes, para adecuar sus propias autoevaluaciones con la nueva información que reciben (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2015). Profundizando en la dimensión cognitiva, el conjunto de actividad mental del adolescente también cambia notablemente: se diversifican las autovaloraciones, se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se estructura un sistema de valores y se explora una identidad propia. Estos cambios en el funcionamiento intelectual, tienen marcadas consecuencias en las conductas y actitudes de los adolescentes.

Uno de los aspectos más destacados en la literatura del desarrollo cognitivo, es el aprendizaje del pensamiento abstracto (Madruga, 2010). El adolescente alcanza una nueva forma de pensamiento muy diferente a la que se presenta en el periodo de la infancia. Durante este primer periodo, el ser humano tiene un pensamiento concreto muy apegado a la realidad inmediata, mientras que el pensamiento adolescente, ya puede crear y construir diferentes situaciones hipotéticas y abstractas en su mente (Flores-Lázaro, Castillo-Preciado y Jiménez-Miramonte, 2014). Justamente, esta fase que comprende una nueva manera de ver el mundo mediante un razonamiento más complejo e inductivo corresponde con la etapa de las operaciones formales (Piaget, 1973). Así, ante una situación problemática, el adolescente puede pensar en muchas más posibilidades y alternativas que un niño de menor edad. Por ejemplo, ante una situación concreta de la vida cotidiana como las relaciones interpersonales, las ideas políticas, los valores o las autoevaluaciones, el adolescente puede pensar sobre sí mismo y los demás de una manera más compleja, elaborando alternativas sobre sus

pensamientos y los comportamientos ajenos, incluso es capaz de construir proposiciones contrarias a la situación planteada (Piaget y Inhelder, 2013; Berger, 2007).

Sin embargo, en este proceso de aprendizaje existen ciertas limitaciones cognoscitivas propias de la edad adolescente. Si bien, Elkind (1967) acuña el término “egocentrismo infantil” para explicar el estado de confusión que presenta el adolescente a la hora de diferenciar aquellos aspectos internos del pensamiento de los aspectos externos de la realidad. La falta de empatía, el poder de convicción, la invencibilidad o el protagonismo, son algunos de los factores claves en el pensamiento adolescente. Es por este motivo, que puede surgir cierto idealismo que puede estar a la base de algunos conflictos, incluso llevar al adolescente a probar nuevas experiencias y a realizar actividades de riesgo sin tener en cuenta los daños que ocasione. Sin embargo, la existencia de esta posibilidad de reajuste, no implica que se produzca sistemáticamente en todos los adolescentes. Es más, la adolescencia es un proceso único y diferenciado en cada individuo.

De este modo, otro de los principales cambios que acontecen en el adolescente, es el desarrollo del razonamiento moral. En este proceso, el individuo alcanza formas de comportamiento regidas por las normas y los valores sociales. Las investigaciones, muestran que el desarrollo moral centrado en la preocupación social es más pronunciado en hombres que en mujeres, mientras que el desarrollo moral de las mujeres se caracteriza por un mayor énfasis en las relaciones interpersonales (Retuerto-Pastor, 2002). Durante este periodo de cambios y aprendizajes, quedan establecidos gran parte de los valores que el individuo mantendrá el resto de su vida (Lila, 1995). En el ciclo vital, el desarrollo moral progresa junto con la maduración de las capacidades cognoscitivas, las emociones, las habilidades y el descentramiento del yo (Gilligan y Murphy 1979). En esta línea, lo que distingue el razonamiento moral postconvencional -el esfuerzo de los adolescentes por definir sus propias reglas morales en lugar de acatar simplemente las normas del grupo o de un individuo- del razonamiento preadolescente, es que cada individuo reconoce que existe cierta reciprocidad entre el individuo y la sociedad (Kohlberg y Ryncarz, 1990; Herranz y Sierra, 2013). Además, durante esta fase se produce un desarrollo posterior de principios, conciencia y juicios morales (Gutiérrez y Vivó, 2010), los cuales resultan fundamentales para la adopción de conductas socialmente aceptadas. La falta de internalización de valores y normas grupales

representa, sin duda, un factor explicativo de la conducta transgresora, como es el caso del bullying o cyberbullying (Ortega-Barón, Buelga, Cava y Torralba, 2016).

Durante este proceso de aprendizaje y desarrollo psicológico, otro de los cambios más significativos de la etapa adolescente, es el desarrollo de la identidad, la autoestima y el autoconcepto (Bjorklund y Hernández, 2011).

En esta línea, Erick Erickson (1968) estudió el desarrollo de la identidad y estableció ocho estadios diferenciadores que todo individuo debe recorrer (Zacarés, Iborra y Tomás, 2009). Según este autor, la resolución de las diferentes etapas y conflictos que se presenten a lo largo de la vida repercutirán en la construcción de la identidad. Como se muestra en la Tabla 1, el desarrollo de la identidad puede estar acompañado de tres factores principales: *las figuras representativas, las potencialidades o de las patologías-fragilidades*. De esta manera, el autor plantea que de la resolución adecuada del conflicto surgirán potencialidades que contribuyan en la construcción positiva de la identidad; en cambio si el individuo resuelve el conflicto de manera inadecuada, emergerá una patología o fragilidad que repercutirá negativamente en el desarrollo de la identidad.

Tabla 1.

*Estadios del Desarrollo de la Identidad de Erickson (1968)*

Etapa	Edad	Conflicto	Figura representativa	Potencialidad Virtud	Patología Fragilidad
<b>Infante</b>	0 -2 años	Confianza vs desconfianza	Madre	Esperanza y fe	Distorsión sensorial
<b>Bebé</b>	2 - 3 años	Autonomía vs vergüenza/duda	Padres	Voluntad y determinación	Impulsividad y compulsión
<b>Pre-escolar</b>	3 - 6 años	Iniciativa vs culpa	Familia	Propósito y coraje	Crueldad e inhibición
<b>Escolar</b>	7 - 12 años	Laboriosidad vs inferioridad	Escuela + vecinos	Competencia	Virtuosidad unilateral
<b>Adolescencia</b>	12 - 19 años	Identidad vs confusión de roles	Grupos	Fidelidad y lealtad	Fanatismo y repudio
<b>Adulto joven</b>	20 - 25 años	Intimidad vs aislamiento	Colegas + amigos	Amor	Promiscuidad y exclusividad
<b>Adulto medio</b>	25 - 50 años	Generatividad vs auto absorción	Hogar + trabajo	Cuidado	Sobreextensión y rechazo
<b>Adulto viejo</b>	50 - ... años	Integridad vs desesperación	Humanos + "míos"	Sabiduría	Presunción y desesperanza

La formación de la identidad es un proceso largo, complejo y continuo, que presenta su mayor auge de desarrollo durante la adolescencia. Su principal característica es la búsqueda del equilibrio entre las necesidades de autonomía y vinculación. Es decir, el adolescente hace hincapié en la diferenciación de los demás así como en la búsqueda de sí mismo (Gaete, 2015). El objetivo es encontrar un estilo propio, un sentimiento de integridad, que le permita actuar de forma coherente con lo que piensa (Gifre, Monreal y Esteban, 2011). Es importante destacar que, la identidad, al igual que otros procesos, se conjuga y reformula con el rol que adopta el adolescente respecto a su familia, su grupo de iguales y el entorno. De hecho, la red social del adolescente, es un factor clave para el desarrollo de este sentimiento de integridad (Fuligni y Flook, 2005).

En los últimos años los estudios del autoconcepto y autoestima están adquiriendo gran importancia. Autores como Vega, Rodríguez y Rosales (2015), definen el autoconcepto como síntesis del conocimiento que hace de sí mismo en las diferentes dimensiones que configuran su ser, lo cual está directamente influenciado por cargas emocionales que tienen que ver con la autoestima. Así, la imagen que la persona tiene de sí misma, es en la adolescencia mucho más compleja que en la niñez (Cava y Musitu, 2000). En este sentido, este constructo expresa el modo en que la persona se conoce, se valora y se representa a sí misma, mientras que la autoestima hace referencia a las valoraciones del propio autoconcepto. Durante los primeros años de la adolescencia, las valoraciones se centran en el aspecto físico, más adelante, estas valoraciones maduran y se focalizan en aquellos elementos psicológicos más internos y en el entorno social (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011). De hecho, la autoestima, la valoración de la imagen de uno mismo, como positiva o negativa, está a estas edades íntimamente ligada al entorno social de la persona y, en particular, a las relaciones afectivas con los padres y la aceptación social por parte de los iguales (Alonso y Murcia, 2007; Martínez, Musitu, Amador Muñoz y Monreal, 2012). Distintas investigaciones muestran que aquellos adolescentes que experimentan fracaso en áreas relevantes para su autoestima, presentan una percepción más negativa del estrés y un afrontamiento menos eficaz (Crocker y Wolfe, 2001). Mientras que aquellos jóvenes con una autoestima más elevada, informan de que disfrutaban más de experiencias positivas e interpretan sus experiencias de una manera más funcional, pues son capaces de generar respuestas adaptativas y mayor cantidad de alternativas ante situaciones complejas, tanto en el ámbito personal como en el académico (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009). En cuanto a las relaciones

interpersonales, también es evidente, que aquellos adolescentes con mayores niveles de autoestima se muestran más cercanos ante sus iguales, son percibidos de una manera positiva por los demás y son menos susceptibles a la presión del grupo de iguales (Robins, Heddin y Trzesniewski, 2001; Neyer y Asendorpf, 2001)

Gracias a los avances en el estudio del desarrollo madurativo y psicológico de los adolescentes, son numerosos los autores que relacionan la madurez adolescente y la autoestima con el ajuste psicológico y social. En el primero de los casos, la literatura muestra que, los jóvenes con una madurez temprana informan de un nivel más bajo de tristeza, mayores cogniciones depresivas, niveles más elevados de ansiedad e irritabilidad, así como mayores problemas de conducta (James y Javaloyes, 2001).

Por otra parte, dada la magnitud de los cambios que experimenta el adolescente, muchas de las experiencias vitales tienen efectos drásticos en la salud psicológica y en la conducta de los jóvenes. Por este motivo, niveles bajos en la autoestima o autoconcepto, se ven reflejados en determinados indicadores de malestar psicológico relacionados con sintomatología depresiva (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Robins, Donnellan, Widaman y Conger, 2010; Hoffmann, Baldwin y Cerbone, 2003; Rodríguez, Naranjo y Caño, 2010), ansiedad y estrés percibido (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003), y soledad (Rosa-Alcázar, Parada-Navas y Rosa-Alcázar, 2014). Los cambios psicológicos pueden afectar también a la implicación del joven en conductas antisociales y agresivas (Garaigordobil y Durá, 2006; Windle y Mason, 2004; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005), y en violencia escolar y relacional (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Por tanto, se entiende que la adolescencia es un periodo fundamental con respecto al bienestar/malestar emocional del individuo. De hecho, el desarrollo físico y psicológico, el ajuste emocional y los enclaves sociales, pueden tener fuertes implicaciones para el desarrollo saludable del joven durante el resto de su vida (Williams, Holmbeck y Greebley, 2002). Es por ello que, otro de los cambios significativos de la adolescencia, que hay que tener en cuenta, es el que se produce, precisamente, en los entornos sociales del adolescente: grupo de iguales y familia.

## 1.4 Cambios sociales

### 1.4.1 El rol central del grupo de iguales

Como medio socializador, el grupo de iguales va adquiriendo gran relevancia en este periodo, siendo una de las principales influencias de los adolescentes. Esta importancia, se debe a los fuertes sentimientos de pertenencia e identidad que se generan en cada uno de los miembros (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008). El grupo de iguales se rige por una cultura propia, con diferentes estatus dentro del mismo y por un sistema de normas y valores, que incluso, pueden ser contrarios a los cánones de los adultos (Casco y Oliva, 2005). Durante la adolescencia, se distinguen tres tipos diferentes de grupos: las camarillas, las pandillas y las bandas. Todos ellos se basan en un modo de interacción directa, en la cooperación mutua y en la asociación libre, pero fluctúan en estructura, tamaño y estabilidad (Rodríguez 2015). La pandilla, como agrupación más común en esta etapa, se caracteriza por ser un grupo cerrado con una estructura jerárquica muy marcada y con elevada exclusividad de acceso. Generalmente, los adolescentes utilizan un conjunto técnicas de inclusión y exclusión para determinar las fronteras del grupo y defender, o no, la pertenencia al mismo. Así, el aislamiento social repercute de manera muy negativa en el bienestar psicológico del adolescente, generando fuertes sentimientos de soledad y un malestar psicológico generalizado.

Se entiende, por tanto que, la pertenencia a estos grupos es primordial para el adolescente, puesto que aporta una validación de la identidad y genera fuertes lazos afectivos (Brinthaup y Lipka, 2012). El grupo se convierte en la institución socializadora por excelencia, ya que, entre otras cosas, ofrece apoyo emocional, actúa como referente de valores, aporta consejos y despierta el sentido lúdico del joven (Brannan, Biswas, Mohr, Mortazavi y Stein, 2013; Orcasita-Pineda y Uribe-Rodríguez, 2010; Branje, Laninga-Wijnen, Yu y Meeus, 2014). Además, los miembros del grupo viven una situación evolutiva similar, por lo que el adolescente se siente especialmente comprendido, al poder expresar libremente sus temores e inquietudes. Por otro lado, los amigos ayudan al adolescente a confirmar sus valores, actitudes e intereses y ofrecen un apoyo incondicional en este momento de transición, incluso cuando la situación con la familia no es muy buena (Hombrados, Gómez, Domínguez,

García y Castro, 2012). Es con el grupo de amigos con los que el adolescente comparte ahora, sentimientos, preocupaciones, intereses y aspiraciones. Una nueva manera de amistad en la que los adolescentes se influyen mutuamente debido a la similitud existente entre ellos. La literatura muestra que parte de esa similitud tiene como consecuencia el origen de la amistad, y parte, es producto de la influencia mutua. Por ejemplo, es muy común encontrar una similitud entre amigos en gustos musicales, actitudes, metas escolares, o incluso, en aspectos de personalidad.

Aunque la calidad de la relación entre los iguales sea un factor protector del ajuste psicosocial del adolescente, no hay duda de que también, puede ser un factor de riesgo al influir en conductas problemáticas, como el consumo de sustancias, conductas vandálicas y delictivas, o la implicación en acoso o ciberacoso escolar, que a su vez puede incidir directamente en la conducta y la reputación social del adolescente (Mercken, Steglich, Knibbe y De Vries, 2012; Martínez, 2013; Garandeanu, Lee y Salmivalli, 2014). Del mismo modo sucede con el grupo de iguales, pues este, ejerce una fuerte presión sobre el adolescente para que participe en las actividades del grupo y acate las normas establecidas. En este sentido, si este tipo de actividades clave para el grupo están relacionadas con la implicación en conductas trasgresoras, el adolescente sentirá una fuerte presión para intervenir en dichas actividades (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010; Laursen, Hafen, Kerr y Stattin, 2012; Rodríguez, Perozo, Matute, 2015).

Si nos centramos en el análisis de los grupos de iguales, numerosas investigaciones tienen como papel central el estudio de éstas relaciones en el ámbito escolar. Debido a la normativa de la enseñanza obligatoria española, la asistencia a las aulas y por tanto, la pertenencia a estos grupos no es voluntaria, sino obligatoria. En el caso de los alumnos que se encuentran aislados o rechazados en el colegio, se ven forzados a permanecer en dicho contexto (Margalit, 2010). Autores como Cava y Musitu (2000), aseguran que el rechazo de los iguales está vinculado con problemas de ajuste psicosocial, tales como la baja autoestima, depresión, soledad, delincuencia, problemas académicos y de integración. Estos adolescentes rechazados presentan un peor rendimiento académico siendo en muchos casos, víctimas de acoso escolar y de cyberbullying. Y también, muchos de ellos son agresores escolares. Así, se ha comprobado que los agresores presentan mayores problemas de distrés psicológico que los adolescentes con conductas ajustadas (Zabala y López, 2012).

### 1.4.2 Sistema familiar

Por otra parte, aunque los iguales ocupan un papel central en la vida del adolescente, la familia sigue siendo un agente de socialización esencial para el ajuste y desarrollo del hijo (Harter, 1999). Por ello, es necesario tener presente, el contexto familiar del adolescente como uno de los agentes relevantes en este proceso de cambio (Musitu, Estévez y Jiménez, 2009). Así, numerosos estudios, no sólo se centran en los cambios físicos y psicológicos, sino también en aquellos influenciados por el clima familiar, la calidad de las relaciones paterno-filiales, la comunicación y por la vinculación e interacción del propio contexto (Martínez et al., 2009; Peña, 2010; Morris, Seda, Steinberg, Myers y Robinson 2007).

Concretamente, el grado de apoyo de los padres percibido toma especial relevancia en la homeostasis del adolescente, pues parece que, aquellos adolescentes que perciben claramente que tienen el apoyo de los padres, presentan menos problemas de conducta y una mayor resistencia a las presiones del grupo (Andrade, Pérez, Alfaro, Sánchez y López, 2009). Por el contrario, una alta participación con el grupo de pares y malas relaciones con los padres, predice conductas conflictivas.

Desde una perspectiva sistémica, el funcionamiento familiar, -conjunto de características que definen y explican el comportamiento de una familia, se encuentra en un momento crítico cuando uno de sus miembros alcanza la adolescencia. Durante dicha fase, los cambios acontecidos en cualquiera de los miembros, repercuten a la totalidad del conjunto y pueden desestabilizar el equilibrio familiar (Viscarret, 2007). Es por este motivo, que la capacidad adaptativa del grupo familiar es esencial, para conseguir reorganizar de nuevo su funcionamiento y hacer frente a los cambios (Keijsers y Poulin, 2013). No hay duda de que, los esquemas habituales de funcionamiento usados hasta la niñez, ahora resultan inadecuados (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001); si bien, los cambios cognoscitivos del adolescente, implican una mayor demanda de autonomía, de relaciones más igualitarias y un cuestionamiento constante de las normas (Musitu y Cava, 2001). Paralelamente los padres exigen a los hijos ciertas responsabilidades, y será el producto de las desavenencias y conflictos propios de este periodo. A este respecto, la familia tiene como cometido la sincronización de dos movimientos antagónicos: por una parte, la tendencia del sistema hacia la unidad del grupo familiar, al mantenimiento de los lazos afectivos y al sentimiento de pertenencia, y por otra parte, la tendencia hacia la diferenciación y la autonomía de los

miembros (Krauskopf, 2011; Díaz et al., 2014). Esta autonomía e individualización de los hijos, cada vez más profunda, va a requerir un cambio en la dinámica de las relaciones familiares: un sistema flexible, que respete la individualización del joven, y sea capaz de mantener y fomentar el nexo de unión familiar (Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo, 2011). Sin embargo, como en cualquier proceso de cambio, esta tarea no es sencilla, y en este caso, no sólo para el adolescente, sino también para la familia, pues son muchos los factores que afectan a la calidad de dicha relación (Lila, Musitu y Buelga, 2006; Moed et al., 2014).

Uno de los indicadores clave para el buen funcionamiento, es la comunicación familiar. Las carencias comunicativas, constituyen uno de los mayores obstáculos dentro de las familias, perjudicando a la calidad del vínculo afectivo y al desarrollo de los adolescentes.

De acuerdo con Branje et al. (2013), la comunicación, es la dimensión facilitadora de las relaciones paterno-filiales, que constituye el medio mediante el cual se ha de desarrollar, afrontar y resolver cada una de las situaciones relacionales. Ciertamente, la adolescencia es una etapa complicada para la comunicación entre los hijos y sus padres, donde el deterioro es el resultado de las incomprensiones mutuas, como consecuencia de la complejidad de este proceso de cambio (Liu, Fang, Deng y Zhang, 2012; Ramos y Villalobos, 2013). Así, por ejemplo, la apertura en la comunicación parece disminuir conforme aumenta la edad del menor y mientras avanza el periodo adolescente (Musitu et al., 2001). Este hecho evidencia, un distanciamiento entre padres e hijos y un aumento del conflicto paterno-filial. Si bien, el conflicto no es más que una forma diferente de entender las normas, las expectativas familiares o incluso el funcionamiento del propio sistema familiar (Grandmontagne, 2000). Durante la adolescencia, muchos de los deseos e intereses de padres e hijos se contraponen, mientras que los adolescentes demandan más autonomía, los padres exigen respeto por las normas y un buen funcionamiento familiar.

Durante muchos años, las investigaciones científicas se han interesado en estudiar si la adolescencia se caracteriza realmente por un aumento del conflicto paterno-filial. En primer lugar, algunos trabajos muestran que la existencia de conflicto, no indica disfuncionalidad familiar; de hecho, un nivel de conflicto normativo no mermará la calidad del vínculo afectivo entre padres y adolescentes (Bersabé, Fuentes y Montrico 2001). Por otro lado, y referente a la edad, distintas investigaciones sugieren que el aumento de los conflictos y distanciamientos familiares coinciden con la edad de inicio de la pubertad (Gracia y Musitu, 2000; Halpern,

Meekin, Manning, Giordano y Longmore, 2013). Sin embargo, otros estudios explican que el conflicto familiar, se asocia en mayor medida al momento en el que se alcanza dicha pubertad y no a la edad; es decir, en aquellas familias con hijos cuyos cambios puberales se inician demasiado pronto o demasiado tarde (Keijsers y Poulin, 2013; López, Chaves, González y Ruiz, 2009).

Ciertamente, otro foco de interés científico, es el estudio de los efectos que tienen la comunicación y el clima familiar sobre el ajuste psicosocial del adolescente. Así, la comunicación familiar positiva y fluida fortalece la cohesión familiar, disminuye el conflicto, y por tanto, mejora el ajuste psicosocial en los miembros de la familia (Branje et al., 2014). De hecho, la comunicación familiar positiva se relaciona directamente con un mayor bienestar psicológico y mayor autoconcepto emocional, académico y social en los hijos adolescentes (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007; Smetana, 2011). Sin embargo, aquellas relaciones entre padre e hijos que presentan carencias y disfuncionalidades comunicativas están muy relacionadas con el desarrollo de síntomas depresivos (Branje et al., 2014; Cava, 2003) y con problemas comportamentales (Brooks, Magnusson, Spencer y Morgan, 2012; Buelga y Pons, 2013).

Por su parte Becvar (2013) ha encontrado que, existe una relación bidireccional entre los conflictos familiares y los problemas de ajuste en los hijos, tales como, problemas de conducta (Martínez et al., 2009) y consumo de sustancias (Johnson, Lavoie, y Mahoney, 2001; Smetana, 2011). En este sentido, un clima familiar inadecuado, caracterizado por la escasa comunicación, carencias afectivas, continuos conflictos y una educación negativa, es predictor de los futuros problemas comportamentales de los hijos. Si fuera poco, ante estos problemas de conducta, los padres reaccionan de manera inadecuada, agravando el patrón negativo de interacción familiar (Moed et al., 2014; Moreno et al., 2009). Esta situación, sumerge al adolescente en un bucle de comportamientos disfuncionales, que incluso, son generalizados a otros escenarios significativos del adolescente, como en sus relaciones con el grupo de iguales, la escuela, el entorno virtual y la comunidad (Buelga y Choliz, 2013; Schenk, Fremouw y Keelan, 2013). En definitiva, un clima familiar negativo, se asocia con una mayor implicación en conductas vandálicas y violentas, lo que le puede llevar a convertirse en un futuro agresor (Martínez et al., 2012; Buelga, Cava y Torralba, 2014). Cabe destacar que en este periodo, la red social de los adolescentes se incrementa y cobra especial

relevancia; por el contrario, los referentes adultos empiezan a perder protagonismo y surgen nuevas desavenencias y conflictos entre los intereses de padres e hijos (Fernández y Bravo, 2000).

En resumen, para analizar al adolescente en profundidad hay que entender las relaciones que mantiene tanto con el grupo de iguales como con la familia, puesto que ambos aspectos trabajan como un único contexto íntimamente conectado.

## **CAPÍTULO II**

# **A**dolescentes y Nuevas Tecnologías en el siglo **XXI**



## **2.1 Periodo de transformaciones: la expansión de las nuevas tecnologías.**

Las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) identifican el actual momento histórico, denominado “Era de la Información y de la Comunicación” (Martínez, Enciso y González, 2015). Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs), corresponden al conjunto de recursos tecnológicos que participan en los procesos de intercambio de información y comunicación entre las personas (Cabero, 1998). Una nueva forma de interacción entre la sociedad y tecnología que revolucionó el siglo XX y continúa fascinando en la actualidad. Como es sabido, los avances tecnológicos han incidido de manera directa en nuestra manera de vivir, desde la implantación de las nuevas tecnologías y el uso de Internet se han instaurado nuevos modos de relacionarse, educarse, informarse, gestionarse y comunicarse. Un nuevo estilo de vida que rompe con las pautas sociales, culturales y económicas establecidas en la sociedad tradicional y que, ha activado un procedimiento de conectividad inigualable a nivel mundial (Kiesler, 2014). Este proceso, ha facilitado en muy poco tiempo la eliminación de barreras espacio-temporales, y por ende la producción, generación y retransmisión de información sin límites.

Naturalmente, el principal promotor de estos cambios es Internet. Una Red de redes que surge como resultado de una estrategia bélica dirigida por el servicio de Proyectos de Investigación Avanzada del Departamento de Defensa estadounidense (Advanced Research Projects Agency, o más conocido como “DARPA”), para impedir la toma soviética. Es en 1983, cuando nace oficialmente Internet; ARPANET se desvincula definitivamente de la Red militar que la originó, convirtiéndose en la plataforma de una Red de comunicación global de miles de Redes. Estos cambios marcan el inicio de un periodo de consolidación tecnológica que recoge el crecimiento a nivel mundial de Internet.

A finales de los años ochenta, concretamente en 1989, el científico Tim Berners-Lee inventó la *World Wide Web*, un proyecto revolucionario en el que se conectaron las primeras Redes europeas y japonesas. La *World Wide Web* (www) o popularmente conocida como “La Gran Telaraña Mundial”, teje en los años noventa los primeros indicios de lo que será la

navegación actual. Por primera vez, aparecen las nomenclaturas HTML, FTP (protocolo de transferencia de ficheros), así como los primeros hackers y virus informáticos. Se trata de un método de navegación simple e intuitivo, que poco a poco se irá afianzando y desarrollando en el resto de la sociedad (García Fernández, 2010).

En este sentido, la expansión tan acelerada de Internet marca un nuevo periodo de explosión y expansión mundial. A partir de 1995, los sistemas de navegación toman prioridad e Internet comienza su actividad comercial. Son tantas las ventajas que, los servicios en Red se instalan rápidamente en las instituciones públicas, en los bancos y en las empresas privadas; un nuevo modo de trabajo caracterizado por su eficacia y el abaratamiento de los costes. En 1998, se presenta el proyecto de Internet2, una Red más conectada y ágil. Seguidamente, en 2001, las potencias japonesas crean la primera Red 3G, un avance tecnológico que impulsa las ventas de la telefonía móvil (Lucas-López, 2014). Estas novedades, inauguran el inicio de un futuro conectado en Red en todos los hogares desarrollados.

Con los años, los sistemas van mejorando, hasta alcanzar actualmente conexiones potentes y accesibles a todo tipo de usuarios. Un nuevo espacio que marca un antes y un después en la sociedad. De hecho hoy en día, los expertos ya hablan de la Web semántica o web 3.0. Un concepto complejo e innovador, que todavía no está claramente definido, pero que sabemos que, contiene la estructura base de la actual web 2.0 junto con futuras novedades recogidas en los conceptos de inteligencia artificial, web geoespacial, web semántica y la web 3D. De acuerdo con Enriquez (2012), la web 2.0 constituye una web social gestionada el propio usuario, en la que él mismo puede publicar, editar, difundir contenidos y participar activamente en redes sociales o comunidades online; mientras que la web 3.0, establece un manejo más natural, rápido y personalizado, en la que las propias máquinas, utilizadas desde cualquier dispositivo, son las que descubren la información basándose en nuestro perfil online (Pons, 2012). Es evidente que esta futura coctelera tecnológica, Web 3.0, avecina un gran salto evolutivo; no obstante, el fenómeno de Internet ya invade nuestra vida cotidiana y ha generado una nueva forma de entender el mundo, que transforma radicalmente las costumbres, los valores y el sistema de relación entre los individuos.

## 2.2 Era digital: un nuevo espacio de comunicación.

En este contexto, los avances en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación configuran un nuevo sistema virtual o ciberespacio, en el que se desarrollan nuevas formas de comunicación y de inclusión social (Buelga y Chóliz, 2013; Fenaughty y Harré, 2013). El ciberespacio, junto con las TICs evidentemente, se han convertido en recursos indispensables para la realización de acciones cotidianas en los países desarrollados. Pero, ¿qué entendemos por ciberespacio?

El ciberespacio, se concibe como aquel ámbito virtual creado por medios informáticos que no presenta una localización física, sino que, proviene de las mismas computadoras y redes digitales. Originariamente, el término “ciberespacio” fue acuñado en 1984 por el escritor estadounidense de ciencia ficción William Gibson. Y posteriormente, se popularizó gracias al gran alcance de las nuevas tecnologías y a la rápida incorporación de miles de usuarios. Este espacio virtual permite interactuar de manera similar al mundo real pero sin la necesidad de desplazarse; el fácil acceso y la cantidad de recursos disponibles en el medio digital permiten a los usuarios interactuar desde cualquier parte del planeta, generando un mundo paralelo de “acciones y emociones virtuales” (Lévy, 2007). En este sentido, cabe aclarar que son las TICs y la interacción humana, los responsables de la creación y el diseño de estos nuevos espacios virtuales.

Durante las últimas décadas, el ciberespacio y sus características resultan de gran interés investigativo (Ángeles, 2015). En primer lugar, cabe hacer referencia al componente del *anonimato*; la Red se considera un precursor de la libertad de acceso al conocimiento y de la libre expresión, así, cualquier usuario puede expresar su identidad parcialmente o crear una identidad imaginaria con el objetivo de desenvolverse cómodamente en el mundo virtual. Por otro lado, la *accesibilidad*, permite una rápida disposición a materiales o espacios online, incluyendo aquellos sitios de riesgo o materiales peligrosos para uno mismo y para los demás. Otra de las características del ciberespacio es la *deslocalización*, pues no existe limitación espacial en la Red, sino que cualquier persona se puede comunicar con otra esté donde esté. Si atendemos por ejemplo a las agresiones cibernéticas, éstas superan los límites espaciales, pudiendo ser agredido (o agredir) a cualquier hora y desde cualquier lugar.

A su vez, el ciberespacio se caracteriza por la *rápida velocidad* respecto a la transmisión de datos y al establecimiento de nuevas interacciones online, lo que hace aún más peligroso un mal manejo tecnológico. También, se hace referencia a la existencia de una simultaneidad en cuanto a la *percepción del tiempo*, es decir, el tiempo es extendido y condensado a la vez. El espacio virtual presenta la ventaja y el peligro de establecer múltiples conexiones al mismo tiempo, a través de cualquier vía, pero con la posibilidad de que el tiempo interactivo se extienda, y de esta manera cada usuario dispondrá de un margen de tiempo para pensar y dar una respuesta.

Otra de las características es la *proximidad*. El tipo de respuesta virtual y la interacción continua facilitan el contacto emocional creando al usuario una falsa proximidad y una Red de “apoyo” social. Esta Red, logrará la misma importancia para el usuario que su grupo de iguales, y tendrá la oportunidad de participar e influir de manera virtual en la personalidad y conducta del individuo (Chóliz, Villanueva y Chóliz, 2009). Por último la *contigüidad*; el ciberespacio se caracteriza por el continuo contacto entre el mundo real y el virtual. Ambos espacios cumplen una función social relevante, pues, están comunicados y se desarrollan en paralelo, permitiendo la interiorización de normas sociales y una mayor adaptación al entorno (Rivera, 2012).

El conjunto de características y ventajas convierten al ciberespacio junto a las TICs, en los medios más atractivos del estilo de vida actual. Tal y como indican los expertos, Internet es una de las herramientas con mayor impacto en la sociedad moderna, suponiendo un cambio en las costumbres, usos y formas de relación (Chóliz, 2012; Mossberger, Tolbert y McNeal, 2008). Es innegable que el funcionamiento en Red posibilita el establecimiento de nuevas formas de comunicación (Pagador y Llamas, 2014; Buelga y Cholí, 2013; Almansa-Martínez, Fonseca y Castillo-Esparcia, 2013), de hecho, únicamente es necesario observar la incorporación de tecnología en nuestra vida cotidiana, su continuo crecimiento y cómo ésta influye en la manera de comunicarnos (Pérez, 2011). Así, las ventajas tecnológicas posibilitan que la comunicación offline que acontecía en un único escenario, se diversifique a una multitud de espacios online (Erstad, Gilje y Arbseth, 2013) consolidando una nueva realidad virtual en la que las distancias desaparecen y el proceso de interacción social se acelera. Por otro lado, las comunidades virtuales, no sólo se utilizan para la comunicación interpersonal, sino que también impulsan determinados acontecimientos sociales y promocionan los liderazgos políticos (Fernández, Peñalva y Irazabal, 2015).

Tras el análisis de las distintas características que enmarcan el espacio virtual, cabe destacar el grupo de adolescentes como uno de los sectores que mayor valor otorga a las TICs y que mejor adaptación presenta a los avances actuales. En este sentido, el estudio realizado por Carceller-Maicas (2016), expone dos motivos principales por los que los adolescentes se desenvuelven con mayor facilidad en este mundo digitalizado:

- Crecen involucrados en esta tecnología y la interiorizan como una manera de ver y comprender el mundo.
- La tecnología ofrece múltiples ventajas y posibilidades, como obtener información, comunicarse con sus amistades sin limitación horaria ni espacial, disfrutar de un ocio muy variado (series, videojuegos, chats, redes sociales...), compartir sus opiniones, establecer nuevas relaciones interpersonales, etc.

## 2.3 Nativos digitales

### 2.3.1 Características

El uso de las TICs y la interacción online ha supuesto un cambio extraordinario en toda la población, pero especialmente, entre los adolescentes. Este grupo, compuesto por internautas entre 13 y 19 años, fue conocido como la “*Generación Net*” (Tappscott, 1998) y más tarde como la “*Generación Multimedia*”, (Morduchowicz, 2008) o la “*Generación interactiva*” (Bringué y Sádaba, 2009). Se trata de una generación que ha crecido y se ha adaptado progresivamente a la incorporación tecnológica de los nuevos tiempos. Prensky (2001) por su parte, acuña el término “*Nativos digitales*”, para referir a aquella generación posterior, que nace en un mundo totalmente digitalizado en el que las pantallas, el uso de Internet, los smartphones, se integran en la vida del individuo desde la infancia. Concretamente, el término “*Nativos digitales*” procede de un ensayo llamado *The death of command and control*, donde el autor identificaba a las personas que nacieron en la era 2.0 y los distinguía de los “*inmigrantes digitales*”, que se encontraron de casualidad con las TICs. Sin embargo, otros autores no encuentran evidencias ante la diferenciación entre nativos e inmigrantes digitales; es en 2011 cuando nace la propuesta de White y Le Cornu (2011), que

introduce los términos de *residentes* y *visitantes digitales*. Este nuevo enfoque, considera como *residente* a aquellos usuarios que integran las tecnologías en su rutina diaria, haciendo uso habitual y utilizando estas herramientas como forma de comunicación. Por otra parte, el término *visitante* hace referencia a las personas que hacen poco uso de los medios de Información y Comunicación, y éste siempre es de manera puntual y esporádica. Pese a estas discrepancias, lo cierto es que hoy en día encontramos a un adolescente que no se asemeja a las generaciones pasadas, es más, las influencias tecnológicas y la cultura digitalizada ponen de relieve la apertura de esta nueva brecha generacional.

Los nativos digitales, conocidos también por la “*generación @*”, “*generación en la Red*” o “*clickeratti kids*” entre otras, nacieron en la era digital y es difícil encontrarlos distanciados del uso tecnológico. De hecho, la tecnofilia es una de sus características principales, puesto que sienten una atracción hacia la Red y configuran una de las generaciones cada vez más conectadas e influenciadas por los medios digitales (García, Portillo, Romo y Benito, 2007). Actualmente, en los países desarrollados, es difícil encontrar a un adolescente que no disponga de un ordenador, tablet, smartphone o que no juegue con videojuegos o tenga grupos de WhatsApp. Las TICs cubren las necesidades de esta nueva generación y ensalzan la alfabetización digital como principio fundamental. Esta formación en alfabetización según Cabero (2016) requiere:

- El dominio y manejo completo de las tecnologías.
- Presentar un conjunto de habilidades específicas que permitan buscar, evaluar, seleccionar y comprender la información proveniente de las nuevas tecnologías.
- Identificar la calidad de la fuente y ser resolutivos ante grandes cantidades de información.
- Poseer la destreza para construir mensajes y manejar información por la Red.
- Incorporar el uso tecnológico en la rutina diaria, especialmente como medio para la comunicación y relación social.

Esta nueva generación de adolescentes integra los medios tecnológicos en su vida, adquiriendo una serie de habilidades o rasgos diferenciadores de generaciones anteriores. Los adolescentes y jóvenes actuales ocupan su tiempo conectados a la Red (Del Barrio Fernández y Fernández, 2016). Presentan la necesidad de realizar múltiples tareas, ya que son

tecnológicamente más competentes y tienen la capacidad de procesar grandes cantidades de información. Navegan con fluidez y prefieren los formatos gráficos antes que los textos. Valoran la rapidez de respuesta, así como respuestas claras y concisas. Son jóvenes fantasiosos y encuentran en los juegos recompensas inmediatas. En cuanto al aprendizaje, muestran preferencias por una enseñanza interactiva mediada por la actividad o el juego (Thompson, 2013). A través de las TICs, también, incrementan su capacidad para conocer gente y hacer nuevos amigos, utilizando la Red como elemento de socialización (Roca, 2013).

Ciertamente, no es hasta finales del siglo XX cuando comienza la expansión de las redes sociales entre los adolescentes. En 2004 nace Facebook, de la mano de su creador Marck Zuckerberg, y con el tiempo el uso de estas herramientas de comunicación se multiplica y generaliza a toda la población. Actualmente encontramos numerosas aplicaciones que posibilitan la interconexión de miles de adolescentes de un lugar a otro; en esta línea hallamos los estudios de Espinar-Ruiz y González-Río (2009) que presentan dos líneas principales de relación social online: a) las Redes de contenido generalista destinadas al disfrute y al tiempo libre, y b) las de contenido profesional. La mayor parte de estas aplicaciones están destinadas al uso personal, potenciando la relación entre los miembros, como por ejemplo Instagram, Telegram, Snapchat, Youtube, en comparación con otras más profesionales como LinkedIn, Infojobs, Jobandtalent, entre otras (Fonseca, 2016). Cabe destacar que cada red social presenta sus propias características y condiciones, pues, comparten unos elementos básicos como es el hecho de interconectar a personas, desarrollar una agenda de contactos ilimitados, posibilitar el intercambio de información y la difusión viral de la misma a través de la Red, así como fomentar la interacción social y potenciar encuentros reales con desconocidos.

En definitiva, los grupos de adolescentes otorgan un papel fundamental a estos nuevos procesos de socialización que inciden drásticamente en la formación de la identidad del menor (Reig y Vilches, 2013) y de alguna manera, restan importancia a las influencias más tradicionales como es el caso de la familia o del entorno más cercano. La era digital permite a los más jóvenes poder escapar del control adulto, ser más autónomos y generar unas estructuras mentales y comportamentales más complejas. Según Prensky (2013), la tecnología ha modificado nuestro cerebro estableciendo una nueva forma de pensar y de comprender el mundo; este autor no percibe la tecnología como una herramienta, sino como una parte esencial de la actividad mental de cada individuo.

### 2.3.2 Acceso y Uso tecnológico

Durante los últimos años, la sociedad ha vivido un proceso de cambio y transformación tecnológica que ha modificado las formas socializadoras tradicionales. El acceso y uso a Internet se ha hecho notable y son cada vez más los usuarios que necesitan estos medios en su vida diaria. El último estudio realizado en 2016 a escala mundial, informa del aumento exponencial del acceso y uso a Internet. Estas estadísticas sitúan a Europa en segunda posición mundial (17.2%), evidenciando el crecimiento tecnológico y el uso masivo de Internet. En la Figura 1. se puede observar el porcentaje de usuarios de Internet durante el año 2016 en las distintas regiones geográficas del mundo.

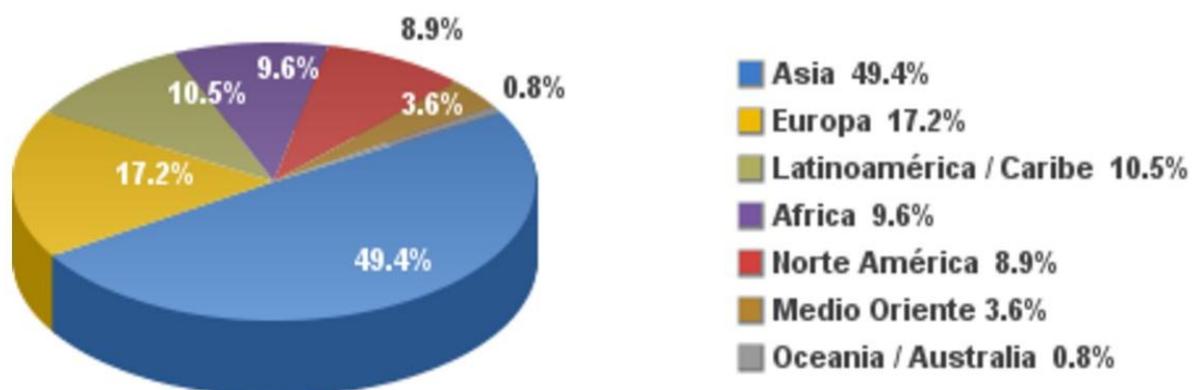


Figura 1. Porcentaje de usuarios de Internet por regiones geográficas (2016).

Fuente: Éxito Exportador –[www.exitoexportador.com/stats.htm](http://www.exitoexportador.com/stats.htm) (Miniwatts Marketing Group)

Atendiendo a la penetración del teléfono móvil y de smartphones en el mundo, el Informe Ditrendia “Informe Mobile en España y en el Mundo 2016” constata cifras entorno a los 4.61 mil millones de usuarios de móviles en el mundo, y concretamente, 2.08 mil millones son de smartphones. Si realizamos una comparación con estudios anteriores, en el 2014 ya disfrutaban 4.23 mil millones de usuarios del teléfono móvil y 1.59 mil millones de los smartphones, lo que refleja la evolución de estos aparatos inteligentes en tan solo dos años. Asimismo, el último estudio muestra que las regiones con mayor penetración del móvil en el mundo son el Centro y Este de Europa (139%), seguido del Sureste de Asia (124%), Europa Occidental (124%) y Oriente Medio (123%), mientras que únicamente cuatro regiones

presentan una penetración inferior al 100%, como es el caso de Asia Central (99%), Centro América (88%), África (82%) y el Sur de Asia (77%).

Las estadísticas españolas también han sido ampliamente analizadas durante estos años, desde los informes del Instituto de la Juventud (INJUVE), el Instituto Nacional de Estadística (INE), los estudios de la Fundación Telefónica o los del Centro de Investigaciones, entre otros, con la intención de arrojar luz sobre el estado actual del país en relación a las nuevas tecnologías y al acceso a la Red. A su vez, encontramos otros estudios más específicos que tienen el cometido de informar sobre la evolución y la implicación de nuestros jóvenes con las TICs. Algunos de estos informes, como el realizado en 2004 desde el INJUVE: “*Jóvenes, relaciones familiares y tecnología de la información y comunicación*”; analizaron con detenimiento cómo las TICs modulaban y condicionaban el día a día de los adolescentes y sus familias. En el año 2005, la ONG Protégeles (2005) junto con la Comunidad de Madrid, analizaron el uso, la seguridad y el riesgo adherido a la utilización de dispositivos móviles en el informe “*Seguridad infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil*”. Años más tarde, la Fundación Telefónica (2009) publica “*La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*” y en 2012, el INJUVE divulga el “*Informe Juventud en España*” analizando el acceso a la Red y la heterogeneidad de las redes sociales entorno al uso y disfrute de los jóvenes. Rivero por su parte, dirige uno de los estudios más completos realizados en 2014, “*Informe Ditrendia: Mobile en España y en el Mundo*”, examinando el consumo y la penetración tecnológica entre los adolescentes.

Teniendo en cuenta las investigaciones actuales realizadas en España, se examinan a continuación las estadísticas españolas entorno al uso de Internet y los dispositivos electrónicos, así como, los trabajos que han estudiado la evolución y la implicación de los más jóvenes con las nuevas tecnologías. En primer lugar, los datos publicados en 2016 por la Fundación Telefónica ponen énfasis en la revolución digital que vivimos, entendiendo la conectividad como un medio para la realización de otras tareas y no como un fin en sí mismo. El informe de Telefónica “*La Sociedad de la Información en España*” muestra el crecimiento exponencial registrado durante el último año en España, con un millón de usuarios más respecto al año anterior, lo que refleja un total de 22 millones de usuarios españoles conectados diariamente a Internet; más concretamente, el 78.7% de la población de 16 a 74 años de edad se conectan a la Red con asiduidad. Este informe, por primera vez en la historia

nacional coloca al dispositivo móvil en primera posición, como la principal herramienta de acceso con un 88.3% de usuarios y disminuye en 3 puntos respecto al acceso del ordenador durante el año anterior (78.2%); y a su vez, se incrementa el acceso mediante otros dispositivos, como son el televisor (44%) o la vídeoconsola (32%). Por otra parte, este estudio pone de manifiesto la disminución de la brecha generacional, ya que ahora, muchos mayores aumentan el consumo tecnológico en 6 puntos respecto al año 2014 empleando las herramientas digitales para realizar operaciones bancarias o trámites administrativos. En este sector adulto (55-64 años), las cifras reflejan un mayor número de internautas hombres que de internautas mujeres.

El informe Ditrendia realizado también en el 2016, “*Mobile en España y en el Mundo*” evidencia de nuevo, el dispositivo móvil como el medio principal para acceder a la Red, de hecho, un 62% se realiza desde smartphones y tablets. Su uso principal se destina para la navegación, el correo electrónico (87%) y la mensajería instantánea (82.8). Las cifras de este informe revelan el riesgo de adicción que presentan los internautas españoles, que comprueban el dispositivo entorno a una media de 150 veces al día, dedicando más de tres horas diarias al uso de estas herramientas. Un dato curioso muestra que en 2014 el número de líneas móviles llegó a superar los 50.8 millones de población, habiendo más líneas móviles que personas en España. Por lo que, junto con los datos actuales que indican que el 87% de los dispositivos móviles son smartphones, España se sitúa a la cabeza a nivel europeo. En cuanto a las redes sociales, WhatsApp es de las más empleadas (75%), seguida de Facebook (48%) y de aplicaciones meteorológicas (25%).

Un estudio más específico realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), durante el año 2016 sugiere que, ocho de cada diez españoles entre los 16 y 74 años de edad ha usado Internet en los últimos tres meses; y 2 de cada 3 lo hacen a diario. El 95% de la población accede a Internet al menos una vez a la semana y entorno al 83% acceden diariamente, o lo que es lo mismo, 23 millones de internautas lo hacen de manera intensiva. Por otro lado, el 77,1% de los hogares dispone de ordenador, superando en 1,2 puntos el porcentaje del año anterior y el 81,9% de los hogares españoles tienen acceso a Internet, frente al 78,7% del año pasado. En España, ya existen más de 13 millones de viviendas con acceso a Internet. Respecto a la edad, del mismo modo que los informes citados anteriormente, los datos revelan el descenso de la brecha generacional; aunque hay un porcentaje mayor de usuarios jóvenes (16-24 años) se produce un incremento de usuarios

situados entre los 65 y 74 años, concretamente un crecimiento de 14.1 respecto al 2015. Las cifras de género muestran mayor homogeneidad y no existe gran diferenciación entre mujeres y hombres, únicamente, cabe prestar atención a los adultos comprendidos entre los 65 y los 74 años, en los que los hombres están 10 veces por encima de las mujeres. Las actividades con mayor demanda son la búsqueda de información sobre productos y servicios (83%) y el acceso al correo electrónico (80.1%).

En la misma línea que trabajos anteriores, el estudio del INE sitúa al teléfono móvil como el dispositivo más utilizado para acceder a la Red, con un 88.2% de internautas, pues casi el 90% de los usuarios ha utilizado algún dispositivo móvil para acceder a la Red fuera del hogar o del trabajo. Teniendo en cuenta los resultados de la Figura 2, la evolución del uso de las nuevas tecnologías está en alza y cada vez son más los internautas que se conectan a la Red frecuentemente. Concretamente, los usuarios que se conectan a Internet al menos una vez a la semana (frecuentemente) suponen el 76.5% de la población, aproximadamente 26.3 millones de personas, mientras que en el 2006 sólo se conectaban de manera frecuente el 38.9% de la población. El estudio también analiza aquellos usuarios intensivos, encontrando que el 66.8%, 23 millones de personas, acceden a Internet diariamente.

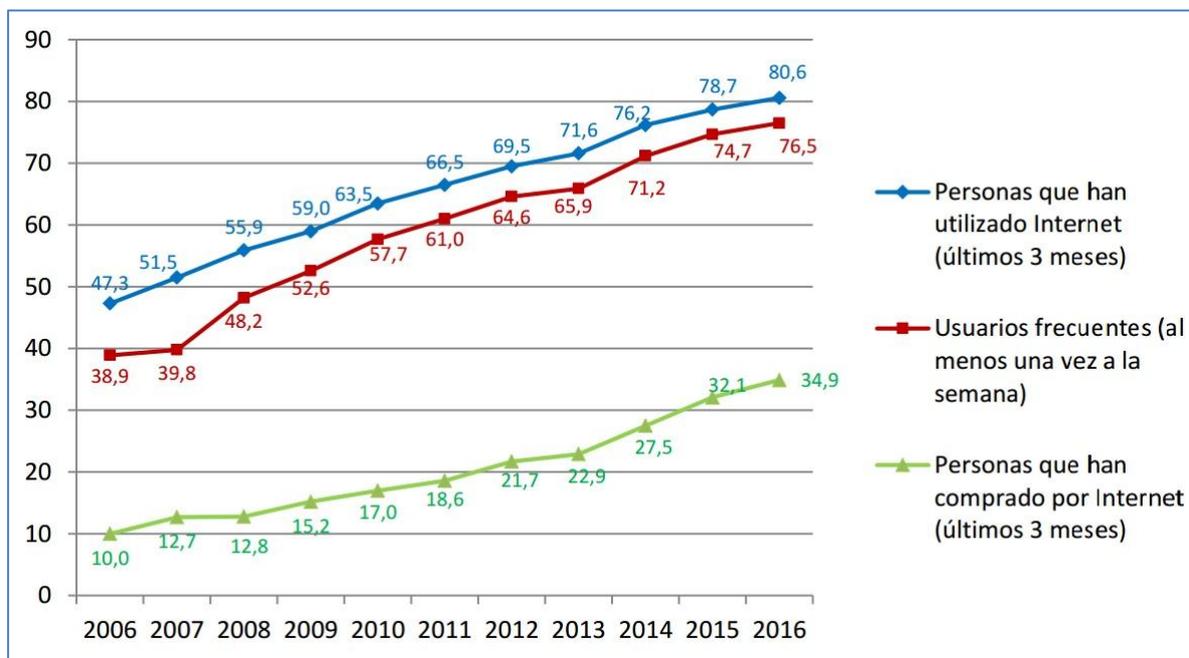


Figura 2. Evolución del uso de las TIC a nivel nacional  
(Fuente: Instituto Nacional de Estadística-<http://www.ine.es>)

En cuanto al acceso y uso de la población más joven encontramos múltiples formas de conexión y localizaciones espaciales. De hecho, la creciente expansión de los dispositivos móviles puede ampliar la gama de lugares desde los cuales los adolescentes acceden a la Red. La encuesta realizada por la Fundación Telefónica (2016), muestra que el uso de Internet es una práctica mayoritaria en este sector de la población. El informe “*Net Children Go Mobile: riesgos y oportunidades en Internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*” elaborado por Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni (2016), analiza el uso de Internet y de dispositivos móviles en menores españoles de edades comprendidas entre los 9 a los 16 años. Los datos indican que la mitad de niños de 9 a 10 años se conectan a la Red y esta cifra se eleva en la etapa adolescente, en la que un 90% de los usuarios entre 15 y 16 años acceden frecuentemente a la Red. El dispositivo más utilizado para navegar es el Smartphone, no es de extrañar, ya que un 63% de los menores dispone de un teléfono propio. Otro resultado interesante revela que, pese a ser un dispositivo móvil el más utilizado, en el 70% de los adolescentes encuestados es empleado dentro de los propios hogares a través de conexión wifi, y estos menores a su vez tienen una mayor predisposición a conectarse en casa (94%) que los que no utilizan tablets ni smartphones (26%).

Otro lugar característico para acceder a la Red es el colegio en el 15% de los adolescentes, y esta cifra se incrementa con la edad, pues el 28% de los adolescentes entre 15 y 16 años acceden diariamente a Internet desde las escuelas. En cuanto a la edad de inicio, el informe evidencia que cada vez los niños comienzan a usar Internet en edades más tempranas, concretamente el grupo de 15-16 años se inició a navegar en la Red con 10 años y el grupo de 9-10 años, lo hizo con tan solo 7 años. Respecto a las actividades más frecuentes en la Red, cabe destacar el uso de la mensajería instantánea por encima de las redes sociales, el 85% de los adolescentes mayores de 13 años utilizan estas aplicaciones para contactar con sus iguales.

Las actividades más demandadas son el visionado de vídeos (85%), la realización de actividades escolares (84%), la mensajería instantánea (68%), los videojuegos online (48%), la publicación de contenidos para compartir (44%), el empleo de redes sociales (44%) y las descargas audiovisuales (42%). Retomando el uso de redes sociales, llama la atención que ha disminuido el porcentaje de menores que tienen un perfil en una red social, pasando del 56% en 2012 al 24% en 2015. No se observan diferencias en cuanto al género, sin embargo, la

utilización de estas plataformas se incrementa con la edad. Actualmente la aplicación más demandada es Facebook, pero están ganando popularidad otras plataformas como Instagram, Snapchat y Youtube. La privacidad de los menores es un tema preocupante, pues hay una tendencia de perfiles públicos entre los menores de 9-10 años (35%) y los de 13-14 años (38%) y el 9% de los menores acepta peticiones de amistad de desconocidos.

En la misma línea, los estudios del INE (2016) establecen que la proporción del uso tecnológico por parte de los menores es cada vez más elevada. Ciertamente en la Figura 3, se puede observar la evolución de los jóvenes internautas en los diez años anteriores. Los datos muestran que el 72% de los adolescentes accedían a la Red en el periodo del 2006 y ese porcentaje ascendió en el 2015 con un 93.60% de internautas jóvenes y con un 95.20% durante el 2016; un incremento notable que muestra el impacto tecnológico en la población más joven. Asimismo, el estudio refleja que la utilización del ordenador entre la población adolescente es prácticamente universal, pero por primera vez el número de menores usuarios de Internet móvil supera al de ordenador. Concretamente el teléfono móvil destaca por ser el dispositivo más utilizado, con una proporción del 98.8% entre los jóvenes de 16 a 24 años y del 93.3% entre los internautas más jóvenes.

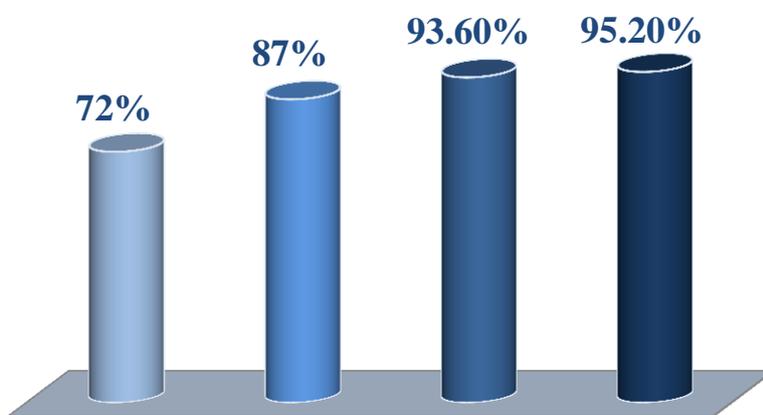


Figura 3. Evolución del porcentaje de niños usuarios de Internet en los últimos 3 meses.  
(Fuente: Instituto Nacional de Estadística-<http://www.ine.es>)

Respecto al sexo, no se observan diferencias significativas entre la utilización de ambos dispositivos (ordenador y móvil). Sin embargo en el año 2015 esta distinción ha sido más evidente, pues las niñas superaban en 5 puntos a la proporción de niños que empleaba la

telefonía móvil como medio principal para acceder a la Red, mientras que, durante el periodo del 2016 dicha diferencia se ha estabilizado reduciéndose a 2,1 puntos.

En este sentido, la evolución del uso de Internet muestra que el ocio es la primera motivación para la mayoría de los jóvenes internautas, aunque, con el paso del tiempo, la Red ocupa mayor consideración para solventar necesidades académicas y fomentar el aprendizaje. Actualmente, destaca la mensajería instantánea como una de las actividades online con mayor demanda, fomentando la interacción social y creando comunidades de apoyo virtual.

### **2.3.3 Conductas de riesgo derivadas del uso de las nuevas tecnologías**

El empoderamiento tecnológico es una realidad plausible, pues millones de individuos de todo el mundo, especialmente adolescentes, han incorporado la tecnología a su vida cotidiana por las grandes ventajas que proporcionan. Sin embargo, la libertad o el sistema abierto característico del ciberespacio, también atañe riesgos y daños que sitúan a los menores en una posición altamente vulnerable.

Atendiendo aspectos tan fundamentales como la construcción de la identidad, las TICs ejercen una fuerte influencia en el proceso de configuración de la personalidad y en el modo de relacionarse, haciendo de la adolescencia una etapa crítica para el desarrollo de conductas de riesgo. De hecho, en este periodo determinadas áreas cerebrales, como la corteza prefrontal, responsable de la autorregulación de la conducta y de la función ejecutiva, continúan desarrollándose (Marco y Chóliz, 2017; Weinberger, Elvevag y Giedd, 2005). En su trato con el mundo, incluida la cibercultura, el adolescente adopta estrategias adaptativas o desadaptativas que van forjando, de una forma u otra, su identidad. El espacio virtual permite de manera directa la comunicación, la expresión y la interacción en múltiples entornos, por lo que el adolescente puede adoptar identidades diferentes para cada situación online (Arab y Díaz, 2015). Asimismo, la influencia del grupo de iguales como principal referente del menor, también induce en la modelación y construcción de la identidad. El *feedback virtual* puede ser perjudicial para aquellos adolescentes que adopten comportamientos extremos: sumisión vs. agresión. Ambos perfiles conllevan graves consecuencias para el proceso de construcción de la identidad, y particularmente, son aún más devastadoras en aquellas situaciones de inferioridad. El efecto de desinhibición online por su parte, tiene como consecuencia

comportamientos más abiertos, relajados y menos restrictivos para los navegantes. Por lo que las propias cualidades de las TICs pueden generar ciertos niveles de toxicidad en los procesos de socialización, referido a la poca capacidad empática del menor tras la pantalla (Udris, 2014).

Otro de los peligros derivados de la Red, en el periodo adolescente, es la aparición de conductas adictivas por un uso excesivo o abusivo de Internet, el teléfono móvil y los videojuegos. De hecho, en estas situaciones hay un incremento considerable del tiempo de uso de Internet, empeoran los resultados académicos, se presentan niveles más elevados de nerviosismo, agitación, depresión, aburrimiento cuando no se está conectado e incluso sentimientos de soledad; por otro lado, disminuyen los contactos offline en detrimento de los contactos online, y además, es característico en los adolescentes la realización de conductas de comprobación tanto de las redes sociales como de la mensajería instantánea, entre otras (Chóliz, Villanueva y Chóliz, 2009; Spada, 2014; Chóliz, y Villanueva, 2012).

En líneas generales “tecnoadicción”, es aquel patrón comportamental que se distingue por la pérdida de control sobre uno mismo en el uso de la Red (Arab y Díaz, 2015). Aunque todavía no hay un punto de corte fijo que establezca el uso patológico de Internet, en la Tabla 2, de acuerdo con Chóliz (2011) se presentan los principales indicadores de dependencia digital:

Tabla 2.  
Criterios de dependencia de las Nuevas Tecnologías

- Tolerancia: necesidad de utilizar cada vez más las tecnologías para lograr los objetivos iniciales o también, no tener suficiente con el uso que se hacía al principio.
- Abstinencia: malestar emocionalmente significativo cuando se lleva un tiempo sin utilizar la tecnología o cuando se interrumpe su uso.
- Mayor uso del que se pretendía.
- Deseo de dejar de utilizar Internet, móvil o videojuegos, pero ser incapaz de hacerlo.
- Emplear excesivo tiempo en actividades relacionadas con las tecnologías.
- Dejar de hacer otras actividades para usar más Internet, móvil o videojuegos.
- Seguir utilizando las tecnologías a pesar de saber que están perjudicando a la persona.

Fuente (Chóliz, 2011)

En numerosas ocasiones los adolescentes utilizan la Red como una vía de escape de la realidad. El *juego online* desproporcionado, o los llamados “*heavy gamers*” incluidos recientemente en el DSM-5 como *Internet Gaming Disorder* (IGD), supone para el individuo un deterioro funcional evidente y se relaciona directamente con problemas de hiperactividad, comportamientos disruptivos, problemas con el control de impulsos, aislamiento social, absentismo escolar y en general con alteraciones en todas las parcelas de la vida del afectado (Arab y Díaz, 2015). Por otro parte, diversos estudios han detectado que el visionado de escenas o videojuegos violentos tiene un efecto significativo en la adquisición de hábitos comportamentales agresivos (Christakis et al., 2016; Huesmann, 2007). Así, la exposición mediática de la violencia, legítima y normaliza la manifestación posterior de comportamientos disruptivos o agresivos por parte de los menores; aunque también puede contribuir a la aparición de miedos y pesadillas nocturnas. De hecho, hoy en día, con el avance tecnológico, se incluye la violencia como un evento habitual que hace plausible la lucha de poder; la normalización online del lenguaje agresivo, la desigualdad, el uso de armas y las conductas agresivas, que pueden llegar a cambiar a largo plazo la percepción de los jóvenes y repercutir en su forma de relacionarse con el mundo.

Un aspecto especialmente peligroso para los nativos digitales, es la seguridad de sus datos personales. El uso de las redes sociales por parte de los jóvenes se ha popularizado, siendo cada vez más fácil localizar perfiles adolescentes en las distintas aplicaciones. La privacidad y la responsabilidad con cada dato y mensaje íntimo publicado, son fundamentales para asegurar la reputación y la integridad del menor. Ciertamente, la falta de conciencia por parte de los menores y la necesidad por establecer lazos de amistad induce a incurrir en conductas de riesgo, como es la auto-exposición. Pese a que el uso de las redes sociales ha disminuido en detrimento de la mensajería instantánea, el informe *Net Children Go: riesgos y oportunidad*, llevado a cabo por Garmendia y cols. (2016), revela un incremento significativo de la auto-exposición al riesgo con respecto al año 2010. La Red tiene múltiples ventajas, pero en materia personal conlleva graves peligros; de hecho, cada vez son más las redes sociales que acceden a la información privada de los usuarios, como es el caso de aplicaciones como Facebook o WhatsApp, que adquieren pleno derecho sobre la información transmitida.

La información disponible en la Red, junto con el tiempo de navegación coloca a los adolescentes en una situación de vulnerabilidad, en especial por el riesgo sexual percibido. Según el informe Net Children Go: *riesgos y oportunidades* (2016), el 14% de los menores encuestados han estado expuestos a material pornográfico y se han sentido disgustados. Sin embargo, otros menores son los propios promotores del *sexting*, enviando fotografías íntimas y/o vídeos de contenido sexual, con el objetivo de divertirse y auto-revelarse a su destinatario. Estos datos pueden ser reutilizados en cualquier momento y enviados de forma masiva, lo que produce una situación de indefensión con graves consecuencias psicosociales para las víctimas (Gámez-Guadix, De Santisteban y Resett, 2017).

La comunicación online ha modificado los procesos tradicionales de socialización y ofrece la posibilidad de adquirir diferentes roles y conocer gran variedad de perfiles diferentes. Las ventajas de Internet promueven posibilidades que de manera offline eran imposibles; así, con la llegada de las comunidades virtuales, las relaciones sociales se centran en la búsqueda de intereses comunes, la identificación mutua y el apoyo (Aparicio y Jiménez, 2017). Considerando conducta habitual, el contacto con personas desconocidas. El último informe Net Children revela que el 21% de los adolescentes encuestados se comunicaba online con alguien que previamente no conocía cara a cara. El acceso a chats y el desconocimiento por parte del adolescente, puede llevarle a una situación de acoso sexual o *grooming*, en la que el adulto utiliza las TICs para conseguir la confianza del menor y abusar sexualmente de él.

Y por último, cabe destacar el cyberbullying como un nuevo peligro experimentado en el escenario virtual. La expansión y el uso inadecuado de las tecnologías han dado lugar a un nuevo problema de salud pública, que afecta cada vez más a niños de todo el mundo (Aboujaoude et al., 2015). Esta nueva situación de maltrato entre iguales reporta graves consecuencias para la salud mental y el ajuste social del menor. Esta cuestión, como objetivo principal de la tesis será detallada en la siguiente sección.

Teniendo en cuenta el conjunto de riesgos derivados del ciberespacio, la familia ejerce un papel fundamental como factor protector y modulador de situaciones conflictivas. Diversos estudios hablan de la influencia de las relaciones familiares basadas en el apoyo y la cohesión parental como un aspecto positivo en el desarrollo online del menor (Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015). Así, cuestiones tan relevantes como el monitoreo por parte de los padres o la

supervisión de actividades online respaldan de manera directa la seguridad del niño. Por ello es tan importante la presencia de adultos en la configuración de los perfiles online, el establecimiento del tiempo de navegación, los horarios o la generación de filtros parentales. Asimismo, resulta necesaria la alfabetización digital paterna y una óptima comunicación familiar, para la transmisión de valores y aptitudes que favorezcan la responsabilidad online del menor.

## **CAPÍTULO III**

# **Cyberbullying**



### 3.1 Conceptualización y características

La incorporación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se ha extendido de una forma tan rápida y generalizada a nuestra vida cotidiana, que hoy en día, es difícil encontrar en los países desarrollados a un adolescente que no tenga un teléfono móvil o que no disponga de un ordenador con conexión a Internet. Las TICs y las redes sociales son para los jóvenes herramientas indispensables de comunicación y de relación interpersonal, a través de las cuales perciben y sienten en todo momento que tienen la posibilidad de comunicarse con los otros y hacerles partícipes de lo que (les) ocurre en su mundo adolescente. Por ello, no es de extrañar que con esta expansión a escala mundial de las TIC entre los jóvenes, y a su manejo en edades cada vez más tempranas, estos dispositivos electrónicos se utilicen también de forma inadecuada. Ciertamente, al margen de los beneficios que reporta la tecnología para la sociedad, no podemos obviar las consecuencias que implica un mal uso de ésta. La incorrecta utilización de los medios tecnológicos ha traído consigo nuevas formas de intimidación que implican graves riesgos para los adolescentes, como es el caso del acoso cibernético entre iguales.

El cyberbullying es una de las modalidades de acoso digital más conocidas y utilizadas por los adolescentes para hacerse daño entre sí; se define como una “una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente” (Smith et al., 2008). Este tipo de ciberacoso desconocido hasta el año 2000, y que se caracteriza porque ocurre entre iguales, ha aumentado de forma muy importante entre los adolescentes de todos los países desarrollados del mundo, como es el caso de España, Reino Unido, Estados Unidos, Corea, Japón, Australia o México.

Sin embargo, pese a la rápida proliferación empírica de los últimos años se detectan grandes problemas a la hora de conceptualizar el fenómeno, concretamente en la aportación de una única y consensuada definición. Posiblemente se deba a la complejidad del constructo, que además de la amplitud que recogen las tecnologías, se encuentra compuesto por diferentes factores culturales que dificultan su acuerdo (Dehue, 2013).

Recopilando algunas de las definiciones literarias del acoso tecnológico, encontramos que Belsey (2005) fue uno de los primeros autores en estudiar la problemática refiriéndose al ciberacoso, como “la utilización de las tecnologías -la mensajería instantánea, el correo electrónico, las páginas webs o los móviles- con la intención de dañar públicamente y de forma repetida a su víctima. Más adelante, Willard (2005) resalta el carácter intencional y social de la agresión mediante la participación directa o indirecta en el envío o la publicación de mensajes, imágenes y/o vídeos crueles a través de los dispositivos tecnológicos. Por su parte, Vandebosch y Van Cleemput (2009), consideran que la existencia de cyberbullying viene determinada por el cumplimiento de una serie de criterios -desequilibrio de poder, un patrón repetitivo de conductas negativas online, la intencionalidad dañina del agresor y la percepción del daño por parte de la víctima-.

Por otro lado, Tokunaga (2010), define el cyberbullying como “cualquier tipo de conducta realizada a través de los medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que envían de forma repetida mensajes hostiles o agresivos con la intencionalidad de importunar o causar daño a los demás”. Este autor considera que las conductas de ciberacoso no quedan delimitadas al ámbito escolar, sino que también ocurren fuera de ese contexto. Para Calmaestra (2011), el acoso cibernético comparte características con el acoso tradicional y también adquiere particularidades propias derivadas del uso tecnológico, así considera el cyberbullying como “una nueva modalidad de acoso escolar que implica la utilización de teléfonos móviles, Internet u otras tecnologías para intimidar, amenazar o acosar deliberadamente a alguien”.

Esta discordancia también se ve reflejada en la variedad de términos empleados, en nuestro país, para referir al CB, tales como *Cyberbullying*, *Bullying-electrónico*, *Bullying a través de Internet*, *ciberacoso*, *acoso online* o *acoso electrónico* (Calmaestra, Ortega, Maldonado y Mora-Merchán, 2010); mientras que en la literatura internacional también es conocido como *Cyberbullying*, *Cyber-Bullying*, *Cyber aggression*, *Internet-bullying* o incluso *Electronic Harrasment* (Pornari y Wood, 2010; David-Ferdon y Hertz, 2007). Otro de los problemas que dificultan la definición del fenómeno, es la discrepancia existente entre los autores al considerar el CB como un tipo de bullying (Calmaestra, 2011; Campbell, 2005; Mishna, Saini y Solomon, 2009) o por lo contrario, como un problema emergente con características propias (Barlett, 2015; Fernández y Hernáez, 2015).

Ciertamente gran parte de la literatura científica enmarca el CB como un subtipo de bullying, debido a los tres criterios que comparte con el acoso tradicional al tratarse de conductas agresivas intencionadas fundamentadas en una relación asimétrica de poder entre (ciber)-víctimas y (ciber)-agresores, y prolongadas en el tiempo (Navarro, Yubero y Larrañaga, 2015). Sin embargo, se entiende que el fenómeno conceptualizado como “cyberbullying” presenta criterios característicos propios derivados de la influencia tecnológica, lo que le concede una identidad propia (Sticca y Perren, 2013; Avilés, 2013; Buelga, Cava y Musitu, 2010). Estos criterios esenciales son (Ver Figura 4):

- Anonimato. Esta característica señala que no es necesaria una agresión presencial en el cyberbullying, incrementando de esta forma el desequilibrio de poder entre los implicados. Ciertamente, la literatura puntualiza que el anonimato no es una particularidad exclusiva para que se produzca este fenómeno, pero sí es un matiz influyente en el acrecentamiento de la frecuencia del desequilibrio de poderes y de la intencionalidad de causar daño (Raskauskas, 2010; Smith et al., 2008) La sensación de impunidad del agresor, la invisibilidad y los medios empleados incrementan la desesperanza de la víctima al sentir que no puede escapar de esa situación (Martínez-Pecino y Durán-Segura, 2015; Rafferty y Vander Ven, 2014). De hecho, investigaciones previas muestran que un elevado porcentaje de víctimas afirman no conocer la identidad de sus agresores (Hinduja y Patchin, 2008; Smit et al., 2008).
- Intencionalidad. Para que se produzca un acto de ciberacoso, las acciones empleadas deben tener como propósito dañar y molestar a la víctima. En algunas ocasiones se ha observado que los menores consideraban la acción como una broma y desconocían la repercusión de ésta. Según los estudios de Nocentini et al. (2010), para considerar el fenómeno de CB, tan importante es la intención de los agresores como la percepción del daño por parte de la víctima.
- Repetición y permanencia. Las conductas agresivas en el CB al igual que en el acoso tradicional tienden a repetirse en el tiempo. En este sentido existe una controversia, puesto que autores como Vandebosch y Van Cleemput (2009) consideran la existencia de ciberacoso únicamente cuando la acción se reproduce más de una vez. Mientras que otros autores, afirman que la repetición de la agresión

en el cyberbullying no se produce del mismo modo que en acoso tradicional, pues los contenidos permanecen registrados en los dispositivos electrónicos o redes sociales y cualquier individuo tiene plena disposición de ellos. Así la publicación de una fotografía comprometida en una red social puede ser difundida y visionada sin limitación alguna, cumpliendo con el criterio de repetición o reproducción de la agresión (Gálvez-Nieto, Vera-Bachman, Cerda y Díaz, 2016; Gairagordobil y Martínez-Valderrey, 2016).

- Desequilibrio de poder. A diferencia del acoso tradicional, donde el desequilibrio de poder se producía por la diferencia de fuerzas de poder físico, psicológico o social entre la víctima y el agresor. En el cyberbullying estas diferencias vienen derivadas de la vulnerabilidad e indefensión de la víctima, el anonimato o las competencias tecnológicas (Hoff y Mitchell, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Lucas-Molina, Pérez-Albéniz y Giménez-Dasí, 2016). El incremento del sentimiento de indefensión de la víctima se produce por el hecho de no poder actuar frente a las agresiones, que a su vez se incrementa con el anonimato del agresor. Pues a la víctima le resulta muy complicado dominar la situación sin conocer a sus agresores, ni poder eliminar un vídeo o una imagen de la Red. Por último, la competencia tecnológica como fuente de poder hace alusión a la pericia del agresor para manejar las tecnologías, acceder a la información de la víctima e incluso robar sus contraseñas.
- Escaso feedback físico y social entre los participantes. Se trata de una característica a la que pocos autores hacen mención (Slonje y Smith, 2008; Dehue, Bolman y Vollonk, 2008), emerge del anonimato del agresor y de la carencia de contacto visual entre los participantes. La situación virtual provoca que el agresor no pueda empatizar con la víctima y que no sea consciente del daño provocado, lo cual puede generar en éste la adopción de más conductas disruptivas, impulsivas o desinhibidas. Sin embargo, esta misma situación online dificulta la obtención de un feedback o recompensa inmediata por los actos realizados (Sánchez, Ortega y Menessini, 2012), lo que refleja las diferencias con el acoso tradicional en relación a la reputación no conformista y la perversión moral del agresor.

- Amplia audiencia. Debido a las características propias de los medios tecnológicos y de la Red, las agresiones llegan a un número de gente potencialmente superior que en el acoso tradicional (Thomas, Connor y Scott, 2015). Sin embargo, en el cyberbullying se pueden distinguir dos dimensiones, la privada y la pública. En el caso de e-mails, mensajería instantánea/whatsApp o SMS enviados de manera directa a la víctima, el acoso se produce de forma privada. Mientras que la difusión de un vídeo y/o imagen por cualquier medio electrónico de forma pública no presenta límites y llega a un gran número de espectadores. El alcance de las agresiones que se realizan a través de los medios electrónicos es imparable y produce un efecto devastador en la víctima que es consciente de la humillación recibida y al mismo tiempo se siente impotente al no poder controlar la situación (Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016; Huang y Chou, 2013; Williamson, Lucas-Molina y Guerra, 2013).
- Canal abierto y rápida difusión. Otra de las características diferenciadoras del cyberbullying respecto al bullying, proviene de la capacidad tecnológica para transmitir información y conectar a multitud de personas (Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani, y Young, 2014). La rapidez de las nuevas tecnologías permite que los mensajes y ataques se propaguen en milisegundos, por ejemplo con solo un click un adolescente puede difundir un rumor a miles de personas, por lo que no es necesario que el agresor repita sus agresiones. En el fenómeno bullying, el alcance de las agresiones está más restringido, pues el agresor se limita a acosar a la víctima en la escuela o en sus inmediaciones. Sin embargo con esta nueva problemática, el hogar ya no representa un sitio seguro para la víctima, el acoso está disponible las 24 horas del día. Y debido a las características de Internet y a su movilidad se puede dar en cualquier lugar y a cualquier hora, traspasando los límites espacio-temporales. Las características tecnológicas que acontecen al fenómeno incrementan los sentimientos de vulnerabilidad y suponen una gran desventaja social para la víctima (Ortega-Barón et al., 2016).

Todos estos criterios han posicionado a la comunidad científica en dos perspectivas, por un lado, aquellos estudios que establecen el cyberbullying como un fenómeno desligado del acoso tradicional por acoger las particularidades tecnológicas (Sticca y Perren, 2013; Erdur-

Baker, 2010; Martínez-Pecino y Durán-Segura, 2015). Frente a otras investigaciones que consideran que el cyberbullying y el bullying tradicional comparten varias características o presentan puntos en común (Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015; Garaigordobil, 2011; Calmaestra, 2011; Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2013). Estas dificultades en conceptualización y acuerdo hacen imposible extraer conclusiones generales (Pabian y Vandebosch, 2014). Sin embargo sí conocemos sus características más relevantes, de hecho, algunos autores sugieren el cyberbullying como un tipo de bullying indirecto, pues consideran la dinámica del ciberacoso como una extrapolación de escenarios que comienza en la escuela y se desplaza al ámbito cibernético (Juvonen y Gross, 2008; Pornari y Wood, 2010; Calmaestra, 2011).

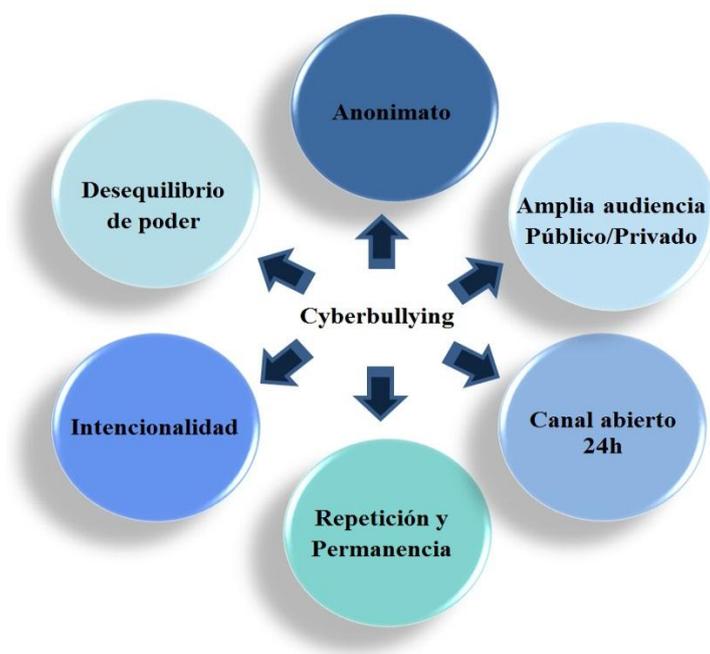


Figura 4 Características Cyberbullying (Avilés, 2013)

### 3.2 Tipos de cyberbullying

A lo largo de los años se ha realizado una distinción entre las diferentes tipologías de ciberacoso. Ciertamente, algunos autores examinan la clasificación del cyberbullying en base a las conductas que desarrollan la agresión (Garaigordobil, 2016; Kowalski, Limber y

Agatson, 2010; Buelga et al., 2010; Willard, 2006) y otros, en función de las vías por las que se produce la agresión (Perren, Dooley, Shaw y Cross, 2010; Smith et al., 2008).

Teniendo en cuenta el tipo de acción que se realiza, una de las clasificaciones más aceptadas, es la propuesta la realizada por Kowalski et al. (2010). Dichos autores, nos permiten agrupar y conocer siete conductas específicas de éste fenómeno (Kowalski et al., 2010):

- Insultos electrónicos (*Flamming*): Discusión que se basa en el intercambio breve y acalorado de insultos entre dos o más personas a través de los medios electrónicos. Este tipo de acoso también se llama *flame war* (llama de guerra) en su punto álgido e incendiario, caracterizado por los descalificativos y la agresividad. Suele realizarse en contextos privados o públicos, como puede ser una Red social o un chat.
- Hostigamiento (*Harassment*): Se considera como una modalidad de acoso cibernético que consiste en el envío reiterado de mensajes ofensivos o insultos. Se diferencia de los insultos electrónicos debido a su continuidad temporal y unilateralidad. En el hostigamiento pueden darse uno o más agresores frente a una sola víctima, mientras que el insulto electrónico es un comportamiento más recíproco.
- Denigración (*Denigration*): Consiste en la difusión online de rumores o mensajes falsos acerca de una persona, con la intención de causar daño y molestar. Este tipo de acoso se puede llevar a cabo mediante la difusión de fotografías o vídeos de la persona perjudicada.
- Suplantación (*Impersonation / Identity Theft*): El acosador se hace pasar por la víctima en el ciberespacio, mediante la adquisición de su identidad en determinadas cuentas electrónicas con el objetivo de enviar información perjudicial, mensajes ofensivos o publicar contenidos en su nombre para causarle problemas en sus relaciones interpersonales o dañar su reputación social.
- Violación de la intimidad (*Outing*): Se difunde información personal y privada de una persona con la intención de humillar y/o chantajear. Esta información es

obtenida por coacción o por intromisión en una conversación, para luego filtrarla a través de las nuevas tecnologías.

- Exclusión (*Exclusion*): Consiste en impedir que la víctima participe en alguna Red o grupo online de manera intencionada.
- Ciberpersecución (*Cyberstalking*): Se basa en el envío de mensajes denigrantes y en el acoso electrónico reiterado y amenazante. Es un acoso más intenso que tiene por objetivo crear miedo y dañar a la víctima.

Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner (2014) añaden a esta clasificación, la modalidad de acoso electrónico conocida como paliza feliz (*Happy slapping*). Este tipo de agresión implica vídeos degradantes, donde el agresor o un grupo de agresores golpean a su víctima. Las palizas son grabadas por el móvil con la finalidad de difundirlas más tarde por Internet.

Por otra parte, Flores (2008) ha indicado que las ciberagresiones más frecuentes entre los adolescentes españoles son (Ver Tabla 3):

Tabla 3 .  
Conductas intimidatorias a través de las Nuevas Tecnologías

<b>Agresiones a través de las TIC en adolescentes españoles</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Subir a Internet información o imágenes comprometidas sobre la víctima (material real o manipulado).</li><li>▪ Crear una página web contra la víctima (donde se le vote, como por ejemplo: “la chica más odiosa del colegio”).</li><li>▪ Abrir un perfil falso de la víctima en una red social.</li><li>▪ Dar de alta la dirección de correo electrónico o el móvil de la víctima en sitios comprometidos para que ésta reciba mensajes de desconocidos.</li><li>▪ Cambiar la clave de correo electrónico de la víctima para entrar en su cuenta.</li><li>▪ Provocar a la víctima para que esta reaccione violentamente y sea amedrentada y expulsada de las redes sociales.</li><li>▪ Expandir rumores falsos sobre la víctima para provocar la crítica y el rechazo de los demás.</li><li>▪ Enviar mensajes amenazantes a la víctima por e-mail o por mensajería instantánea para provocarle angustia y desazón.</li></ul>

(Fuente: Flores, 2008)

Otra de las clasificaciones en relación al tipo de acciones que el agresor realiza, distingue entre dos modalidades de cyberbullying, directo o indirecto (Vandebosh y Van Cleemput, 2009). El ciberacoso directo hace referencia al envío de mensajes y/o imágenes dañinas a la víctima sin necesidad de ocultar la identidad del agresor. La modalidad de acoso cibernético indirecto es menos visible, de hecho implica la utilización de terceras personas para la realización de acciones o el envío de mensajes enmascarados. Ambas modalidades presentan la intención de difamar y causar daño en a la víctima. Diversos estudios plantean que la primera modalidad de acoso directo es más común entre los chicos, mientras que el acoso indirecto prevalece entre las chicas.

Por otro lado, diferentes estudios albergan la existencia de otras dos modalidades o vías fundamentales por las que se produce la conducta intimidatoria, es el caso del acoso a través de Internet y a través del teléfono móvil (Buelga et al., 2010; Perren et al., 2010; Tokunaga, 2010; Smith et al., 2008). Este tipo de acoso dependerá del conocimiento online que tenga el agresor, además de la originalidad para realizar sus ataques. Como subtipos o herramientas digitales empleadas para acosar o intimidar a una víctima, se distingue la mensajería instantánea, los correos electrónicos, los mensajes de texto (SMS), chats, redes sociales, blogs, páginas web o los juegos online (Tokunaga, 2010). A primera vista parece sencillo diferenciar el acoso a través del teléfono móvil o el acoso a través de Internet. Sin embargo, en los últimos años, tras la llegada de la nueva generación de “*Smart phone*” o teléfonos inteligentes, cada vez resulta más difícil diferenciar la implicación de una vía u otra en las agresiones

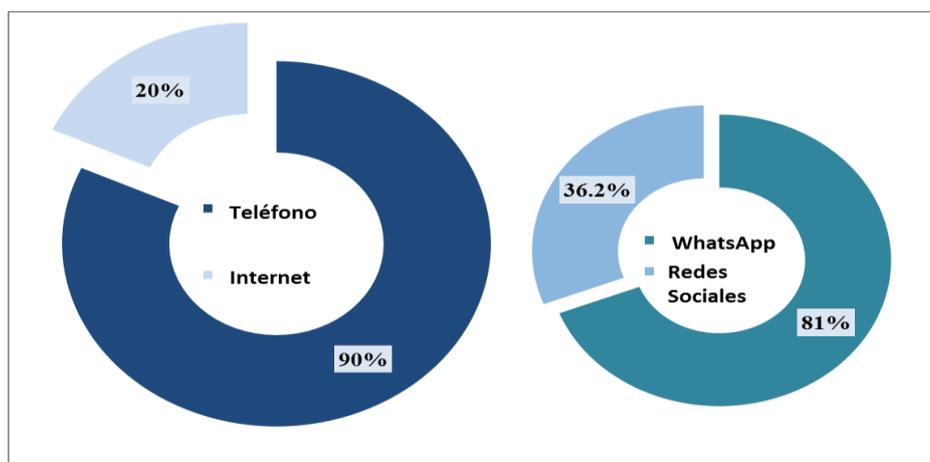


Figura 5. Vías y herramientas para acosar a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación según la Fundación Anar (2017)

Como se observa en la Figura 5, el uso del WhatsApp prevalece hoy en día para intimidar a la víctima, sin la posibilidad de conocer si la aplicación está instalada en el móvil o en el ordenador (ver Figura 5). Cualquiera de estas modalidades señaladas, permiten difundir en un corto periodo de tiempo humillaciones e insultos sobre una persona, sin la necesidad presencial de ambos implicados.

Ciertamente en la actualidad, desde cualquier teléfono móvil 4G, existe acceso completo a redes sociales, al envío de correos electrónicos o a los comentarios de los blogs, entre otros.

### **3.3 Roles de implicación en el acoso tecnológico**

Cuando se produce una situación de acoso tecnológico entre iguales, dos son los roles principales que intervienen en esta dinámica: cibervíctima y ciberagresor. Sin embargo autores como Kubiszewski, Fontaine, Potardy Auzoult (2015) diferencian cuatro tipos de roles, la cibervíctima, el ciberagresor, el ciberobservador y la cibervíctima-agresiva. Pese a que la mayoría de estudios se han centrado en el estudio de víctimas o agresores, algunos señalan la influencia del espectador como soporte y extensión del cyberbullying (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2010; Willard, 2005; Slonje, Smith y Frisen, 2013). Y otros, se centran en el rol del agresor victimizado (Estévez, Jiménez y Moreno, 2010; Calmaestra, 2008). Aunque esta investigación se centra en el perfil de la víctima, es importante conocer los rasgos de cada uno de los participantes.

#### **3.3.1. Cibervíctimas**

La cibervíctima que recibe las agresiones e intimidaciones electrónicas trata de esconder o disimular su humillación por vergüenza a represalias. En los últimos estudios, se sitúa el porcentaje de víctimas de ciberacoso entre un 10% y un 50 %, considerando que se producen agresiones de forma severa entorno al 2-7% de los adolescentes afectados (Garaigordobil, 2015). Se pueden observar diferencias en cuanto al perfil y los pensamientos de los cibervictimizados. Según los estudios de Avilés (2009), las chicas responden a las

victimizaciones a través de los mismos medios electrónicos por los que han sido agredidas, del mismo modo que comunican en mayor medida que están sufriendo este tipo de acoso, percibiendo a la familia como una fuente de apoyo. Sin embargo los chicos, no dan tanta importancia a las conductas de CB, y por tanto tiene menos consecuencias en comparación con la violencia escolar. Los estudios de Olweus (1998), ya diferenciaban dos tipos de víctimas: las pasivas y las provocadoras. Las víctimas pasivas se caracterizan por ser vulnerables e inseguras ante las agresiones, mientras que las víctimas provocadoras señalan que les gustaría actuar como agresoras si tuvieran la oportunidad.

En cuanto a las diferencias de género, los estudios son variados en resultados; autores como Garaigordobil y Aliri, 2013 encuentran más víctimas en las chicas, frente a otros que las encuentran en los chicos (Jung et al., 2014; Pelfrey y Weber, 2013). Por otro lado, los estudios relacionados con el ajuste psicológico indican que las víctimas están más relacionadas niveles más altos de ansiedad social (Juvonen y Graham, 2014) y angustia (Smith et al., 2008). Atendiendo a cada uno de los perfiles de víctima, la víctima pasiva se caracteriza por permanecer retraída y aislada socialmente, probablemente por el miedo y la inseguridad ante la situación de acoso. Además presenta dificultades en sus habilidades sociales y comunicativas, baja autoestima y problemas de asertividad. La víctima provocadora por su parte, padece una escasa o dañada popularidad, la cual deriva en situaciones de aislamiento social.

En líneas generales, los adolescentes víctimas de cyberbullying muestran problemas de autoestima y carencias en sus relaciones sociales, las cuales se agravarán cuan mayor sea la duración de la ciberagresión. Estos menores se sienten acosados e intimidados las veinticuatro horas del día y en ningún lugar se encuentran seguros, presentan elevados niveles de dolor emocional y ciertas particularidades psicológicas (Nixon, 2014). La sintomatología que sufren los adolescentes cibervictimizados, serán abordadas en el capítulo de consecuencias del cyberbullying.

### **3.3.2. Ciberagresores**

Ciertamente la mayoría de los estudios encontrados, centran su interés en conocer el perfil de las víctimas. Los ciberagresores ejercen su conducta refugiándose en el anonimato

que le proporcionan los medios tecnológicos. Los trabajos de Avilés (2013) revelan que, las conductas intimidatorias de los agresores se llevan a cabo para mantener su estatus social e incrementar los sentimientos de superioridad ante la víctima. Sin embargo, las consecuencias de estas conductas hacen que el adolescente se adentre en un bucle de comportamientos problemáticos, tales como incurrir en conductas ilegales (Buelga, Iranzo, Cava y Torralba, 2015; Ybarra y Mitchell, 2004), tener problemas en los centros educativos, ejercer la violencia directa con sus iguales o consumir sustancias ilegales (Hinduja y Patchin, 2008). Maquillón, Giménez, Hernández y García (2011), ponen de manifiesto que un gran porcentaje de adolescentes victimizados en el ámbito escolar tradicional, se convierten en ciberagresores.

### **3.3.3. Ciberobservadores**

De la misma manera que ocurre en el acoso escolar, hay un gran número de adolescentes que de manera indirecta se encuentran implicados en esta problemática intimidatoria. De hecho los observadores, son aquellos espectadores que conocen lo que está ocurriendo e incluso son conscientes de los mensajes intimidatorios, amenazas o vídeos que recibe la víctima. Los espectadores, mediante la tolerancia de las vejaciones, el apoyo indirecto a los agresores o el silencio, tienen la posibilidad de incrementar la situación de cibervictimización. A su vez, las propias características del espacio virtual condicionan la empatía de los observadores, por lo que el hecho de ser un encuentro *online* y no “cara a cara” hace que los observadores no muestren empatía por las cibervíctimas y por tanto que no frenen estos comportamientos agresivos (Avilés, 2013; Huang y Chou, 2013).

## **3.4 Prevalencia de Cyberbullying**

En la última década, la problemática del acoso cibernético continua creciendo a un ritmo vertiginoso, y cada vez más son los adolescentes implicados. Este incremento sustancial, puede ser debido a la alta disponibilidad tecnológica y al papel tan importante que presentan las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los adolescentes (Chóliz, 2010; Sticca y Perren, 2013). Por otra parte, las características propias del espacio virtual, como el

anonimato, constituyen un factor favorecedor del ciberacoso. Así, la sensación de impunidad y la ausencia de conciencia del agresor sobre el daño que ejerce en la víctima, incrementa este tipo de conductas (Flores, 2008).

A pesar del rápido crecimiento del cyberbullying en los últimos años, la investigación en esta materia sigue presentando desafíos. Uno de los problemas principales sobre la prevalencia del ciberacoso, es la falta de consenso entre los diversos autores. Las múltiples definiciones del fenómeno, los diferentes factores que intervienen en él y la metodología utilizada en cada estudio dificultan la medición del CB (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2015; Kowalski et al., 2014). La ausencia de criterios comparativos y las grandes oscilaciones que presenta el estudio de la prevalencia a lo largo de la historia, refleja la necesidad de unificar los criterios empleados para el estudio (Thoma et al., 2015). En esta línea las investigaciones realizadas muestran grandes dificultades para la comparación a nivel nacional e internacional, e incluso dentro del propio país.

Los estudios realizados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) revelan que, actualmente entre el 1% y 12% de los adolescentes estarían implicados en conductas de cyberbullying (Inchley y Currie, 2016). Como se ha explicado anteriormente, no hay conformidad en la manera de estudiar el problema, pero la mayoría de los estudios consideran que entre el 20% y 50% de los adolescentes serían víctimas de algún comportamiento intimidatorio por CB a lo largo de su adolescencia (Berne et al., 2013). En esta línea Garaigordobil (2011) indica que entre el 2% y 7% de los adolescentes ciberacosados, lo habrían sido de forma severa.

Aunque todavía son escasos los estudios, lo cierto es que el número de autores interesados en el estudio de este fenómeno social se está incrementando. Las nuevas propuestas hacen hincapié en el estudio de los factores relacionados con el ciberacoso a fin de detectar las vías de actuación en materia de prevención e intervención social. A este respecto, uno de los factores más revisados en cuanto al estudio de la prevalencia, es el género. Hasta el momento, una gran parte de los trabajos realizados sugieren que las chicas presentan un porcentaje mayor de implicación en conductas de ciberacoso, respecto a los chicos (Connell, Schell-Busey, Pearce y Negro, 2013; Stewart et al., 2014; Estévez, Jiménez et al., 2010). Sin embargo, otras revisiones indican que son los chicos los que presentan una mayor probabilidad de ser cibervictimizados (Pelfrey y Weber, 2013; Popovic-Citic, Djuric, y

Cvetkovic, 2011). Los estudios de Fletcher y cols. (2014) por su parte, no encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas. En cuanto a la edad, también existen controversias, debido que la literatura no encuentra diferencias congruentes entre la primera etapa de la adolescencia y la segunda (Garaigordobil, 2015). Otras investigaciones en cambio, hallan un porcentaje mayor de jóvenes victimizados por las TICs en los primeros años de la adolescente (Buelga et al., 2010), frente a otros que lo hacen más tarde (Jung et al., 2014). Atendiendo a la investigación de Tokwana (2010), se posibilita existencia una relación curvilínea entre la variable de edad y el acoso tecnológico, siendo las víctimas más afectadas aquellos adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años.

Con el objetivo de ofrecer un análisis en profundidad sobre el fenómeno cyberbullying, se presenta a continuación, una revisión teórica de los diferentes estudios internacionales y nacionales centrados en el análisis de la prevalencia del ciberacoso.

### **3.4.1 Prevalencia de fenómeno cyberbullying a nivel internacional**

Revisando los diferentes estudios de cyberbullying a nivel internacional, encontramos que uno de los primeros estudios fue realizado en Reino Unido desde la National Children's Home (NCH, 2002). Los resultados, recogidos sobre una muestra de 856 menores de 11 a 19 años, señalaron una prevalencia de victimización situada en un 27%, concretamente el 16% habían sido acosados a través de mensajes de texto por el teléfono móvil y el 11% a través del correo electrónico o de chats.

En EE.UU, la investigación realizada por Ybarra (2004) en una encuesta a 1501 menores de 10 a 17 años, indicaba que el 6.5% de los niños habían sido cibervictimizados durante el último año. Posteriormente, Ybarra y Mitchell (2008) estudiaron sobre una muestra de 1588 escolares con edades comprendidas entre los 10 y 15 años, las diferentes modalidades de ciberacoso. Se encontró que el 55% de los jóvenes empleaba la mensajería instantánea seguido del uso web y de las redes sociales (28% y 27% respectivamente). Un año más tarde, un estudio realizado en Canadá (Beran y Li, 2005) halló que el 57.7% de los menores encuestados habían sido víctimas de cyberbullying y el 25.5% habían sido ciberagresores.

Patchin e Hinduja (2006) por su parte, realizaron un estudio global en el que se encuestaron a adolescentes de diferentes países (Estados Unidos, Canadá y Reino Unido).

Con una muestra de 384 adolescentes, los autores concluyeron que el 29.4% fueron víctimas de ciberacoso y el 10.7% acosadores. En la misma línea, dos años más tarde, realizaron otro estudio que también recogía diferentes localizaciones. Hinduja y Patchin (2008) con una muestra de 1378 menores, encontraron que el 18% de los escolares habían sido cibervictimizados y el 35% habían adoptado el rol de ciberagresores. Estos análisis señalaron que la cibervictimización prevalece en las chicas y la ciberagresión en los chicos.

A los anteriores estudios estadounidenses se suman los trabajos de Kowalski y Limber (2007). Con una muestra de 3767 adolescentes de primer ciclo de enseñanza secundaria se analizó el acoso a través de los medios digitales, encontrando que el 11% de los estudiantes habían sido ciberacosados y el 4% habían ejecutado las ciberagresiones. Entre los cuales destacan las chicas como víctimas y los chicos como agresores cibernéticos.

Con la intención de analizar la interculturalidad, Li (2008), realizó un estudio comparativo del cyberbullying en Canadá y en China. El objetivo fue analizar la experiencia del ciberacoso desde dos perspectivas culturales diferentes. Con un total de 157 adolescentes chinos encuestados de séptimo grado, y 197 jóvenes canadienses de edades comprendidas entre los 12 y 15 años se observaron diferencias entre ambas culturas. La prevalencia de adolescentes cibervictimizados era superior en Canadá (33%) y en China los adolescentes que habían ejercido la ciberagresión (15%).

Por otra parte, en Australia, destacan los trabajos de McLoughlin, Meyricke y Burgess (2009), con 349 menores encuestados entre los 7 y 10 años de edad, que muestran que el 24% de los escolares habían sido victimizados a través de las nuevas tecnologías, y particularmente, que eran las chicas las que asumían este rol.

Y en los países latinoamericanos, cabe destacar la investigación realizada por Del Río, Bringue, Sádaba y González (2010). Con una muestra de 20941 estudiantes se realizó un amplio estudio que recogía siete países latinoamericanos. Los resultados mostraron que el 12% de los adolescentes fueron victimizados a través de los medios tecnológicos, siendo en su mayoría chicas (13.8%) acosadas por el teléfono móvil (13.3%).

Continuando con la revisión, los estudios realizados en Europa, concretamente en Alemania, revelaron que el 39% de los encuestados fueron víctimas online (Katzner, Fetchenhauer y Belschak, 2009). Asimismo, el trabajo de Dehue (2013) realizado con una muestra de 1184 menores holandeses de edades comprendidas entre los 10 y 14 años,

encuentra que el 13.8% de los escolares son víctimas de cyberbullying y el 7.7% adoptan el rol de ciberagresor. En la misma línea, la investigación realizada en Reino Unido por Monks, Robinson y Worlidge (2012), hallaron que el 20.5% de los adolescentes se situaba en el rol de cibervíctima y el 5% en el de ciberagresor. Con una prevalencia inferior en cibervictimización (12.8%), en el mismo año encontramos los estudios realizados en Italia por Brighi, Guarini, Melotti, Galli y Genta (2012) con una muestra de 2.326 adolescentes de 11 a 21 años de edad.

### **3.4.2 Prevalencia de Cyberbullying a nivel nacional**

Los estudios realizados en España en materia de ciberacoso comenzaron en 2006. La investigación desarrollada por Orte (2006), en las Islas Baleares puso de manifiesto la problemática existente en nuestro país y la necesidad de ahondar en el estudio del fenómeno. Con una muestra de 770 adolescentes de 11 a 19 años realizada online se encontró que el 20% de los menores había sufrido algún tipo de agresión cibernética.

En el año siguiente el informe del Defensor del Pueblo (2007) muestra datos interesantes en relación a la violencia entre iguales. Tras la realización de un estudio con 3000 escolares entre los 12 y 18 años se extrajo que el 5.5% de los adolescentes analizados había sido víctima de ciberacoso, concretamente el 5.1% de forma esporádica y el 0.4% eran victimizados una vez por semana. En cuanto a la perpetración del acoso, se encontró que el 5.4% de los adolescentes habían sido agresores, el 4.8% de forma esporádica y el 0.6% de manera frecuente; asimismo, una cuarta parte había adoptado el rol de espectador de esta modalidad de acoso.

Los estudios de Ortega, Calmaestra y Mora.Merchán (2008) constituyen un punto de inflexión en la evolución y expansión del ciberacoso. Tras el análisis de 830 menores de 12 a 16 años, los autores establecieron que el 26.6% de los adolescentes del estudio estaban implicados en cyberbullying. Un 22.8% se involucraba de forma moderada (9.3% como víctimas, 1.7% como agresores y un 0.6% como agresores victimizados) y el 3.8% de forma severa (1.5% como víctimas, 5.7% como agresores y un 7.8% como agresores victimizados). En cuanto al sexo de los implicados, los datos recogen que las chicas habían sido victimizadas en mayor medida tanto de forma moderada como severa. Otro estudio realizado por Ortega, Elipe y Calmaestra (2009) en una muestra de 830 adolescentes con edades comprendidas

entre los 12 y 18 años indica que el 5.1% de los adolescentes afirmaron ser víctimas de CB, el 8.4% ciberagresores y el 8.6% agresores victimizados.

Datos similares resultaron de la investigación de Avilés (2009), situando la prevalencia en un 5.4% de los estudiantes encuestados, siendo el 1% a través del teléfono móvil y el 4.4% por Internet. Sin embargo, respecto al estudio anterior, los resultados difieren en cuanto al sexo, pues el porcentaje de cibervictimización es mayor en chicos (6.1%) que en chicas (5%),

Un año más tarde, Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010) realizaron un estudio en Vizcaya con una muestra representativa de 1431 adolescentes. El estudio recogía adolescentes de 12-17 años procedentes de 31 centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los datos sugieren que el 30.1% de los adolescentes encuestados informaba de haber sido acosado por medios tecnológicos, siendo el 33.5% chicas y el 26.9% chicos. En cuanto al curso, se observó que los adolescentes de segundo (34.7%) y tercero de la ESO (34.1%) eran los más victimizados. Teniendo en cuenta la modalidad de la agresión, el 16.7% de los adolescentes recibía mensajes amenazantes por Internet o por el móvil (13.8%), el 15.8% de los adolescentes afirmaron que usurparon su identidad y el 11.9% fueron difamados.

En la Comunidad Valenciana, la investigación de Buelga et al. (2010) realizada con una muestra de 2101 alumnos de entre 11 y 17 años, analizó la prevalencia de este nuevo fenómeno a través del teléfono móvil y de Internet. Los resultados indicaron que el 24.6% de los adolescentes habían sido victimizados por el móvil durante el último año y el 29% por Internet, concretamente un 10.8% con una intensidad moderada (menos de una vez a la semana) y un 15.5% de las víctimas fueron acosadas de forma severa (15.5%). En cuanto al perfil de las víctimas, los más acosados fueron las chicas y los adolescentes de los primeros cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Una prevalencia ligeramente superior se muestra en los trabajos de Garaigordobil y Aliri (2013), en las que las tasas de cibervictimización fueron de 30.2% y de 15.5% en ciberagresión. También se indicó que el 10.3% de los adolescentes encuestados participaron como agresores víctimas y el 65.1% como espectadores.

Más recientemente, la amplia investigación realizada en Andalucía por García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz (2015) reveló el estado de la violencia entre iguales a través de las TICs en ocho provincias andaluzas. Tras el estudio de 1278 estudiantes de

edades comprendidas entre los 10 y 14 años, se puso de manifiesto que un 31.2% de los adolescentes encuestados afirmaban haber estado implicados en comportamientos de cyberbullying. De tal manera que un 9.3% de los adolescentes habían sido victimizados por los medios digitales, un 5.5% asumían el rol de agresor y un 3.4% fueron agresores victimizados.

Por último, la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña publican en 2016, por primera vez, un estudio nacional que ofrece una aproximación global al fenómeno cyberbullying desde el punto de vista de los afectados (ver Figura 5). Durante el periodo 2013-2015 la fundación ha atendido a más de sesenta mil llamadas, identificando que uno de cada cuatro casos de acoso se produce a través de los medios electrónicos. El teléfono móvil se convierte en el principal medio de ciberagresión (90%) siendo el WhatsApp (80.9%) la aplicación más usada para este fin. Los datos revelan que el 70% de los adolescentes victimizados son chicas; y que la modalidad o el tipo de acoso más habitual de cyberbullying son los insultos (62.6%), seguido de las amenazas (24.3%) y del envío de fotos y/o vídeos (20.9%).

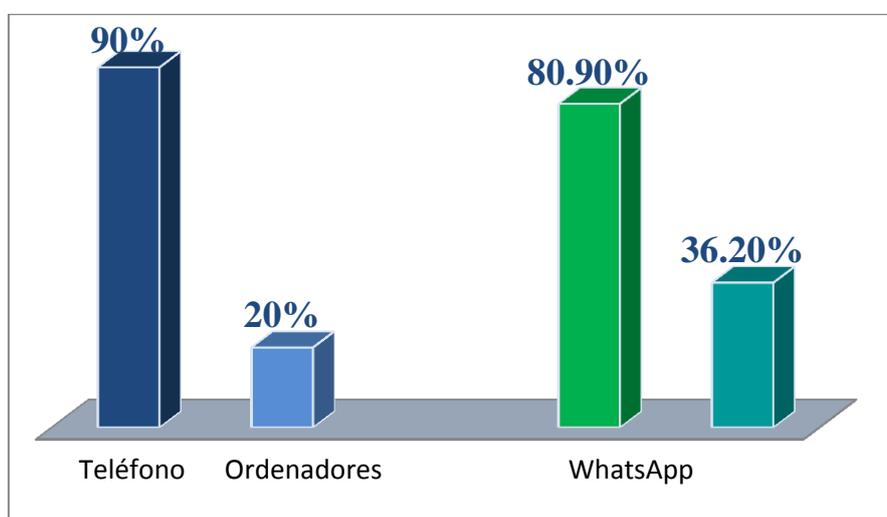


Figura 6. Porcentaje de medios del cyberbullying. Fuente: Fundación Anar y Fundación Mutua Madrileña (2016) - <http://www.acabemosconelbullying.com>

### 3.5 Relación del acoso escolar y el Cyberbullying

Ciertamente el planteamiento de continuidad del bullying y el cyberbullying, es una de las mayores controversias que existen actualmente. Las relaciones intimidatorias que se producían en las aulas, ahora con uso desmedido del teléfono móvil e Internet, se trasladan al mundo virtual (Kowalski y Limber, 2007). El cyberbullying comparte con el acoso escolar tres características básicas: se trata de un acto agresivo que se repite de manera reiterada y que posibilita un desequilibrio de poder entre la víctima y el acosador (Kowalski et al., 2014; Smith, del Barrio y Tokunaga, 2013). La literatura advierte de un solapamiento entre ambas problemáticas, en el que los implicados en acoso escolar también se encuentran inmersos en comportamientos de acoso cibernético (Waasdorp y Bradshaw, 2015; García Fernández, 2013; Desmet et al., 2014). Según el estudio de Hinduja y Patchin (2010), el porcentaje de adolescentes implicados en ambos fenómenos es superior al 60%.

Así, diversas investigaciones han probado empíricamente la co-ocurrencia de ambos fenómenos (Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012). De hecho, estos autores señalan puntos de encuentro que posibilitarían la explicación del origen y desarrollo del ciberacoso (Olweus, 2012; Thomas et al., 2015; García-Fernández et al., 2015).

No obstante, diversos autores difieren de esta premisa y consideran el fenómeno cyberbullying separado del acoso tradicional (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2011). Estos autores consideran que se trata de una conducta violenta que adopta las características del medio donde se desarrolla. El bullying por su parte, únicamente hace referencia al contexto escolar, mientras que el ciberacoso traspasa los límites presenciales pudiendo desarrollarse en cualquier entorno. Asimismo, las cibervíctimas pueden ser acosadas a cualquier hora y en cualquier lugar, sin la necesidad de conocer o identificar al agresor, lo que aumenta la vulnerabilidad y la indefensión de la víctima.

Si bien es cierto, la mayoría de los trabajos destacan la influencia mutua que ejercen estas modalidades de acoso, situando a los comportamientos cibernéticos como la continuidad de la violencia escolar (Hong et al., 2016; Casas et al., 2013; Kubiszewsk et al., 2015).



## **CAPÍTULO IV**

# **Modelos Explicativos del Cyberbullying**



*“Nada bueno viene jamás de la Violencia”* (Lutero)

Con el propósito de comprender el fenómeno de la violencia entre iguales a través de las nuevas tecnologías, en este apartado se presentan diferentes modelos y teorías explicativas sobre el origen del cyberbullying, las causas y la dinámica del mismo.

### **4.1. Teoría de la Tresca**

Atendiendo a los orígenes del fenómeno cyberbullying, nace de la mano del investigador Mason (2008) un nuevo planteamiento fundamentado en *la Teoría de la Tresca* (1998). Este autor sugiere que la aparición de las conductas de ciberacoso están directamente relacionadas con tres causas: el efecto de la desinhibición, la transición de la identidad desde el *self* privado al *self* social y la escasa interacción con los adultos. Estos tres factores, fundamentan en su conjunto, el origen y las posibles causas del cyberbullying,

Desde este enfoque, se plantea que las conductas agresivas que realizan los jóvenes a través de las nuevas tecnologías se ven influenciadas por la desinhibición que adoptan los sujetos al estar inmersos en el espacio virtual. Así, el respaldo que proporciona este mundo digitalizado a los jóvenes permite acciones que nunca tendrían lugar en una situación “cara a cara”. Por otro lado, el uso desmedido de las redes sociales, la necesidad de estar conectados y la constante exposición pública constituye un riesgo potencial para la cibervictimización. De esta manera, el paso del *self* privado al *self* social, sitúa a la víctima en objetivo factible para la perpetración del acoso. Finalmente las investigaciones consideran fundamental la comunicación e interacción entre los adolescentes y sus tutores, como marco preventivo del cyberbullying. Hinduja y Patchin (2013), ponen de manifiesto la influencia de la monitorización de las acciones online de los hijos como factor protector ante las conductas de ciberacoso.

## 4.2. La perspectiva del proyecto EU Kids Online

Este enfoque centrado en el estudio de la relación entre los menores y el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación permite evaluar las oportunidades, los riesgos y la seguridad de los menores en Internet. Concretamente, examina el comportamiento de los menores en la Red teniendo en cuenta los principales factores físicos y online que afectan en el desarrollo del menor.

La perspectiva EU Kids Online (ver Figura 7) considera en su estudio, además de la conducta online, el análisis de distintos factores que pueden influir en las experiencias de los niños

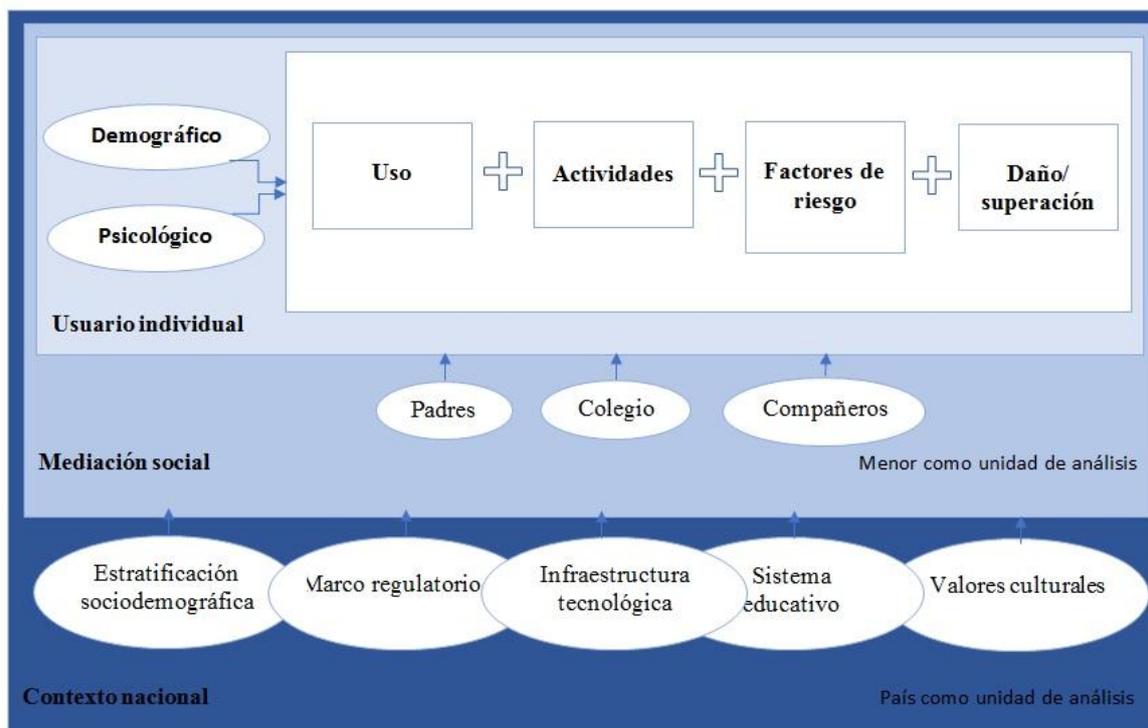


Figura 7. Relaciones de uso, actividades y factores de riesgo que pueden dañar al menor (Garmendia et al., 2011)

- Factores individuales: demográficos (como la edad, el género o el estatus socioeconómico) y los psicológicos (como las emociones, la eficacia o la tendencia a asumir riesgos)

- Factores sociales: hacen referencia al conjunto de factores familiares y sociales, como es el caso de los padres, tutores, profesores y grupo de iguales, que intervienen de alguna manera en las experiencias de los menores.
- Factores contextuales: recoge el sistema de creencias, los valores culturales, el reglamento normativo, el sistema educativo y el económico que influyen de manera indirecta o directa en el comportamiento online.

Según la investigación de Garmendia et al. (2016), y teniendo en cuenta la percepción del riesgo y del daño, las experiencias de los menores online no pueden ser descritas como molestas o beneficiosas, sino que la percepción de estas actividades es indeterminada, ya que depende de los resultados de la actividad en sí misma y no del juicio de valor que se le otorgue. En este sentido, el 18% de los menores encuestados afirman haberse sentido molestos por algo que han visto en Internet a lo largo del año pasado. En cuanto a la edad, el mayor número de respuestas afirmativas se localiza en el grupo más joven (9-10 años). Continuado con el análisis de los factores demográficos, el nivel socioeconómico también, ha resultado ser un factor significativo, ya que los jóvenes más desfavorecidos son más propensos a experimentar situaciones desagradables en Internet.

Por otro lado, cuando los menores se conectan a Internet, sus experiencias pueden llegar a interactuar con múltiples entornos y situaciones a la vez. Este hecho puede contribuir de manera positiva en la experiencia del usuario, pero también puede suponer un grave riesgo para su desarrollo. Uno de los comportamientos más preocupantes que realizan los adolescentes, es el contacto con personas desconocidas, así el hecho de ser acosado/acosar o acudir a citas con personas que han conocido online, suponen un factor de riesgo para el menor. El estudio revela que uno de cada cinco menores declara haber contactado por Internet con personas que nunca habían visto cara a cara, siendo las chicas y los menores entre los 11 y 14 años de edad, los más propensos a responder afirmativamente a esta cuestión. Asimismo, muestra que el contacto online con personas desconocidas se incrementará con los años. En este caso, el factor socioeconómico aparece como protector y de riesgo a la vez, ya que se da una menor probabilidad de contactar con alguien desconocido a medida que se incrementa el estatus de la familia de la que se proviene.

Por otra parte, la prevalencia de contenidos inapropiados en Internet, como es la pornografía o enviar/recibir mensajes sexuales, aumentan la probabilidad de daño. Según el

estudio, el 32% de los menores declara haber visto contenidos inapropiados y potencialmente dañinos en Internet, lo cual implica que la exposición ha aumentado. Algunos de los mensajes encontrados tienen que ver con la promoción del odio en función de la raza, religión u otras cuestiones (18%), mensajes que indican cómo lesionar a otros o autolesionarse (17%) y contenidos proanorexia o probulimia (14%), asimismo un 10% afirmaba haber encontrado páginas en que se explicaban formas de suicidarse. La exposición a contenidos inapropiados se incrementa con la edad, concretamente entre los 14 y 16 años (42%).

Entre otros riesgos señalados por los autores, se destaca: riesgos comerciales, como perder dinero a causa de fraudes online; riesgos técnicos como virus o software malintencionados; riesgos relacionados con el mal uso de la información personal. Esto último, implica ser cibervíctima del *hackeo* de la cuenta personal en una red social o el uso inadecuado de información personal/fotos de la víctima (por ejemplo, con la suplantación de la identidad).

### **4.3. Teoría de las Actividades Cotidianas**

Sin negar la importancia de las variables psicológicas, físicas y sociales anteriormente señaladas, en los últimos años se ha desarrollado una nueva corriente teórica que trata de explicar la victimización a partir de las actividades cotidianas que realizan los jóvenes en el espacio virtual. El primer estudio que aplicó la teoría de las actividades cotidianas en relación a la victimización online, fue el llevado a cabo por Marcum (2008) sobre una muestra de 483 estudiantes universitarios. El objetivo de dicho estudio, partiendo de la teoría de Cohen y Felson (1979), era explicar la victimización debida a la exposición de material sexual explícito, *harassment* y solicitudes sexuales no deseadas.

Marcum (2008) establece tres constructos: exposición al delincuente motivado, objetivo adecuado y guardián capaz. Respecto al primer constructo, la autora asegura que “hay sitios que están más habitados por delincuentes motivados que otros”, entendiéndose que acceder a los mismos puede suponer una mayor probabilidad de victimización. El segundo constructo se refiere al grado de privacidad en las redes sociales, la información facilitada a otras personas y la información publicada en las Redes. El constructo de “guardián capaz”

alude a la cantidad de supervisión experimentada por los informadores, es decir, el lugar en el cual se utiliza Internet, las posibles restricciones y los sistemas de control disponibles (como por ejemplo, los bloqueadores de software).

Los resultados de la investigación muestran que la cibervictimización puede explicarse parcialmente a partir de la teoría de las actividades cotidianas. Así, se identifican una serie de predictores para las diferentes formas de victimización:

- *Exposición a material sexual explícito*: comprar, facilitar información personal a través de Internet, pasar horas en “chats”, acceder fácilmente a Internet, y ser de procedencia europea o norteamericana.
- *Harassment*: usar Internet para establecer relaciones sociales, el número de horas semanales invertidas en el uso del correo electrónico, facilitar información personal y desear éxito social en la escuela.
- *Victimización* (recibir solicitudes de contacto sexual): facilitar información personal, utilizar Internet en lugares distintos al hogar, acceder fácilmente a Internet.

En esta misma línea, Bossler y Holt (2009), con una muestra de 788 estudiantes universitarios, tratan de elaborar una serie de predictores del *harassment* a partir de la teoría de las actividades cotidianas. Partiendo de dos constructos similares a los planteados por Marcum (2008), la exposición al delincuente motivado y guardián capaz, pero realizando una distinción en este último: por un lado, el guardián físico son los diferentes programas destinados a la protección virtual mientras que, por otro lado, el guardián social queda representado por el grupo de iguales con comportamientos antisociales en el espacio virtual. Respecto a la exposición al delincuente motivado, se examinan las horas pasadas en Internet, incluyendo como novedad la evaluación de la velocidad de conexión, las horas dedicadas a trabajar con el ordenador, las dedicadas al ocio virtualmente o si el ordenador es compartido. Con todo ello, se pretende comprobar la integración de la computadora en la vida cotidiana, la habilidad informática y los comportamientos desviados de los usuarios.

Los resultados muestran que, de todos los indicadores señalados, los únicos significativos son: el uso de “chats”, los comportamientos desviados (*hacking*), y relacionarse con personas que tienen conductas antisociales en la Red. Los autores concluyen que no es el número de horas invertido en la Red lo que aumenta el riesgo de victimización, sino las actividades realizadas en el ciberespacio (Chóliz, 2010), como por ejemplo, acceder a lugares

virtuales frecuentados por agresores. Asimismo, señalan que el hecho de ser mujer es un indicador de riesgo, por lo que debe profundizarse en análisis con perspectiva de género.

Más recientemente, Reyns (2010), con una muestra de 974 estudiantes universitarios entre 18-24 años, trata de determinar los riesgos asociados al *cyberstalking*, entendido como la suma de las formas de *harassment* (contacto constante no deseado, haber sido hostigado de forma repetida, recibir insinuaciones sexuales no deseadas, haber sido amenazado con violencia y el robo de identidad online), incluyendo los constructos vistos anteriormente. Los resultados referidos a la relación entre la exposición al delincuente y la victimización no fueron sólidos, aunque se encontró una correlación significativa entre el número de veces que se actualiza el sistema operativo y la victimización por recepción de propuestas sexuales indeseadas, así como el entre el número de cuentas de usuario y la victimización por contacto indeseado y por *cyberstalking*. Los programas dedicados a rastrear perfiles aparecieron como un alto predictor para cuatro formas de victimización: contacto indeseado, insinuaciones sexuales indeseadas, hostigamiento y *cyberstalking*. El autor atribuye el resultado a un problema de temporalización, es decir, quienes suelen hacer uso de dicho software es porque anteriormente han sufrido victimización. Entre todos los indicadores medidos, destaca el hecho de admitir personas desconocidas en las Redes y hacer uso de páginas web destinadas a socializar. Nuevamente, el hecho de ser mujer aparece como un predictor para el contacto indeseado, el hostigamiento, las insinuaciones sexuales y el *cyberstalking*.

Por otra parte, Ngo y Paternoster (2011) realizan una investigación con 295 estudiantes, en la que se estudian las formas de victimización económicas, la exposición indeseada a material pornográfico, la recepción de solicitudes sexuales, *harassment* por personas conocidas y desconocidas y difamación online. Una vez más, se incluyen los tres constructos establecidos por Marcum (2008), aunque el único predictor de victimización fue el número de horas invertido en mensajería instantánea para el hostigamiento por parte de personas desconocidas. Concretamente, la edad (relacionada de forma inversa con la victimización) y la condición de desempleo, fueron los factores de riesgo más significativos a la hora de sufrir *harassment* por parte de extraños.

#### **4.4. El Modelo GAM de Robin Kowalski**

Otra perspectiva fundamental para abordar el fenómeno del cyberbullying es la desarrollada por Kowalski et al. (2007; 2014; 2015) mediante el estudio de los factores influyentes en el ciberacoso. El objetivo es diseñar medidas de evaluación e intervención que contribuyan de forma efectiva en los distintos factores personales y que interrelacionan en el cyberbullying. Dichos autores analizan la problemática del ciberacoso desde el modelo general de agresión (GAM), puesto que proporciona un marco teórico integral sobre la agresión válido para fundamentar la experiencia de ciberacoso (Kowalski et al., 2014). A continuación, se presenta como se aborda el cyberbullying y la cibervictimización desde esta perspectiva.

Teniendo en cuenta la base del modelo, El GAM depende en gran medida de las estructuras cognitivas del conocimiento —guiones y esquemas—, centrándose en tres áreas principales: el sujeto y los factores situacionales; áreas cognitivas, afectivas y de excitación que influyen en el estado interno presente; y por último, los procesos de valoración y toma de decisiones que conducen a unos determinados comportamientos. Las estructuras de conocimiento se refieren a la información asociada que ha sido almacenada en la memoria semántica. Los guiones y esquemas que incluye condicionan el entendimiento y el manejo del comportamiento a través de situaciones cotidianas. En un sentido general, las estructuras del conocimiento se traducirían como las características de la personalidad que un individuo muestra en una situación social determinada. En un contexto de cyberbullying, las partes implicadas tienen una serie de estructuras de conocimiento diferentes. Las víctimas, los agresores y los espectadores participan del acoso cibernético debido a orígenes, experiencias, actitudes, deseos, personalidades y motivaciones dispares que se entrecruzan determinando el curso de la interacción.

Inicialmente, el GAM se centra en factores asociados con el individuo y la situación que influyen en el comportamiento agresivo. Los factores situacionales, además de lo señalado, también incluyen el grado en que la situación restringe u ofrece la oportunidad de actuar de forma agresiva. Cada uno de los factores de la persona y de la situación condiciona la cognición, los afectos y el nivel de excitación del individuo, predisponiéndolo al

comportamiento agresivo. Según este modelo, la persona y el manejo situacional discutido anteriormente condiciona los resultados sociales, cognitivos, emocionales y conductuales a través de tres vías directas: cognición, afecto y excitación. Este proceso es consistente con la perpetración del acoso cibernético, sin embargo, en lo referido a la cibervictimización, dichas vías se experimentan después de un encuentro cibernético violento. Las autoras predijeron la creciente complejidad del fenómeno apuntando al riesgo de la sofisticación de los medios tecnológicos y el escaso control sobre el uso y acceso de la población menor a dichos aparatos. Por ello, Kowalski et al. (2007) recomendaron a los distritos escolares desarrollar normativas y políticas específicas en el uso del teléfono móvil durante la jornada académica como un factor protector. Las autoras señalaron la importancia del trabajo conjunto de la comunidad educativa y la divulgación de información acerca del cyberbullying. Finalmente, animaron a las escuelas a adoptar medidas preventivas que incluyan un trabajo en el aula sobre el acoso cibernético y acerca de medidas de denuncia e intervención, tanto fuera como dentro del campus.

Kowalski et al. (2014) plantean que los mismos estados internos sirven como rutas tanto para analizar la ciberagresión como la cibervictimización (Ver Figura 8). En ambos casos, tras tomar en cuenta los factores personales y situacionales así como los estados internos, un individuo se involucra en procesos de valoración y de toma de decisiones diferentes, denominados procesos proximales —procesos de valoración y toma de decisiones automáticos o controlados—. Según el modelo GAM, la etapa de los procesos proximales dentro de una situación de cyberbullying, difiere de los resultados negativos a largo plazo discutidos de forma general en la literatura científica. Dichos resultados psicológicos y conductuales negativos a lo largo del tiempo pueden darse si un sujeto está expuesto al ciberacoso de forma repetida, como víctima o como perpetradora. Tras someterse a un proceso de valoración, las personas se dirigen hacia respuestas reflexivas o impulsivas. Por ejemplo, si un encuentro cibernético es percibido como estresante en la base del estado interno de la cibervíctima, y ésta no tiene recursos suficientes (cognitivos, emocionales o de otro tipo) para hacer frente a la situación, puede tener una respuesta impulsiva o automática, como devolverle al perpetrador un mensaje agresivo; si, de forma contraria, el individuo siente que tiene suficientes recursos disponibles, puede dar una respuesta conductual más reflexiva o controlada. Por tanto, las diferencias en las estrategias de valoración pueden explicar las variaciones en las respuestas conductuales, es decir, pueden ayudar a explicar por

qué algunos sujetos permanecen “impasibles” (no responden ni le comunican a nadie su situación) ante una situación de cyberbullying, mientras que otros se involucran en la misma. Las mismas etapas pueden aplicarse a la ciberagresión.

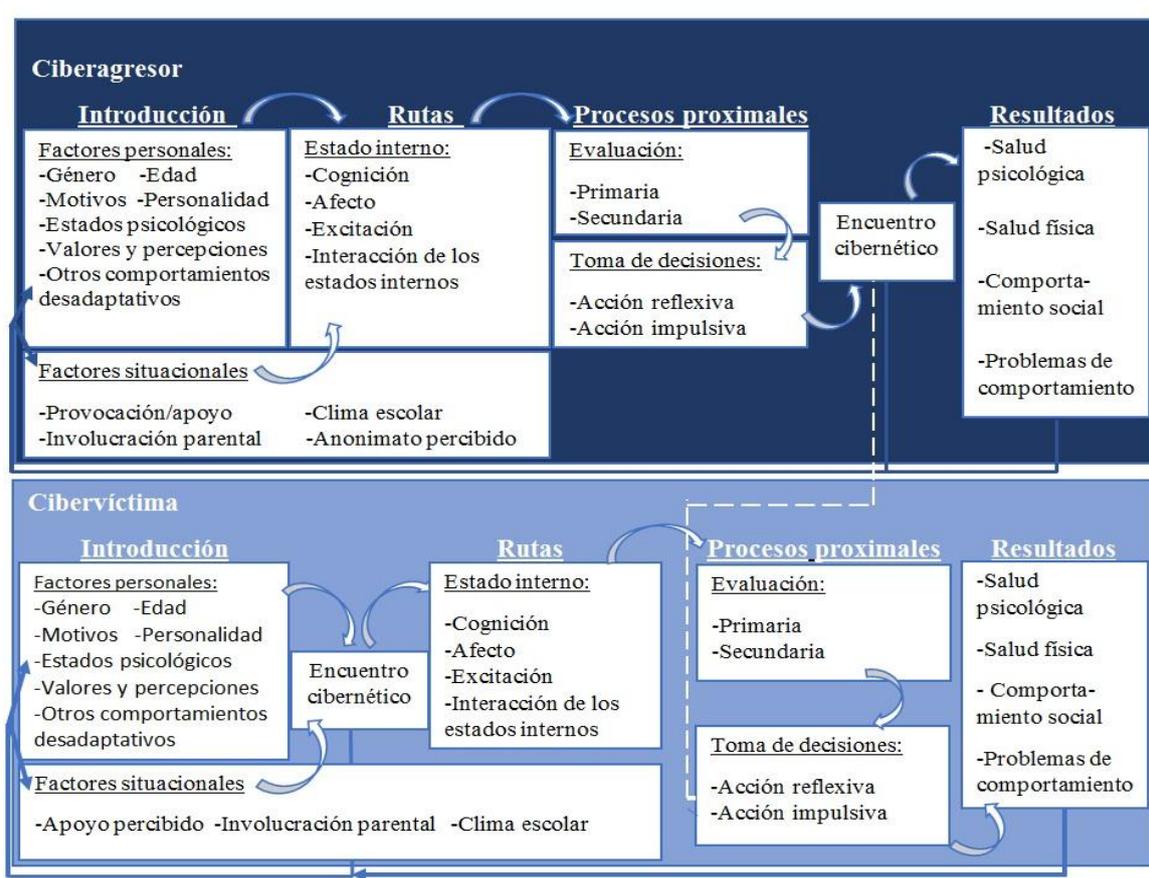


Figura 8. Encuentro cibernético a través del modelo de agresión general (GAM). (Adaptación Kowalski et al., 2014). La línea discontinua indica cómo una víctima de acoso cibernético podría convertirse en agresor

Esta perspectiva puede proporcionar mayor información sobre los resultados adicionales asociados con el cyberbullying, como puede ser el aislamiento o el daño autoinfligido. Las experiencias de bullying y cyberbullying se relacionan con una amplia gama de consecuencias negativas tanto para las víctimas como para los agresores, desde su estado psicológico y físico, las habilidades sociales, hasta su comportamiento. En el caso de los ciberagresores, los factores personales y situacionales pueden activar pensamientos hostiles, afectos negativos y sobreexcitación. En función de su valoración de la situación, pueden emprender una acción impulsiva como enviar un mensaje desagradable a otra persona, o bien, decidir que es más apropiada una acción reflexiva, creando por ejemplo una página

web para dañar a otro sujeto. Este comportamiento puede retroalimentar al ciberagresor, reforzando una personalidad agresiva y provocando que otras personas participen en una actuación similar. La participación a largo plazo en el cyberbullying puede estar vinculada a situaciones como la disminución de la popularidad entre sus iguales o el bajo rendimiento académico (Buelga et al., 2015), lo que a su vez condiciona los factores individuales y situacionales (por ejemplo, resultando en un comportamiento disruptivo tal como el uso de drogas).

Respecto a la cibervictimización, la combinación de factores personales y situacionales pueden predisponer a un sujeto a convertirse en víctima. Tras recibir un mensaje de intimidación cibernética, se crean una serie de posibles estados internos, tales como pensamientos de preocupación, afectos negativos y sobreexcitación, condicionados a su vez por los elementos situacionales (como por ejemplo, un clima escolar negativo). El estado interno presente se vincula con los procesos de valoración-decisión y las percepciones del encuentro, pudiendo conducir a una acción impulsiva. La respuesta de la víctima afectará las futuras experiencias de ciberagresión y/o cibervictimización.

Más recientemente, Kowalski y Whittaker (2015) realizan un estudio con un doble enfoque: en primer lugar, determinan las relaciones entre uso de la tecnología y cyberbullying, centrándose de forma específica en las redes sociales; en segundo lugar, estudian las características de los comentarios agresivos en la Red y su relación con la percepción del acoso cibernético. Respecto al primer enfoque, los resultados destacan el hecho de que los espacios digitales en que ocurre el cyberbullying reflejan las herramientas tecnológicas más utilizadas por los participantes. Kowalski et al. (2015) subraya que dichas herramientas difieren de las difundidas por la literatura científica por dos razones principales: en primer lugar, porque la tecnología cambia rápida y constantemente. A medida que la tecnología se transforma, también aparecen nuevos medios de ciberacoso. Mientras que anteriormente era más común el cyberbullying a través de la mensajería instantánea, actualmente las redes sociales y el teléfono móvil también se ha convertido en un medio habitual para el acoso cibernético.

La comunicación en las redes sociales difiere de las formas de comunicación electrónica más populares en años anteriores, por lo que este cambio puede tener implicaciones no sólo en la forma en que se produce el cyberbullying, sino también en los

posibles efectos y respuestas de las cibervíctimas. La comunicación online ya no tiene que ser directa y parcialmente privada como ocurría con la mensajería instantánea, sino que ahora puede ser indirecta y pública.

Kowalski et al. (2007) señalaron en estudios anteriores que la respuesta más común ante el cyberbullying era no hacer nada, mientras que actualmente, la reacción habitual suele ser bloquear al ciberacosador de las redes sociales, seguido por la denuncia del hecho. Así, los datos no sólo reflejan la nueva tendencia hacia el cyberbullying en redes sociales, sino también una mayor conciencia entre los jóvenes con respecto a las respuestas apropiadas. Asimismo, los nuevos hallazgos podrían mostrar diferencias significativas en las respuestas de estudiantes de secundaria y de jóvenes universitarios, por lo que la edad se convierte en un factor de riesgo y/o de protección fundamental. Sin embargo, no ocurre lo mismo si hablamos de los espectadores del cyberbullying, ya que la respuesta general por su parte continúa siendo pasiva. Por ello, una parte clave de los programas educativos contra el ciberacoso debe enfocarse a desarrollar un rol activo en el espectador, tanto a nivel de prevención como en el posible refuerzo del cyberbullying dependiendo de la respuesta ofrecida. Asimismo, se señala la importancia de realizar más investigaciones centradas en los espectadores.

Los meta-análisis de efectos mixtos indican que entre las asociaciones más frecuentes con la perpetración del cyberbullying, se encuentran las creencias normativas sobre la agresión y la desvinculación moral, mientras que en el caso de la cibervictimización, son el estrés y la ideación suicida (Kowalski, Giumetti, Schroeder et al. 2014). No obstante, las limitaciones del meta-análisis incluyen cuestiones de causalidad o direccionalidad de dichas asociaciones.

A través de este estudio meta-analítico, se resalta el creciente cuerpo de investigación sobre el ciberacoso y la magnitud de las relaciones entre los predictores y los resultados de cyberbullying y cibervictimización, identificando las condiciones bajo las cuales dichas asociaciones pueden diferir. Kowalski et al. (2014) añaden a estas variables otros factores personales que influyen en la involucración en cyberbullying o cibervictimización, tales como: la empatía, el narcisismo, la inteligencia social y la hiperactividad; de forma adicional, se incluyen otros rasgos de personalidad relacionados con la participación en cyberbullying o cibervictimización: competitividad, curiosidad, dominio, calidez, estabilidad emocional, celos, autocontrol, optimismo y pesimismo.

## 4.5 El Modelo Ecológico

Uno de los modelos más ajustados para comprender el fenómeno del cyberbullying, es el modelo ecológico. A continuación, se exponen los principales factores explicativos implicados en el cyberbullying partiendo desde este enfoque.

En la década de los 80, Bronfenbrenner (1979), desde una perspectiva ecológica, plantea que el individuo se encuentra inmerso en un conjunto de sistemas interrelacionados entre sí que inciden en el comportamiento humano. Estos sistemas o estructuras mantienen también, sus propias relaciones interdependientes y en conjunto nos permiten una comprensión más completa del contexto, las relaciones, las conductas y la forma de ser de un individuo. Dichos sistemas se conocen como: *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema* y *macrosistema*. El microsistema constituye el nivel más inmediato en que se desarrolla un sujeto, si bien, hace referencia al conjunto de actividades y relaciones más próximas, como es el caso de la familia. Estas relaciones pueden funcionar como un entorno positivo para el adolescente o como un contexto destructivo (Bronfenbrenner, 1987). El mesosistema, se refiere a las interrelaciones entre dos o más entornos en los que un sujeto participa de forma activa. El exosistema por su parte, lo constituyen aquellos contextos más amplios en los que un individuo no interviene de forma activa. Y por último, el macrosistema recoge la cultura, la ideología y el sistema de creencias bajo los cuales se desarrolla una persona y el resto de la sociedad.

Desde este enfoque, Bronfenbrenner (1987) sostiene que el crecimiento y la evolución de un sistema subyace de las interconexiones sociales entre los diferentes sistemas. Así, el desarrollo de un individuo dependerá del conjunto de los niveles y de las conexiones sociales de cada uno de los entornos. Posteriormente, la perspectiva ecológica fue modificada para entender el desarrollo humano desde la teoría bio-ecológica (Bronfenbrenner y Ceci, 1994). Esta nueva orientación entiende que el desarrollo se ve influenciado por el constante cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos. El factor subjetivo toma relevancia sobre el objetivo, de tal manera que el desarrollo humano se considera el resultado de procesos cada vez más complejos. Un nuevo paradigma que engloba las características individuales, tanto biológicas como psicológicas, y las características del contexto (inmediato y remoto). Este nuevo enfoque teórico fue conocido como un modelo *Proceso-Persona-Contexto-Tiempo* (PPCT).

En la misma línea, la teoría ecológica original fue retomada por Belsky (1980) para fundamentar el abuso infantil teniendo en cuenta especialmente, las relaciones familiares, los entornos próximos y los valores culturales. Más adelante, Emery y Laumann-Billings (1998), también, analizaron las relaciones familiares abusivas y los contextos familiares violentos. Otros autores como Ehrensaft y Tousignant (2003) estudiaron casos de violencia infantil desde la perspectiva ecológica, para ello introdujeron un subsistema nuevo que fue denominado *ontosistema*, el cual representaba el conjunto de factores internos del individuo.

En efecto, desde el modelo ecológico, el desarrollo humano o el de cualquier fenómeno social, es entendido como el proceso resultante de la interacción entre las características genéticas y psicológicas del individuo, y de las características del contexto directo e indirecto, mediadas por la dimensión temporal.

#### **4.5.1 Factores característicos de las conductas de Cyberbullying**

Con el objetivo de comprender el fenómeno del ciberacoso desde el enfoque ecológico es necesario prestar atención a los diferentes subsistemas implicados (ver Figura 9), así como a cada uno de los factores incluidos en estos niveles. El modelo asume que la vida de un adolescente que incurre en comportamientos de cyberbullying, estará definida por las características individuales (biológicas y psicológicas), las características del contexto microsocial (familia, amigos, trabajo, comunidad...) y las características macrosociales (sistema de valores, la cultura o los medios de comunicación...). En función de la evaluación y significado que le atribuya a cada uno de los contextos, el adolescente construye su comportamiento y asume un determinado rol social. Por tanto, las características personales, los factores familiares, el grupo de iguales y los factores sociales mediarán en este proceso tan complejo como es la violencia entre iguales a través de las nuevas tecnologías (Cross et al., 2015).

Ciertamente la literatura científica muestra la influencia de estos factores en la posibilidad de desarrollar actitudes y comportamientos violentos en la Red, así como el riesgo de sufrir cibervictimización. Los estudios sugieren que el acceso y uso prolongado del ordenador, la utilización de las redes sociales y presentar sintomatología depresiva, baja autoestima o sentimientos de soledad, son factores de alto riesgo para la victimización online (García-Maldonado et al., 2012)

Respecto a los factores individuales, las variables más estudiadas han sido la edad y el sexo. Pese a que los datos no son concluyentes al respecto (Slonje y Smith, 2008), sí muestran una tendencia en la posibilidad de incurrir en comportamientos de cyberbullying. De hecho, se detecta una mayor prevalencia de chicas cibervictimizadas (Aboujaoude et al., 2015; Montiel, Carbonell y Pereda, 2016; Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López, 2016) y de chicos ciberagresores (Donosa-Vázquez, Rubio, Velasco-Martínez, y Vilà, 2014; Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2016). Pues, ser chico se convierte en un factor de riesgo de agresión, tanto por el teléfono móvil como por Internet (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016; Ortega-Barón et al., 2017). En cuanto a la edad, los estudios indican que los adolescentes agresores suelen ser más mayores que las cibervíctimas. Concretamente los agresores o cyberbullyies en su mayoría tienen entre 15 y 16 años (Buelga, et al., 2015), la prevalencia de las cibervíctimas se sitúa entre los 12 y 14 años de edad (Slonje et al., 2013; Kowalski et al., 2014).

Además, existe una asociación directa entre el acoso escolar tradicional y el cyberbullying, es decir, que el primero vendría a ser un factor de riesgo para la contingencia del segundo. Para los chicos se da una asociación de riesgo mucho mayor entre víctima-agresor tradicional y ciberagresor, mientras que en el caso de las chicas, la condición de cibervictimización-ciberagresión y víctima-agresor tradicional, presentan la asociación más destacable (García-Maldonado et al., 2012).

Teniendo en cuenta los factores psicológicos, se considera la sintomatología depresiva como predictor de la cibervictimización, ya que el grupo de iguales puede percibir estos problemas psicológicos como una vulnerabilidad (Cappadocia, Craig y Pepler, 2013). Del mismo modo, diferentes estudios muestran que los síntomas depresivos y la ideación suicida aparecen tanto en las cibervíctimas como en los ciberagresores (Bonanno y Hymel, 2013). En cuanto a la autoestima la relación hallada es diferente, las investigaciones indican que las cibervíctimas presentan una autoestima más baja, pero no encuentran diferencias con respecto a los agresores. No obstante, los estudios de Modecki, Barber y Vernon (2013), muestran que los niveles de autoestima van disminuyendo en los ciberagresores según pasa el tiempo, generando la controversia sobre si la autoestima es el efecto o la consecuencia del cyberbullying.

La literatura señala que los adolescentes que presentan baja autoestima, ansiedad, insomnio, insatisfacción con la vida, sentimientos de soledad y dificultades académicas, tienen más probabilidad de ser cibervictimizados (García-Maldonado et al. 2012; Sahin, 2012; Bilić, Buljan y Rafajac, 2014). Por otro lado, en el caso de los ciberagresores, se considera la empatía como un predictor de la conducta de ciberacoso, al igual que la desvinculación moral. Los agresores cibernéticos presentan puntuaciones más bajas en empatía y tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos inadaptados, como es el caso del cyberbullying. También el abuso de alcohol y drogas, la inclusión en otros tipos de conductas delictivas y el absentismo escolar son factores predictores de ciberacoso (Gámez-Guadix, Orue y Calvete, 2013; García-Maldonado et al. 2012; Kowalski et al., 2014). En el caso de los espectadores, los estudios de Van Cleemput, Vandebosch y Pabian (2014) indican que los adolescentes que apoyan las conductas violentas, suelen mostrar niveles más bajos de empatía que aquellos/as que muestran su ayuda a las cibervíctimas. En la mayoría de ocasiones es difícil diferenciar si estos factores son la causa o las consecuencias del cyberbullying, tanto de las ciberagresiones como de la cibervictimización. Teniendo en cuenta la interrelación de los factores que presenta el modelo ecológico, se considera la existencia de un ciclo retroactivo entre consecuencias y factores causales que hace que se mantenga el fenómeno de acoso en el tiempo.

En relación a las variables microsociales, la familia supone uno de los pilares más influyentes en el ajuste psicosocial del adolescente. A lo largo del desarrollo, la familia constituye uno de los apoyos más inmediatos del adolescente, es por eso que los factores familiares como la calidad del clima familiar, la comunicación, la supervisión parental o el estilo comunicativo se relacionan directamente con la implicación en comportamientos de ciberacoso (Tanrikulu y Campbell, 2015). De hecho, las familias con altos conflictos familiares actúan como un factor de riesgo para el acoso (Cross et al., 2015; Ortega-Barón et al., 2016). Así, las familias carentes de comunicación o lazos afectivos dañados sitúan al adolescente en una posición de vulnerabilidad ante el cyberbullying debido a que no se han proporcionado los recursos protectores necesarios para defenderse e impedir esta situación de maltrato (Solecki, McLaughlin, y Goldschmidt, 2014; Burton, Florell y Wygant, 2013; Oliveros et al. 2012). Las relaciones familiares de las cibervíctimas han resultado ser negativas, caracterizadas por la baja comunicación y conflictos continuos con los padres (Buelga, Martínez-Ferrer y Musitu, 2016; Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro, 2016). En

el caso de los ciberagresores, los estudios muestran que presentan relaciones familiares todavía más deterioradas que las cibervíctimas y el resto de adolescentes (Ybarra y Mitchell, 2004).

Por otra parte, los métodos o estilos utilizados para educar a los hijos también ejercen un impacto directo en el menor. Aquellos estilos educativos inadecuados, como el autoritario o el permisivo constituyen un factor de riesgo para la implicación en cyberbullying. Ciertamente, los métodos más rígidos y autoritarios, donde impera el castigo, se asocian con menores más inseguros y con una alta vulnerabilidad para convertirse en cibervíctimas (Makri-Botsari y Karagianni, 2014). Por otro lado, los estilos de crianza más permisivos, también suponen un riesgo para convertirse en ciberagresores, pues se trata de un estilo de crianza carente de normas y pautas que capaces de corregir el comportamiento problemático de los menores. En la misma línea, el control, la implicación y la supervisión online parental suponen un factor protector que disminuye la probabilidad de incurrir en comportamientos de cyberbullying (Sasson y Mesch, 2014; Ortega-Barón et al., 2016; Hinduja y Patchin, 2013). Esta cuestión indica que es fundamental la disposición y el apoyo de las familias para la prevención de la victimización online (Navarr et al., 2015a; Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux, 2010).

Respecto al grupo de iguales y la escuela, son otros de los factores que repercuten directamente en la implicación en conductas de cyberbullying. Partiendo de la influencia del bullying tradicional, los estudios detectan que los adolescentes implicados en conductas de acoso escolar, adquieren el mismo papel en el entorno virtual (Kowalski et al., 2014). Así, los niños y adolescentes con dificultades en sus relaciones interpersonales son más vulnerables para ser acosados por sus iguales tanto en el ámbito físico, como en el espacio virtual (Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015). El rechazo social y el aislamiento social por su parte, prolonga la conducta de ciberacoso (Ortega-Barón et al., 2016). Los ciberagresores se ven reforzados por una sensación de superioridad respecto a su grupo de iguales, así, la popularidad y el apoyo del grupo forman parte de un sistema de refuerzo interno que motiva cada vez más la conducta violenta (Sasson y Mesch, 2014; Benítez, García-Berbén y Fernández-Cabezas, 2009). Por otro lado, la exposición a un menor número de comportamientos positivos por parte del grupo de iguales supone otro riesgo para la práctica del cyberbullying. En el estudio de Cappadocia et al. (2013), los estudiantes que reportaron un

menor número de conductas prosociales, fueron aproximadamente un 50% más propensos que otros adolescentes a implicarse en conductas de cyberbullying. De tal manera, que el hecho de no pertenecer a un grupo o pertenecer a un grupo con escasos comportamientos prosociales, se convierte en un factor de retroalimentación de conductas negativas.

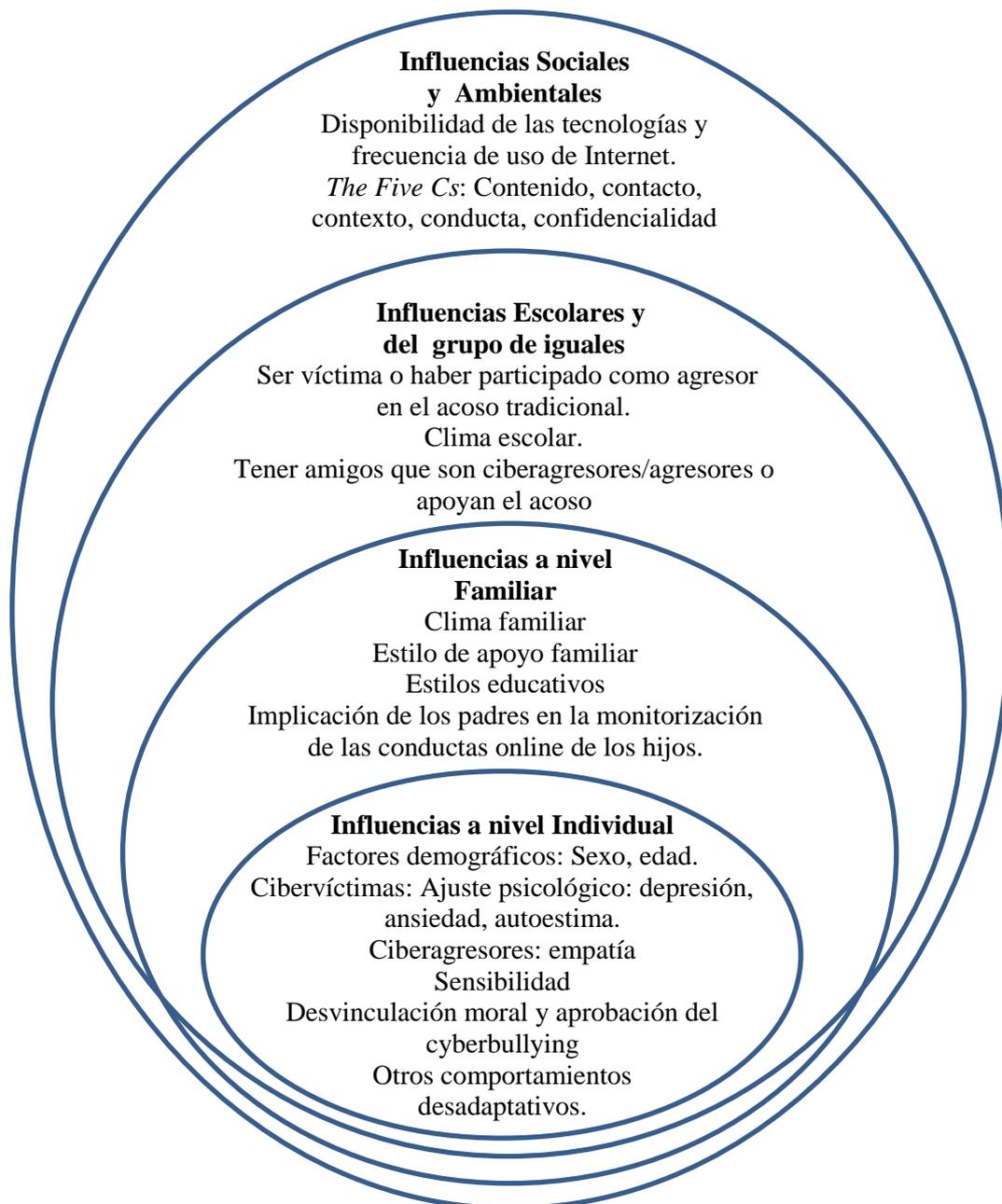


Figura 9. Modelo explicativo del cyberbullying: factores psicosociales asociados al desarrollo del comportamiento cibernético (adaptación de Cross, Barnes, Papageorgio, Hadwen, Hearn y Lester, 2005)

En general, las dinámicas de ciberacoso provocan altos niveles de estrés y efectos negativos sobre el rendimiento escolar y psicológico de los adolescentes. Aun es así, que las víctimas presionadas por el acoso, no comunican a nadie su situación por temor a que se reproduzcan los ataques (García-Maldonado et al., 2012). Por otro lado, la habilidad del profesorado para intervenir es un predictor único y positivo del acoso cibernético. Las aulas en las que el alumnado consideraba que su docente era capaz de intervenir para detener el bullying, actúan como un factor protector ante el (ciber) acoso (Elledge et al., 2013). Las cibervíctimas en cambio, muestran una percepción negativa sobre la figura del profesorado, considerando que sus profesores no pueden ayudarles ni detener la situación de maltrato (Buelga et al., 2014). En efecto, la empatía escolar entre el grupo de iguales junto con un ambiente escolar caracterizado por la convivencia social y la cooperación, constituyen la base para la prevención del acoso cibernético.

Por último y en relación a los factores sociales asociados al cyberbullying, la situación socioeconómica del contexto familiar determina la vulnerabilidad del menor ante el ciberacoso. Los estudios de Hernández y O'Reilly (2015) muestran que las situaciones de pobreza o las pérdidas repentinas en la posición económica, provocan la degradación del estatus social tanto en la vida cotidiana, en la comunidad, como en la sociedad en su conjunto, con el consiguiente incremento del estrés psicológico y emocional, unido a la clara dificultad de los conflictos materiales. Esta situación puede fomentar que los menores se vean envueltos tanto en situaciones de cibervictimización como de ciberagresión. Por otra parte, las actitudes hacia las normas sociales y hacia la autoridad institucional constituyen otro factor importante en la conducta del adolescente. Los jóvenes implicados en agresiones cibernéticas, normalmente también se ven envueltos en comportamientos delictivos y conductas transgresoras ante las autoridades y la ley (Buelga et al., 2015). Además, el hecho de que los menores perciban Internet como un espacio sin normas jurídicas ni principios éticos, hace que experimenten una total libertad para realizar acciones delictivas en la Red (Oliveros et al. 2012). Lo cual sitúa la baja regulación jurídica de Internet y la falta de principios éticos en su uso en otro factor de riesgo para convertirse en ciberagresor.

En relación con el acceso y la frecuencia de uso de las tecnologías, se encuentra que la fácil disposición de teléfonos móviles e Internet en el dominio personal es otro factor de riesgo para la implicación en ciberacoso. Hace unos años, las probabilidades de agredir y ser agredidos en el espacio virtual se vinculaba únicamente a personas de mayor nivel social

(Oliveros et al., 2012; Cross et al., 2015), sin embargo debido al rápido crecimiento tecnológico y al fomento de los Smartphones, pocos son los adolescentes que no disponen de una red social o de un teléfono móvil. García-Maldonado et al. (2012) señalan que el uso del ordenador a escondidas de la familia y a altas horas de la noche, aumenta la probabilidad de incurrir en conductas de cybebullying. Por otro lado, Cross y cols. (2015) introducen el concepto “*The Five CS*”: *Content, contacts, context, conduct, confidentiality*, con el objetivo de atender a los diversos factores que favorecen las conductas de violencia a través de los medios digitalizados. Como por ejemplo, la continua exposición pública que adoptan los adolescentes en las redes sociales, el contacto con personas desconocidas, la forma de comunicación online o la escasa confidencialidad convierten a la Red en un contexto repleto de peligros para el desarrollo del menor.

Otros autores como Miró (2012), determinan que los factores facilitadores del cyberbullying hacen referencia, en primer lugar, a relatividad del tiempo y del espacio virtual, puesto que los agresores no necesitan estar en el mismo lugar y en el mismo espacio temporal para agredir e intimidar a su víctima. En segundo lugar, la universalidad de Internet tras la extensión y el alcance de las redes sociales a nivel global, sin que exista ningún tipo de frontera. En tercer lugar, el anonimato o la posibilidad de que cualquier sujeto que navegue por Internet pueda aparentar ser quién quiera, sin que se pueda asegurar la identidad de un individuo de forma efectiva. Y por último, considera la revolución digital y su rápida sofisticación como otro de los factores que posibilitan estas conductas de maltrato entre iguales.

Por último, cabe destacar la victimización previa como otro factor de riesgo para el cyberbullying. De hecho, uno de los elementos más influyentes para que el adolescente sea cibervictimizado, es la condición previa de agresor. A su vez la característica que mejor predice el rol de ciberagresor es también, haber sido víctima previamente (Walrave y Heirman, 2011). Los estudios de Cappadocia et al. (2013) explican que la victimización en la escuela predice hasta cierto punto, la cibervictimización. Otros autores exponen en su estudio que el 58,3% de los adolescentes que agreden a sus iguales también son víctimas, poniendo de manifiesto una alta correlación entre la ciberagresión y la cibervictimización (Schultze-Krumbholz y Scheithauer, 2009).

A lo largo del modelo se observan las relaciones de los distintos sistemas y factores que influyen y prolongan la situación de ciberacoso. Es por ello que resulta de gran interés el

estudio en profundidad de los efectos y consecuencias de cada uno de los componentes a fin de encontrar las interrelaciones y los puntos de inflexión en los que resulten efectivos la puesta en marcha de medidas preventivas.

## **CAPÍTULO V**

# **C**onsecuencias del Cyberbullying: **Impacto Psicosocial en las Cibervíctimas**



## 5.1 Ajuste psicosocial de las víctimas de Cyberbullying

Tras la exploración del fenómeno cyberbullying y de las diferentes teorías explicativas que lo fundamentan, se analizan a continuación, los posibles efectos y consecuencias que determinan el ajuste psicosocial de los adolescentes acosados a través de las TICs. Conociendo la gravedad del CB en la sociedad, todavía existen muy pocas investigaciones al respecto, y aún más escasos son los estudios centrados en el ajuste psicológico de sus implicados.

En la década de los noventa se realizó una de las primeras investigaciones en materia de salud mental. Este estudio transversal dirigido por Ybarra y Mitchell (2004), reportó niveles de angustia emocional en todos los afectados por CB. Los ciberagresores tenían casi seis veces más probabilidad para reportar angustia emocional en comparación a las cibervíctimas. Una posible explicación ha sido encontrada en las últimas investigaciones de García-Fernández et al. (2015), en la que se hace referencia a la dinámica inversa del ciberespacio. Estos autores, consideran que gran parte de las víctimas de acoso tradicional se convierten en agresoras en el espacio virtual, donde pueden ejercer dominación sobre los demás, como compensación del daño sufrido.

El uso inadecuado de las nuevas tecnologías, como es el CB, implica riesgos potenciales para el ajuste psicológico y social de todos los afectados, pero especialmente para la cibervíctima (Nixon, 2014; Dredge, Gleeson y de la Piedad García, 2014). Así, agresores, espectadores y víctimas, adoptaran hábitos negativos que influirán en su desarrollo bio-psico-social. De hecho el CB, debido a su carácter anónimo y virtual, puede presentar a largo plazo un impacto mayor que el bullying tradicional (Kowalski y Limber, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Smith et al., 2008; Garaigordobil, 2011; Hoff y Mitchell, 2009).

Cuando pensamos en las consecuencias de este fenómeno de intimidación y acoso, generalmente aparecen episodios con múltiples implicaciones y niveles de severidad. El grado de afectación estará mediado por diversos factores como la intensidad y duración de las ciberagresiones, las características de personalidad del implicado y el apoyo social e institucional (Dredge et al., 2014). Asimismo, el CB tiene efectos significativos a nivel emocional, cognitivo y social que inciden en el ajuste del menor.

A nivel emocional, en la cibervíctima, se incrementa la angustia y la inseguridad a causa del desconocimiento y la falta de previsión de las agresiones, generándose así, una victimización reactiva sujeta a la ansiedad anticipatoria (Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, y Maquilón, 2015; Martínez, 2013). El ajuste psicosocial del menor se ve afectado principalmente por sintomatología internalizante: ansiedad, depresión, soledad, tristeza, problemas somáticos, trastornos del sueño, inseguridad, frustración, estrés, desconfianza, enojo, irritabilidad, inseguridad y miedo (Delgado, González, Vicent, Gomis, e Inglés, 2014; Garaigordobil y Martínez-Valederrey, 2016; Del Río, Del Barco, Castaño y Carroza, 2014; Castellanos-Cerón, Villa-George y Gámez-Guadix, 2017; Avilés, 2013)

Los problemas previos y las experiencias traumáticas de los adolescentes, pueden ser un riesgo aún mayor para la cibervictimización, puesto que agravan el conflicto psicológico y suponen una seria complicación para la salud mental (Nixon, 2014; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld y Gould, 2008; Aboujaoude et al. , 2015; Erdur-Baker, 2010). Cabe tener en cuenta, que el CB por sí mismo, ya tiene un impacto directo en el ajuste psicosocial de las víctimas, si bien, los alumnos cibervictimizados ven deteriorada su autoestima y la confianza, aumentando las dificultades a nivel académico y en sus relaciones sociales (Cerezo, 2014). Habitualmente las víctimas de CB, presentan síntomas de estrés, dificultad para dejar de pensar en las experiencias de cyberbullying sufridas, nerviosismo o irritabilidad, y pérdida de interés en todos los ámbitos de su vida (González-Cabrera, Calvete, León-Mejía, Pérez-Sancho y Peinado, 2017; Garaigordobil, 2011; Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006).

Atendiendo a la diferenciación por género, los trabajos realizados encuentran que las mujeres presentan más emociones negativas que los varones en función del tipo de ciberataque. Estos hallazgos podrían relacionarse con la idea de que las mujeres poseen un mayor nivel de precisión en la percepción y comprensión de las emociones (Fernández y López-Hernández, 2015), así como con el descubrimiento de que las niñas conceden más importancia a los contactos sociales y las amistades en Internet que los niños (Thelwall, 2008). Otras investigaciones, se han centrado en el estudio de las quejas somáticas, encontrando una elevada tensión nerviosa como fuente de dolores estomacales, cefaleas, insomnio, enuresis y ansiedad (Del Río et al., 2014; Gini y Pozzoli, 2009; García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar y Llanes-Castillo, 2011).

En relación con las habilidades interpersonales, determinadas víctimas no se sienten afectadas emocionalmente por los ataques virtuales, esto se debe en gran parte a las características personales y a la distancia emocional percibida. Debido a la amplitud de la Red, los adolescentes en muchas ocasiones desconocen por completo los ataques publicados e incluso la identidad de su agresor. En esta línea, mientras que en el acoso tradicional la vergüenza suele ser una emoción recurrente en las víctimas, no es tan evidente en el acoso digital, puesto que la reacción emocional aparece en función del nivel de conciencia de los ataques o de la privacidad de los mensajes (Ortega et al. 2009).

Otros estudios, confirman la prevalencia de sentimientos de tristeza y disminución de la motivación académica en las cibervíctimas. La falta de concentración, bajas calificaciones o el absentismo escolar son consecuencias comunes en esta modalidad de acoso (Ortega-Barón et al., 2016; Gualdo et al., 2015; Beran y Li, 2008). De hecho, los sentimientos de tristeza experimentados, como resultado del acoso tecnológico, pueden provocar la distracción en el trabajo académico y la reducción progresiva de la motivación del estudiante. O por el contrario, que sea el propio fracaso escolar el que señale a los adolescentes como vulnerables y los coloque como posible objetivo de burlas e intimidaciones cibernéticas. Estas consecuencias se agravan, si la familia del menor presenta problemas en la cohesión y comunicación de sus miembros.

### **5.1.1. Consecuencias de la cibervictimización severa**

Pocos estudios han centrado su interés en el análisis de la severidad de las agresiones. Sin embargo, consideramos fundamental señalar que los efectos a largo plazo y de intensidad severa, son aún más graves para la salud y el ajuste psicológico de los adolescentes (Nixon, 2014). En un ciberataque pueden aparecer episodios realmente trágicos, desde burlas, amenazas, chantajes, hasta aquellos que dañan profundamente la integridad de la víctima y propician los intentos de suicidio e incluso la propia muerte del menor.

El carácter público y el daño deliberado del CB incrementan el impacto negativo sobre las cibervíctimas, en comparación con las víctimas de acoso tradicional. El desequilibrio de poder, dado el carácter anónimo de los ataques, y a su vez, el carácter público de las ciberagresiones, generan una gran indefensión en la víctima que no sabe cómo escapar de la situación (García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2016). De hecho, son las propias

características de las TICs, como su fácil acceso y disponibilidad, lo que facilita la ciberagresión. Por tanto la severidad de la cibervictimización se asocia con aquellos episodios que llegan a la opinión pública y recogen un mayor número de espectadores. Es por ello, que estas situaciones no afectan únicamente a las víctimas, sino también a las familias, educadores y en general, a la sociedad.

Los adolescentes cibervictimizados de manera severa informaron de sentimientos como vergüenza, malestar emocional, soledad, estrés y ansiedad (Dredge et al., 2014; Kowalski et al., 2014; Navarro, Yubero, Larrañaga y Martínez, 2012; Ortega et al., 2009), así como de pensamientos e ideas suicidas (Nixon, 2014; Bonanno y Hymel, 2013). Los jóvenes acosados a largo plazo mediante las TICs, también ven deteriorada progresivamente su autoestima presentando poca confianza en sí mismos, inseguridad, dificultades relacionales y académicas (Yang et al., 2013; Ortega-Barón et al., 2016). En los casos más extremos, el efecto de la cibervictimización puede perjudicar seriamente la salud mental de la persona afectada, favoreciendo la sintomatología depresiva y la ideación suicida (Nixon, 2014).

Respecto a los factores familiares, diversos estudios indican que los lazos de cohesión familiar, la comunicación y el control parental inciden directamente en la cibervictimización como un factor protector, cuestión que todavía debe ser estudiada en profundidad (Parke y Ladd, 2016). En conjunto, se confirma la idea de que las situaciones prolongadas de intimidación cibernética empeoran gravemente las consecuencias emocionales de las víctimas y por ende, su salud y ajuste psicosocial (Álvarez-García; Pérez, González y Pérez, 2015; Aluede, Adeleke, Omoike y Afen-Akpaída, 2008; Navarro, Yubero et al., 2015).

## **5.2 Relación de los distintos indicadores de ajuste psicológico y social con el Cyberbullying**

Con el objetivo de analizar en profundidad las consecuencias del cyberbullying, se presenta a continuación cada uno de los indicadores de ajuste psicosocial de una manera más detallada.

### 5.2.1. Satisfacción con la vida

La satisfacción con la vida es uno de los indicadores más representativos del ajuste psicológico del individuo. El concepto recoge la evaluación subjetiva de la calidad de vida en su totalidad o en algunos dominios. Este nivel de satisfacción vital se logra tras el alcance de ciertos objetivos, necesidades y deseos de cada individuo. Así, la satisfacción con la vida viene determinada por la suma de pequeñas satisfacciones de cada ámbito de la vida, como la familia, el grupo de iguales y la escuela (You et al., 2008). Por el contrario, si el conjunto de necesidades más relevantes para el individuo no se alcanzan se reporta en un sentimiento de infelicidad, lo que sugiere que, la baja satisfacción vital se relaciona con sucesos adversos en torno a la salud mental, física, a las relaciones sociales y al funcionamiento escolar. A este respecto, el nivel de diferenciación personal viene determinado por el conjunto de variables intrapersonales, interpersonales y de funcionamiento y por tanto, la satisfacción con la vida es el resultado de la interacción de múltiples variables.

Durante estos años, el papel de la satisfacción con la vida en la investigación, ha sido clave para la medición del bienestar de adolescentes y adultos (Watanabe, 2014; Huebner, Suldo y Gilman, 2006). Pues se ha demostrado que este este indicador afecta directamente al ajuste psicológico de los individuos. Específicamente, la variable de satisfacción vital está correlacionada significativa y positivamente con el rendimiento académico, el funcionamiento interpersonal e intrapersonal y el bienestar físico. Y correlaciona negativamente, con las conductas internalizadas, el estrés intrapersonal, la inactividad física, el consumo excesivo de alcohol y el consumo de drogas (Chavarría y Barra, 2014; Gilman y Huebner, 2006).

En relación al fenómeno del CB, los estudios disponibles plantean que la participación en el cyberbullying se correlaciona negativamente con la satisfacción vital, de la misma manera que el bullying tradicional se correlaciona negativamente con dicha variable. Por tanto, el cyberbullying afecta de forma negativa a la satisfacción con la vida tanto de ciberagresores como de cibervíctimas, siendo éstas últimas las más afectadas (Ortega-Barón et al., 2016; Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015; Solberg, Olweus y Endresen, 2007). Ciertamente, debido a la dimensionalidad del fenómeno CB, la participación en el mismo tendría un efecto más perjudicial sobre la satisfacción con la vida que la participación en el bullying tradicional. Así, los estudios confirman que aquellos jóvenes involucrados en acoso cibernético demuestran una menor satisfacción con la vida que aquellos que participan

únicamente en el acoso tradicional, y que los alumnos que participan en ambos tipos de violencia, cyberbullying y bullying tradicional, experimentan niveles más bajos de satisfacción con la vida (Ortega-Barón et al., 2016; Willard, 2006; Kowalski, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004).

Otros estudios revelan que las cibervíctimas presentan menor satisfacción vital que aquellos jóvenes que no han sufrido CB (Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015; Kroon, 2011). Este hecho puede desencadenar comportamientos agresivos o injustos para algunos adolescentes, mientras que para otros conlleva el desarrollo de temores, miedos o incluso, el aislamiento social (Garaigordobil, 2011; Bilić et al., 2014). Sin embargo, todavía existe una sorprendente falta de investigación que examine la relación entre el ciberacoso y la satisfacción con la vida.

Por otro lado, aquellos adolescentes involucrados en CB también informan de bajos niveles de satisfacción con la vida respecto a la familia y al grupo de iguales, en comparación con aquellos jóvenes no implicados en conductas de acoso (Bilić et al., 2014). Dada la importancia de las relaciones sociales durante la adolescencia, es de esperar que los abusos tecnológicos afecten la satisfacción de vida global de las cibervíctimas, especialmente en el ámbito de la amistad. En la medida en que los niños aprenden sobre sí mismos y sobre los otros a través de las relaciones con sus iguales, la experiencia positiva en este ámbito afectará significativamente a su funcionamiento en las relaciones sociales y su bienestar vital, mientras que la experiencia negativa provoca un bienestar social y emocional más pobre (Raskauskas y Stoltz, 2007). Todo ello conduce a dificultades en el establecimiento de vínculos, el mantenimiento de relaciones positivas con los compañeros y la creación de nuevas amistades.

El trabajo de Navarro y Larrañaga (2015) por su parte, analiza los roles de cibervictimización y ciberagresión para averiguar cómo se relacionan con el optimismo, la felicidad global y escolar, y los dominios específicos de la satisfacción de la vida, como indicadores de bienestar subjetivo. Efectivamente, el acoso cibernético se correlaciona negativamente con los indicadores de bienestar en las cibervíctimas. Concretamente, en cuanto a los roles de victimización, los niños que reportaron haber sufrido acoso cibernético eran más propensos a informar de niveles más bajos de optimismo, felicidad global y escolar, así como una menor satisfacción con la vida en todos los dominios específicos examinados: la familia, las amistades, la escuela y el autoconcepto.

Finalmente, cabe destacar la familia como otro de los factores relevantes en la exposición al CB y en la calidad de satisfacción vital (Hong et al., 2016). Si bien, el comportamiento abusivo y provocativo hacia otros aprendido dentro de la familia es un factor protector de la cibervictimización, a la vez que es un factor de riesgo para el desarrollo de la ciberagresión. Los niños abusivos suelen tener familias autoritarias inclinadas al conflicto, desinteresadas en la vida y las actividades de sus hijos, que, además, suelen carecer de supervisión. Todo ello se asocia con la participación de los jóvenes en el bullying y el cyberbullying, por lo que la baja satisfacción con la vida se encuentra frecuentemente entre adolescentes que tienen conflictos y desacuerdos con sus madres o padres, y donde hay altos niveles de estrés familiar. Es posible que la insatisfacción familiar afecte a su vez la insatisfacción de los hijos, generando impactos negativos en la capacidad de éstos de relacionarse con sus pares. Además, la relación padre/madre-hijo y calidad de vida, comunicación abierta y cohesión familiar, se destacan como el predictor más importante sobre los correlatos y predictores de la satisfacción de la vida de adolescentes (Hong et al., 2016; Bilić et al., 2014).

### **5.2.2. Sintomatología depresiva**

Las cibervíctimas suelen tener un nivel significativamente menor de autoestima y un mayor nivel de síntomas de depresión, cogniciones de maltrato y exposición a la violencia que aquellos adolescentes que no han sufrido ningún tipo de ciberagresión (Gualdo et al., 2015; Nixon, 2014; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010).

Retomando la teoría cognitiva de la depresión de Beck (1967), el sistema de pensamiento de la persona deprimida se caracteriza por una “tríada cognitiva” (*cognitive triad*), que consiste en puntos de vista negativos sobre uno mismo y el futuro. Convertirse en cibervíctima puede contribuir o magnificar una visión negativa de sí misma, ya que la culpabilidad es un estado muy presente en la juventud victimizada (Bauman, Toomey y Walker, 2013). Además, la victimización puede ser interpretada como la evidencia de un mundo cruel en el que las personas intencionalmente dañan a los otros. Particularmente, si uno ha sido victimizado durante un período de tiempo prolongado sin ser capaz de detener el maltrato, una visión sombría del futuro puede desarrollarse. Por tanto, la hipótesis de que la cibervictimización lleva o exacerba la depresión, coincide con los principios de la tríada

cognitiva. La persona configura su esquema interior de manera sesgada, centrándose únicamente en la información negativa e ignorando los hechos restantes.

Aplicando la teoría de la tríada cognitiva a la cibervictimización, podemos interpretar que la persona afectada podría poseer una serie de sesgos cognitivos que permiten la aparición de pensamientos negativos sobre sí misma, el mundo y el futuro. El cyberbullying representaría el suceso aversivo que potencia la posibilidad de procesar la información autorreferente de forma negativa. Por tanto, las cibervíctimas tenderían a atribuir la experiencia desagradable a un defecto personal de tipo psicológico, moral o físico; perciben que el mundo les exige demasiado y/o les presenta obstáculos insuperables para alcanzar sus objetivos, por lo que anticipan que las dificultades y sufrimientos derivados del cyberbullying continuarían de forma indeterminada. Este tipo de juicios negativos contribuyen al mantenimiento y exacerbación del resto de síntomas depresivos (Lozano et al., 2016).

En cuanto a las características principales de la sintomatología depresiva, las cibervíctimas señalan algunas sensaciones, emociones y pensamientos referidos a sí mismas así como sobre su vida y futuro, como por ejemplo, tristeza recurrente o indicios psicológicos de depresión como sentir un vacío interior (Shpiegel y Apter, 2015; Álvarez-García et al., 2015; ). Otras cuestiones percibidas por las cibervíctimas son: *desconcierto respecto al futuro, sentirse un fracaso, insatisfacción recurrente en las actividades que se realizan, culpabilidad, sentirse castigado, falta de confianza en uno mismo, sentirse mal con uno mismo comparándose constantemente con otras personas, tener pensamientos de hacerse daño a uno mismo, llorar frecuentemente, irritabilidad, pérdida de interés en los demás, incapacidad para tomar decisiones, inseguridad física, incapacidad para trabajar, insomnio, cansancio excesivo, falta de apetito, pérdida de peso, preocupación por la salud propia, pérdida de interés sexual* (Garaigordobil 2011; Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015; Aboujaoude et al., 2015;).

Por otro lado, las cibervíctimas padecen síntomas de ansiedad como preocupación o miedo recurrente a que ocurra un evento negativo o violento. Los análisis correlacionales indican que la depresión, la ansiedad, la autoestima, los problemas de salud, el absentismo o abandono escolar debido a enfermedad (como trastorno depresivo y/o de ansiedad), son consecuencias frecuentes de la cibervictimización. La sintomatología depresiva incluye la ideación suicida junto con pensamientos suicidas, planes e intentos. Aproximadamente un

25% de las personas con un trastorno depresivo mayor realizan algún intento de suicidio no mortal en algún momento de su vida (Van Orden et al., 2010). Debido a que la depresión es un factor de riesgo frecuente para el comportamiento suicida, es importante analizar cómo opera entre las experiencias de cibervictimización y las conductas suicidas. Entender el proceso por el cual estas variables están relacionadas es fundamental para las tareas de prevención e intervención en el CB. Los comportamientos suicidas podrían prevenirse mediante una detección e intervención temprana en el trastorno depresivo de las cibervíctimas.

Se ha encontrado que la cibervictimización en mujeres se relaciona fuertemente con la depresión y los intentos de suicidio. Las consecuencias del cyberbullying aparecen de forma más agravada en las mujeres al ser propensas a internalizar las experiencias negativas, mientras que los varones tienden a la externalización (Garaigordobil y Jone, 2013; Rosenfeld, 2000). El término *imaginary audience* (audiencia imaginaria) en psicología se refiere a un estado de egocentrismo por el cual se imagina que los otros están profundamente interesados en observarnos. Las mujeres han obtenido altas puntuaciones en las medidas referidas a la *imaginary audience*, por lo que, al ser el CB un conjunto de intentos de humillación pública y de daño al estatus social de la persona afectada, el enfoque de la audiencia imaginaria puede magnificar la creencia de que todo el mundo en el que interactúa la cibervíctima es consciente de su humillación, contribuyendo esto al desarrollo de la depresión (Bauman et al., 2013).

En definitiva, los intentos de suicidio tras experiencias de cyberbullying son más frecuentes en las mujeres, lo que nos indica la necesidad de atender a las diferencias de género presentes en las experiencias de acoso cibernético. Por ello, los estudiantes con depresión deben ser consultados acerca de su participación en el CB, ya que si se trata este trastorno mental, se puede prevenir el comportamiento suicida. Hasta la fecha, los estudios de la cibervictimización han medido el impacto en términos de correlatos emocionales, la percepción subjetiva del impacto y la asociación con la salud mental, identificando que las cibervíctimas informan de un mayor estrés en comparación a estudiantes que no han sufrido acoso cibernético (Shpiegel y Apter, 2015; Campbell, Spears, Slee, Butler y Kift, 2012; González-Cabrera et al., 2017).

Aunque se ha demostrado que los estudiantes que habían sido víctimas de bullying tradicional sienten que su experiencia es más dura y cruel y con un mayor impacto emocional,

los correlatos de salud mental revelan que las cibervíctimas reportaron más dificultades sociales y mayores niveles de ansiedad y depresión respecto a las víctimas tradicionales. En síntesis, las consecuencias del cyberbullying no son homogéneas, sino que pueden clasificarse según el sexo-edad de las cibervíctimas y el tipo de intimidación experimentado (Campbell et al. 2012). Las diferencias localizadas así como la importancia de la salud mental del sujeto fundamental deben ser tomadas en cuenta a la hora de abordar el cyberbullying.

### **5.2.3. Soledad, aislamiento y sintomatología psicosomática**

Otra variable relacionada con la cibervictimización, que afecta de manera particular a los jóvenes de la Generación 2.0, es la soledad. Ciertamente diversos estudios han encontrado correlación entre soledad y el uso tecnológico, como el dispositivo móvil o el ordenador, y a su vez con la cibervictimización (Amichai-Hamburger y Ben-Artzi, 2003; Ortega-Barón et al., 2016; Del Río et al., 2014; Buelga et al., 2014). La mayoría de los jóvenes utilizan las redes sociales o los chats con la intención de conocer gente y relacionarse socialmente. Algunos trabajos como el realizado por Şahin. (2012) han encontrado una correlación entre la cibervictimización y la soledad, declarando las víctimas sensaciones como las siguientes: sensación de infelicidad al realizar las actividades en soledad, no tener personas con las que hablar, autocompasión, sentirse incomprendido, sentir que no se tiene ningún apoyo, sentirse excluido, dificultades para comunicarse con los demás, tener relaciones sociales superficiales o frágiles, sentirse aislado por los demás, tener dificultades para establecer amistades.

A grandes rasgos las víctimas de CB experimentan infelicidad, decepción, y tienen problemas de adaptación a su contexto. Además, los adolescentes que son objeto de acoso cibernético pasan muchas horas en la Red y utilizando el teléfono móvil, por lo que el estado de soledad y aislamiento se va incrementando a medida que el ciberacoso se vuelve más severo. La razón podría relacionarse con la idea de que los individuos que se sienten inclinados hacia la soledad, usan los dispositivos tecnológicos e Internet como una herramienta para escapar de su aislamiento. Las investigaciones afirman que cuando los adolescentes son marginados de sus grupos de iguales, se crean traumas psicológicos que conducen a la soledad (Karahan et al., 2004).

El daño emocional como consecuencia del ciberacoso es muy significativo, evidenciando que las cibervíctimas pueden experimentar en mayor medida emociones como la tristeza, la indefensión, la frustración, la ira, el estrés, la somatización y el aislamiento (Ortega-Barón et al. 2016; Nixon, 2014; Garaigordobil, 2015), considerándolas como experiencias muy angustiosas (Garaigordobil, 2011). En esta misma línea, Navarro et al. (2012) apuntan que los adolescentes con dificultades en las relaciones interpersonales, ansiedad social y falta de habilidades sociales, tienen mayor probabilidad de convertirse en cibervíctimas, por lo que es necesario profundizar en la relación antecedente y consecuente producida entre la sintomatología depresiva, el estrés percibido y la cibervictimización.

Respecto a la percepción de apoyo social en sistemas formales (instituciones, servicios sociales o centro escolar), las cibervíctimas presentan puntuaciones inferiores en comparación a las no víctimas (Ortega-Barón et al. 2017), resultados coincidentes con los de Li (2007) referentes a la falta de confianza de las víctimas de acoso cibernético en la ayuda del profesorado o de las autoridades, aún teniendo conciencia del problema.

El hecho de que las cibervíctimas perciban un menor apoyo social que otros alumnos podría explicar que no suelen pedir ayuda a las autoridades o a las instituciones, y por tanto, que el problema del cyberbullying, lejos de solucionarse, se haga más grave, perpetuándose en el tiempo (Ortega-Barón et al. 2016; Buelga et al., 2015). No obstante, como comentábamos anteriormente, no se han localizado diferencias en la percepción de apoyo social en sistemas informales entre cibervíctimas y no víctimas.

Estos hallazgos vuelven a coincidir con lo señalado por Li (2007) en su estudio, al indicar que los amigos son las primeras figuras a las que acuden los adolescentes cuando tienen problemas, lo que podría explicar que no haya diferencias entre los grupos, ya que los iguales son, tanto para las cibervíctimas como para los no implicados, uno de los modelos más importantes en la vida del adolescente, pasando la familia a un segundo plano (Musitu y Cava, 2003). Desde nuestra perspectiva, los resultados también pueden ser un indicio de la fragilidad de las relaciones sociales establecidas durante la etapa de escolaridad, no sólo con los iguales, sino también con personas fuera del ámbito escolar, la familia, o el profesorado.

Además, en la mayoría de ocasiones, al presenciar o ser informado de casos de cyberbullying, los jóvenes no se involucran por miedo a represalias y a convertirse en un nuevo objetivo del ciberagresor (Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2014). Según los

datos disponibles, el 50% de las cibervíctimas no comunica a nadie el problema que está sufriendo, o rara vez lo hace, porque desde su perspectiva, pedir ayuda supondría un riesgo mayor de cibervictimización (García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar y Llanes-Castillo, 2011). Este dato, unido a las evidencias de sentimientos de soledad y baja percepción social de las cibervíctimas, sitúan a la misma en un escenario de vulnerabilidad e indefensión significativas que afectan negativamente su ajuste y desarrollo psicosocial (Ortega-Barón et al. 2016).

La cibervictimización provoca interrupciones en las relaciones con los otros; las cibervíctimas suelen informar más soledad que sus compañeros, junto con un incremento en el sentimiento de aislamiento y desamparo. No es sorprendente que las cibervíctimas suelen tener menos amistades, más problemas emocionales y sociales, y una mayor capacidad empática. Es importante señalar que la relación entre cibervictimización y problemas psicosociales en población adolescente se mantiene incluso después de salir de la situación de cyberbullying (Nixon, 2014).

#### **5.2.4. Ideación suicida**

El suicidio juvenil continúa siendo una preocupación importante para la salud pública globalmente (Aboujaoude et al., 2015). En Estados Unidos, representaba la tercera causa de muerte entre los adolescentes en el año 2004. Además de aquellos que ponen fin a su vida, muchos adolescentes tienen pensamientos recurrentes de suicidio, e incluso intentos (Hinduja y Patchin, 2010; Abojaoude et al., 2015; Young, Subramanian, Miles, Hinnant y Andsager, 2016; Van Geel, Vedder y Tanilon, 2014). Si bien se han logrado múltiples avances en este ámbito, aún queda mucho por investigar acerca de qué induce a una persona joven a contemplar el suicidio como solución a sus problemas.

Hinduja y Patchin (2010) consideran cinco razones principales por las que se puede presuponer una asociación entre la cibervictimización y la ideación suicida:

- La permanencia de los mensajes de acoso al estar contenidos en dispositivos tecnológicos complejos como los ordenadores (páginas web, archivos de Internet, cachés de los motores de búsqueda, archivos de registro, aplicaciones, etc.), a diferencia de las declaraciones verbales.

- La facilidad y libertad con que se pueden realizar declaraciones hirientes, vergonzosas o amenazantes.
- La dificultad comparativa de detectar la mala conducta, identificar a la parte infractora, probar o verificar la conducta ilícita e imponer una sanción significativa.
- El hecho de que la cibervictimización se extienda más allá de la escuela o la comunidad debido a la ubicuidad de las computadoras y los teléfonos móviles y la tendencia en la sociedad digital a estar permanentemente con conexión a Internet.
- El creciente número de víctimas y agresores a medida que los jóvenes adoptan cada vez más dispositivos tecnológicos para interactuar entre sí.

Los estudios disponibles sugieren que la cibervictimización conlleva importantes consecuencias a nivel psicosocial, además de una escasa confianza por parte de las cibervíctimas en que la población adulta y las autoridades le puedan ayudar. La cibervictimización se ha asociado con problemas emocionales individuales y colectivos, así como efectos psicósomáticos como dolor de cabeza, dolor abdominal recurrente, problemas para conciliar el sueño, falta de apetito, trastornos alimenticios y una sensación de inseguridad en la escuela (Nixon, 2014; Sourander, Brunstein, Ikonen et al., 2010). Hinduja y Patchin (2010) añaden serios problemas de pensamientos suicidas, ya que las cibervíctimas mostraron el doble de probabilidades de tener intentos de suicidio en comparación a los jóvenes que no han sufrido cyberbullying. No obstante, los resultados también añaden que la experiencia de cibervictimización explica sólo una pequeña parte de la variación en la ideación suicida (concretamente, un 6% en los modelos de victimización). Estos indicios sugieren que todas las formas de violencia que viven los adolescentes deben ser tomadas en serio tanto en los centros escolares como en la sociedad en general. Tanto profesionales como familias deben monitorear sus esfuerzos para elaborar programas integrales de prevención adaptados a la edad de las cibervíctimas, así como abordar discusiones pedagógicas sobre el suicidio para visibilizar el alcance que el cyberbullying puede llegar a tener.

En un esfuerzo por controlar las variables, se ha examinado la contribución específica del cyberbullying en la predicción del comportamiento suicida y la sintomatología depresiva. Bonanno y Hymel (2013) encontraron que la cibervictimización y el cyberbullying contribuían de forma significativa a la sintomatología depresiva y a la ideación suicida, más allá de la participación de los adolescentes en formas tradicionales de intimidación. Además,

la participación en acoso cibernético fue un predictor más fuerte de la ideación suicida que de la sintomatología depresiva. Se postula que, dada la naturaleza pública y permanente del ordenador junto a la percepción de falta de control y anonimato, las cibervíctimas podrían experimentar una progresiva pérdida de esperanza, aumentando así la relación entre cyberbullying e ideación suicida.

Kowalski y cols. (2010) concluyen que, las consecuencias del cyberbullying pueden ser similares a las que aparecen tras sufrir bullying tradicional: depresión, baja autoestima, indefensión, ansiedad social, problemas de concentración, problemas de rendimiento académico, distanciamiento e ideación suicida. Se ha constatado que el período de transición entre la educación Primaria y Secundaria es fundamental en la cibervictimización, ya que los estudiantes entrantes parecen tener una alta probabilidad para realizar al menos un intento de suicidio el año anterior de la transición, como consecuencia de la tensión experimentada de un curso a otro (Bauman et al., 2013). Esto sugiere que los investigadores, educadores y familias deben prestar especial atención al año de transición de los estudiantes, entendiendo que es un período significativo de estrés para algunos de ellos. Asimismo, se presupone que el progresivo aislamiento social y el fracaso en las relaciones sociales derivados de una experiencia de cyberbullying, anticipa la reducción de las interacciones cara a cara en un futuro, la falta de confianza en los demás y las dificultades en general para establecer vínculos afectivos con los otros.

Según la teoría interpersonal del suicidio Van Orden et al. (2010), que postula que el deseo de suicidio es causado por la presencia del “sentido de la pertenencia frustrado” (*thwarted belongingness*) y “molestias autopercibidas” (*perceived burdensomeness*), se considera que las conductas de ciberintimidación son manifestaciones de dichos estados psicológicos y se dan tanto en el autor como en la víctima del ciberacoso. Los meta-análisis han demostrado claramente la relación negativa entre el cyberbullying y la salud mental y física (Álvarez-García et al., 2015). De hecho la cibervictimización se relaciona significativamente con la ideación suicida y el suicidio consumado de muchos adolescentes, ya que el 20% de los menores encuestados consideraron seriamente el suicidio, y entre el 5% y el 8% han realizado intentos a lo largo de un año. Es por ello, que el suicidio en la actualidad es una de las causas más frecuentes de mortalidad mundial de adolescentes (Van Geel et al., 2014).

Los resultados han mostrado una asociación positiva entre la cibervictimización y la ideación suicida, así como entre la cibervictimización y los intentos de suicidio. La cibervictimización se relaciona con la ideación suicida tanto para los adolescentes como para los más pequeños. Mientras que algunos estudios (Schneider et al., 2012) sugieren que la cibervictimización está tan fuertemente relacionada con la ideación suicida como la victimización tradicional, el meta-análisis de Van Geel et al. (2014) añade que el acoso cibernético está aún más asociado a la ideación suicida que el bullying tradicional. No obstante, este resultado debe ser interpretado cuidadosamente dado el tamaño de efecto para el ciberacoso. Los efectos del cyberbullying son más graves porque se puede acceder a audiencias más amplias a través de Internet, y el material se puede almacenar en línea, con lo que las cibervíctimas reviven las experiencias denigrantes con más frecuencia (Van Geel et al., 2014).

### **5.2.5. Otras consecuencias relacionadas con la cibervictimización**

En relación con el estudio realizado por Del Río y cols. (2014) sobre las variables moduladoras del acoso cibernético y sus consecuencias sobre la ansiedad del alumnado en tercer ciclo de Educación Primaria. Se observa una relación causal directa entre la cibervictimización y la experimentación de ansiedad fisiológica y preocupaciones sociales. Las víctimas que sufren acoso a través del móvil y de Internet informaron de síntomas de ansiedad como sudoración, pesadillas, enfado, cansancio y falta de concentración. Asimismo, se apunta la posibilidad de que los menores entre 10 y 15 años sufran frecuentemente un alto grado de timidez en sus relaciones interpersonales que puede conducir al retraimiento y el aislamiento social (Del Río et al., 2014).

En cuanto al género, un gran número de estudios de CB señalan a las mujeres con mayores consecuencias negativas derivadas de la cibervictimización, sin embargo, en la investigación de Kowalski y Limber (2013), fueron precisamente los chicos quienes informaron de unos efectos negativos más pronunciados tras sufrir CB, tanto a nivel físico, como psicológico y académico.

A nivel académico, los datos apuntan a que son las cibervíctimas quienes sufren mayores consecuencias en su rendimiento académico en comparación a los ciberagresores,

aunque el grupo más perjudicado parece ser el de ciberagresores victimizados (Giménez, Maquilón y Sánchez, 2014).

Las consecuencias del cyberbullying en las víctimas también dependen de la forma en que se ejerce. Así, se ha averiguado que diferentes formas de acoso cibernético pueden provocar diferentes reacciones emocionales; por ejemplo, ser acosado en línea puede provocar una reacción emocional diferente a ser intimidado a través de un móvil. Parece ser que las diversas formas de cibervictimización se relacionan con diferentes resultados psicológicos, siendo la victimización a través del ordenador (por ejemplo, mensajes en línea, fotos, correo electrónico) la más perjudicial para la población adolescente, mientras que la violencia ejercida a través del teléfono tiene consecuencias más leves (Nixon, 2014).

### **5.3 Clima familiar y supervisión parental**

Si retomamos los estudios del modelo ecológico, las relaciones familiares desadaptativas presentan un factor de riesgo principal para el CB. Pese a que aún son pocas las investigaciones que se centran en el análisis de esta dinámica, algunos trabajos como el de Ortega-Barón y cols. (2016), confirman la relación existente entre aquellos climas familiares hostiles y la reducción de los recursos personales y sociales de los adolescentes. De este modo, los estilos de crianza o estilos educativos influyen de manera directa en el desarrollo de problemas comportamentales de los menores, como es el caso de la violencia entre iguales y el cyberbullying (De la Torre-Cruz, García-Linares, y Casanova-Arias, 2014; Parke y Ladd, 2016). La convivencia en un entorno hostil y poco democrático se relaciona con una mayor implicación de los hijos en conductas de CB (Makri-Botsari y Karagianni, 2014), lo que sugiere que aquellos menores con tutores o padres que no se involucran en su desarrollo, o que lo hacen de manera incorrecta, presentan un riesgo mayor de convertirse en cibervíctimas (Lereya, Samara y Wolke, 2013). Por ejemplo, los niños que se crían en un contexto ambiguo y cargado de violencia, presentan mayor probabilidad de adquirir comportamientos negativos y hostiles (Makri-Botsari y Karagianni, 2014; Buelga et al., 2015).

Los estudios de Ortega-Barón y cols. (2016) manifiestan que existe una diferenciación entre cibervíctimas severas y moderadas en función de la gravedad del CB, y a su vez, la

intensidad de los ataques afectará de manera negativa al autoconcepto y a la percepción familiar y escolar del implicado. Así, las cibervíctimas severas en referencia a las dimensiones de expresividad familiar y cohesión familiar revelan puntuaciones más bajas en comparación con el grupo de no implicados en CB. El estudio también indica que el nivel de conflicto familiar en la cibervictimización severa es significativamente más alto que en aquellos adolescentes no implicados en CB, lo que demuestra la implicación de la dimensión familiar en la victimización online entre iguales.

El maltrato infantil previo por su parte, es uno de los principales predictores y agravantes del CB en el ámbito escolar. Como argumenta Lereya y cols. (2013), las cibervíctimas parecen estar más expuestas a familias conflictivas, con bajos niveles de cohesión y comunicación familiar. Estos adolescentes muestran mayores problemas desadaptativos, problemas relacionales y dificultades académicas, así como una mayor probabilidad de sufrir traumas y desajustes mentales como resultado de una crianza más severa.

Si bien, las propias características de los menores implicados en CB pueden hacerles más propensos a ser el objetivo de otras modalidades de agresión; aquellos niños que presentan una situación de abuso en casa pueden acoger una actitud de sumisión con el objetivo de preservar su seguridad e integridad (Koenig, Cicchetti y Rogosch, 2000) y a su vez, estos niños abusados pueden ser percibidos por sus compañeros como un blanco fácil de intimidación (Belsky y De Haan, 2011). Por otra parte, la literatura confirma que los menores que han sufrido maltrato a nivel familiar pueden presentar niveles elevados de agresión, lo que sugiere que tras una experiencia familiar traumática el menor puede concurrir en comportamientos de agresión o victimización cibernética.

Por el contrario un estilo educativo positivo, en el que los menores tienen una buena comunicación y cohesión familiar, se asocia con menor predisposición a la cibervictimización (Ortega- Barón et al., 2016). Los adolescentes que son educados bajo un estilo de crianza democrático son más responsables en la toma de decisiones y se encuentran más preparados para enfrentarse a las situaciones conflictivas propias de la edad (Musitu y Cava, 2001). Así, un estilo parental positivo orienta al menor hacia actos emotivos, evitando la violencia y la implicación en conflictos; además, enriquece el autoconcepto del joven, incrementa la vinculación emocional y proporciona estrategias de afrontamiento que permiten reducir el

riesgo de cibervictimización haciendo que el niño sea más resistente (Navarro, Yubero et al., 2015).

En el manejo del ciberespacio, los adolescentes reflejan su experiencia offline (Makri-Botsari y Karagianni, 2014) y toman este espacio como un nuevo ámbito de comunicación que permite expresar y ser la vía de escape de muchos acontecimientos conflictivos experimentados en el ámbito familiar y/o escolar. Según Makri-Botsari y Karagianni (2014) los adolescentes con cargas familiares negativas presentan una mayor predisposición a la implicación en comportamientos disruptivos mediante la Red. Relaciones familiares hostiles o insatisfactorias, caracterizadas por una comunicación pobre y conflictiva, también, se han asociado a un uso excesivo e inadecuado de los dispositivos electrónicos y de la Red, lo que sugiere que Internet permite a los adolescentes retirarse y distanciarse de los problemas familiares (Douglas et al., 2008).

Es por ello que, estudios actuales centran su interés en la supervisión parental online como medio para prevenir y reducir las conductas de riesgo de los menores en Internet, como es el caso del CB. Lo cierto es que la mayoría de los adolescentes acceden a Internet desde el hogar y la propia habitación (Buelga y Chóliz, 2013; Valcke, Bonte, Wever y Rots, 2010), sin previo control por parte de los adultos sobre horarios de acceso, seguridad o comportamiento online de los hijos (Sasson y Mesch, 2014; Vandebosch et al., 2014). La supervisión parental actúa como un factor protector ante las posibles consecuencias derivadas de la cibervictimización, de tal manera que no sólo reduce la implicación en conductas intimidatorias, sino que también, disminuye la exposición a la pornografía o la revelación de información privada (Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva, 2013).

El desconocimiento tecnológico por parte de los padres tiene como consecuencia la baja supervisión de la actividad online de los menores, y por ende, un mayor riesgo de implicación en conductas de ciberacoso (Low y Espelage, 2013; Kowalski et al., 2014; Vandebosch et al., 2014). Debido a la brecha digital y a la rápida proliferación de las tecnologías, todavía existen muchas personas con bajos conocimientos tecnológicos que les impiden supervisar de manera correcta la conductas online de los hijos (Buelga y Chóliz, 2013). Sin embargo, otros estudios muestran que una alta supervisión parental no garantiza por completo la disminución de CB, puesto que se ha demostrado que la sobreprotección incrementa este riesgo. Durante el periodo de la adolescencia media y tardía, los adolescentes

presentan fuertes sentimientos de autonomía y búsqueda de nuevas experiencias que se asocian con el incremento de la perpetración del ciberacoso (Law, Shapka y Olson, 2010).

Por tanto, los estudios reflejan que la implicación parental y las dinámicas familiares experimentadas por los jóvenes se relacionan significativamente con las conductas de CB y la severidad de sus consecuencias.



## **CAPÍTULO VI**

# **O**BJETIVOS E HIPÓTESIS



Con la presente tesis doctoral se pretende realizar una investigación novedosa que contribuya a avanzar en el conocimiento científico sobre el ajuste psicológico y social en adolescentes víctimas de cyberbullying. Como bien sabemos, el acoso a través de las nuevas tecnologías (TICs) entre iguales es un problema grave, relativamente nuevo y creciente, que afecta cada día a más niños y adolescentes de todos los países desarrollados. El aumento de casos de víctimas acosadas a través del ordenador o del teléfono móvil, así como de problemas psicológicos, y en su consecuencia más extrema de suicidios asociados a la cibervictimización, requiere de investigaciones rigurosas como la que se presenta en esta tesis doctoral. Ciertamente, el problema del cyberbullying (CB) en población infantil y adolescente se ha convertido en un foco de preocupación social, siendo declarado ya como un problema de salud pública en los Estados Unidos (Abojaoude et al., 2015).

En este marco, se inscribe este trabajo de investigación que plantea el siguiente **objetivo general**:

*Analizar el problema del cyberbullying (CB) en población adolescente, y en especial, estudiar las consecuencias que causa este maltrato en el ajuste psicosocial de las víctimas.*

A continuación se presentan detalladamente los objetivos específicos del estudio:

OBJETIVO 1. Analizar la prevalencia de adolescentes victimizados a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs).
--

Debido a las consecuencias tan graves que tiene esta nueva forma de acoso entre iguales, un interés constante en la investigación actual es el estudio de su prevalencia en el mundo (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016; Kowalski et al., 2010). Los investigadores concuerdan en afirmar que la incidencia del cyberbullying ha aumentado de forma muy importante en esta primera década del siglo XXI (Buelga y Pons, 2012, Ortega-Barón et al., 2017). Estudios realizados internacionalmente revelan que existe una alta prevalencia de cyberbullying entre los adolescentes, rangos que oscilan desde el 4% al 72%

(Aboujaoude et al., 2015; Juvonen y Gross, 2008; Domínguez, Martínez-Pecino y Segura, 2015). En los Estados Unidos, entre un tercio y casi la mitad de los adolescentes han sido víctimas de cyberbullying en el último año (Garaigordobil, 2011). En Europa, esta tasa de prevalencia se sitúa en torno al 25% de victimización (Buelga y Chóliz 2013; Smith et al., 2008).

Las razones que determinan el aumento de este nuevo problema mundial, se explican, entre otros, por la enorme y creciente expansión de los dispositivos tecnológicos en la sociedad actual, y en particular, por su introducción casi generalizada en los hogares, a los cuales, los niños acceden a edades cada vez más tempranas. Como indica Cervera (2009), los hijos, hoy en día, viven en Internet, y por tanto, tienen más oportunidades para utilizar de forma inadecuada las TICs. En consecuencia, se hace necesario analizar en nuestro país, la prevalencia de CB, y en particular la incidencia de cibervictimización en población adolescente. Por ello, se plantea la siguiente hipótesis:

**HIPÓTESIS 1.** *Un cuarto de los adolescentes españoles han sido victimizados a través de las TICs*

**OBJETIVO 2.** Examinar la distribución de las Víctimas de CB en función del sexo y la edad.

Ciertamente, para profundizar en el estudio de las prevalencia de la cibervictimización se requiere tener en cuenta en este análisis el sexo y edad de las víctimas. Los resultados de los trabajos que han analizado la prevalencia de CB según el sexo son contradictorios entre sí (Zych et al., 2016). Algunos estudios han sugerido que no hay diferencias en la tasa de cibervictimización según el sexo (Katzner et al., 2009), otros estudios han encontrado más víctimas entre los chicos (Del Río et al., 2010), y otros, entre las chicas (Buelga et al., 2010). Pese a estas divergencias, se tiende a coincidir en señalar que hay una mayor frecuencia de víctimas entre las chicas que entre los chicos (Kowalski et al., 2014).

Por lo que respecta a las relaciones entre cyberbullying y la edad, las investigaciones han indicado, como en el caso del bullying (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Buelga, Cava y Musitu, 2012a), que la etapa más crítica de victimización es la adolescencia temprana

(12-14 años), con una disminución de estos comportamientos violentos en la adolescencia media (Kowalski y Limber, 2007; Zych et al., 2016). Nuestro estudio analizará la prevalencia de cibervictimización, teniendo en cuenta la distribución por sexo y edad. Además, se tendrá también en cuenta en este análisis la distribución de las víctimas según intensidad y duración del CB.

**HIPÓTESIS 2.** *La prevalencia de cibervictimización es más elevada entre las chicas y entre los adolescentes de edades tempranas (12-14 años).*

**OBJETIVO 3.** Analizar cómo se relaciona el cyberbullying con las distintas modalidades de bullying tradicional (físico, relacional y verbal).

El cyberbullying es un nuevo tipo de acoso propio del mundo digital del siglo XXI, pero, en realidad, como plantea Li (2007) se trata de “An old wine on new bottle”. El nuevo envase son los dispositivos electrónicos o tecnológicos que sirven para acosar a la víctima, y el viejo problema es el acoso escolar. Tanto, el cyberbullying como el bullying se caracterizan por su intencionalidad de causar daño, repetición de la conducta agresora y desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima. Por ello, en muchos casos, hay una prolongación de la experiencia de acoso escolar con el acoso cibernético de modo que los problemas de muchos niños y adolescentes en el contexto escolar se trasladan y siguen en el ciberespacio.

Pese a que todavía son escasas las investigaciones, algunos autores muestran interés en el estudio de ambas problemáticas, habiendo estudios que evidencian que estas dos formas de acoso presentan muchos aspectos en común (García-Fernández et al., 2015; Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2014). Otros autores consideran el cyberbullying como una extensión del acoso tradicional (Slonje et al., 2013) e incluso algunos estudios señalan que, el porcentaje de adolescentes involucrados en bullying y cyberbullying es superior al 60% (Twyman et al., 2010). Desde esta perspectiva y atendiendo al auge exponencial del maltrato entre iguales, es conveniente comprobar si existe una relación entre el acoso escolar tradicional y el cyberbullying, con el fin de adoptar medidas preventivas en el contexto escolar y entorno virtual.

**HIPÓTESIS 3.** *Existe una continuidad entre el acoso escolar y el acoso a través de las TICs de modo que un porcentaje significativo de víctimas sufren acoso escolar en el colegio y acoso en las redes sociales.*

**OBJETIVO 4.** Analizar las relaciones existentes entre el cyberbullying y los indicadores de distrés psicológicos considerados en este estudio.

La literatura científica revela consistentemente que la cibervictimización se asocia con importantes problemas psicológicos, físicos y conductuales en las víctimas (Cappadocia et al., 2013; Garaigordóbil, 2011; Dehue et al., 2008). Este nuevo enfoque toma relevancia a la par que el mundo virtual 2.0, como es el ciberespacio, continua creciendo. De hecho, trabajos anteriores han revelado una relación significativa entre la implicación en conductas de ciberacoso y el distrés emocional (Nixon, 2014). Para el grupo de víctimas, en especial, este tipo de violencia supone una experiencia dolorosa que conlleva implícitamente el riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psíquicos durante el periodo adolescente e incluso en la etapa adulta.

Algunos indicadores de desajuste psicológico que han sido señalados en los estudios son el estrés y la ansiedad social (Garaigordobil, 2011; Kowalski et al., 2014), la sintomatología depresiva (Tokunaga, 2010; Erdur-Baker, 2010), el aislamiento social en la víctima (Smahel, Brown y Blinka, 2012) y la baja autoestima (Ortega-Baron et al., 2016). Otro indicador relevante que se emplea para abordar la intimidación y su implicación en el bienestar subjetivo del adolescente, es la satisfacción con la vida (Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015). Ciertamente, los adolescentes que son acosados mediante las nuevas tecnologías, muestran menor satisfacción con sus vidas, que los adolescentes no implicados en CB. Las víctimas, como resultado del ciberacoso, se encuentran angustiadas emocionalmente y presentan mayor probabilidad de sufrir problemas psicopatológicos (Nixon, 2014; Álvarez-García et al., 2015). A pesar de los estudios que analizan el impacto negativo en el bienestar de los adolescentes, todavía es necesario profundizar y evaluar el grado de relación del cyberbullying con los indicadores de distrés psicológico.

**HIPÓTESIS 4.** *El cyberbullying se relaciona positivamente con el malestar psicológico, estrés percibido, sintomatología depresiva, soledad e ideación suicida, y negativamente con la satisfacción con la vida y la autoestima académica*

**OBJETIVO 5.** Analizar las diferencias en el ajuste psicológico, social y familiar entre los grupos de no víctimas y víctimas de cyberbullying según la intensidad y duración del acoso.

Como se ha mencionado en el objetivo anterior, las consecuencias negativas del cyberbullying en el ajuste psicológico de las víctimas ha sido ampliamente contrastada en los estudios científicos (para una revisión ver Kowalski et al., 2014). El cyberbullying es destructivo emocionalmente, y cuando el sufrimiento es tan elevado, algunas víctimas, como ha ocurrido, no pueden soportarlo más y terminan con su vida. Según Hinduja y Patchin (2010), un 20% de las víctimas de ciberacoso informan presentar pensamientos suicidas, que pueden llevar, en ocasiones, a algunas víctimas a la acción. Desde esta perspectiva, nos proponemos conocer la influencia del cyberbullying en el ajuste emocional y social de las víctimas en comparación con el que se obtiene con los adolescentes no victimizados.

También, la literatura ha evidenciado la importancia que tiene el entorno familiar como factor de riesgo y protección en la implicación de los adolescentes en el cyberbullying. Diversos estudios sugieren un deterioro en el entorno familiar de las cibervíctimas con patrones de comunicación evitativos y conflictivos con los padres (Buelga et al., 2016b; Larrañaga et al., 2016; Van Dijk, Branje, Keijsers, Hawk, Hale y Meeus, 2013). La familia al no proporcionar recursos sociales e individuales a los hijos, aumenta la probabilidad de ser blanco de abusos electrónicos (Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015; Buelga et al., 2016; Makri-Botsari y Karagianni, 2014; Tanrikulu y Campbell, 2015), y a que la experiencia de cibervictimización se intensifique y prolongue en el tiempo (Ortega-Barón et al., 2016; Van Dijk et al., 2013).

**HIPÓTESIS 5.** *Las víctimas severas, seguidas de las víctimas moderadas presentan un distrés emocional más elevado y un clima familiar más deteriorado que los adolescentes no victimizados por cyberbullying.*

**OBJETIVO 6.** Analizar la capacidad predictiva y discriminante de las variables de ajuste psicológico y social sobre la victimización por cyberbullying.

La necesidad de comprender la importancia que tienen los factores psicosociales en el CB, nos conduce a realizar un análisis que estime la capacidad explicativa y predictiva de estas variables sobre la experiencia de CB. Las distintas modalidades de violencia tradicional en el contexto escolar, el malestar psicológico, la sintomatología depresiva, el estrés percibido, la ideación suicida y el clima familiar son variables que pueden contribuir en mayor o menor medida a predecir y clasificar correctamente las víctimas de CB de aquellas que no lo son. Diversas investigaciones sugieren que los adolescentes victimizados en el ámbito escolar tienen más probabilidad, que las no víctimas, de incurrir también en el acoso cibernético (Kowalski et al., 2014; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions, 2014). En cuanto a las relaciones familiares, la calidad del clima familiar constituye un factor de protección contra el ciberacoso (Parke y Ladd, 2016). Del mismo modo que la autoestima y la satisfacción con la vida (Låftman, Modin y Östberg, 2013; Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015).

Existe evidencia previa, de que los indicadores como la victimización escolar, la ansiedad social, el control paterno o la frecuencia de uso de Internet han demostrado ser predictores del cyberbullying (Álvarez-García et al., 2015). En esta línea, se sitúa el interés de este estudio novedoso, concretamente uno de los objetivos reside en conocer qué variables psicológicas y sociales tienen más capacidad predictiva para discriminar y clasificar correctamente a las víctimas de cyberbullying.

**HIPÓTESIS 6.** *Las variables de distrés emocional y de clima familiar tienen poder predictivo significativo para discriminar entre los grupos de víctimas de cyberbullying y de adolescentes no implicados en cyberbullying.*

**OBJETIVO 7.** Profundizar en el impacto psicológico que tiene el cyberbullying en el grupo de víctimas severas y de acoso continuado en el tiempo, analizando la sintomatología depresiva e ideación suicida.

Las consecuencias del cyberbullying no serán las mismas si el ciberacoso se produce durante un periodo breve y de forma moderada, que si es prolongado en el tiempo y de intensidad severa. A este respecto, la investigación realizada por Zych et al., 2016 encuentra que un 4.60% de los jóvenes son víctimas de ciberacoso severo.

Como constatan Láftman et al. (2013) cuando un adolescente es expuesto de manera prolongada en el tiempo a la situación de cibercacoso llega a experimentar niveles significativos de impotencia, depresión, miedo y aislamiento social. La gravedad del acoso cibernético fluctúa en función de la intensidad de las agresiones, la duración, así como del tipo de agresión recibida. En los casos más severos, en los que el adolescente es acosado las 24 horas del día y los 7 días de la semana, la cibervictimización puede dañar gravemente la salud mental del adolescente. La víctima siente que no puede escapar del acoso, se encuentra expuesto públicamente y además, en muchas ocasiones, no conoce la identidad de su agresor, por lo que defenderse es aún más difícil. Esta situación de intimidación comporta un estado de desesperanza continuo, manifestado en sintomatología depresiva e ideación suicida (Álvarez-García, et al., 2015)

En definitiva, las víctimas de CB presentan un riesgo elevado de experimentar desajustes emocionales y trastornos psicopatológicos, y estas consecuencias dependen de la duración e intensidad de lo experimentado. Por tanto, es importante identificar las variables que pueden afectar significativamente, en el caso de una cibervictimización prolongada, con la finalidad de detectar posibles complicaciones y afianzar la prevención.

**HIPÓTESIS 7.** *Existe un porcentaje reducido de cibervíctimas maltratadas de forma severa y continuada en el tiempo, que presentan un ajuste psicológico fuertemente deteriorado, manifestado por elevada sintomatología depresiva e ideación suicida.*

OBJETIVO 8. Analizar los efectos directos e indirectos del cyberbullying en la ideación suicida.

Finalmente, se exploran las relaciones directas e indirectas entre la victimización por CB y la ideación suicida. Como se ha señalado repetidamente, en algunos casos, el sufrimiento en la víctima puede ser tan elevado que la ideación suicida, primero, y luego, el propio suicidio sea la única vía de escape que la víctima encuentra para detener el acoso (Bauman et al., 2013). En esta línea, la escasa literatura existente sugiere que, tal vez, debido al carácter público y permanente de las agresiones, junto con la percepción de falta de control y el anonimato del agresor, la cibervíctima podría estar experimentando fuertes sentimientos de desesperanza, que incrementan el efecto del cyberbullying en la ideación suicida. La revisión realizada por Nixon (2014), indica que la victimización por acoso cibernético se relaciona con el incremento de la depresión, la ideación suicida y la conducta suicida. De esta manera, cobra importancia conocer los efectos directos de la experiencia del CB en la ideación suicida, así como los indicadores de distrés psicológico que influyen indirectamente entre ambas variables, lo cual, permitirá conocer en más profundidad cómo afectan estas variables al desajuste emocional de las cibervíctimas

Los daños derivados a largo plazo a consecuencia de un acoso severo continuado mediante las nuevas tecnologías, incrementan negativamente el impacto que padecen las víctimas en comparación con el acoso tradicional. Si bien hay una línea reciente de investigación sobre cyberbullying, pocos estudios han examinado la asociación de cyberbullying y suicidio (Bonanno y Hymel, 2013; Vaan Geel et al., 2014).

**HIPÓTESIS 8** a) *El cyberbullying se relaciona directamente con la ideación suicida.* b) *El cyberbullying tiene un efecto indirecto en la ideación suicida a través del estrés percibido, la soledad, el malestar psicológico y la sintomatología depresiva.*

**OBJETIVO 9.** Proponer medidas de prevención del CB dirigidas a adolescentes, profesores y padres con el fin de erradicar y disminuir este problema creciente.

El cyberbullying se ha convertido en uno de los principales problemas para los niños y niñas de la nueva generación digitalizada. El aumento de prevalencia de cibervictimización con las consecuencias tan dañinas para el desarrollo psicosocial del adolescente ponen de manifiesto la necesidad de tratar la problemática a través de un mayor conocimiento de la misma con la elaboración de pautas de intervención y prevención para su erradicación (Buelga y Pons, 2012; Cénat et al., 2014), dirigidas a menores, padres y profesores. De hecho, la alarmante cifra de suicidios ocasionados por el cyberbullying en los últimos años, pone de manifiesto la necesidad de profundizar más en el conocimiento de los distintos factores que están favoreciendo este comportamiento.

Las medidas actuales cometidas en las escuelas, sobre la tolerancia y los riesgos de Internet, ya han mostrado los primeros indicios como factor protector (Gradinger, Yanagida, Strohmeier y Spiel, 2015; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). De esta manera, se pretende a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, elaborar desde una perspectiva holística, medidas de acción orientadas a informar, concienciar y potenciar recursos psicológicos y sociales para favorecer el desarrollo positivo de estos entornos sociales, y con ello, fomentar el respeto y la no violencia en los principales escenarios de la vida en los que se desenvuelve el adolescente, la familia y la escuela.



## **CAPÍTULO VII**

# **MÉTODO**



## 7.1 Participantes

El presente estudio está compuesto por un universo poblacional correspondiente al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller de la Comunidad Valenciana de 254.144 durante el curso 2013-2014, concretamente los alumnos matriculados en el curso 2013-2014 en Educación Secundaria fueron 191.076 y en Bachillerato 63.773 (fuente: MECD). A continuación se detallan algunas características específicas del tamaño muestral, y posteriormente aquellas características sociodemográficas más relevantes para el estudio.

En cuanto al tamaño muestral, se realizó un diseño basado en una selección aleatoria, asumiendo un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de  $.50$  ( $p = q = 0.5$ ) y un error muestral de  $\pm 3\%$ . La muestra de la investigación estuvo formada inicialmente por 1078 adolescentes, siendo eliminados de esta muestra 16 casos por respuestas incompletas o inconsistentes en la administración de los cuestionarios, quedando por consiguiente una población muestral de 1062 alumnos pertenecientes a cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana. Concretamente, han participado tres centros públicos y uno concertado de Valencia y de Alicante: el Instituto de Educación Secundaria Gonzalo Anaya de Xirivella, el Instituto de Educación Secundaria de Sedaví, el colegio concertado de Sedaví, y el Instituto de Educación Secundaria Vinalopó de Novelda.

En total, la muestra esta compuesta por 1062 adolescentes de ambos sexos, 547 chicos (51.5%) y 515 chicas (48.5%) y de edades comprendidas entre 12 y 18 años ( $M = 14.51$ ,  $DT = 1.62$ ). A continuación en la Tabla 4 y la Figura 10, se presenta la distribución por sexo de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller, participantes en esta investigación. Como podemos observar, los datos resultan equiparados en cuanto al sexo, siendo el porcentaje de chicos (51.5%) ligeramente superior al de chicas (48.5%).

Tabla 4 .  
*Distribución de la muestra según el sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Chico	547	51.5 %
Chica	515	48.5 %
Total	1062	100 %

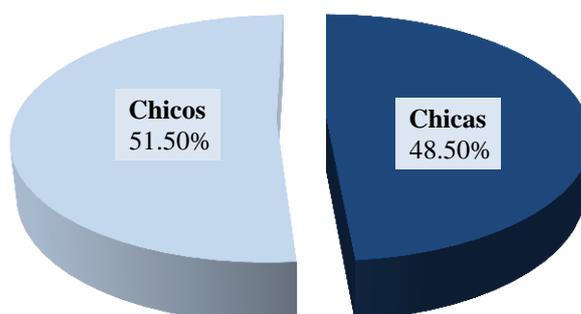


Figura 10. Porcentaje de alumnos por sexo

Por lo que respecta a la edad, en la Tabla 5 y la Figura 11 se muestra la distribución por edad de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller participantes en esta investigación. Se observa que, 10.3% ( $n = 109$ ) tienen 12 años, un 22.6% ( $n = 240$ ) 13 años, un 18.6% ( $n = 198$ ) 14 años, un 19.5% ( $n = 207$ ) 15 años, un 15.9% ( $n = 169$ ) 16 años, un 9.5% ( $n = 101$ ) 17 años, y un 3.6% ( $n = 38$ ) 18 años. Por tanto la mayoría de los alumnos tienen entre 13 y 15 años, siendo menor el porcentaje de los que tienen 18 años (un 3.6%) tratándose en este caso de los adolescentes más mayores del grupo.

Tabla 5.  
Distribución de la muestra según la edad

	Frecuencia	Porcentaje
12 años	109	10.3 %
13 años	240	22.6 %
14 años	198	18.6%
15 años	207	19.5%
16 años	169	15.9%
17 años	101	9.5%
18 años	38	3.6%
Total	1062	100 %

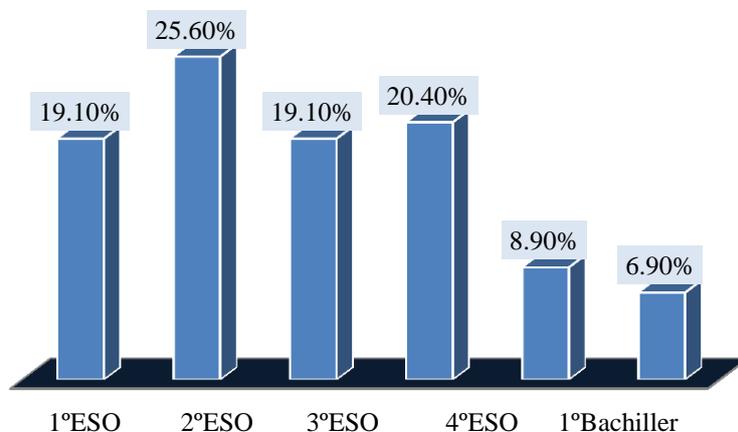


Figura 11. Porcentaje de alumnos por edad

En la Tabla 6 y la Figura 12 se muestra la distribución de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que han participado en el estudio. Se observa que un 19.1% ( $n = 203$ ) de los participantes cursaba 1° ESO, un 25.6% ( $n = 272$ ) 2° ESO, un 19.1% ( $n = 203$ ) 3°ESO, y un 20.4% ( $n = 217$ ) 4° ESO. Respecto a Bachillerato un 8.9% ( $n = 94$ ) de los participantes cursaba 1° de Bachiller, y un 6.9% ( $n = 73$ ) cursaba 2° Bachiller. Por lo que se presenta una distribución uniforme de 1° a 4° de la ESO siendo ligeramente superior el porcentaje de alumnos de 2° curso (25.6%) e inferior el porcentaje de los alumnos de 1° y 2° de Bachiller.

Tabla 6 .  
*Distribución de la muestra según el curso*

	Frecuencia	Porcentaje
1° ESO	203	19.1%
2° ESO	272	25.6%
3° ESO	203	19.1%
4° ESO	217	20.4%
1° Bachiller	94	8.9%
2° Bachiller	73	6.9%
Total	1062	100 %

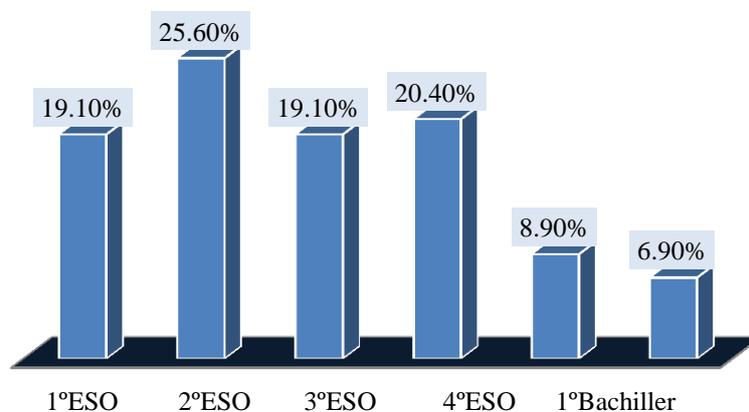


Figura 12. Porcentaje de alumnos por curso

## 7.2 Instrumentos de Medida: Propiedades Psicométricas

En el presente apartado se describen los instrumentos de medida utilizados en la investigación, así como el análisis de fiabilidad para cada una de las escalas. En total, se han empleado doce instrumentos de medida, con el objetivo de medir las diferentes variables personales, familiares, escolares y sociales implicadas en la investigación. La fiabilidad de los instrumentos se analiza mediante el coeficiente alpha de Cronbach tanto de las escalas generales como de las subescalas de cada uno de ellos, con el objetivo de comprobar la consistencia interna de los ítems y por ende la fiabilidad del instrumento. De este modo el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida, asumiendo que los ítems que son medidos en escala tipo Likert miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados entre sí (Welch y Comer, 1998); así, cuanto más cerca se sitúe el valor alfa de 1, mayor será la consistencia interna de los ítems analizados.

A continuación se presentan brevemente los instrumentos clasificados de acuerdo con cada uno de los ámbitos considerados en esta investigación (personal, familiar y conductas de acoso en el ámbito escolar y social del adolescente). Posteriormente, se describen y se analizan detalladamente cada una de las escalas empleadas:

Tabla 7.

Cuadro resumen Instrumentos de Medida

<b>Ámbito personal: Ajuste psicológico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escala de sintomatología depresiva de Herrero y Meneses (2006).</li> <li>▪ Escala de estrés percibido de Herrero y Meneses (2006).</li> <li>▪ Escala de soledad UCLA de Expósito y Moya (1993).</li> <li>▪ Escala de ideación suicida de Mariño, Medina, Chaparro y González (1993).</li> <li>▪ Escala de autoconcepto - Forma-5 (AF5) – de García y Musitu (1999).</li> <li>▪ Escala de Satisfacción con la vida de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000).</li> <li>▪ Escala de Malestar Psicológico de Alonso, Herdman, Pinto y Vilagut. (2010).</li> </ul>
<b>Ámbito familiar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escala de Clima Familiar (FES) de Fernández-Ballesteros y Sierra (1989).</li> </ul>
<b>Conducta de acoso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escala de victimización entre Iguales de Mynard y Joseph (2000) en el contexto escolar.</li> <li>▪ Escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet (CYBVIC) de Buelga, Cava y Musitu (2012b)</li> </ul>

## ÁMBITO PERSONAL: AJUSTE PSICOLÓGICO

### *Escala de Sintomatología Depresiva –CES-D-.*

Este instrumento fue creado por Radloff (1977) y adaptado al español por Herrero y Meneses (2006). La escala está compuesta por 7 ítems, que ofrecen un índice general de sintomatología depresiva (por ejemplo, “me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo”). Los ítems se contestan mediante una escala tipo Likert que evalúa con un rango de respuesta desde 1 *-nunca-* hasta 4 *-siempre-* varias dimensiones relativas a la sintomatología depresiva como: ánimo deprimido, desamparo y desesperación, pérdida de apetito, problemas de sueño y problemas generales de ánimo depresivo. Por tanto, esta escala no evalúa la depresión en sí misma, sino aquella sintomatología asociada a un estado de ánimo depresivo, mostrando el índice general de ánimo depresivo.

En cuanto a la validez del constructo, la escala ha sido ampliamente utilizada y validada en muestras de adolescentes y ha mostrado excelentes propiedades psicométricas (por ejemplo, Carrascosa, Cava y Buelga, 2016; Martínez, Estévez y Crespo, 2013; Meadows, Brown y Elder, 2006); correlaciona positivamente con medidas de percepción de estrés y problemas de conducta y victimización en la escuela (Cava, Buelga et al., 2010; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Meadows et al., 2006), y negativamente con medidas de autoestima, satisfacción vital, apoyo familiar y comunicación familiar (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Jiménez et al., 2007; Estévez, Herrero y Musitu, 2005). La fiabilidad del instrumento, según el alpha de Cronbach, en esta investigación es de .80.

### *Escala de Estrés Percibido -EPP-.*

La escala original de Estrés Percibido (PSS4; Perceived Stress Scale) se debe a Cohen y Williamson (1988) con una validez interna que varía de .78 a .91 (Cohen y Janicki-Deverts, 2012). La versión española adaptada por Herrero y Meneses (2006) se compone de 4 ítems. La escala de estrés percibido mide en un rango de respuesta de 1 *-nunca-* a 5 *-siempre-* el grado en el que el adolescente percibe una situación como estresante durante el último mes (p.e. “En el último mes, he sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de

*mi vida*”). Investigaciones previas indican que esta escala proporciona una adecuada medida general del estrés percibido por los adolescentes (Estévez y Jiménez, 2015; Garaya, Ávilab y Martíneza, 2013; Remor, 2006).

Respecto a la validez, esta medida correlaciona positivamente con la presencia de sintomatología depresiva, conflictos familiares, problemas de comunicación familiar y problemas de conducta en la escuela (Herrero, Estévez y Musitu, 2006). Por otro lado, correlaciona de manera negativa con las variables de percepción de apoyo social y con la existencia de una elevada autoestima (Estévez et al., 2006). La consistencia interna de la escala original varía de .78 a .91 (Cohen y Janicki-Deverts, 2012). El índice de consistencia interna, medida con alpha de Cronbach en este estudio es de .63.

#### *Escala de Soledad –UCLA-*

La Escala de Soledad (*UCLA Loneliness Scale, versión 3*), fue diseñada inicialmente por Russell, Peplau y Cutrona (1980), y posteriormente, se creó la versión 3 (Russell, 1996) que estaba formada por una estructura factorial compuesta por un único factor, el cual informa sobre el índice general de percepción de soledad. La escala está adaptada al español por Expósito y Moya (1999) y va dirigida a una población con una edad inicial de 11 años. Dicha escala, consta de 20 ítems con cuatro opciones de respuesta, desde 1-*nunca-* a 4-*siempre-*.

Como sabemos la versión original, presentaba una estructura factorial compuesta por un único factor, Sin embargo, estudios recientes han obtenido una estructura compuesta por dos factores: *Soledad emocional*, que consta de 11 ítems (p.e. “con qué frecuencia sientes que te falta compañía”) y *Evaluación subjetiva de la red social*, integrada por 9 ítems (p.e. “con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda”) (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008). Las investigaciones realizadas con esta escala demuestran que presenta una buena validez convergente (Hoza, Bukowski y Beery, 2000; Lasgaard, 2007) y validez cruzada (Borges et al., 2008). Así, esta escala correlaciona de manera positiva con medidas de ajuste psicológico y social como sintomatología depresiva y estrés percibido (Segrin, 2003), sentimientos de abandono, indefensión y aislamiento (Expósito y Moya, 1999) y problemas de conducta y victimización en la escuela (Ireland y Power, 2004). Se relaciona negativamente con medidas de autoestima, satisfacción con la vida, apoyo familiar y reputación social (Estévez, Murgui y Musitu, 2009;

Moreno et al., 2009). Desde el primer momento de aplicación, los coeficientes de fiabilidad oscilan entre .74 y .94 según la población diana (Ireland y Power, 2004); en nuestro estudio, la escala presenta un coeficiente de fiabilidad (alpha de Cronbach) muy bueno, con un valor de .89.

#### *Escala de Ideación Suicida*

La Escala de ideación Suicida (Suicidal Ideation Scale) fue creada por Roberts (1980) y adaptada al español por Mariño et al. (1993). Este instrumento está compuesto por 4 ítems y se puede aplicar a partir de los 11 años de edad. Mide la ocurrencia de ideas suicidas en adolescente y las opciones de respuesta permiten conocer la aparición de los síntomas en la última semana: 1 = “0 días”; 2 = “1-2 días”; 3 = “3-4 días” y 4 = “5-7 días”. De esta manera el rango de la escala oscila de 4 a 16, obteniendo la puntuación de la escala por la suma simple de los ítems. La escala adaptada tiene una estructura factorial compuesta por un único factor que mide la ideación suicida en adolescentes con una consistencia interna que varía de .81 a .88 (González-Forteza, 1996; Mariño et al., 1993; Sánchez-Sosa, Vilarreal-González, Musitu y Martínez-Ferrer, 2010).

Investigaciones previas también constatan la validez del instrumento, pues las puntuaciones de la escala correlacionan significativamente con valores positivos de sintomatología depresiva, intento suicida, dificultad para identificar y expresar emociones, y de manera negativa, con las medidas de autoestima general y familiar (Sánchez-Sosa et al., 2010). En el presente estudio, a través del coeficiente alpha de Cronbach se ha obtenido una fiabilidad de  $\alpha = .74$ .

#### *Escala de Autoconcepto*

La Escala de Autoconcepto –Forma-5 (AF5)- (García y Musitu, 1999), consta de 30 ítems que miden cinco dimensiones del autoconcepto, referidas a diferentes ámbitos: Autoconcepto Académico (p.e. “*Hago bien los trabajos escolares*”); Autoconcepto Social, hace referencia al concepto de uno mismo a nivel social (p.e. “*Consigo fácilmente amigos*”); Autoconcepto Emocional, concepto propio sobre la capacidad de mantener un equilibrio emocional ante cualquier situación (p.e. “*Tengo miedo de algunas cosas*”); Autoconcepto Familiar, incluye el concepto de sí mismo en el ámbito familiar (p.e. “*Me siento querido por*

*mis padres*”); y Autoconcepto Físico, hace referencia al ámbito físico (p.e. “*Me buscan para hacer actividades deportivas*” . La aplicación de la escala se recomienda a partir de los 11 años de edad y su rango de respuesta tipo Likert oscila desde 1 *-nunca-* hasta 5 *-siempre-*. Para los propósitos de esta investigación se ha utilizado el factor de autoconcepto académico ya que esta dimensión es una de las áreas más afectadas por cibervictimización Ortega-Baron et al., 2016).

La validez del constructo se ha contrastado empíricamente en diferentes estudios (García y Musitu, 1999; Martínez, Musitu, García y Camino, 2003; Tomás y Oliver, 2004; García, Musitu y Veiga, 2006). Se constata que el autoconcepto académico correlaciona de manera positiva con el apoyo parental, la comunicación familiar, la percepción del profesor del rendimiento escolar del alumno y el nivel de integración del adolescente en la escuela (Cava et al., 2006; Musitu y García, 2004). En este estudio el índice de fiabilidad del factor de autoestima académica es de .89 según alpha de Cronbach.

#### *Escala de Satisfacción con la Vida*

Esta escala fue creada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) y adaptada al español por Atienza et al. (2000). El instrumento puede ser aplicado a partir de los 11 años de edad. Se compone de 5 ítems, que miden el índice general de bienestar subjetivo que el adolescente percibe en su vida (p.e. “*Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera*”). El rango de respuesta oscila entre 1 *-muy en desacuerdo-* y 4 *-muy de acuerdo-*. Respecto a la validez, esta escala tiene una adecuada validez de constructo (Pavot y Diener, 1993), validez convergente (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991) y validez discriminante relacionada con varios indicadores emocionales. (Cabañero, Richard, Cabrero, Orts, Reig y Tossal, 2004). Así, correlaciona de manera positiva con participación comunitaria, comunicación familiar, clima social familiar y autoestima social (Martínez, Buelga y Cava, 2007); y negativamente con medidas de soledad, estrés percibido, sintomatología depresiva, y conducta violenta entre adolescentes (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Estévez et al., 2009).

La fiabilidad de este instrumento en su versión original es de .84, medido a través del coeficiente alfa de Cronbach, estos datos son corroborados por diversas investigaciones españolas (Buelga et al., 2009; Chico, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007; Martínez et al.,

2007) e internacionales (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Vitterso, Biswas-Diener y Diener, 2005). Además esta escala tiene muy buena fiabilidad test-retest (Wu, Chen y Tsai, 2009). En este estudio la consistencia interna de este instrumento según el alpha de Cronbach es de .75.

#### *Escala de Malestar Psicológico*

La Escala de Malestar Psicológico de Kessler K10 –Kessler Psychological Distress Scale K10- (Kessler y Mroczek, 1994), es adaptada al español por Alonso, Herdman, Pinto y Vilagut (2010) y Sánchez-Sosa et al. (2011). Esta escala aporta un índice global de malestar psicológico, a través de los 10 ítems que la componen (p.e. “¿Con qué frecuencia te has sentido inquieto o intranquilo?”). Presenta cinco opciones de respuesta -*nunca, pocas veces, a veces, muchas veces y siempre*-, que oscilan en un rango de puntuación entre 10 y 50. Dichas puntuaciones que se clasifican de la siguiente manera: “*sin malestar psicológico*” (puntuación entre 10 y 19), “*leve malestar psicológico*” (entre 20 y 24), “*moderado malestar*” (entre 25 y 29) y “*extremo malestar psicológico*” (entre 30 y 50). La aplicación de la escala también es recomendada a partir de los 11 años de edad.

La validez convergente de la escala muestra altas correlaciones positivas con el Inventario de Depresión de Beck II (BDI-II) ( $r = .898, p < .01$ ) y la Escala de Ansiedad de Spielberger (STAI-R) ( $r = .898, p < .01$ ) (Brenlla y Aranguren, 2010). Por otro lado, estudios anteriores muestran la adecuada consistencia interna del instrumento (alpha de Cronbach de .88); en el presente estudio se corroboran los datos con una consistencia interna de .87 (alpha de Cronbach).

## ÁMBITO FAMILIAR

#### *Escala de Clima Familiar -FES-*

La Escala de Clima Familiar -FES- de Moos y Moos (1981), fue adaptada al español por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). En su versión original, conceptualizan el clima familiar como un aspecto multidimensional en el que el foco de la interacción familiar está en el funcionamiento familiar y en el sistema como unidad. Este instrumento completo consta de 90 ítems, en el presente estudio se utilizan 27 ítems de la dimensión *Relaciones Interpersonales*, que a su vez se encuentra integrada por tres subescalas de 9 ítems cada una

que miden el conflicto, la relación de pertenencia y el grado de apertura en la expresión de sentimientos. Concretamente, la subescala de *Cohesión*, comprende al grado en el que el adolescente percibe la existencia de apoyo familiar y compromiso entre los miembros de la familia (p.e. “*En mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente unos a otros*”). La subescala de *Expresividad*, recoge la percepción que el adolescente tiene sobre el grado en que los miembros de su familia expresan abiertamente sus sentimientos (p.e. “*los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos*”). Por último, la subescala de *Conflicto*, hace referencia al grado en que el adolescente percibe la existencia de conflictos entre los miembros de su familia (p.e. “*En nuestra familia reñimos mucho*”). La opción de respuesta en este instrumento es binaria, es decir verdadero o falso, y su aplicación es recomendable a partir de los 11 años de edad.

En cuanto a la validez del constructo, se ha demostrado que esta escala es una medida adecuada para la identificación de características relevantes de adaptación psicológica en los miembros de la familia (Kronenberger y Thompson, 1990). Estudios anteriores indican que, la dimensión de Relaciones Interpersonales del Clima Familiar correlaciona positivamente con la satisfacción con la vida (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010), la empatía, la autoestima global (Jiménez y Lehalle, 2012), con las dimensiones social, familiar y académica. También correlaciona positivamente con la actitud hacia la autoridad y las normas sociales, la integración y el apoyo percibidos en la comunidad y en el contexto escolar (Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez y Lehalle, 2012; Moreno et al., 2009a). La escala presenta correlaciones negativas con la percepción de soledad, la sintomatología depresiva y la violencia y victimización escolar en adolescentes (Cava, Murgui y Musitu, 2007; Estévez, Murgui, Musitu et al., 2008; Jiménez y Lehalle, 2012; Moreno et al., 2009a; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2012). Esta dimensión correlaciona también negativamente con el consumo de alcohol, tabaco y cannabis (Jiménez, Murgui y Musitu, 2008).

Esta escala ha sido ampliamente utilizada y sus índices de fiabilidad en estudios previos han sido satisfactorios, con unos índices de fiabilidad que oscilan entre .52 y .86 (Boyd, Gullone, Needleman y Burt, 1997; Chipuer y Villegas, 2001; Jiménez, 2011; Jiménez y Lehalle, 2012; Povedano, Jiménez et al., 2012). En el presente estudio, el índice de consistencia interna medido a través del coeficiente alpha de Cronbach es de .84 para la

subescala de Cohesión Familiar, .79 para subescala Expresividad Familiar y de .80 para la subescala de Conflicto Familiar.

## ÁMBITO ESCOLAR Y SOCIAL: CONDUCTAS DE ACOSO

### *Escala de victimización entre Iguales*

La Escala de Victimización entre Iguales en el contexto escolar es un instrumento elaborado por el equipo Lisis a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996). Este instrumento está formado por 22 ítems y es recomendable aplicarlo a partir de los 11 años de edad. Los primeros 20 ítems describen situaciones de victimización directa e indirecta de los iguales experimentada en el ámbito escolar (10 ítems corresponden a victimización directa y 10 a victimización indirecta). Las opciones de respuesta, en una escala tipo Likert, oscilan de 1 *-nunca-* hasta 4 *-muchas veces-*. La estructura factorial del cuestionario ha sido analizada en estudios previos (Cava et al., 2007), que han mostrado la existencia de tres factores: Victimización Verbal, Victimización Física y Victimización Relacional, que explican en su conjunto el 62.18% de la varianza.

Respecto a la validez del constructo, diversos estudios confirman la existencia de correlaciones positivas con medidas de ansiedad, sintomatología depresiva, estrés percibido, sentimiento de soledad, comunicación familiar negativa y expectativas negativas del profesor (Cava, 2011; Crick y Grotpeter, 1996; Herrero et al., 2006; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; Storch y Masia-Warner, 2004). Y correlaciones negativas con medidas de clima familiar, autoestima, satisfacción con la vida, estatus socioeconómico y percepción positiva del alumno por el profesor (Cava et al., 2007; Cava, Buelga et al., 2010; Cava, Musitu et al., 2010; Estévez, Jiménez et al., 2010). En la misma línea, estudios previos, también avalan la fiabilidad de las subescalas, pues el coeficiente alpha de Cronbach oscila entre .75 y .91. En nuestra investigación, la fiabilidad obtenida para estas subescalas es de .64 en Victimización Física, .85 Victimización Verbal y .90 en Victimización Relacional.

*Escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet -CYBVIC-*

La Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet -CYBVIC- fue construida por Buelga et al. (2012b) a partir de la “Escala de Victimización entre Iguales” de Cava et al. (2007) y de la clasificación de Willard (2006, 2007). Se seleccionaron y adaptaron a la situación de acoso cibernético aquellos ítems más representativos conceptualmente de cada categoría de la clasificación realizada por Willard; en aquellos casos donde no había ítems reactivos representativos de la categoría se procedió a elaborarlos. La escala CYBVIC, consta de 18 ítems, que miden el acoso experimentado por el teléfono móvil (8 ítems) y por Internet (10 ítems) durante el último año. Miden con un rango de respuesta de 1 a 4 -*nunca, pocas veces, muchas veces y siempre*-, el acoso experimentado durante el último año.

Como ya se ha comentado, la sub-escala denominada *victimización por medio del teléfono móvil -Cybmóvil-*, se compone de ocho ítems, los cuales evalúan comportamientos relacionados con el hostigamiento, la persecución, la denigración, la violación de la intimidad y la exclusión social. La otra sub-escala, *victimización por medio de Internet -CybInternet-*, tiene el mismo rango de respuesta que la escala anterior y los mismos ocho ítems, a los cuales los autores citados añadieron dos más relacionados con la violación de la intimidad y la suplantación de la identidad.

Por otro lado, *la intensidad de la victimización a través del teléfono móvil y de Internet*, se evalúa con una pregunta para el teléfono móvil y otra para Internet, con seis opciones de respuesta cada una de ellas (*nunca, 1 sola vez, 2 o 3 veces, 1 o 2 veces al mes, 1 o 2 veces a la semana y todos o casi todos los días*). Estas cuatro últimas modalidades de respuesta, permiten evaluar el *acoso cibernético moderado* (menos de una agresión por semana) y el *acoso cibernético severo* (más de una agresión por semana) (Smith et al., 2006).

Por último, *la duración la victimización a través del teléfono móvil y de Internet*, se evalúa con una pregunta para el teléfono móvil y otra para Internet, con cuatro opciones de respuesta cada una de ellas (*nunca, 1 mes (o menos), entre 3 y 6 meses y un año (o más)*).

En cuanto a la validez, la escala CBYVIC muestra correlaciones positivas con los indicadores de malestar psicológico, estrés psicológico, sintomatología depresiva y soledad, y con las conductas de acoso tradicional de victimización física, relacional y verba (Buelga, Ortega, Iranzo y Torralba, 2013; Buelga et al., 2012b). Mientras que presenta correlaciones negativas con satisfacción con la vida, autoestima académica y con los indicadores de

percepción del clima escolar (Buelga, Sánchez, Iranzo y Ortega, 2013). Los análisis de fiabilidad realizados (Buelga et al., 2012b), informaron de adecuadas propiedades psicométricas con un coeficiente alfa de Cronbach de .92 para el total de la escala (.85 en *Cybmóvil* y .89 en *CybInternet*). En el presente estudio, la adecuación de la fiabilidad de ambas subescalas se confirma, con .75 para la subescala de victimización a través del teléfono móvil, y .83 para la subescala de victimización a través de Internet.

### 7.3 Procedimiento

Para la realización de la investigación se llevó a cabo un riguroso procedimiento, detallado a continuación. Inicialmente se elaboraron diversas reuniones con el equipo de investigación para planificar el estudio y poder atender aquellos aspectos más significativos, teniendo en cuenta el estado actual de la problemática del cyberbullying. Así como la elaboración y preparación de los diferentes cuestionarios que posteriormente se administraron a los adolescentes que participaron en el estudio.

Contactamos con cada uno de los centros seleccionados mediante una carta de presentación, en la que se presentaba el proyecto y se solicitaba una entrevista con la junta directiva de cada centro, con el objetivo de puntualizar el interés investigativo de nuestro proyecto. Se les explicó detalladamente los objetivos e intereses científicos, la metodología a seguir y por último, se solicitó su participación en el estudio. Tras obtener los permisos correspondientes de los centros, se solicitó a los tutores legales de los alumnos que iban a participar en la investigación, los consentimientos oportunos para la participación de sus hijos. Posteriormente, tuvo lugar una segunda reunión con los centros, en la que se aclararon las dudas sobre la investigación, se explicaron las instrucciones sobre la administración de los cuestionarios y se fijaron las fechas y los horarios de administración.

La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera colectiva durante el horario escolar y en las aulas habituales de docencia. Previamente se informó a los tutores, para que conocieran las características del estudio y disfrutaran de una implicación más cercana a la problemática estudiada. La cumplimentación de los instrumentos se desarrolló a lo largo de dos sesiones de aproximadamente 50 minutos cada una, debido al número de instrumentos aplicados. En el inicio de cada sesión se informó a los alumnos sobre el carácter

voluntario de la cumplimentación del cuestionario, así como del anonimato y la confidencialidad de sus datos. Posteriormente, se explicó el objetivo del estudio y se dieron instrucciones para la correcta cumplimentación del cuestionario, haciendo hincapié en la forma de respuesta de los ítems. Para garantizar la comprensión del procedimiento de respuesta, se utilizaron ejemplos de los ítems de cada apartado, además de la ayuda del personal investigador durante todo el pase de los cuestionarios.

Tras la recogida de los datos, el equipo de investigación procedió a la introducción de los cuestionarios en la base de datos, para posteriormente analizar e interpretar los resultados y elaborar con ello, distintos informes con los principales resultados obtenidos de cada centro. De manera que, a cada centro se les entregó una carta de agradecimiento junto con los principales resultados obtenidos en el estudio.

## **7.4 Análisis de datos**

En esta investigación, se utilizó el programa estadístico SPSS statistics en su versión 22, en la que se creó la base de datos y se procedió al análisis de los mismos. A continuación se exponen las principales técnicas estadísticas utilizadas en el presente proyecto.

Previamente, se realizaron análisis de fiabilidad para conocer las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos utilizados en el proyecto. Para comprobar la consistencia interna tanto de la escala general, como de cada uno de los factores que la componen, se calculó el coeficiente alpha de Cronbach. Dicho coeficiente permite estimar la fiabilidad del instrumento de medida, asumiendo que los ítems miden un mismo constructo y están altamente correlacionados. De este modo, cuanto más cerca se encuentre el indicador alpha de 1 mayor será la consistencia interna de los ítems analizados.

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos, que como su nombre indica, dan a conocer y resumen las observaciones obtenidas en el fenómeno estudiado, en este caso, la cibervictimización. Se realizaron análisis descriptivos de las variables de estudio y análisis de frecuencias para comprobar la distribución de los datos. Además, se realizaron análisis de contingencia para probar la asociación entre variables y su nivel de significación, a través del estadístico chi-cuadrado.

Posteriormente, se realizaron análisis de correlaciones, con el objetivo de explorar la relación que mantienen las distintas variables. En este estudio, dada la naturaleza cuantitativa y el tamaño muestral se optó por la utilización del coeficiente de correlación de Pearson. Este indicador, mide el grado de covariación entre distintas variables cuantitativas relacionadas linealmente.

También, se realizaron análisis de varianza para contrastar las diferencias a través de las medias de las variables. Se llevaron a cabo análisis multivariantes de la varianza, MANOVA 2 X 3, entre sexo (varones, mujeres) y grupos de intensidad de cyberbullying (moderadas, severas y no víctimas) en las variables de ajuste psicológico. También se realizaron MANOVA 2 X 4, entre sexo (varones, mujeres) y duración del cyberbullying (1 mes, entre 3 y 6 meses, 1 año o más, o no me ha pasado) en las variables de ajuste psicológico. Al no hallarse diferencias estadísticamente significativas en la interacción entre sexo y grupos de intensidad de CB ni tampoco en la interacción entre sexo y duración del cyberbullying en ninguna de las variables de distrés psicológico, se analizaron los efectos principales univariados de los factores de intensidad de la cibervictimización y de duración del CB en las variables de ajuste psicológico. En los casos donde se observaron diferencias significativas en el efecto principal del curso, se aplicaron pruebas post hoc mediante el procedimiento de Bonferroni. No se analizaron los efectos principales de las variables sexo en el distrés emocional al ser el objetivo de la investigación el cyberbullying, y no las diferencias de sexo en salud mental.

Asimismo, con el fin de conocer la capacidad predictiva y discriminante de las variables psicosociales del trabajo en una representación conjunta y simultánea, se realizaron análisis discriminantes. Para ello, se comprobó que los datos reunían los requisitos exigidos: casos independientes, variables predictoras con distribución normal multivariada y matrices de varianza-covarianza intra-grupos equivalentes, y variables de agrupación con un número limitado de categorías exhaustivas y mutuante exclusivas (Hair y Gómez-Súarez, 2005).

Finalmente, en esta investigación se han llevado a cabo con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) la estimación de modelos de ecuaciones estructurales para conocer los efectos directos e indirectos del cyberbullying en la ideación suicida. Los factores incluidos en el modelo fueron seis variables observables (cyberbullying, estrés percibido, sintomatología depresiva, malestar psicológico, soledad, ideación suicida) y un factor latente compuesto por

tres variables observables: victimización física, victimización verbal y victimización relacional. Teniendo en cuenta que se desaconseja utilizar una única medida de ajuste global del modelo (Hu y Bentler, 1999), se calcularon varios índices de diferentes tipos de medidas; CFI, GFI, NNFI, AGFI, RMSEA,  $\chi^2/gl$ . Los supuestos generales del uso de los modelos de ecuaciones estructurales (linealidad de las relaciones mantenidas, relevancia de las variables incluidas, ausencia de multicolinealidad) fueron también tenidos en cuenta en el análisis.

Finalmente, se realizó un análisis multigrupo para comprobar si las relaciones observadas entre las variables del modelo contrastado diferían en función del sexo.



## **CAPÍTULO VIII**

# **R**ESULTADOS



A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación. Estos datos, darán respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados en el estudio. Así, en primer lugar se analiza la prevalencia de adolescentes victimizados a través de las nuevas tecnologías, teniendo en cuenta el sexo y la edad de los participantes; seguidamente, se determina la existencia de continuidad entre el acoso tradicional y el cyberbullying. Por otro lado, se examina la relación de cyberbullying con los principales indicadores de distrés psicológico; asimismo, se analizan las diferencias en el ajuste psicológico, social y familiar en función de la intensidad y duración de acoso. Se estudia la capacidad predictiva y discriminante de las variables de ajuste psicológico y social en función de la cibervictimización. También, se examina particularmente, las consecuencias psicológicas de un maltrato severo y continuado en las víctimas. Y por último, se analizan los efectos directos e indirectos del cyberbullying en la ideación suicida mediante un modelo de Ecuaciones Estructurales. Estos análisis permitirán tener un conocimiento exhaustivo sobre el estado de la cuestión del ciberacoso, y concretamente, sobre las consecuencias derivadas de ese maltrato.

## **8.1 Análisis descriptivos**

### **8.1.1 Prevalencia de adolescentes victimizados a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.**

Tras realizar el análisis de prevalencia de adolescentes victimizados a través de las TICs (Tabla 8 y la Figura 13), los resultados indican que el 68.8% ( $N = 1062$ ) de los adolescentes no ha sido acosado a través de Internet ni del teléfono móvil en el último año, mientras que el 31.2% ( $N = 1062$ ) sí que ha sido víctima de cyberbullying por parte de sus iguales.

Tabla 8.  
*Prevalencia de Cibervictimización*

Cibervictimización	<i>f</i>	%
No Víctimas CB	731	68.8
Víctimas Cyberbullying	331	31.2
Total	1062	100

*Nota. f:* Frecuencia; %: Porcentaje

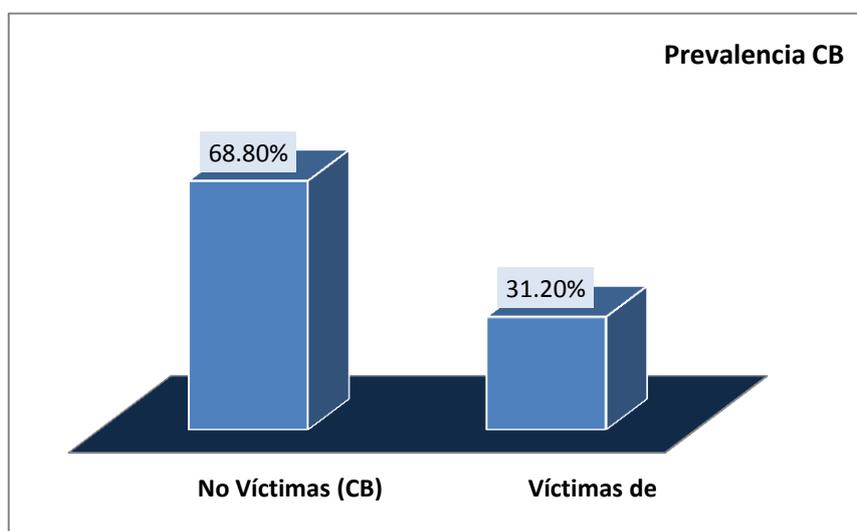


Figura 13. Prevalencia Cyberbullying

Teniendo en cuenta la intensidad del acoso (moderado: 1 o 2 veces al mes o algunas veces al mes, y severo: 1-2 veces a la semana o todos los días), los resultados muestran que el 20.5% ( $n = 218$ ) de los adolescentes víctimas de cyberbullying son cibervíctimas moderadas y el 5.5% ( $n = 58$ ) cibervíctimas severas. (Ver Tabla 9, Figura 14) Por otra parte, se constata también que, 5.2% ( $n = 55$ ) de los adolescentes han sido acosados 1 vez por las TICs. Ciertamente, según el tipo de ciberagresión realizada y de las características de las TICs, una agresión como puede ser la difusión de un vídeo sexual de un adolescente en una red social y que éste mismo sea visto por todo el instituto, puede causar un daño muy fuerte, aunque solo sea esa única vez. De ahí, la relevancia de presentar también ese porcentaje de adolescentes ciberacosados, por las implicaciones que pueda tener el tipo de ciberagresión realizada.

Tabla 9.  
*Intensidad Cyberbullying*

Intensidad CB	<i>f</i>	%
No me ha pasado	731	68.8
Solamente 1 vez	55	5.2
V. Moderada	218	20.5
V. Severa	58	5.5
Total	1062	100

Nota. *f*: Frecuencia; %: Porcentaje

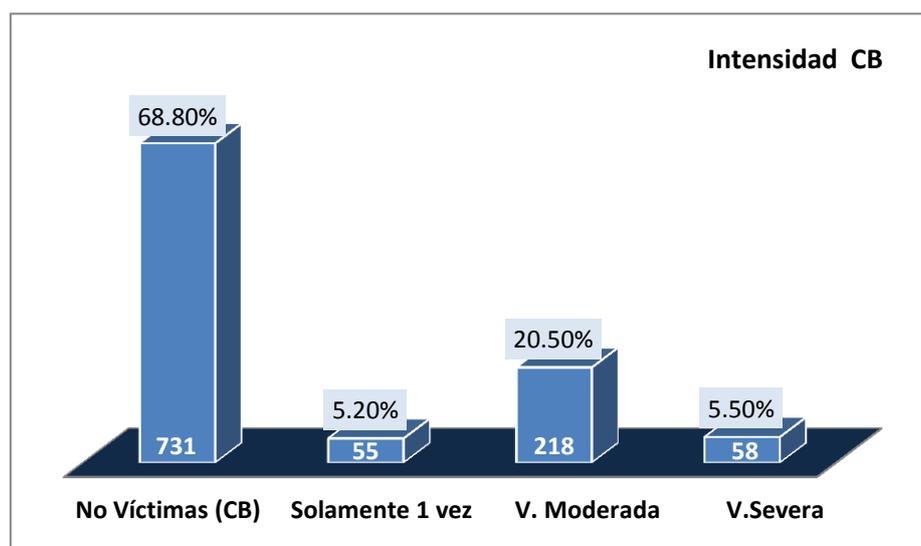


Figura 14. Intensidad de la victimización a través de las nuevas tecnologías (Móvil e Internet) durante el último año

Por otro lado, los análisis muestran que la duración prevalente de la victimización a través del teléfono móvil y de Internet se sitúa en 1 mes ( $n = 244$ , 23%) de los adolescentes encuestados, seguida de una cibervictimización entre los 3 y 6 meses ( $n = 50$ , 4.7%). Sin embargo, un porcentaje pequeño de víctimas sufre un acoso prolongado que presenta una duración de 1 año o más ( $n = 37$ , 3.5%) (Ver Tabla 10 y Figura 15).

Tabla 10.  
*Duración Cyberbullying*

Duración CB	<i>f</i>	%
No me ha pasado	731	68.8
1 mes (o menos)	244	23.0
Entre 3 y 6 meses	50	4.7
1 año (o más)	37	3.5
Total	1062	100

*Nota.* *f.* Frecuencia; %: Porcentaje

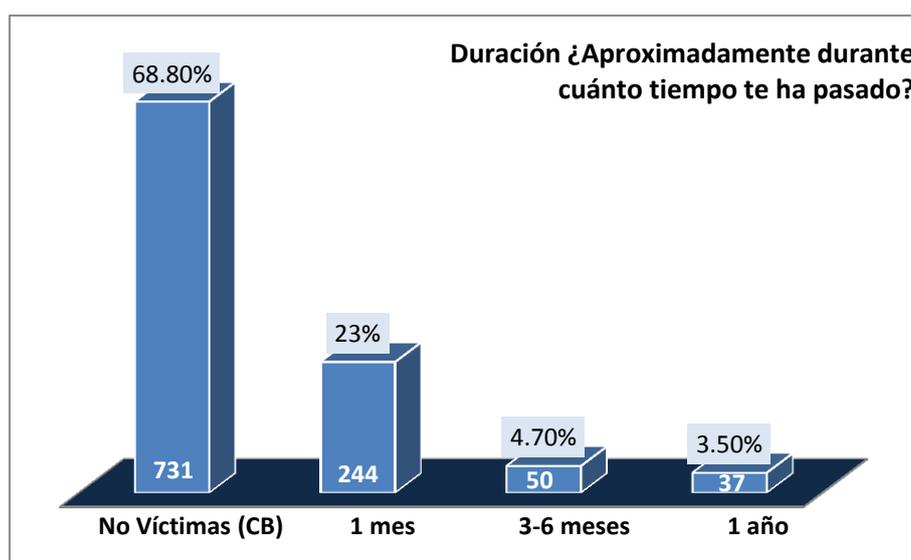


Figura 15. Porcentaje de adolescentes cibervictimizados según la duración del Cyberbullying

*La tabla de contingencia (Tabla 11), ofrece la relación entre la duración de la victimización y los grupos de víctimas en función de la intensidad del cyberbullying.*

Con respecto a la duración e intensidad del cyberbullying, los resultados proporcionalmente indican que cuando el acoso es moderado la duración prevalente es de un mes ( $n = 177$ ), mientras que cuando el acoso es severo, la duración del acoso es mayor. Así, se puede constatar que 25 adolescentes de la muestra han sido acosados de forma severa a través de las TICs entre 3 y 6 meses, y 21 adolescentes durante un periodo de 1 año o más.

Tabla 11.

*Distribución de las víctimas de cyberbullying en función de la intensidad y del tiempo de duración del acoso cibernético*

	1 mes (o menos) <i>f</i> (%)	Entre 3 y 6 meses <i>f</i> (%)	1 año (o más) <i>f</i> (%)	Total <i>f</i> (%)
Cibervíctimas Moderadas	177 (16.7%)	25 (2.4%)	16 (1.5%)	218 (20.5%)
Cibervíctimas Severas	12 (1.1%)	25 (2.4%)	21 (2%)	58 (5.5%)
Total	189 (68.5%)	50 (18.1%)	37 (13.4%)	276 (100%)

*Nota. f: Frecuencia; %: Porcentaje*

*La tabla de distribución de frecuencias (Tabla 12), ofrece la modalidad de agresión por cyberbullying más frecuente*

Con el propósito de realizar un análisis más detallado sobre la prevalencia del cyberbullying, y en particular sobre el tipo de ciberagresión más frecuentemente sufrida, se procedió a examinar la frecuencia de cada uno de los ítems de la Escala de Victimización entre Adolescentes través de las nuevas tecnologías (ver Tabla 12).

Los resultados indican que de las diez ciberagresiones, la violación de intimidad “*Han contado mis secretos a otros*”, la denigración “*Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí*”, y la exclusión social “*Me han llamado/me han dicho de conectarme y no me han contestado en el messenger, chat, foro*”, son las agresiones más frecuentemente recibidas por las víctimas.

Pues, el 1.4% ( $n = 15$ ) de los adolescentes de la muestra analizada, informan de haber experimentado denigración con difusión de secretos o rumores como el tipo de ciberagresión más recibida. En bastantes ocasiones prevalece la exclusión social en un 3.2% ( $n = 34$ ) de los adolescentes victimizados. Mientras que la violación de la intimidad prevalece, en algunas ocasiones, en el 21% ( $n = 225$ ) de los adolescentes como difusión de rumores o mentiras.

Tabla 12.

Frecuencia: Escala de Victimización entre Adolescentes

Escala de Victimización entre Adolescentes	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
<b>Hostigamiento</b>				
Ítem 01 “Me han insultado o puesto en ridículo”	80.4%	<b>17.1%</b>	1.9%	.6%
Ítem 08 “Me han dicho, enviado o hecho cosas guarras para molestar”	89%	7.9%	<b>2.5%</b>	.6%
<b>Persecución</b>				
Ítem 02 “Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas”	95.9%	3.6%	.4%	.2%
Ítem 07 “Me han amenazado para meterme miedo”	90.9%	7.4%	1.4%	.3
Ítem 09 “Se han metido en mi Messenger o en cuentas privadas mías sin que yo pudiera hacer nada”	83.5%	13.6%	2.3%	.7%
<b>Denigración</b>				
Ítem 04 “Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí”	75.8%	<b>20.2%</b>	<b>2.6%</b>	<b>1.4%</b>
<b>Violación de la intimidad</b>				
Ítem 05 “Han contado mis secretos a otros”	75.3%	<b>21.2%</b>	2.4%	1%
Ítem 06 “Han pasado y/o trucado fotos o vídeos de mi o de mi familia sin mi permiso”	95.8%	3.8%	.4%	.1%
Ítem 09 “Se han metido en mi messenger o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada”	83.5%	13.6%	2.3%	.7%
<b>Exclusión social</b>				
Ítem 03 “Me han dicho de conectarme y no me han contestado en el messenger, chat, foros”	77.3%	<b>18.5%</b>	<b>3.2%</b>	.9%
<b>Suplantación de la identidad</b>				
Ítem 10 “Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet”	87.3%	9.8%	2.3%	.7%

### 8.1.2 Distribución de las víctimas en función del sexo y edad

Los análisis descriptivos con respecto al sexo indican con el análisis de contingencia entre grupos que hay un mayor número de chicas victimizadas ( $n = 143$ ) por cyberbullying que chicos ( $n = 130$ ). Las diferencias entre sexo ( $\chi^2 = 79.99$ ,  $gl = 2$ ,  $p < .000$ ) son estadísticamente significativas. Atendiendo a la distribución por sexo en función de la duración e intensidad de las ciberagresiones, como se puede comprobar en la Tabla 13, los datos muestran que hay un mayor número de chicas que sufren acoso moderado ( $n = 112$ ) que chicos ( $n = 103$ ). Se puede apreciar que 12 chicas y 11 chicos presentan acoso moderado casi todos los días durante 3 y 6 meses. También hay una mayor prevalencia de chicas ( $n = 9$ ) que de chicos ( $n = 7$ ) cuando la duración del acoso es igual o superior al año. En cuanto a la cibervictimización severa, se observa también que ese tipo de acoso continuo prevalece en mayor medida en las chicas ( $n = 31$ ) que en chicos ( $n = 27$ ). Con respecto a la duración del CB severo, se puede constatar que 16 chicas y 9 chicos han sido acosados casi todos los días entre 3 y 6 meses, y 10 chicos y 11 chicas han sufrido acoso continuado durante 1 año o más.

Tabla 13.

*Sexo: Distribución de Victimización en función de intensidad y duración del CB*

		1 mes (o menos)	Entre 3 y 6 meses	1 año (o más)	Total
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
Chico	Moderado	85 (65.4%)	11 (8.5%)	7 (5.4%)	103 (79.2%)
	Severo	8 (6.2%)	9 (6.9%)	10 (7.7%)	27 (20.8%)
Chica	Moderado	91 (63.6%)	12 (8.4%)	9 (6.3%)	112 (78.3%)
	Severo	4 (2.8%)	16 (11.2%)	11 (7.7%)	31 (21.7%)
Total		188 (68.9%)	48 (17.6%)	37 (13.6%)	273 (100%)

*Nota. f: Frecuencia; %: Porcentaje*

Por otra parte, la distribución de víctimas según la edad, la intensidad y la duración del CB (ver Tabla 14), muestra que hay un mayor número de víctimas severas entre los jóvenes de 12-14 años ( $n = 31$ ) que entre los adolescentes de 15-18 años ( $n = 27$ ). Con respecto al acoso moderado se puede observar que en comparación con los adolescentes más jóvenes ( $n =$

105), hay un mayor número de adolescentes de 15-18 años ( $n = 110$ ) que han sido víctima de acoso moderado. Los jóvenes de adolescencia temprana son acosados de forma más intensa, y por tanto, con más efectos dañinos para su salud y ajuste psicosocial que los adolescentes de la segunda etapa.

Teniendo en cuenta la duración de la cibervictimización, cuando ésta, se presenta durante un periodo de 3 a 6 meses y de manera severa, prevalece en el grupo de jóvenes de 15 a 18 años de edad ( $n = 13$ ), mientras que, si el ciberacoso severo se prolonga al año de duración, prevalece en jóvenes de temprana adolescencia ( $n = 11$ ). Se corrobora que 15 adolescentes entre 12-14 años (adolescencia temprana), son ciberacosados de manera moderada durante un periodo de 3 y 6 meses. En cambio, si el acoso es de intensidad moderada y presenta una duración igual o superior al año, prevalece de manera equitativa en los dos grupos de edad (adolescencia temprana y adolescencia media) ( $n = 8$ ).

Tabla 14 .

*Edad: Distribución de Victimización en función de intensidad y duración del CB*

		1 mes (o menos)	3-6 meses	1 año (o más)	Total
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
Adolescencia (12-14 años)	Moderado	82 (60.3%)	15 (11%)	8 (5.9%)	105 (77.2%)
	Severo	8 (5.9%)	12 (8.8%)	11 (8.1%)	31 (22.8%)
	Total	90 (66.2%)	27 (19.9%)	19 (14%)	136 (100%)
Adolescencia (15-18 años)	Moderado	94 (68.6%)	8 (5.8%)	8 (5.8%)	110 (80.3%)
	Severo	4 (2.9%)	13 (9.5%)	10 (7.3%)	27 (19.7%)
	Total	98 (71.5%)	21 (15.3%)	18 (13.1%)	137 (100%)

*Nota. f: Frecuencia; %: Porcentaje*

## 8.2 Análisis correlacionales

### 8.2.1 Relación del cyberbullying con el acoso tradicional (Bullying)

En la actualidad, la investigación apoya la idea que muchos alumnos acosados en el contexto escolar, también son maltratados por sus iguales a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TICs). En este contexto, se presenta un estudio correlacional del cyberbullying con los distintos tipos de acoso tradicional. El objetivo es establecer las relaciones existentes entre estas variables. Así, identificar aquellas dimensiones relacionadas más directamente con el cyberbullying podría ser útil para el trabajo preventivo y de intervención en temas de cibervictimización y victimización en la escuela.

Los resultados de nuestra investigación confirman que, efectivamente, existen correlaciones estadísticamente significativas entre el cyberbullying y el acoso tradicional (verbal, relacional, físico). De hecho, el análisis de correlación de Pearson confirma que existen correlaciones estadísticamente significativas entre el cyberbullying y todas las variables analizadas (Tabla 15).

Los resultados revelan correlaciones positivas entre el acoso a través de Internet y los distintos tipos de victimización. Se constata que la relación más alta entre el cyberbullying y los distintos factores de acoso tradicional se produce con la victimización relacional ( $r = .60$ ,  $p < .001$ ), la cual se relaciona con agresiones indirectas, tales como difusión de rumores y exclusión social. Asimismo, se encuentra una relación significativa y de signo positivo del cyberbullying con la victimización manifiesta física y con la victimización manifiesta verbal ( $r = .47$ ,  $p < .001$ ;  $r = .52$ ,  $p < .001$ , respectivamente). Los datos revelan que ambos tipos de acoso (cara a cara y cibernético) están relacionados, por lo que parece haber una continuidad del acoso tradicional con el cyberbullying, de modo que las experiencias de acoso tradicional continúan y se trasladan al espacio virtual tal y como señala la literatura.

Tabla 15.  
*Relación entre Cyberbullying y Bullying*

VARIABLES	1	2	3	4
1.Cyberbullying	—			
2.Victimización relacional	.60**	—		
3.Victimización física	.47**	.52**	—	
4.Victimización verbal	.52**	.76**	.64**	—

Nota. \*\*  $p < .01$  (bilateral)

### 8.2.2 Relación entre el cyberbullying y las variables indicadoras de ajuste psicológico

A continuación, se presentan los análisis referentes a las consecuencias que tiene el cyberbullying en la salud y ajuste psicosocial de las víctimas. En primer lugar, se comprueba la existencia de relaciones entre el CB y las variables psicológicas que se estudian en este trabajo. Posteriormente, se examina la salud y ajuste psicológico de los adolescentes de la muestra teniendo en cuenta el sexo y la intensidad del acoso cibernético así como el sexo y la duración del acoso. Para tener un conocimiento más exhaustivo sobre las consecuencias del CB, comparando los efectos negativos de este tipo de ciberacoso en varios grupos, se incluye también en este análisis a los adolescentes de la muestra no implicados en experiencias de cibervictimización.

Con respecto a las relaciones entre las variables, los resultados revelan la existencia de correlaciones significativas entre el cyberbullying y todas las variables de ajuste psicosocial consideradas en este trabajo (ver Tabla 16). Así, se puede constatar que el cyberbullying correlaciona positivamente con todas las variables de distrés psicológico: malestar psicológico ( $r = .42, p < .01$ ), sintomatología depresiva ( $r = .35, p < .01$ ), ideación suicida ( $r = .34, p < .01$ ), estrés percibido ( $r = .33, p < .01$ ), y soledad ( $r = .29, p < .01$ ), y negativamente con las

variables de autoestima académica ( $r = -.20, p < .01$ ) y satisfacción con la vida ( $r = -.23, p < .01$ ).

Tabla 16 .  
*Relación entre Cyberbullying y las variables indicadoras de ajuste psicológico*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Cyberbullying	—							
2. Malestar Psicológico	.42**	—						
3. Ideación Suicida	.34**	.44**	—					
4. Sintomatología Depresiva	.35**	.62**	.57**	—				
5. Estrés Percibido	.33**	.49**	.46**	.63**	—			
6. Autoestima Académica	-.20**	-.13**	-.18**	-.19**	-.27**	—		
7. Soledad	.29**	.34**	.32**	.40**	.45**	-.22**	—	
8. Satisfacción con la Vida	-.23**	-.32**	-.28**	-.41**	-.41	.28**	-.55**	—

\*\*  $p < .01$  (bilateral)

### 8.3 Análisis Manovas, Anovas y discriminante

En este apartado, se presentan los análisis multivariantes que exponen las diferencias entre los grupos de víctimas y no víctimas según de la intensidad y duración del cyberbullying en las variables de ajuste psicológico. Seguidamente, se examinan las diferencias entre los grupos de adolescentes ciberacosados y los no implicados en conductas de cyberbullying en las dimensiones de clima familiar: cohesión, expresividad y conflicto familiar. Por último, se realiza un análisis discriminante con el objetivo de conocer la capacidad predictiva entre las víctimas de cyberbullying y las no víctimas.

### 8.3.1 Diferencias entre los grupos de víctimas y no víctimas en función de la intensidad del cyberbullying en las variables de ajuste psicológico

Los resultados del MANOVA 2 x 3 indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de contraste relativos a la intensidad del cyberbullying (moderados, severos y no víctimas) así como en el sexo, pero no en la interacción de ambas variables en las variables de ajuste psicológico (ver Tabla 17).

Tabla 17.

*Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables de ajuste psicológico en función de los grupos de intensidad del cyberbullying, del sexo y de la interacción entre ambos grupos*

Fuente de variación	$\Lambda$	$F$	$gl_{\text{entre}}$	$gl_{\text{error}}$	$p$	$\eta^2$
(A) Grupos intensidad CB	.85	8.34	21	3009	< .001	.05
(B) Género	.96	6.85	7	1048	< .001	.04
A x B	.98	.68	21	3009	.850	.01

*Nota.* <sup>a</sup> a<sub>1</sub> no víctimas, a<sub>2</sub> moderadas, a<sub>3</sub> severas, b<sub>b1</sub> chicos, b<sub>b2</sub> chicas

Al no hallarse efectos de interacción en los MANOVAS entre las variables analizadas, se estudian los efectos principales de los factores de intensidad y duración del cyberbullying.

Los resultados del MANOVA en cuanto a la intensidad de las ciberagresiones, revelan la existencia de diferencias significativas en todas las variables indicadoras de ajuste psicológico analizadas, (ver Tabla 18); en malestar psicológico ( $F(3,1061) = 38.85; p < .001$ ), ideación suicida ( $F(3,1061) = 25.52; p < .001$ ), sintomatología depresiva ( $F(3,1061) = 40.15; p < .001$ ), estrés percibido ( $F(3,1061) = 24.79; p < .001$ ), autoestima académica ( $F(3,1061) = 6.30; p < .001$ ), soledad ( $F(3,1061) = 23.99; p < .001$ ) y satisfacción con la vida ( $F(3,1061) = 11.48; p < .001$ ).

Se constata que las cibervíctimas severas puntúan significativamente más alto que el grupo de cibervíctimas moderadas ( $p < .001$ ), y estas a su vez, más alto que el grupo de no

víctimas ( $p < .001$ ) en todas las variables de distrés emocional: malestar psicológico, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido y soledad.

Tabla 18.

*Medias (y desviación típica) en indicadores de ajuste psicológico en función de los grupos de víctimas y no víctimas de CB*

	No Víctimas M (DT)	Víctimas moderadas M (DT)	Víctimas Severas M (DT)	F
Malestar psicológico	2.24. <sup>a</sup> (0.66)	2.71 <sup>b</sup> (0.74)	2.96. <sup>b</sup> (0.88)	38.86***
Ideación Suicida	1.24 <sup>a</sup> (0.36)	1.44 <sup>b</sup> (0.51)	1.66 <sup>c</sup> (0.79)	25.52***
Sintomatología Depresiva	1.94 <sup>a</sup> (0.57)	2.34 <sup>b</sup> (0.59)	2.53 <sup>b</sup> (0.63)	40.15***
Estrés Percibido	2.06 <sup>b</sup> (0.58)	2.37 <sup>a</sup> (0.57)	2.56 <sup>a</sup> (0.75)	24.79***
Autoestima Académica	64.03 <sup>b</sup> (21.38)	59.44 <sup>a</sup> (21.14)	53.55 <sup>a</sup> (20.33)	6.30***
Soledad	1.79 <sup>a</sup> (0.42)	1.99 <sup>b</sup> (0.45)	2.19 <sup>c</sup> (0.55)	23.99***
Satisfacción con la Vida	3.40 <sup>b</sup> (0.74)	3.12 <sup>a</sup> (0.80)	3.03 <sup>a</sup> (0.90)	11.48***

*Media (desviación típica); F: F de Fisher-Snedecor; # Prueba de Bonferroni;  $\alpha = 0,05$ ;  $a < b < c < d$ ; \*\*\*  $p < .001$*

En las variables positivas de ajuste psicológico, se observa, como era de esperar, que el grupo de adolescentes no victimizados obtiene puntuaciones estadísticamente más altas que el grupo de adolescentes victimizados en autoestima académica y satisfacción con la vida.

No se hallan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de cibervíctimas moderadas y severas en malestar psicológico, sintomatología depresiva, estrés percibido, autoestima académica y satisfacción con la vida, pero sí entre el grupo de adolescentes no víctimas, con cada uno de los grupos de cibervíctimas. No obstante, sí se encuentran diferencias significativas entre los tres grupos analizados, en las variables de ideación suicida y soledad.

El siguiente gráfico (ver Figura 16), muestra la tendencia de la victimización por CB sobre el ajuste psicológico de las víctimas, en función de la intensidad del acoso recibido. Se corrobora que, el grado de la intensidad de la victimización se refleja proporcionalmente en el ajuste psicológico del adolescente: a mayor intensidad, mayores consecuencias psicológicas.

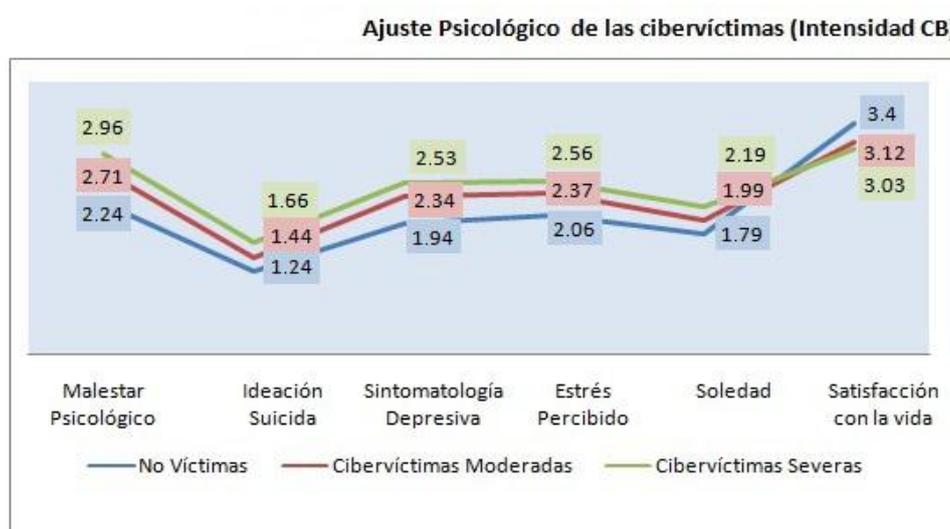


Figura 16. Ajuste psicológico y social de las víctimas en función de la intensidad de Cyberbullying

### 8.3.2 Diferencias entre los grupos de víctimas y no víctimas en función de la duración del cyberbullying en las variables de ajuste psicológico.

Con respecto a los efectos de la duración del acoso en interacción con el sexo sobre las variables psicológicas, tal y como se puede observar en la Tabla 19, los datos obtenidos en el análisis MANOVA 2 x 4 muestran que no existen diferencias significativas en la interacción

de los grupos de contraste con respecto al sexo en las variables indicadoras de ajuste psicológico, pero sí, en los efectos principales de los factores.

Tabla 19.

*Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables de ajuste psicológico en función de los grupos de tiempo de duración de cyberbullying, del sexo y de la interacción entre ambos grupos*

Fuente de variación	$\Lambda$	$F$	$gl_{\text{entre}}$	$gl_{\text{error}}$	$p$	$\eta^2$
(A) Grupos duración CB	.85	8.35	21	3009	< .001	.05
(B) Sexo	.96	5.13	7	1048	< .001	.03
A x B	.97	0.66	21	3009	.29	.01

<sup>a</sup> a<sub>1</sub> no me ha pasado, a<sub>2</sub> 1 mes (o menos), a<sub>3</sub> entre 3 y 6 meses, a<sub>4</sub> 1 año (o más), b b<sub>1</sub> chicos, b<sub>2</sub> chicas

Así, en relación a la duración del cyberbullying, se observa que existen diferencias significativas entre los grupos en todas las variables psicológicas (ver Tabla 20). Concretamente, se observan diferencias entre los grupos en malestar psicológico ( $F(3,1061) = 39.88; p < .001$ ), ideación suicida ( $F(3,1061) = 24.45; p < .001$ ), sintomatología depresiva ( $F(3,1061) = 37.11; p < .001$ ), estrés percibido ( $F(3,1061) = 22.53; p < .001$ ), autoestima académica ( $F(3,1061) = 7.07; p < .001$ ), soledad ( $F(3,1061) = 21.32; p < .001$ ) y satisfacción con la vida ( $F(3,1061) = 11.23; p < .001$ ) en función de la continuidad en el tiempo del maltrato cibernético.

Los valores reflejan que aquellos adolescentes victimizados durante un año o más, obtienen puntuaciones más elevadas que el resto de grupos en las variables de estrés percibido ( $M = 2.52, DT = .81$ ) y soledad ( $M = 2.14, DT = .52$ ). Sin embargo el grupo que es acosado durante un periodo de 3 y 6 meses, puntúa significativamente más alto que el grupo victimizado durante un año o más en ideación suicida ( $M = 2.50$ ) y sintomatología depresiva ( $M = 1.64$ ); del mismo modo que, éstos puntúan más alto que el grupo cibervictimizado durante el periodo de un mes y el grupo de no víctimas. No se han encontrado diferencias en cuanto a la variable malestar psicológico, pues, las puntuaciones más elevadas se sitúan en los grupos ciberacosados entre los 3 y 6 meses y el año de duración.

En cuanto a la autoestima académica y satisfacción con la vida, es el grupo de no víctimas el que obtiene las puntuaciones más elevadas ( $M = 3.40$  y  $M = 64.03$ , respectivamente), mientras que los adolescentes cibervictimizados durante el periodo de un año y los 3-6 meses, presentan los peores valores en satisfacción con la vida ( $M = 3.08$ ). Los adolescentes acosados durante los 3 y 6 meses obtienen puntuaciones inferiores en su autoestima académica, respecto a los otros grupos.

Tabla 20.  
Medias (y desviación típica) en indicadores de ajuste psicológico en función la duración de CB

	No me ha pasado M (DE)	1 mes (o menos) M (DE)	Entre 3 y 6 meses M (DE)	1 año (o más) M (DE)	F
Malestar psicológico	2.24 <sup>a</sup> (0.66)	2.61 <sup>b</sup> (0.70)	2.97 <sup>c</sup> (0.83)	2.97 <sup>c</sup> (0.90)	39.88***
Ideación Suicida	1.23 <sup>a</sup> (0.36)	1.40 <sup>b</sup> (0.49)	1.64 <sup>d</sup> (0.76)	1.57 <sup>c</sup> (0.63)	24.45***
Sintomatología Depresiva	1.94 <sup>a</sup> (0.57)	2.28 <sup>b</sup> (0.58)	2.50 <sup>b</sup> (0.61)	2.43 <sup>b</sup> (0.63)	37.11***
Estrés Percibido	2.06 <sup>a</sup> (0.58)	2.34 <sup>b</sup> (0.61)	2.45 <sup>b</sup> (0.57)	2.52 <sup>b</sup> (0.81)	22.53***
Autoestima Académica	64.03 <sup>b</sup> (21.39)	61.04 <sup>b</sup> (21.80)	50.70 <sup>a</sup> (17.65)	58.97 <sup>a</sup> (21.29)	7.07***
Soledad	1.79 <sup>a</sup> (0.42)	1.99 <sup>b</sup> (0.46)	2.07 <sup>b</sup> (0.50)	2.14 <sup>b</sup> (0.52)	21.32***
Satisfacción con la Vida	3.40 <sup>b</sup> (0.74)	3.11 <sup>a</sup> (0.79)	3.09 <sup>a</sup> (0.90)	3.08 <sup>a</sup> (0.88)	11.23***

Media (desviación típica); F: F de Fisher-Snedecor; # Prueba de Bonferroni;  $\alpha = 0,05$ ;  $a < b < c < d$ ; \*\*\*  $p < .001$

No se hallan diferencias significativas entre los grupos victimizados en el periodo de un año y de 3-6 meses de duración, en todas las variables de ajuste psicológico analizadas. Sin embargo, se encuentran diferencias significativas de las no víctimas con cada uno de los tres grupos analizados, a excepción de la variable autoestima académica, en la que se encuentran diferencias significativas entre los no victimizados en el periodo de un mes, con respecto a los adolescentes cibervictimizados entre los 3 y 6 meses de duración. Asimismo, existen diferencias significativas entre los grupos de cibervíctimas acosadas durante el periodo de 3 y 6 meses frente a los victimizados durante un mes, en las variables de malestar psicológico, ideación suicida y autoestima académica. En sintomatología depresiva, estrés percibido, soledad y satisfacción con la vida, se observan diferencias entre el grupo de no víctimas con respecto a los que son ciberacosados en el periodo de un mes o de 3 y 6 meses de duración.

La siguiente Figura, (ver Figura 17) refleja la pendiente que cursa el adolescente en las variables indicadoras de ajuste psicológico, en función del tiempo que es cibervictimizado. Se puede observar que los adolescentes que sufren CB durante un periodo de tres o seis meses alcanzan mayores niveles de malestar psicológico, sintomatología depresiva e ideación suicida que los adolescentes acosados durante un año o más de duración. Dichos datos se podrían explicar por la tendencia a la habituación al maltrato.

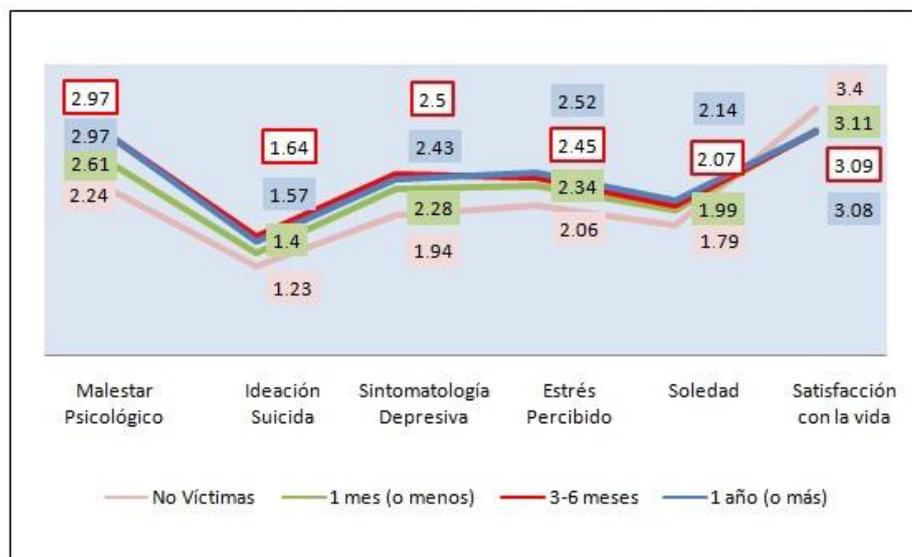


Figura 17. Ajuste psicológico y social de las víctimas en función de la duración de Cyberbullying

En conclusión, uno de los resultados más interesantes y novedosos de esta investigación muestra que las puntuaciones más altas tanto en ideación suicida como en sintomatología depresiva se producen en los adolescentes acosados de **forma severa** entre **3 y 6 meses**, y no en las víctimas acosadas durante 1 año o más. La Figura 18, refleja esta relación entre intensidad y duración del acoso en la variable psicológica de ideación suicida.



Figura 18. Relación de la Intensidad y Duración del CB con la Ideación Suicida

### 8.3.3 Diferencias entre los grupos de cibervíctimas y no víctimas de CB en las dimensiones de clima familiar

Con respecto al clima familiar de los grupos de víctimas y no víctimas de cyberbullying, los resultados del ANOVA demuestran (Tabla 21) la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes victimizados y no victimizados en las variables de cohesión familiar  $F(2,1006) = 8.49; p < .001$  y de conflicto familiar  $F(2,1006) = 8.03; p < .001$ . Las diferencias no son estadísticamente significativas entre los grupos de contraste en la variable de expresividad familiar, aunque se observa que las cibervíctimas severas en comparación con los adolescentes no victimizados tienen las puntuaciones más bajas en esta variable familiar. Una tendencia que se constata también entre las cibervíctimas moderadas y los adolescentes no víctimas.

Así, en relación a las variables estadísticamente significativas, se observa que los adolescentes que son cibercosados de manera severa y moderada perciben niveles más bajos de cohesión familiar y mayores niveles de conflicto familiar que los adolescentes no victimizados. El grupo de cibervíctimas severas ( $M = 1.28$ ,  $DT = .22$ ) presenta puntuaciones más bajas en cohesión familiar que las víctimas moderadas ( $M = 1.37$ ,  $DT = .31$ ), y éstas, a su vez, que las no víctimas ( $M = 1.45$ ,  $DT = .37$ ). Los resultados muestran que no hay diferencias entre los dos grupos de cibervíctimas, pero sí cuando estos grupos se comparan con el grupo de adolescentes no victimizados.

Tabla 21.

*Diferencias entre los grupos de cibervíctimas y no víctimas de CB en las dimensiones de clima familiar*

Variables	No Víctimas	Víctimas moderadas	Víctimas Severas	F
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	
Cohesión	1.45 <sup>a</sup> (0.37)	1.37 <sup>b</sup> (0.31)	1.28 <sup>b</sup> (0.22)	8.49***
Expresividad	1.48 <sup>a</sup> (0.22)	1.46 <sup>a</sup> (0.21)	1.44 <sup>a</sup> (0.23)	0.72***
Conflicto	1.57 <sup>a</sup> (0.25)	1.59 <sup>a</sup> (0.25)	1.72 <sup>b</sup> (0.20)	8.03***

*Media (desviación típica); F: F de Fisher-Snedecor; # Prueba de Bonferroni;  $\alpha = 0,05$ ;  $a < b$ ; \*\*\*  $p < .001$*

En cambio, las diferencias son significativas entre el grupo de cibervíctimas severas con el grupo de cibervíctimas moderadas, y también con el grupo de adolescentes no víctimas en la dimensión de conflicto familiar. Las cibervíctimas severas ( $M = 1.72$ ,  $DT = .20$ ) obtienen puntuaciones estadísticamente más elevadas que las cibervíctimas moderadas ( $M = 1.59$ ,  $DT = .25$ ) y éstas, a su vez, más altas que las no víctimas ( $M = 1.57$ ,  $DT = .25$ ) en conflicto familiar (ver Figura 19).

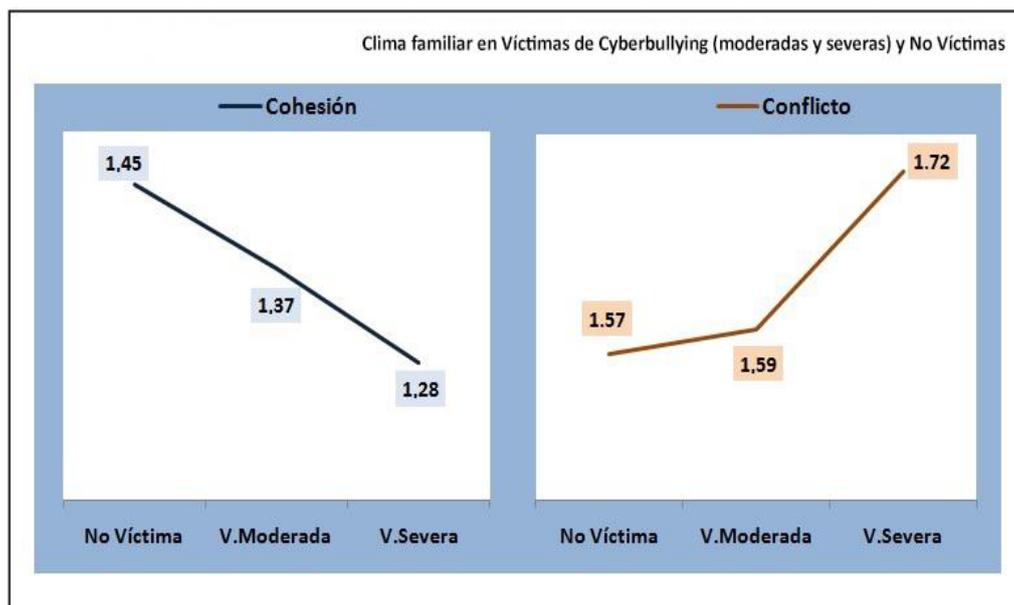


Figura 19. Porcentaje de Adolescentes Cibervictimizados y No Victimizado por CB según la Cohesión y el Conflicto Familiar

Se puede concluir que la calidad del clima familiar, en las dimensiones de cohesión y conflicto, es más negativo en las cibervíctimas severas, seguido del de las cibervíctimas moderadas. Por el contrario, el grupo de adolescentes no victimizados a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación percibe niveles más altos de calidad en su clima familiar. Estos resultados parecen apoyar la idea de la literatura que sugiere que un contexto familiar negativo potencia menos recursos personales y sociales en los hijos, lo que aumenta la vulnerabilidad de la persona-hijo para ser blanco de violencia por parte de sus iguales.

### 8.3.4 Análisis discriminante de las variables de ajuste psicosocial entre cibervíctimas y no víctimas de CB

Con el objetivo de conocer la capacidad predictiva conjunta de las variables de ajuste psicológico y social para diferenciar entre las víctimas de cyberbullying y los adolescentes no implicados en cyberbullying, se ha realizado un análisis discriminante mediante el método de introducción de las variables independientes juntas, cuyos resultados se presentan a continuación.

En la Tabla 22 se presentan los resultados de la prueba M de Box y su transformación en estadístico  $F$ . Los datos indican que el valor de  $p$  es menor a .05, ( $F = 5,945$ ;  $p < .001$ ), por lo que se concluye que los dos grupos de análisis discriminante son distintos y se rechaza la igualdad entre las matrices de covarianzas. Por otra parte, la normalidad univariante analizada con la prueba Kolmogorov-Smirnov para cada una de las variables deduce la no normalidad de éstas.

Tabla 22.  
*Resultado de la prueba M de Box*

M de Box		398.472
F	Aprox.	5.945
	gl1	66
	gl2	935452.205
	Sig.	.000

En la Tabla 23 se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ( $\chi^2_{(26)} = 362.093$ ;  $p = .000$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula que los grupos comparados tienen promedios iguales en las dos variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es moderado ( $\eta^2 = .551$ ), indicando que se trata de un modelo válido para discriminar entre los dos grupos.

Tabla 23 .  
*Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica*

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	.696	362.093	11	.000	.551

En la Tabla 24 se constata que, los autovalores de las matrices nos extraen una única función discriminante, mostrando los centroides de esa función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

Tabla 24 .  
*Centroides de la función discriminante para cada grupo*

	Función
Número inicial de casos	1
No implicados en cyberbullying	-.40
Víctimas de cyberbullying	1.07

A continuación en la Tabla 25 se presentan las variables para predecir el cyberbullying, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica. Los datos de la tabla indican que las variables que tienen más peso para predecir la probabilidad de estar en el grupo de víctimas de cyberbullying son respectivamente, el acoso tradicional (relacional, verbal y física), la sintomatología depresiva, el malestar psicológico, el estrés percibido, la ideación suicida, la soledad y la insatisfacción con la vida. Por otra parte, cuanto más satisfacción con la vida, mayor probabilidad de estar en el grupo de los adolescentes no implicados en el cyberbullying.

Tabla 25.  
*Matriz de estructura*

	Función
	1
Victimización relacional	.915
Victimización verbal	.848
Victimización física	.524
Sintomatología depresiva	.508
Malestar psicológico	.498
Estrés percibido	.399
Ideación Suicida	.382
Soledad	.376
Satisfacción con la vida	-.266
Autoestima Académica	-.192
Cohesión	-.160
Conflicto	.125

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción de la función se presenta en la Tabla 26, los resultados de la clasificación de los grupos de cyberbullying, que predice el 79.3% de los casos, siendo por tanto un modelo de análisis discriminante del cyberbullying muy adecuado. Así, el modelo pronostica correctamente a los adolescentes no implicados en cyberbullying en un 82.8% y un 70.3% de los adolescentes víctimas de cyberbullying.

Tabla 26 .  
Resultados de la clasificación de los grupos de cyberbullying

		Grupo de pertenencia pronosticado			
			No implicados en CB	Víctimas de CB	Total
Original	Recuento	Número inicial de casos			
		No implicados en CB	605	126	731
		Víctimas de CB	82	194	276
		Casos desagrupados	43	12	55
	%	No implicados en CB	<b>82.8</b>	17.2	100.0
		Víctimas de CB	29.7	<b>70.3</b>	100.0
		Casos desagrupados	78.2	21.8	100.0

a. Clasificados correctamente el **79,3%** de los casos agrupados originales.

## 8.4 Resultados de los análisis en el grupo de cibervíctimas severas y de acoso continuado en el tiempo

### 8.4.1 Distribución de las cibervíctimas severas en función de la duración del acoso, edad y sexo

Profundizando en los análisis anteriores y resumiendo los datos que ya se han expuesto, la prevalencia de cibervictimización severa (1-2 veces a la semana) en la población adolescente analizada en esta investigación es del 5.5%. Los resultados revelan, por tanto, que de 1062 adolescentes, hay 58 adolescentes en la Comunidad Valenciana que sufren acoso cibernético de forma severa, es decir, son cibervíctimas acosadas por sus iguales. La duración

de ese acoso severo es, además, particularmente largo para 46 de ellos, al haber en el último año 25 víctimas que han sufrido CB entre 3 y 6 meses, 21 adolescentes acosados un año o más y 12 que lo han sufrido durante un periodo de un mes o menos.

En la misma línea, los análisis muestran que, la prevalencia de adolescentes que sufren CB de manera severa durante el periodo de 3 y 6 meses, se sitúa mayoritariamente en las chicas ( $n = 16$ ) y en la adolescencia media ( $n = 13$ ). Si el CB severo presenta una duración de un año o más, prevalece también en chicas ( $n = 10$ ) y en la adolescencia temprana ( $n = 11$ ); mientras que, si el ciberacoso tiene una duración de un mes o menos, predomina en chicos ( $n = 8$ ) y en la adolescencia temprana ( $n = 8$ ) (ver Tabla 27).

En resumen, las cibervíctimas severas se caracterizan, en su gran mayoría, por ser chicas de primera adolescencia de edad, victimizadas en un periodo de 3 y 6 meses de duración.

Tabla 27.

*Distribución de las cibervíctimas severas en función de la duración del acoso, edad y sexo*

Edad	Sexo	1 mes (o menos)	3-6 meses	1 año (o más)	Total
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
Adolescencia (12-14 años)	Chico	6 (19.4%)	4 (12.9%)	5 (16.1%)	15 (48.4%)
	Chica	2 (6.5%)	8 (25.8%)	6 (19.4%)	16 (51.6%)
	Total	8 (25.8%)	12 (38.7%)	11 (35.5%)	31 (100%)
Adolescencia (15-18 años)	Chico	2 (7.4%)	5 (18.5%)	5 (18.5%)	12 (44.4%)
	Chica	2 (7.4%)	8 (29.6%)	5 (18.5%)	15 (55.6%)
	Total	4 (14.8%)	13 (48.1%)	10 (37%)	27 (100%)

*Nota. f: Frecuencia; %: Porcentaje.*

Se ha comprobado en análisis anteriores que las cibervíctimas severas presentan una sintomatología depresiva y una ideación suicida más elevada que las víctimas moderadas y que los adolescentes que no han sufrido acoso cibernético.

### 8.4.2 Análisis por ítems en sintomatología depresiva según intensidad y duración del acoso

Por ello, resulta de interés conocer dentro del grupo de cibervíctimas severas, cómo se distribuyen las puntuaciones de sintomatología depresiva e ideación suicida con el fin de conocer el grado de afectación mental de las víctimas de CB. A partir de los datos que se reflejan en la Tabla 28, se puede apreciar que aquellos adolescentes que son acosados a través de las TICs, presentan claros síntomas depresivos, pues 11 adolescentes siempre están tristes y 13 lo están la mayoría de las veces. Por otra parte, también más de la mitad de las cibervíctimas (58.7%) tienen problemas de concentración y todo les parece un esfuerzo: a 27 y a 22 víctimas les cuesta concentrarse la mayoría de las veces y todo les parece un esfuerzo, y 7 cibervíctimas siempre experimentan estos problemas de concentración y de esfuerzo; únicamente son 9 de los 58 ciberacosados, los que no muestran este tipo de problemas. Respecto al ítem “me sentí deprimido”, se puede observar que ofrece datos alarmantes para la salud pública, de hecho la mitad de las cibervíctimas severas (46.6%) se sienten deprimidas; concretamente son 11 los adolescentes que están siempre deprimidos, frente a sólo 7 que no lo están. Cabe destacar que 11 de los acosados de manera severa, nunca consiguen dormir bien y otros 13 muchas veces duermen mal. Por último, añadir que, sólo 4 cibervíctimas consiguen disfrutar de la vida, de un total de 58 adolescentes acosados, mientras que 18 victimizados nunca la disfrutan.

Tabla 28 .

*Análisis por ítems: Sintomatología Depresiva en cibervíctimas severas*

Ítems	Nunca	Pocas Veces	Muchas Veces	Siempre
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
No podía quitarme de encima la tristeza	14 (24.1%)	20 (34.5%)	13 (22.4%)	11 (19%)
Me costaba concentrarme	9 (15%)	15 (25.9%)	27 (46.6%)	7 (12.1%)
<b>Me sentí deprimido</b>	7 (12.1%)	24 (41.4%)	16 (27.6%)	11 (19%)
Todo lo que hacía era un esfuerzo	12 (20.7%)	17 (29.3%)	22 (37.9%)	7 (12.1%)
No dormí bien	11 (19%)	23 (39.7%)	13 (22.4%)	11 (19%)
Disfruté de la vida	18 (31%)	16 (27.6%)	20 (34.5%)	4 (6.9%)

*Nota. f: Frecuencia; %: Porcentaje*

### 8.4.3 Análisis por ítems en ideación suicida según intensidad y duración del acoso

En cuanto al análisis de los ítems de la variable ideación suicida en aquellos adolescentes que sufren CB de manera severa y continua en el tiempo, se desprenden datos relevantes a tener en cuenta. Se observa que, más de la mitad de las cibervíctimas severas (58%) sienten que no pueden seguir adelante, concretamente, 7 adolescentes han sentido durante los todos días de la semana, que no pueden seguir adelante con sus vidas y 22 adolescentes lo han sentido de 1 a 2 días a la semana.

Respecto a los pensamientos sobre la muerte, 6 de las cibervíctimas, los presenta todos los días de la semana y 16 de los adolescentes, durante 1 o 2 días a la semana como mínimo. Del mismo modo que 6 de las cibervíctimas presentan el pensamiento diario de que “su familia estaría mejor si ellos estuviesen muertos”; y 3 han pensado en matarse los 7 días de la semana; asimismo, 5 adolescentes han pensado en matarse 1 o 2 días a la semana y 4 adolescentes 3 o 4 días de la semana (ver Tabla 29).

Tabla 29.  
*Análisis por ítems: Ideación Suicida en cibervíctimas severas*

Ítems	0 veces	1-2 días	3-4 días	5-7 días
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
No podía seguir adelante	21 (36.2%)	22 (37.9%)	8 (13.8%)	1 (12.1%)
Tenía pensamientos sobre la muerte	34 (58.6%)	16 (27.6%)	2 (3.4%)	6 (10.3%)
Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto/a	42 (72.4%)	8 (13.8%)	2 (3.4%)	6 (10.3%)
<b>Pensé en matarme</b>	46 (79.3%)	5 (8.6%)	4 (6.9%)	3 (5.2%)

*Nota. f: Frecuencia; %: Porcentaje*

Con el propósito de reflejar el grado de afectación psicológica de las víctimas severas, en cuanto a sintomatología depresiva e ideación suicida, se presenta a continuación los ítems más destacados de cada una de las escalas. La Figura 20 revela que, durante la última semana el 19% de los adolescentes que son acosados de manera severa a través de CB, siempre se sienten deprimidos y que el 5.20% han pensado en matarse todos los días de la semana.

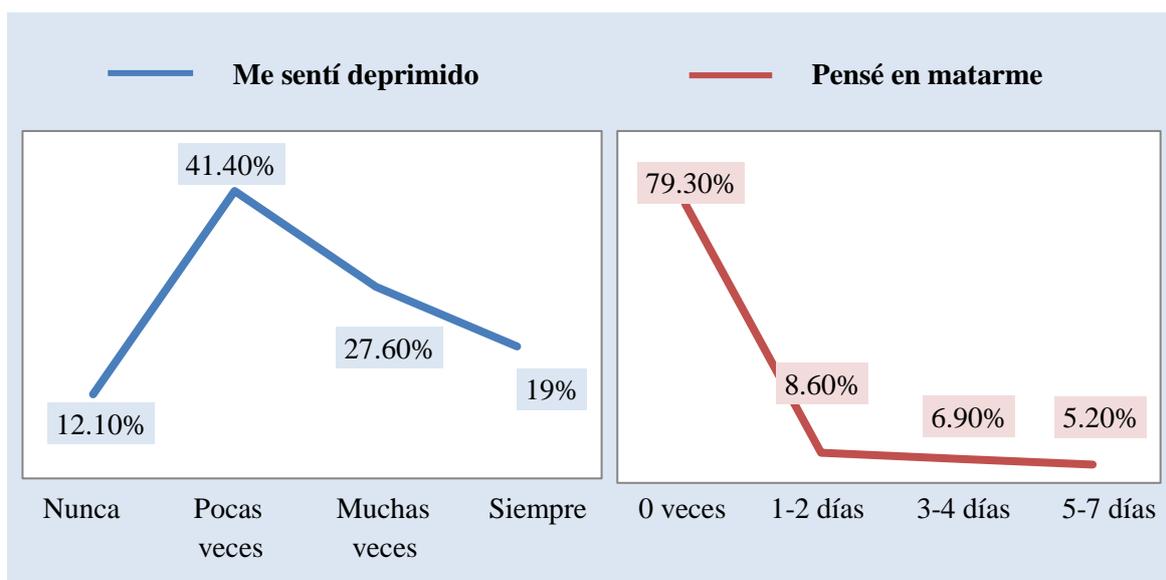


Figura 20. Porcentaje de Adolescentes Cibervictimizados de forma Severa que presentan sintomatología Depresiva e Ideación suicida

De un total de 58 adolescentes victimizados a través de las nuevas tecnologías de forma severa, 12 (20.7%) han tenido en la última semana pensamientos recurrentes sobre el suicidio. Como se observa en la Tabla 30, de ideación suicida, 8 de ellas han sufrido CB entre 3 y 6 meses, 2 han sido acosadas un mes o menos, y otras 2 acosadas durante un 1 año o más. Con respecto a la distribución de las puntuaciones, observamos con preocupación, que en las tres categorías de duración del CB, hay 1 víctima que ha pensado en matarse entre 5-7 días en la última semana, lo cual, es indicativo del daño tan elevado que puede causar en el adolescente el maltrato de sus iguales.

Tabla 30.  
*Ideación Suicida: "Pensé en matarme"*

Variable	Días	1 mes (o menos)	3 - 6 meses	1 año (o más)	Total
		<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)
	0	10 (17.2%)	17 (29.3%)	19 (32.8%)	46 (79.3%)
Durante la semana	1-2	0	4 (6.9%)	1 (1.7%)	5 (8.6%)
pasada: Pensé en	3-4	1 (1.7%)	3 (5.2%)	0	4 (6.9%)
matarme...	5-7	1 (1.7%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)	3 (5.2%)
	Total	12 (20.7%)	25 (43.1%)	21 (36.2%)	58 (100%)

*Nota. f.* Frecuencia; %: Porcentaje

## 8.5 Resultados del análisis de ecuaciones estructurales entre el cyberbullying y la ideación suicida.

### 8.5.1. Modelo estructural final de los efectos directos e indirectos del cyberbullying sobre la ideación suicida

En este apartado se analizan los efectos directos e indirectos del cyberbullying en la ideación suicida mediante un Modelo de Ecuaciones Estructurales. A diferencia del resto de análisis realizados anteriormente, los Modelos de Ecuaciones Estructurales nos permiten estimar al mismo tiempo una serie de Ecuaciones de Regresión Múltiples diferentes pero interrelacionadas (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2004). Así, en el Modelo de Ecuaciones algunas variables dependientes se convierten posteriormente en variables independientes respecto a otras variables. De esta forma, es posible analizar al mismo tiempo múltiples relaciones entre diversas variables.

Desde esta perspectiva, además de analizar las relaciones directas entre el cyberbullying y la ideación suicida, para estimar las relaciones indirectas se han incluido

aquellas variables psicológicas que en análisis previos (análisis discriminante) han indicado tener una capacidad predictiva significativa: sintomatología depresiva, malestar psicológico, estrés percibido y soledad. También, se ha incluido un factor latente compuesto por tres variables observables: victimización física, victimización verbal y victimización relacional, para comprobar su relación con el cyberbullying y su efecto directo en la ideación suicida. Para la estimación de este factor latente, la victimización física fue fijada a 1.

Mediante el Modelo de Ecuaciones propuesto (ver Figura 21), se analizaron tanto los efectos directos del bullying y del cyberbullying sobre la ideación suicida, como también, los posibles efectos indirectos del cyberbullying a través de la sintomatología depresiva, malestar psicológico, estrés percibido, soledad. Para la estimación de estos modelos se ha utilizado el programa estadístico EQS 6.0 (Bentler, 1995). Teniendo en cuenta el tamaño de las muestras utilizadas y el número de parámetros a estimar en el modelo, se consideraron para estos análisis las puntuaciones medias en las escalas y subescalas (no las puntuaciones en los ítems) y se utilizó el estimador de máxima verosimilitud.

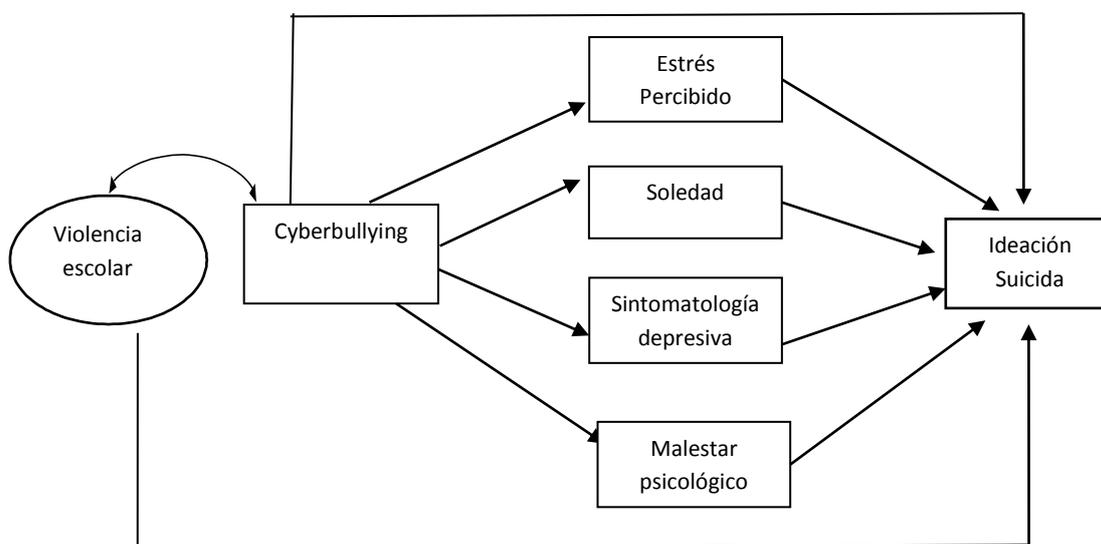


Figura 21. Modelo teórico propuesto para la contrastación empírica de los efectos directos e indirectos de la violencia escolar y del cyberbullying en la ideación suicida

En estos análisis, y siguiendo las recomendaciones actuales acerca de la no conveniencia de utilizar una única medida de ajuste global del modelo (Bentler, 2007; Goffin, 2007), se han incluido varios índices de diferentes tipos de medidas. En concreto, se han considerado, además de la Chi-cuadrado (que puede verse afectada por el tamaño de la

muestra), los siguientes índices de ajuste: el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste no normado de Bentler-Bonett (NNFI) -también llamado índice de Tucker-Lewis (TLI)- y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). Aunque no deben considerarse como puntos de corte fijos (Markland, 2007), habitualmente son considerados como un buen ajuste del modelo índices del CFI y NNFI superiores a .95 y aceptables si superan el .90. En el caso del RMSEA se considera un buen ajuste valores inferiores a .05 y un ajuste aceptable valores situados entre .05 y .08 (Browne y Cudeck, 1993). En cuanto a la Chi-cuadrado, un modelo propuesto se considera que ajusta bien a los datos cuando la ratio entre el estadístico Chi-cuadrado y los grados de libertad es menor a 3 y aceptable cuando es menor a 5 (Bentler y Bonett, 1980).

*Modelo estructural final de los efectos directos e indirectos del cyberbullying sobre la ideación suicida*

Los resultados indicaron que el modelo calculado ajustó bien a los datos. Se obtuvieron los siguientes índices: CFI = .98, GFI = .99, NNFI = .98, AGFI = .98, RMSEA = .04,  $\chi^2/gf = 2.7$ . Este modelo explica el 25% de la variable final, Ideación Suicida. Las saturaciones factoriales del factor latente de violencia escolar se presentan en la Tabla 31.

Tabla 31.  
*Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada*

Variables	Cargas factoriales
Violencia escolar	
Física	1 <sup>a</sup>
Relacional	.79*** (.15)
Verbal	.65*** (.17)

*Nota. Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis. <sup>a</sup> Fijados en 1.00 durante la estimación. \*\*\*p < .005 (bilateral)*

En la Figura 22 se muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. En esta figura se observan interesantes relaciones entre las variables del modelo.

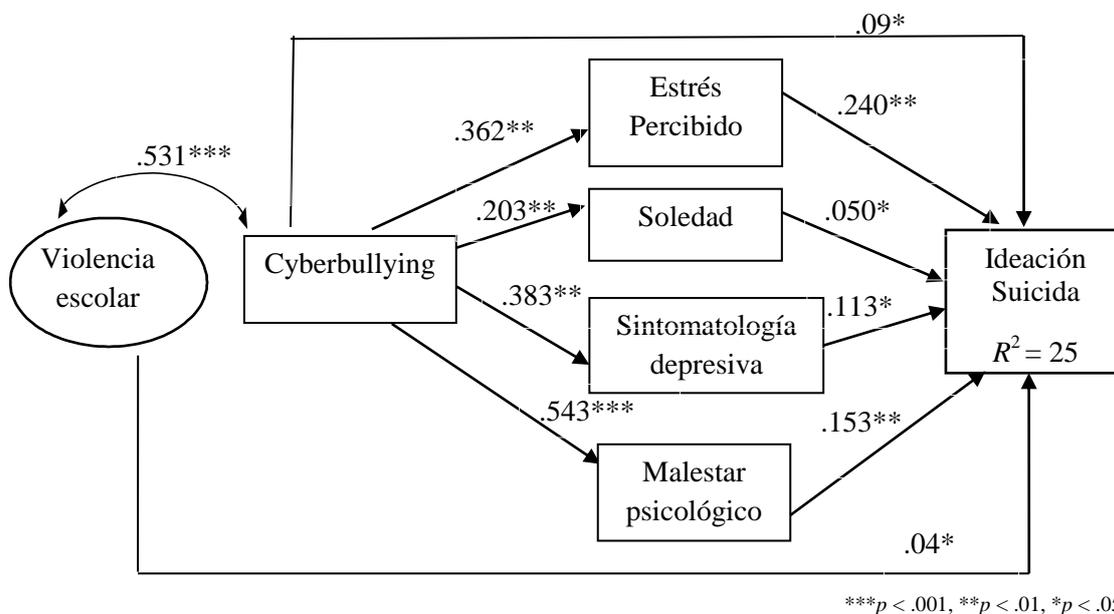


Figura 22. Modelo final de los efectos directos e indirectos del cyberbullying en la ideación suicida

Se puede constatar, en primer lugar, que la violencia escolar y el cyberbullying correlacionan positivamente entre sí ( $r = .531$   $p < .001$ ), y que existen efectos directos entre la violencia escolar ( $\beta = .04$ ,  $p < .05$ ) y el cyberbullying ( $\beta = .09$ ,  $p < .05$ ) con la ideación suicida. Asimismo, los resultados del modelo sugieren que existen relaciones indirectas estadísticamente significativas entre el cyberbullying y la ideación suicida a través del estrés percibido, la soledad, la sintomatología depresiva y el malestar psicológico.

Se observa que el cyberbullying se asocia de modo positivo con el estrés percibido ( $\beta = .362$ ;  $p < .01$ ), soledad ( $\beta = .203$ ;  $p < .01$ ), sintomatología depresiva ( $\beta = .383$ ;  $p < .01$ ) y malestar psicológico ( $\beta = .543$ ;  $p < .001$ ). A su vez, el estrés percibido ( $\beta = .240$ ;  $p < .01$ ), la soledad ( $\beta = .05$ ;  $p < .05$ ), la sintomatología depresiva ( $\beta = .113$ ;  $p < .05$ ) y el malestar psicológico ( $\beta = .154$ ;  $p < .01$ ), se relacionan positivamente con la ideación suicida.

### 8.5.2 Análisis multigrupo del efecto moderador del sexo

Finalmente, se efectuó un análisis multigrupo para comprobar la invarianza estructural del modelo calculado en función del sexo (chicos y chicas). Para llevar a cabo este propósito se compararon dos modelos: el primer modelo, con constricciones, asume que todas las relaciones entre las variables son iguales para chicos y chicas mientras que en el segundo modelo, sin constricciones, se estiman todos los coeficientes en ambos grupos. Si al comparar estadísticamente ambos modelos no hay diferencias entre ellos, el modelo con más grados de libertad es el más adecuado.

Como se muestra en la Tabla 32, no se encontraron diferencias significativas entre el modelo sin restringir y el restringido  $\chi^2(11, N = 1062) = 18.2709, p = .075$ . Por lo tanto, se concluye que el modelo con restricciones es estadísticamente equivalente para ambos grupos.

Tabla 32.

$\chi^2$ , grados de libertad, probabilidad asociada y comparación de los modelos

Modelo	Descripción	S-B $\chi^2$	g.l.	Modelos anidados comparados	Diferencia S-B $\chi^2$	Diferencia g.l	p
Modelo 1	Modelo con restricciones	47.1921	23		-	-	-
Modelo 2	Modelo sin restricciones	28.9212	12	Modelo 1 – Modelo 2	18.2709	11	0.075



## **CAPÍTULO IX**

# **D**ISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



En el último capítulo de este trabajo de investigación, se exponen las conclusiones y discusión sobre los principales resultados obtenidos en esta Tesis. Con la finalidad de profundizar en cada uno de los resultados obtenidos y continuar con el mismo orden establecido, se estructura la información en base a los objetivos e hipótesis del estudio. De este modo en un primer apartado, se presentarán a modo de conclusión, los principales resultados obtenidos en función de cada uno de los objetivos planteados en el trabajo. En segundo lugar, se realizará una discusión de nuestros hallazgos contrastando nuestros resultados con la literatura existente sobre el cyberbullying. A continuación, se analizarán las limitaciones y fortalezas del presente estudio. Por último, y cuarto lugar, se plantearán desafíos, estrategias y algunas reflexiones sobre lo que pueden versar futuras investigaciones en el ámbito de la victimización y de la agresión entre jóvenes a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

## 9.1 Conclusiones

En este primer apartado de conclusiones se procederá a relacionar cada objetivo con los resultados hallados, quedando reflejadas las principales aportaciones empíricas del estudio, que posteriormente, serán estudiadas y contrastadas con otras investigaciones científicas.

Previamente al desarrollo de cada subapartado, cabe destacar como un paso más en la investigación, el análisis de los instrumentos de medida empleados. No lo hemos planteado como un objetivo en sí mismo, pero sí como un apartado fundamental en este proyecto, cuya responsabilidad recoge la calidad empírica del estudio. Los distintos instrumentos de medida empleados en esta investigación –*Escala de Sintomatología Depresiva, Escala de Estrés Percibido, Escala de Soledad, Escala de Ideación Suicida, Escala de Autoconcepto, Escala de Satisfacción con la Vida, Escala de Malestar Psicológico, Escala de Clima Familiar, Escala de Victimización entre Iguales, Escala de Conducta Violenta en la Escuela y Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet*– pese a que, ya habían sido utilizados

en anteriores estudios, y cuya estructura factorial había sido previamente analizada y valorada favorablemente, se examinaron de nuevo para comprobar la adecuación psicométrica al presente estudio. Para ello, se realizaron análisis de fiabilidad de los distintos factores que integran las escalas. Los resultados obtenidos, reflejaron valores adecuados en cuanto a la consistencia interna de cada instrumento. Pues, los índices de fiabilidad oscilan entre .63 y .90, situándose la gran mayoría de ellos por encima de .80, por lo que podemos constatar, nuevamente, la calidad y adecuación psicométrica de los instrumentos empleados. Únicamente la escala de Estrés Percibido (.63) y el factor de Victimización Física (.64) perteneciente a la Escala de Victimización entre Iguales, presentan una fiabilidad cuestionable según el criterio establecido por George y Mallery (2003, p.231), por lo que habrá que tenerlo presente en la interpretación de estos datos.

*OBJETIVO 1. Analizar la prevalencia de adolescentes victimizados a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.*

El análisis de la prevalencia de adolescentes victimizados a través del teléfono móvil e Internet muestra que el ciberacoso es un fenómeno presente entre los menores de la Comunidad Valenciana, y que un porcentaje significativo de ellos han sido víctimas de cyberbullying. En una muestra total de 1062 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años observamos que, un tercio de la población analizada ha sido acosada por sus iguales a través de Internet o del teléfono móvil. Concretamente el 31 por ciento son víctimas de cyberbullying, frente al resto de los adolescentes que confirman no haber recibido ninguna ciberagresión en el último año.

Para el análisis de la intensidad del cyberbullying sufrido, en este estudio se distinguen dos modalidades de victimización: cibervictimización moderada y cibervictimización severa. El acoso moderado corresponde a aquellas víctimas que son acosadas algunas veces al mes; mientras que las víctimas acosadas de manera severa, son aquellas acosadas por sus iguales alguna vez a la semana o incluso todos los días. Los datos muestran que, una quinta parte de los adolescentes son cibervíctimas moderadas mientras que casi el 6 por ciento son cibervíctimas severas. Se hace evidente la oportunidad de contacto entre agresores y víctimas

debido a la continua exposición tecnológica, mostrando una mayor prevalencia de cibervíctimas moderadas.

Atendiendo a la duración de las ciberagresiones en las víctimas, cerca de la cuarta parte de los adolescentes son cibervictimizados durante un mes, y casi un 5 por ciento son acosados entre un periodo comprendido entre los tres y seis meses de duración. La frecuencia de adolescentes cibervictimizados durante el periodo de un año o más, se sitúa alrededor del 4 por ciento de los adolescentes encuestados.

Teniendo en cuenta los resultados de las cibervíctimas en función de la intensidad y del tiempo de duración del acoso tecnológico encontramos que, las cibervíctimas moderadas son acosadas durante un mes en casi una quinta parte de los adolescentes victimizados, entre tres y seis meses son acosados alrededor de un 3 por ciento y durante el periodo de un año o más son acosados casi el 2 por ciento. Respecto a las cibervíctimas severas, obtienen porcentajes algo inferiores. Un dato interesante revela que 25 de los adolescentes han sido acosados de manera severa entre tres y seis meses, mientras que 21 adolescentes son cibervíctimas severas durante un año o más de duración. Por tanto, los datos sugieren que el acoso moderado prevalece en un mes de duración, mientras que la cibervictimización severa se prolonga en el tiempo, presentando un acoso con una duración mayor (entre tres y seis meses o más de un año).

Respecto a la frecuencia de cada tipo de acoso tecnológico entre iguales se encuentra que, las agresiones más frecuentemente recibidas por las cibervíctimas son la violación de intimidad *“Han contado mis secretos a otros”*, la denigración *“Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí”*, la exclusión social *“Me han llamado/me han dicho de conectarme y no me han contestado en el messenger, chat, foro”*, y el hostigamiento *“Me han insultado o puesto en ridículo”*.

El análisis de frecuencia de las ciberagresiones recibidas muestra que en algunas ocasiones, cerca de una quinta parte de los adolescentes son insultados o puestos en ridículo, un 20 por ciento de los adolescentes afirman que han contado mentiras o rumores falsos sobre ellos, un 21 por ciento consideran que han violado su intimidad y un 18 por ciento de los adolescentes se sienten excluidos socialmente a través de las TICs. Mientras que la exclusión

social y la denigración prevalece, en bastantes ocasiones, 34 de los adolescentes son excluidos socialmente y 28 son denigrados.

Los resultados revelan que de las diez ciberagresiones, la denigración es el tipo de agresión más recibida por las víctimas. Un total de 15 adolescentes informan de haber experimentado en muchas ocasiones denigración con difusión de rumores o secretos.

Tabla 33.

*Cuadro Resumen: Objetivo 1*

<b>Cuadro Resumen: Objetivo 1</b>	
<b>Prevalencia de Cyberbullying (CB)</b>	
De 1062 adolescentes encuestados en la Comunidad Valenciana:	
❖	276 (26%) han sido acosados por sus iguales en el último año:
▪	20.5% ( $n = 218$ ) de forma moderada
▪	5.5% ( $n = 58$ ) de forma severa
<b>Duración del CB</b>	
1 mes o menos: 23% ( $n = 189$ )	
Entre 3 y 6 meses: 4.7% ( $n = 50$ )	
1 año o más: 3.50% ( $n = 37$ )	
<b>Ciberagresiones más frecuentes</b>	
<i>Violación de intimidad:</i> “Han contado mis secretos a otros”.	
<i>Denigración:</i> “Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí”.	
<i>Exclusión social o vacío social</i> “Me han llamado/me han dicho de conectarme y no me han contestado en el messenger, chat, foro”.	
<i>Hostigamiento:</i> Me han insultado o puesto en ridículo”.	

**OBJETIVO 2.** Examinar la distribución de las víctimas de CB en función del sexo y la edad.

Respecto a la distribución de víctimas de ciberacoso, el porcentaje de chicas adolescentes acosadas a través de las nuevas tecnologías es más elevado que el de los chicos.

Los resultados en función de la duración e intensidad de las ciberagresiones revelan que tanto en la cibervictimización moderada como en la cibervictimización severa hay una mayor prevalencia de víctimas entre las chicas que entre los chicos. Centrándonos en la

duración del *ciberacoso moderado*, se puede observar que hay mayor prevalencia de chicas acosadas por CB, si éstas son acosadas de forma moderada durante un mes o un periodo igual o superior al año, que de chicos. El porcentaje de chicas y chicos se muestra similar, si los adolescentes son acosados casi todos los días durante tres o seis meses.

Respecto a la duración del *ciberacoso severo*, los datos indican un mayor número de chicos victimizados, si el acoso se realiza de manera severa y de forma continuada en el tiempo durante un mes. Sin embargo, cuando los adolescentes son cibervictimizados durante tres o seis meses, existe una mayor prevalencia de CB en las chicas que en los chicos. La misma tendencia se observa cuando el ciberacoso se prolonga en un tiempo igual o superior al año.

Por otro lado, teniendo en cuenta la edad, los resultados indican que los adolescentes de edades tempranas (12 a 14 años) están más victimizados tecnológicamente que los que se encuentran en la etapa de la adolescencia media (15 a 18 años).

En cuanto a la distribución de la cibervictimización según la intensidad y duración de CB se observa que hay un mayor número de jóvenes de edades tempranas (12 a 14 años) que son acosados de forma intensa que aquellos jóvenes de adolescencia media (15 a 18 años). Hay un mayor número de víctimas severas por CB entre los adolescentes de 12-14 años, que entre los jóvenes de 15-18 años.

Teniendo en cuenta el acoso moderado, los datos indican que existe una mayor prevalencia de victimización por CB en el periodo comprendido entre los 15 a los 18 años. Concretamente, si el ciberacoso se presenta de manera moderada durante un mes, se observa una mayor prevalencia entre los jóvenes de 15 a 18 años. Cuando éste se presenta en un periodo entre los tres o seis meses, prevalece en los jóvenes de 12 a 14 años. Mientras que el acoso se presenta de manera equitativa en los dos grupos de edad, si es de intensidad moderada y se prolonga al año de duración (o más).

Respecto a la duración del ciberacoso severo se observa que existe una prevalencia mayor de jóvenes victimizados entre los 12-14 años cuando el acoso se presenta en un periodo igual o superior al año. Frente, a un número mayor de jóvenes victimizados de manera severa y durante un periodo de tres o seis meses en la adolescencia media (15-18

años). Un dato interesante revela que, 11 de los jóvenes encuestados, entre los 12 y 14 años de edad, son acosados de manera severa durante un periodo igual o superior al año de duración.

Tabla 34.

*Cuadro Resumen: Objetivo 2*

<b>Cuadro Resumen: Objetivo 2</b>
<b>Prevalencia de Cyberbullying en función del sexo</b>
Mayor prevalencia de víctimas de cyberbullying en chicas: tanto en acoso moderado como en acoso severo.
<b>Prevalencia de Cyberbullying en función de la etapa de la adolescencia</b>
Mayor frecuencia de víctimas de acoso cibernético severo en la etapa de adolescencia temprana (12-14 años).
Mayor frecuencia de víctimas de acoso cibernético moderado en la etapa de adolescencia media (15-18 años).

**OBJETIVO 3.** Analizar cómo se relaciona el cyberbullying con las distintas modalidades de bullying tradicional (físico, relacional y verbal).

Los datos revelan la existencia de una relación entre el cyberbullying y el acoso escolar tradicional, y en particular, entre los distintos tipos de acoso escolar.

Nuestros resultados parecen confirmar la idea de continuidad del acoso tradicional con el cyberbullying. En concreto, se observa que, los adolescentes que son victimizados con mayor frecuencia a través del teléfono móvil e Internet presentan una mayor frecuencia de victimización relacional, la cual se relaciona con agresiones de tipo indirecto, como pueden ser la difusión de rumores y la exclusión social. La victimización manifiesta verbal también presenta una relación con el cyberbullying, así como aunque en menor intensidad, entre el cyberbullying y la victimización manifiesta física. La victimización física por su parte, también presentan una mayor frecuencia de cibervictimización.

Tabla 35.

Cuadro Resumen: Objetivo 3

<b>Cuadro Resumen: Objetivo 3</b>
<b>Continuidad del acoso tradicional con el CB</b>
<p>El Cyberbullying y el acoso escolar tradicional (cara a cara) en sus dimensiones de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Victimización relacional</li> <li>▪ Victimización verbal</li> <li>▪ Victimización física</li> </ul> <p><i>Se relacionan significativamente entre sí, siendo la relación más elevada entre la victimización relacional y el CB</i></p>

OBJETIVO 4. Analizar las relaciones existentes entre el cyberbullying y los indicadores de distrés psicológicos considerados en este estudio.

Las variables de ajuste psicosocial y el cyberbullying se relacionan entre sí. Así, se observa que existe una relación positiva entre el CB y el malestar psicológico, sintomatología depresiva, ideación suicida, estrés percibido y soledad. En sentido inverso, la relación es negativa entre el CB y la satisfacción con la vida y autoestima académica. También se comprueba una asociación elevada entre estrés percibido y sintomatología depresiva así como entre sintomatología depresiva e ideación suicida.

Estos datos sugieren que cuanto mayor cibervictimización exista mayor será el nivel de distrés psicológico existente en las víctimas de CB. Así, el hallazgo de estos resultados pone de manifiesto la importancia que el cyberbullying tiene en el ajuste y desarrollo psicosocial de los adolescentes.

Tabla 36.

Cuadro Resumen: Objetivo 4

<b>Cuadro Resumen: Objetivo 4</b>
<b>Importancia del CB en la Salud y Distrés psicológico</b>
<p><i>CB correlaciona de manera positiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Malestar psicológico, sintomatología depresiva, ideación suicida, estrés percibido y soledad.</li> </ul> <p><i>CB correlaciona de manera negativa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoestima académica y satisfacción con la vida</li> </ul>

**OBJETIVO 5.** Analizar las diferencias en el ajuste psicológico, social y familiar entre los grupos de no víctimas y víctimas de cyberbullying según la intensidad y duración del acoso.

Los adolescentes presentan mayores niveles de malestar psicológico, ideación suicida, sintomatología depresiva si son victimizados a través de las nuevas tecnologías de forma severa que si lo son de forma moderada. Lo mismo ocurre si son victimizados de forma moderada respecto a no ser victimizados. Por el contrario, los adolescentes que no han sido víctimas de CB, presentan mayores niveles de autoestima académica y de satisfacción con la vida, respecto a las cibervíctimas moderadas y severas.

Los datos sugieren que aquellos adolescentes cibervictimizados de manera moderada y severa, presentan con mayor frecuencia malestar psicológico, sintomatología depresiva y estrés percibido que las no víctimas. Cabe destacar que las cibervíctimas severas presentan con mayor frecuencia pensamientos suicidas y sentimientos de soledad, que las víctimas moderadas; y estas a su vez, que las no víctimas.

La duración del acoso influye sobre el malestar psicológico, ideación suicida, sintomatología depresiva de las víctimas. Se comprueba que los adolescentes que no han sido víctimas de cyberbullying están más satisfechos con su vida y presentan una mejor autoestima académica, que aquellos adolescentes que han sido cibervictimizados.

Un resultado sugerente del estudio nos muestra que el distrés emocional más elevado relativo a los indicadores de sintomatología depresiva e ideación suicida se produce en el grupo de adolescentes que sufren acoso tecnológico entre tres y seis meses, siendo éste, por tanto, el grupo más vulnerable y afectado negativamente en su salud mental. Un resultado que tiene grandes implicaciones para la intervención y prevención del CB al indicarnos que el tiempo más crítico para la víctima desde la perspectiva emocional es entre los tres y seis meses

Lo cual va en la línea de lo que se observa en las víctimas cuando el acoso es prolongado. Constatamos que los adolescentes victimizados durante un periodo igual o superior a un año mejoran en los indicadores de ajuste psicosocial con respecto al grupo de víctimas acosadas durante tres y seis meses. Así, muestran con menor frecuencia

pensamientos de ideación suicida o sintomatología depresiva, y mejoran en la autoestima académica. Sin embargo, también se observa un empeoramiento en el ajuste de estas cibervíctimas de larga duración en su sentimiento de soledad y de estrés percibido.

Respecto a los indicadores de malestar psicológico y satisfacción con la vida, se observa que no hay diferencias en los dos grupos de cibervictimización de mayor duración, es decir, entre tres y seis meses, y en un acoso de un año o más de duración.

A modo resumen, cabe destacar uno de los hallazgos más interesantes de la investigación. Distinguimos, el indicador de ideación suicida como una de las consecuencias más perturbadoras de este fenómeno, seguido de la sintomatología depresiva. Los datos indican que, los adolescentes con mayores puntuaciones en ideación suicida y en sintomatología depresiva, son acosados de forma severa y en un periodo entre tres y seis meses de duración.

En cuanto al clima familiar, se observa que las variables de cohesión familiar y conflicto familiar y el cyberbullying mantienen relación entre sí, de modo que existen diferencias entre los grupos analizados. Nuestros resultados indican que los adolescentes victimizados por sus iguales a través de las nuevas tecnologías perciben menor cohesión familiar y niveles más altos de conflicto familiar y que los adolescentes no victimizados. Respecto a la expresividad familiar, no se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de víctimas y no víctimas de CB. Aunque la tendencia de las puntuaciones muestra que aquellos adolescentes que son acosados por CB presentan menos expresividad familiar que las no víctimas.

Los adolescentes que son acosados de forma moderada a través de las TICs perciben menor cohesión familiar y más conflicto familiar frente a los no victimizados. Respecto al grupo de adolescentes acosados de manera severa se observa que, las cibervíctimas severas perciben menor cohesión familiar que las víctimas moderadas, y éstas a su vez que las no víctimas. En cuanto al conflicto familiar se muestra que los adolescentes victimizados por CB de manera severa perciben mayor conflicto que las víctimas moderadas y que las no víctimas.

Estos hallazgos sugieren que la calidad del clima familiar, tanto en la dimensión de cohesión como en la de conflicto, se ve afectada por la intensidad de la cibervictimización,

siendo más negativo en las víctimas severas, seguido de las moderadas, y más positivo en las no víctimas de CB.

Tabla 37.  
Cuadro Resumen: Objetivo 5

<b>Cuadro Resumen: Objetivo 5</b>
<b>Salud y Distrés psicológico según la intensidad del acoso</b>
<i>La severidad del CB produce mayores daños en la salud mental de las víctimas:</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Los niveles más altos de malestar psicológico, ideación suicida, sintomatología depresiva, estrés percibido y soledad se presentan en el grupo de <b>cibervíctimas severas</b>, seguidas de las cibervíctimas moderadas.</li><li>▪ El grupo de adolescentes no victimizados tiene el perfil más ajustado en los indicadores de salud mental.</li></ul>
<b>Salud y Distrés psicológico según la duración del acoso</b>
<i>La duración del CB influye de forma distinta en la salud mental de las víctimas:</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Las cibervíctimas acosadas entre 3 y 6 meses presentan los niveles más altos de ideación suicida y sintomatología.</li><li>▪ Las cibervíctimas acosadas 1 año o más presentan los niveles más altos de estrés percibido y de soledad.</li><li>▪ Las cibervíctimas acosadas entre 3 y 6 meses y las cibervíctimas acosadas 1 año o más, presentan los niveles más altos de malestar psicológico e insatisfacción con la vida.</li></ul>
<b>Salud y Distrés familiar: Clima Familiar de las cibervíctimas y del grupo de adolescentes no víctimas de CB</b>
<i>Diferencias significativas en Cohesión y Conflicto Familiar:</i>
Víctimas severas y moderadas de CB: (V. Severas > V. Moderadas):
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Cohesión Familiar más baja.</li><li>▪ Conflicto familiar más alto.</li></ul>
Adolescentes no Victimizados:
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Cohesión Familiar más alta.</li><li>▪ Conflicto Familiar más bajo</li></ul>

---

OBJETIVO 6. Analizar la capacidad predictiva y discriminante de las variables de ajuste psicológico y social sobre la victimización por cyberbullying.

Los resultados del análisis discriminante muestran la capacidad predictiva de las variables de ajuste psicológico y social para clasificar correctamente a las víctimas y no víctimas de CB. Concretamente, las variables con más capacidad discriminativa han resultado ser el acoso escolar relacional y verbal, seguido de la violencia escolar física, la sintomatología depresiva y el malestar psicológico. También, aunque con menos peso factorial, destacan las variables de estrés percibido, ideación suicida y soledad. La variable de ajuste psicológico que presenta menos carga factorial es la satisfacción con la vida. Por otra parte, se constata que las variables de clima familiar (cohesión y conflicto) no son variables suficientemente significativas para discriminar entre los grupos de víctimas y no víctimas de cyberbullying, lo cual parece sugerir que existen, efectivamente, otras variables más destacadas que afectan a las víctimas de cyberbullying, como es ser blanco de violencia escolar, o experimentar distrés psicológico.

Los resultados del modelo indican una predicción elevada de los casos, por lo que se concluye que estamos ante un modelo de análisis discriminante de CB muy adecuado. Pues, concretamente los datos predicen en casi un 83 por ciento a los adolescentes no implicados en cyberbullying, mientras que en un 70 por ciento a los adolescentes victimizados a través de las nuevas tecnologías.

Tabla 38.

*Cuadro Resumen: Objetivo 6*

<b>Cuadro Resumen: Objetivo 6</b>
<b>Capacidad predictiva y discriminante de las variables de ajuste psicológico y social sobre CB</b>
<i>Diferencias significativas entre los grupos:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ (1) Víctimas CB</li><li>▪ (2) No implicados en CB</li></ul>
Capacidad predictiva <ul style="list-style-type: none"><li>▪ (1) Violencia escolar relacional, violencia escolar verbal.</li><li>▪ (2) Violencia escolar física, sintomatología depresiva, malestar psicológico, estrés percibido e ideación suicida.</li><li>▪ (2) Satisfacción con la vida.</li></ul>

---

**OBJETIVO 7.** Profundizar en el impacto psicológico que tiene el cyberbullying en el grupo de víctimas severas y de acoso continuado en el tiempo, analizando la sintomatología depresiva e ideación suicida.

Los datos indican que, casi un 6 por ciento de los adolescentes encuestados son victimizados de forma severa. Así, de un total de 1062 adolescentes analizados en la Comunidad Valenciana, 58 son victimizados por sus iguales de forma severa a través de las TICs. En cuanto a la duración de ese acoso severo, cabe destacar que casi en la totalidad de los adolescentes el acoso se ha prolongado en el tiempo (entre los tres meses y el año o más de duración). Concretamente, la mayoría de los jóvenes han sido cibervictimizados durante un periodo de tres y seis meses, seguidos de aquellos que han sufrido CB durante un año o más, y por último y en menor frecuencia durante el periodo de un mes o menos.

En cuanto a la prevalencia de ciberacoso severo según el sexo, hay más adolescentes chicas que son cibervictimizadas de manera intensa que chicos. Respecto a la duración de ese acoso, hay más adolescentes chicos cibervictimizados durante el periodo de un mes o menos, que chicas; además, un tercio de ellos son jóvenes de edades tempranas (12 a 14 años). Si el ciberacoso severo presenta una duración entre los tres y seis meses, prevalece en las chicas y

en la adolescencia media (15 a 18 años). Sin embargo, si el acoso se prolonga en el tiempo a un año o más de duración, prevalece en las chicas y en la adolescencia temprana.

Respecto a los resultados de sintomatología depresiva se observa que, casi la mitad de las cibervíctimas severas están la mayoría de las veces en un estado de tristeza continuo. La misma tendencia se observa en el indicador más directo de sintomatología depresiva “*me sentí deprimido*”, casi la mitad de las cibervíctimas severas se sienten habitualmente deprimidas. Concretamente, una quinta parte de las víctimas de CB están siempre deprimidas y una cuarta parte lo está muchas veces.

En cuanto al sueño, una quinta parte de los adolescentes victimizados de forma severa revelan que duermen mal en muchas ocasiones, mientras que un veinte por ciento indican que siempre duermen mal. En cuanto a la satisfacción de la vida, más de la mitad de las cibervíctimas severas presentan problemas para disfrutar de la vida, y concretamente 4 de ellas no consiguen disfrutar nunca.

En líneas generales, los adolescentes victimizados de forma severa por CB, presentan grandes problemas de sueño y sentimientos de depresión, seguido de un sentimiento de tristeza profundo. Las cibervíctimas severas también, presentan problemas de esfuerzo y concentración, así como una apatía profunda por la vida.

En cuanto a los pensamientos de ideación suicida en adolescentes víctimas de CB severo, se obtienen datos relevantes a tener en cuenta. Se observa, en primer lugar, en consonancia con el indicador de sintomatología depresiva “*todo lo que hacía era un esfuerzo*”, que más de la mitad de las cibervíctimas severas sienten que no pueden seguir adelante. Este pensamiento negativo se agrava para la mitad de estas víctimas al pensar en que “*su familia estaría mejor si ellos estuviesen muertos*”. De hecho, este pensamiento es recurrente para casi una décima parte de las víctimas, que afirman haberlo pensado todos los días en la última semana. En cuanto a los pensamientos sobre la muerte, la mayoría de adolescentes victimizados de manera severa han pensado en matarse uno o dos días a la semana, seguido de los que lo han pensado tres o cuatro días y de los que lo piensan todos los días de la semana.

En cuanto a la frecuencia de adolescentes cibervictimizados de forma severa, aproximadamente una quinta parte de los adolescentes que sufren CB severo, se sienten deprimidos. Mientras que un 5 por ciento ha pensado en matarse todos los días de la semana, lo cual refleja, el daño tan grave que puede causar este fenómeno de maltrato entre iguales.

Tabla 39.

*Cuadro Resumen: Objetivo 7*

<b>Cuadro Resumen: Objetivo 7</b>
<b>Incidencia de la Cibervictimización Severa y continuada</b>
De 1062 adolescentes encuestados en la Comunidad Valenciana, 58 adolescentes (5.5%) son víctimas de acoso cibernético severo y continuado en el tiempo. La duración de ese acoso severo ha sido de: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ 1 mes o menos: <math>n = 12</math>, mayor número de víctimas masculinas y de víctimas jóvenes de 12-14 años.</li><li>▪ Entre 3 y 6 meses: <math>n = 25</math> adolescentes, mayor número de víctimas femeninas, y víctimas de todas las edades (12-18 años).</li><li>▪ 1 año o más: <math>n = 21</math>, número similar de chicas que de chicos, y de víctimas de todas las edades (12-18 años).</li></ul>
<b>Sintomatología Depresiva e Ideación Suicida en cibervíctimas severas</b>
Sintomatología depresiva en el último mes: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ 11 víctimas severas de CB, <b>siempre</b>, se sienten deprimidas y no pueden quitarse la tristeza de encima.</li><li>▪ Entre 13 y 16 víctimas severas, muchas veces, se sienten deprimidas y no pueden quitarse la tristeza de encima.</li></ul> Ideación Suicida en la última semana: <ul style="list-style-type: none"><li>▪ 3 víctimas severas de CB han pensado en matarse (casi) todos los días (5-7 días).</li><li>▪ 4 víctimas severas han pensado 3 o 4 días en matarse.</li><li>▪ 5 víctimas severas han pensado 1 día o 2 en matarse.</li></ul> Este pensamiento de muerte es más frecuente en víctimas acosadas entre 3 y 6 meses.

---

*Del total de la muestra ( $N = 1062$ ), un 1.03% de adolescentes ( $n = 11$ ) acosados de forma severa por las TICs, presentan niveles muy elevados de sintomatología depresiva y tienen pensamientos suicidas recurrentes [entre 3 y 7 días en la última semana,  $n = 7$  (0.65%)].*

---

OBJETIVO 8. Analizar los efectos directos e indirectos del cyberbullying en la ideación suicida.

Los resultados muestran que existen relaciones directas por una parte entre la violencia escolar y la ideación suicida, y por otra, entre el CB y la ideación suicida. Las relaciones entre el CB y la ideación suicida, son más fuertes a través de las variables indirectas de estrés percibido, soledad, sintomatología depresiva y malestar psicológico. Se concluye, por tanto, las consecuencias psicológicas (sentimientos de soledad, estrés, sintomatología depresiva y malestar psicológico) del CB aumentan el distrés emocional de ideación suicida. Las relaciones entre estas variables en el modelo son invariantes para chicos y chicas.

Tabla 40.

*Cuadro Resumen: Objetivo 8*

<b>Cuadro Resumen: Objetivo 8</b>
<b>Efectos directos e indirectos del cyberbullying.</b>
<p>Relaciones entre Violencia Escolar y Cyberbullying.</p> <p><i>Relación directa de Violencia escolar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ con Ideación Suicida</li> </ul> <p><i>Relación directa de Cyberbullying</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ con Ideación Suicida</li> </ul> <p><i>Relaciones indirectas más elevadas entre Cyberbullying e Ideación Suicida:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estrés percibido</li> <li>▪ Soledad</li> <li>▪ Sintomatología depresiva</li> <li>▪ Malestar psicológico</li> </ul>
<b>Invarianza factorial entre sexo del modelo estructural</b>
<i>Relaciones invariantes para ambos grupos (chicos / chicas).</i>

## 9.2 Discusión

A continuación, para desarrollar una discusión detallada y completa, presentamos diferentes subapartados. En cada ellos se establecerán los principales resultados obtenidos y se procederá a contrastar nuestros hallazgos con diversas investigaciones expertas en cada una de las cuestiones teóricas y empíricas planteadas.

El objetivo general del presente trabajo de investigación ha sido estudiar desde una perspectiva psicosocial el problema del cyberbullying en población adolescente, y en especial, sobre las secuelas que presenta esta problemática en el ajuste psicosocial de las víctimas.

Así, en primer lugar, se ha analizado la prevalencia de adolescentes victimizados a través de Internet y del Móvil, en una muestra representativa de adolescentes de 12 a 18 años de edad de la Comunidad Valenciana. Con la finalidad de tener un conocimiento más exhaustivo sobre la prevalencia de cibervíctimas, se ha clasificado a los sujetos según la intensidad del acoso recibido a través de las nuevas tecnologías, en tres tipos de víctimas: no Víctima de CB, cibervíctima moderada y cibervíctima severa (Smith et al., 2008). Asimismo, se ha agrupado la muestra según la duración de la victimización por cyberbullying en tres periodos: 1 mes (o menos), entre 3 y 6 meses, y 1 año (o más).

*HIPÓTESIS: La prevalencia de ciberacoso -victimización por cyberbullying- es elevada entre los adolescentes españoles: Un cuarto de los adolescentes españoles han sido victimizados a través de las TICs.*

Los resultados de esta investigación confirman que los adolescentes se enfrentan a una serie de peligros y consecuencias perjudiciales derivadas del uso inadecuado de las TICs (Gómes y Sendín, 2014; Labrador, Villadangos, Crespo y Becoña, 2013; Pedrero, Rodríguez y Ruiz, 2012), y en concreto, a experiencias negativas de cyberbullying. Los datos revelan que un tercio de los adolescentes de nuestro estudio han sido víctima de ciberacoso en el último año. Este dato coincide con investigaciones previas de cyberbullying que revelan una prevalencia situada alrededor del 30% (Navarro et al., 2013; Bilić, 2014; Erentaite, Bergman y Zukauskienė, 2012; Ortega-Barón et al., 2016; Yang, Lin y Chen, 2014; Wong, Chan y Cheng, 2014). También, es cierto que otras investigaciones han mostrado resultados que

difieren en los porcentajes encontrados al hallar resultados más bajos. Así, son muchos los autores que obtienen una prevalencia de CB por debajo del 15% (Gualdo et al., 2015; Jung et al., 2014; Hase, Goldberg, Smith, Stuck y Campain, 2015; Müller, Pfetsch y Ittel, 2014; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Cappadocia et al., 2013; Ang, Huan y Florell, 2014; Lam, Cheng y Liu, 2013). Pero también otros investigadores encuentran una prevalencia mayor de CB (Stewart et al., 2014; Gámez-Guadix, Villa-George y Calvete, 2014). Estos resultados contradictorios entre investigaciones pueden explicarse en parte a que los investigadores utilizan muestras y metodologías distintas para estudiar la prevalencia del cyberbullying en la población infantil y adolescente (Buelga et al., 2012a; Kowalski et al., 2014). Lo cual, como indica Giumetti y Kowalski (2016), debería ser consensuado en la investigación científica para utilizar el mismo tipo de medida y metodología.

Nuestros resultados en cuanto a la intensidad del acoso, siguiendo el criterio de Smith et al. (2008) revelan, por otra parte, que la mayoría de los adolescentes son acosados de forma moderada frente a un porcentaje pequeño pero significativo que sufren acoso severo. Estos datos van en la misma línea a los obtenidos por otros estudios (Garaigordobil, 2011; Álvarez-García et al., 2015; García-Fernández et al., 2015; Ortega et al., 2009). A este respecto, Garaigordobil (2011) señala que el 20-50% de los jóvenes tendrá al menos una experiencia de ciberacoso en su vida, por lo que se considera más probable sufrir un acoso ocasional que reiterado en el tiempo, siendo una idea acorde con nuestros resultados.

En relación a la duración del acoso cibernético, los hallazgos de este estudio revelan que las víctimas que son acosadas de forma moderada sufren CB en un periodo inferior o igual a un mes. En cambio, la duración del acoso para los adolescentes que son acosados de manera severa presenta una duración mayor, entre tres y seis meses o un año (o más). Con respecto a la duración del ciberacoso global (moderado y severo), nuestros resultados señalan que la duración del acoso en los 12 meses anteriores, también es, para la gran mayoría de las cibervíctimas inferior o igual a un mes (Buelga et al., 2010; Ortega et al., 2009; Zych et al., 2016).

Con respecto a los tipos de ciberagresión más prevalentes en población adolescente, los resultados de nuestro estudio indican que las agresiones más frecuentemente sufridas por las víctimas corresponden a la *violación de la intimidad* “han contado mis secretos a otros”, la *denigración* “Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí”, y la *exclusión social* “Me

han llamado/me han dicho de conectarme y no me han contestado en el messenger, chat, foro”. Estos datos apoyan parcialmente los obtenidos por Giménez et al. (2015), que encuentran como nosotros que las ciberagresiones más frecuentes son las denigraciones, pero seguidas de agresiones relacionadas con insultos y amenazas y no con violación de la intimidad y exclusión social.

En definitiva, nuestros hallazgos confirman, tal y como se ha planteado en la primera hipótesis de nuestro trabajo, que ciertamente la cibervictimización entre los adolescentes españoles es elevada, pues afecta a casi un tercio de los adolescentes. Y es que, atendiendo a la teoría de las actividades cotidianas, ha habido un cambio significativo en el acceso de los menores a las nuevas tecnologías (Buelga et al., 2016; Gallagher y Dunsmuir, 2014). El hecho es que la llegada de los smartphones, la facilidad de acceso al ciberespacio y la incorporación de las redes sociales a nuestra vida cotidiana ha hecho que casi la totalidad de los adolescentes de los países desarrollados tenga acceso frecuente a las TICs, y de ahí, que la probabilidad de ser blanco del mal uso de las tecnologías haya aumentado muy significativamente en estos años (Ortega-Barón et al., 2016). Concretamente, diversos estudios constatan la variación de la prevalencia de víctimas acosadas por CB, con porcentajes del 3.3% en sus inicios, hasta las cifras actuales del 58.8% (Jung et al., 2014; Stewart et al., 2014).

*HIPÓTESIS: La prevalencia de cibervictimización es más elevada entre las chicas y entre los adolescentes de edades tempranas (12-14 años).*

En consonancia con investigaciones previas (Aboujaoude et al., 2015; Montiel et al., 2016; Navarro et al., 2013; Zych et al., 2016), y con nuestra hipótesis, encontramos un mayor número de víctimas de cyberbullying entre las chicas que entre los chicos. Además, nuestros resultados indican como los de Yang et al. (2014) que, tanto en la cibervictimización moderada como en la cibervictimización severa hay un mayor número de chicas que de chicos. Atendiendo a la duración de la modalidad de acoso más intenso (severo), nuestros datos muestran también que, hay un mayor número de chicas que son acosadas por sus iguales. Estos resultados son coherentes con los trabajos de Larrañaga et al. (2016), Zych et al. (2016), Connell et al. (2013), Stewart et al. (2014), Del Barco, Castaño, Bullón y Carroza (2012); Pelfrey y Weber (2013).

Con respecto a la edad, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad, lo cual va en la línea de lo hallado por Waasdorp y Bradshaw (2015). Sin embargo, la tendencia que se observa en nuestro trabajo indica que hay un mayor número de adolescentes víctimas de cyberbullying jóvenes (12-14 años) que mayores (15-18 años). Esta tendencia apoya los resultados obtenidos por otros autores en investigaciones previas (Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla y Daciuk, 2012; Sakellariou, Carroll y Houghton, 2012; Tanrikulu y Campbell, 2015). Por otra parte, también, se ha constatado que los adolescentes más jóvenes sufren acoso severo y prolongado en el tiempo (igual o superior al año de duración), mientras que los adolescentes más mayores (15-18 años), son acosados de forma menos intensa (moderado) y con una duración igual o inferior al mes. Lo que parece sugerir que los jóvenes de la primera adolescencia son más vulnerables a ser blanco de ciberacoso severo y continuado en el tiempo. Resultados que difieren con los encontrados por Monks et al. (2012) que constatan un incremento del porcentaje de víctimas con la edad. No obstante, en la mayoría de las investigaciones, no se encuentran diferencias en función de la edad (Garaigordobil, 2015; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Gofin y Avitzour, 2012; Lauren y Retliffe, 2011).

*HIPÓTESIS: Existe una continuidad entre el acoso escolar y el acoso a través de las TICs de modo que un porcentaje significativo de víctimas sufren acoso escolar en el colegio y acoso en las redes sociales.*

Numerosas investigaciones, al igual que la nuestra, hacen referencia a una de las grandes controversias del fenómeno: la continuidad del acoso tradicional en el espacio virtual (Kowalski y Limber, 2013; Slonje et al., 2013). Así, y en relación a otro de los objetivos de esta investigación, se confirma la tercera hipótesis, que señala la existencia de una conexión entre el bullying tradicional y el cyberbullying. Los datos confirman la continuación del fenómeno, de modo que, muchos adolescentes victimizados en el colegio también sufren acoso cibernético en el entorno virtual.

A este respecto, los diferentes análisis realizados en esta tesis (análisis correlacional, análisis discriminante y modelo de ecuaciones estructurales) confirman la relación y peso que tienen el acoso tradicional con el cyberbullying. Como sugieren Maquilón et al. (2011) las

relaciones que se establecen el centro escolar con los compañeros, ya sean positivas o negativas, tienden a generalizarse y a continuar en el ciberespacio. Así, muchas víctimas y agresores involucrados en el bullying tradicional siguen teniendo el mismo rol en el espacio virtual (Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2014). Esta continuidad del contexto real al entorno virtual parece tan elevada que autores como Giumetti y Kowalski (2016) y Olweus (2013) han señalado que más de un 80% de víctimas acoso tradicional son también cibervíctimas. Pero también es cierto que un porcentaje reducido de adolescentes son víctimas de cyberbullying, sin haber estado previamente implicados en situaciones de acoso escolar (Kowalski et al., 2014; Olweus, 2012).

Con respecto a los distintos tipos de victimización escolar, los resultados de los diversos análisis realizados indican que la victimización relacional es la modalidad de violencia más estrechamente relacionada con el cyberbullying. Este resultado coincide con otros estudios que señalan que el cyberbullying y la violencia relacional entre iguales son dos tipos de violencia indirecta que explicaría esta estrecha asociación (García-Fernández et al., 2015; Thomas et al., 2015; Slonje et al., 2013; Twyman et al., 2010). También, la violencia verbal y la violencia física en el contexto escolar se relacionan con el CB, aunque con menos peso que la violencia relacional. En definitiva, como sugieren Hemphill et al. (2012), el acoso tradicional en sus distintas modalidades es un factor de riesgo del CB al incrementar las probabilidades de sufrir acoso a través de Internet y del teléfono móvil. Pero también, es cierto que Kubiszewski et al. (2015) sugieren que el acoso tradicional y cibernético son fenómenos diferentes, por lo que no encuentran indicadores que corroboren una clara conexión entre bullying y cyberbullying.

De cualquier forma, nuestros resultados confirman la estrecha asociación entre ambos tipos de violencia, lo cual conlleva para la víctima tener consecuencias emocionales, psicopatológicas y sociales de soledad y rechazo, muy negativas para su ajuste psicosocial (Giménez et al., 2016; Cerezo, 2014; Campbell et al., 2012).

*HIPÓTESIS: El cyberbullying se relaciona positivamente con el malestar psicológico, estrés percibido, sintomatología depresiva, soledad e ideación suicida, y negativamente con la satisfacción con la vida y la autoestima académica*

Atendiendo a un objetivo prioritario del trabajo, se comprueban las relaciones existentes entre la victimización online y los diferentes indicadores de ajuste psicológico en la víctima. Así, nuestros datos sugieren que el cyberbullying se encuentra fuertemente relacionado con el distrés emocional de las víctimas, concretamente se hallan relaciones con malestar psicológico, sintomatología depresiva, estrés percibido, soledad e ideación suicida. En la literatura científica se ha demostrado consistentemente los efectos devastadores del CB en las víctimas, así, los adolescentes agredidos por las nuevas tecnologías presentan niveles más altos de depresión (Navarro et al., 2012; Erdur-Baker, 2010), estrés (Estévez et al., 2009; Fitzpatrick y Bussey, 2011; Kowalski et al., 2014) y soledad (Cava, Musitu et al., 2010; Smahel et al., 2012). Ser víctima de intimidación cibernética aumenta la probabilidad de padecer un fuerte distrés emocional, trastornos psicopatológicos e ideación suicida (Kowalski, Limber y Agatston, 2010; Hinduja y Patchin, 2010).

Las otras variables psicológicas analizadas en este estudio, autoestima académica y satisfacción con la vida muestran una relación negativa con el cyberbullying. Este resultado se agrega a la abundante evidencia empírica que indica que la cibervictimización repercute negativamente en el rendimiento académico y a una baja autoestima en esta esfera (Yang et al., 2013; Rial, Golpe, Gómez y Barreiro, 2015; Zhou et al., 2013). También, y respecto a la satisfacción con la vida, en distintos trabajos se constata que los adolescentes que experimentan acoso a través del teléfono móvil o Internet presentan menor satisfacción con sus vidas (Povedano, Estévez, Martínez, y Monreal, 2012; Albadalejo y Caruana, 2014), debido al distrés que experimentan (Buelga et al., 2008). Ciertamente estos estudios confirman la hipótesis planteada, por la que se relaciona directamente el cyberbullying con los indicadores de distrés psicológico.

*HIPÓTESIS: Las víctimas severas, seguidas de las víctimas moderadas presentan un distrés emocional más elevado y un clima familiar más deteriorado que los adolescentes no victimizados por cyberbullying.*

En la presente investigación, se obtienen resultados muy interesantes respecto al ajuste psicológico, social y familiar de los diferentes grupos analizados. Concretamente, se encuentran diferencias en todas las variables de ajuste psicosocial en función de la intensidad del acoso. Así, se corrobora que las cibervíctimas severas presentan mayores problemas psicológicos que los adolescentes que son agredidos de forma moderada. Por el contrario, se observa que los adolescentes no victimizados por CB presentan mayores niveles de autoestima académica y de satisfacción con la vida en comparación con las cibervíctimas. Además de la intensidad, la duración de la conducta intimidatoria también tiene consecuencias negativas en el ajuste psicológico de las víctimas. Se observa como resultado particularmente interesante que las consecuencias psicológicas en cuanto a sintomatología depresiva, autoestima académica e ideación suicida son más negativas en el grupo de víctimas acosadas durante tres o seis meses que entre las víctimas acosadas durante más tiempo (1 año o más). Así, la autoestima académica, pensamientos suicidas y sintomatología depresiva aumenta cuando el ciberacoso se prolonga en el tiempo. El periodo más incisivo emocionalmente parece situarse entre los tres y seis meses. La disminución de distrés psicológico conforme aumenta el tiempo, puede deberse a que la víctima aprende a tolerar y convivir con su sufrimiento, se habitúa al dolor produciéndose un patrón de tolerancia al maltrato (Jiménez y Serrano, 2017; Krahe et al., 2011).

La investigación sobre el impacto de la duración del CB sobre el ajuste psicosocial de la víctima de CB requiere, sin duda, realizar futuras investigaciones para profundizar en esta cuestión. Donde parece haber más literatura es respecto a la relación entre las consecuencias negativas del CB y la intensidad del acoso. Así, se han encontrado estudios coincidentes con nuestros resultados sobre los efectos del CB en ajuste psicológico de las cibervíctimas moderadas y severas (Álvarez-García et al., 2015). Bonanno y Hymel (2013) encuentran que la cibervictimización severa perjudica gravemente la salud emocional y social de los adolescentes afectados, especialmente en materia de depresión e ideación suicida. Respecto al ámbito escolar, nuestros resultados son coherentes con los estudios de Ortega-Barón et al.

(2016) y Taiariol (2010), quienes observan una autoestima académica más debilitada en aquellas víctimas que sufren un acoso más intenso.

Estos hallazgos, confirman la hipótesis planteada; la cibervictimización se asocia al desarrollo de problemas en la salud psicológica y social de la víctima (Maquilón et al., 2011), con mayores pensamientos de ideación suicida en aquellos adolescentes que son acosados de forma severa y con una duración entre tres y seis meses. El acoso en sí mismo tiene efectos muy negativos en el ajuste de las víctimas, siendo la ideación suicida, una de las consecuencias más perturbadoras e irreversibles que se pueden presentar en los adolescentes victimizados (Aboujaoude et al., 2015; Görzig, 2016; Van Geel et al., 2014; Young et al., 2016; Bonano y Hymel, 2013; Hinduja y Patchin, 2010; Bauman et al., 2013).

Así, y en relación a la investigación emergente sobre el rol de la familia en el CB, nuestros datos indican que el clima familiar es un factor protector de la cibervictimización con una incidencia positiva en el buen ajuste psicológico de los adolescentes. Ciertamente, y en comparación con la literatura que existe sobre el acoso escolar, todavía no son muchos los trabajos que han estudiado las relaciones familiares y el cyberbullying (Ortega-Barón et al., 2016; D'Auria, 2014). Diferentes autores relacionan la cohesión familiar con una menor implicación en las conductas desadaptadas del ciberacoso (Taiarol, 2010; Sijtsema et al., 2013). Por otro lado, un clima familiar conflictivo y deteriorado genera carencias emocionales en los adolescentes y un mayor aislamiento familiar. El vínculo paterno-filial deja de ser un factor protector contribuyendo a facilitar la situación de maltrato (Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015). Los resultados de nuestra investigación revelan en esta línea que los jóvenes que son maltratados a través de las TICs perciben niveles más bajos de cohesión y más altos de conflicto familiar. Los datos relativos a la expresividad familiar no son concluyentes, sin embargo reflejan la tendencia que sugiere que las víctimas tienen menos expresividad familiar con una menor comunicación paterno-filial.

En concreto, nuestros resultados revelan con respecto a la cohesión familiar, que el grupo de víctimas acosadas de manera severa y moderada, percibe menor cohesión familiar que los adolescentes que no son acosados. Sin embargo, las cibervíctimas severas presentan más conflictos familiares que las víctimas moderadas. En esta línea, Postigo, González, Montoya y Ordóñez (2013) indican que un contexto familiar negativo, obstaculiza el desarrollo de herramientas personales y sociales de los hijos, lo que incrementa la

vulnerabilidad del adolescente para ser objeto de violencia entre iguales. Así, los adolescentes que no están relacionados con el CB, perciben una mayor calidad familiar, dotada de recursos emocionales y sociales. Por el contrario, los adolescentes que son victimizados de forma severa a través de las TICs, presentan más conflictos familiares y menos cohesión familiar, que los adolescentes no victimizados. Estos resultados coinciden con el estudio de Ortega-Barón et al. (2016), que evidencia la importancia de la familia, como sistema protector y mediador de los riesgos online.

Los hallazgos en la investigación familiar, corroboran la hipótesis de partida que sugiere que el clima familiar se encuentra más deteriorado en las víctimas de CB. Ciertamente numerosas investigaciones apoyan que el clima familiar actúa como un factor protector del CB desde la perspectiva de la víctima. En esta línea, Marín-Díaz y García-Fernández (2003) indican que la personalidad del adolescente se forja en el seno familiar, y lo hace más vulnerable o no a ser víctima. El hogar posibilita, en gran medida, los recursos necesarios para el aprendizaje de normas y valores. Sin embargo, carencias en el funcionamiento familiar predicen las conductas violentas y desadaptadas de los hijos como es la implicación en conductas de cyberbullying. Asimismo cuando estas conductas violentas no son solucionadas, se generalizan a otros escenarios (Moreno, 2013; Navarro, Ruiz-Oliva et al., 2015). En la literatura, se ha evidenciado que las relaciones familiares de las cibervíctimas son negativas, con patrones de comunicación evitativos y conflictivos con los padres (Buelga et al., 2016; Larrañaga et al., 2016; Van Dijk et al., 2013). De hecho, este tipo de ambiente familiar, aumenta la probabilidad de ser blanco de abusos electrónicos (Buelga et al., 2016b; Makri-Botsari y Karagianni, 2014), y de que la experiencia de cibervictimización se prolongue en el tiempo (Gámez-Guadix, Gini, y Calvete, 2015; Van Dijk et al., 2013), debido a la carencia de recursos familiares y sociales de estos adolescentes.

*HIPÓTESIS: Las variables de distrés emocional y de clima familiar tienen poder predictivo significativo para discriminar entre los grupos de víctimas de cyberbullying y de adolescentes no implicados en cyberbullying*

En relación a los resultados obtenidos, se confirma la hipótesis de que los indicadores de ajuste psicológico y social clasifican correctamente y en un porcentaje significativo las víctimas de CB y adolescentes no implicados. En primer lugar, los datos indican que las variables con más valor predictivo para clasificar a las víctimas de CB, son los tipos de acoso escolar. Así, la victimización relacional, verbal y/o física son las variables que más peso parecen tener para predecir la cibervictimización. En este sentido, muchos estudios corroboran la relación que parece existir entre la victimización escolar y victimización a través de las TICs, de modo que ser víctima de cyberbullying parece estar relacionado con la victimización escolar en el acoso tradicional (Kowalski y Limber, 2013; Thomas et al., 2015; Modecki et al., 2014; Cappadocia et al., 2013). Ciertamente, como señalan Hinduja y Patchin (2010), más del 60% de los adolescentes acosados en el colegio también lo son en el ámbito cibernético. De hecho, parte de la literatura que relaciona estos fenómenos considera que el ciberacoso es una variación de los tipos convencionales de victimización física, verbal y social-relacional (Vandebosch y Van Cleemput, 2009). Concretamente, la literatura establece el cyberbullying como una forma de violencia indirecta/relacional que asume las característica de los medios tecnológicos (Navarro, Yubero et al., 2015). Los roles de los adolescentes se mantienen en las dos vías (Livingstone, Haddon, Gorzog y Oladffson, 2011; Del Rey, Elipe y Ortega, 2013), y además, algunas víctimas optan por el intercambio de papeles en los diferentes espacios. Ciertamente, esta extensión o prolongación de la intimidación tiene un impacto muy negativo y aún mayor en la salud mental de los implicados (Nixon, 2014; Aboujaoude et al., 2015; Álvarez-García et al., 2015; Tokunaga, 2010; Van Geel et al., 2014).

Con respecto a las variables de ajuste psicológico y social, los resultados sugieren también que la sintomatología depresiva, malestar psicológico, estrés e ideación suicida tienen un peso factorial significativo para predecir correctamente a las cibervíctimas de las que no lo son. Estos resultados son coherentes nuevamente con los estudios que confirman la asociación existente entre cibervictimización y el ajuste psicológico, mostrando niveles más elevados de depresión (Bonanno y Hymel, 2013), sintomatología somática y problemas internalizantes (Juvonen y Gross, 2008; Navarro et al., 2012), problemas familiares (Pieschl, Porsch, Kahl, y

Klockenbusch, 2013; Smahel et al., 2012) y un menor rendimiento académico (Tokunaga, 2010; Zhou et al., 2013) en las víctimas de cyberbullying.

Respecto a los sentimientos de tristeza y depresión, son muchas investigaciones las que relacionan estas variables con el CB (Wigderson y Lynch, 2013; Klomek et al., 2008). Autores como Raskauskas y Stoltz (2007), ya mostraron que el 93% de las víctimas de CB reportaban efectos negativos como la depresión o desesperanza. Por otra parte, las víctimas de cyberbullying viven el acoso como una situación de angustia y estrés, posiblemente por el hecho de no poder detener la situación y no conocer a su agresor, por lo que son variables de especial relevancia para clasificar a las víctimas. Sin embargo, y pese al profundo daño psicológico que parece tener el CB en el ajuste psicológico de las víctimas, la ideación suicida, pese a presentar un valor significativo para predecir a las víctimas de las que no lo son, no parece ser la variable más características de la victimización, siendo como hemos visto las anteriores (violencia escolar relacional, verbal y variables de malestar psicológico), más significativas para clasificar correctamente entre víctimas y no víctimas de CB. Por ello, y con estos datos tan interesantes sobre la predictibilidad de las variables, sería recomendable ampliar los estudios en relación a las variables psicológicas y el fenómeno del acoso tecnológico, con el fin de encontrar una línea de actuación adecuada a cada sector de la población.

*HIPÓTESIS: Existe un porcentaje reducido de cibervíctimas maltratadas de forma severa y continuada en el tiempo, que presentan un ajuste psicológico fuertemente deteriorado, manifestado por elevada sintomatología depresiva e ideación suicida.*

Los resultados han indicado, de acuerdo con los análisis expuestos con anterioridad, que la prevalencia de cibervictimización severa de este trabajo es del 5.5%. Concretamente, 58 adolescentes, de un total de 1062 encuestados en la Comunidad Valenciana, sufren maltrato cibernético severo. Estos adolescentes son acosados a través del teléfono móvil y de Internet una-dos veces a la semana o incluso todos los días. Ciertamente, todavía son escasas las investigaciones sobre cyberbullying realizadas en España para extraer datos concluyentes, aunque sí alarmantes (García-Fernández et al., 2015; Álvarez-García et al., 2015; Buelga et al., 2010).

Respecto al perfil de estas víctimas de CB, los datos indican que hay un mayor número de chicas y de adolescentes con 12-14 años, acosados a través de las nuevas tecnologías. Así, y teniendo en cuenta la duración de las ciberagresiones, nuestros datos constatan la prevalencia de jóvenes de sexo femenino y de una edad entre los 12 y 14 años cuando el acoso presenta una duración de un mes o menos. Si el acoso se produce de manera intensa, entre tres y seis meses, se observa que las chicas y los adolescentes de 15 a 18 años son más acosados. Sin embargo, cuando el acoso tecnológico presenta una duración igual o superior al año, se observan diferencias en cuanto al sexo (prevalencia de acoso más elevada en las chicas), pero no en la edad. Trabajos como los de Bauman et al. (2013) también encuentran una mayor victimización tecnológica entre las chicas, y a su vez una fuerte relación con la depresión y los intentos de suicidio.

Por otra parte, y relacionado con el estado psicológico de las cibervíctimas severas, nuestros resultados indican que los efectos psicológicos tras un acoso cibernético intenso se relacionan con la depresión y la ideación suicida (Hinduja y Patchin, 2010; McKenna, Hawk, Mullen, y Hertz, 2011). De ahí la importancia a considerar la vulnerabilidad de este grupo. En cuanto a la sintomatología depresiva, los datos obtenidos muestran que en el último mes, las cibervíctimas severas están siempre tristes y se sienten habitualmente deprimidas (Raskauskas y Stoltz, 2007). Además, más de la mitad de los adolescentes acosados por CB de forma severa no disfrutaban nunca de la vida, lo que se relaciona directamente con sentimientos de desesperanza e ideación suicida (Aboujaoude et al., 2015). Estos adolescentes informan que siempre tienen problemas de sueño y a más de la mitad les cuesta concentrarse y todo les parece un esfuerzo. La falta de concentración y de sobre esfuerzo para realizar actividades cotidianas podría ser una de las causas que explique el bajo rendimiento académico y de ahí, la baja autoestima académica que hemos visto en apartados precedentes en las cibervíctimas (Brito y Oliveira, 2013). En la misma línea, los estudios revisados sobre este fenómeno, sugieren que el cyberbullying es un problema internacional en materia de salud pública, con fuertes consecuencias sobre la depresión de los adolescentes, la autoestima, la desesperanza, problemas psicosomáticos y la conducta suicida (Nixon, 2014).

Así, en este trabajo se comprueban los pensamientos de ideación suicida en cada uno de sus factores. En primer lugar, y en relación a la sintomatología depresiva, las cibervíctimas severas sienten en un 58%, que no pueden seguir adelante. Casi la mitad de las víctimas,

consideran que su familia estaría mejor sin ellos y 6 de ellas presentaban pensamientos recurrentes sobre la muerte cada día. De manera que 3 de ellas también han pensado diariamente en matarse, 4 adolescentes lo han pensado 3 o 4 días, y 5 lo han pensado 1 día o 2. Los resultados concluyen que entre 6-11 adolescentes cibervictimizados de forma severa, presentan un fuerte desequilibrio emocional, puesto que a lo largo de la semana el pensamiento de suicidio es recurrente. Estos resultados son coherentes con el meta-análisis de Aboujaoude y cols. (2015) que encuentra una fuerte asociación entre la victimización por CB y la ideación suicida, así como con diversas investigaciones que relacionan la cibervictimización con conductas suicidas y problemas de salud mental (Tokunaga, 2010; Klomek et al., 2008; Mills, Guerin, Lynch, Daly y Fitzpatrick, 2004; Van Geel et al., 2014). Otros estudios han encontrado, que el impacto del ciberacoso depende de la tipología de maltrato, así como de la propia percepción emocional del adolescente y de sus estrategias de afrontamiento (Smith et al., 2008; Raskauskas y Stolz, 2007; Donnon y Hammond, 2007). Por lo tanto, y de acuerdo con nuestra hipótesis, el número de adolescentes victimizados de manera severa es preocupante, y más aún en sus consecuencias más extrema, como es el suicidio.

*HIPÓTESIS: El cyberbullying se relaciona directamente con la ideación suicida. El cyberbullying tiene un efecto indirecto en la ideación suicida a través del estrés percibido, la soledad, el malestar psicológico y la sintomatología depresiva.*

Otro de los objetivos de esta investigación, fue analizar los efectos directos e indirectos de la violencia escolar por una parte, de cyberbullying, y por otra de la ideación suicida, así como la relación entre ambos tipos de violencia. Los datos muestran la existencia de una correlación entre la violencia escolar y el ciberacoso. Lo que apoya la idea de la continuidad del fenómeno victimizante en el escenario real al virtual. Diversos estudios corroboran la relación de estos tipos de intimidación, sin embargo no son concluyentes si se considera el fenómeno del acoso escolar como un factor explicativo del ciberacoso (García-Fernández et al., 2016). A este respecto, se expone una clara correlación o solapamiento entre las víctimas de ambos fenómenos. Diversos autores indican que los adolescentes implicados en algún tipo de violencia intimidatoria, tienen una mayor probabilidad de involucrarse en

otro tipo de acoso (Del Rey et al., 2012; Kowalsky y Limber, 2013; Waasdorp y Bradshaw, 2015). Los jóvenes que presentan un rol de víctima en el acoso escolar, pueden adquirir el rol de ciberagresor, mientras que las cibervíctimas pueden convertirse en víctimas de bullying (Schneider et al., 2012).

Por otra parte, los resultados de nuestro trabajo muestran relaciones directas entre la violencia escolar y la ideación suicida así como entre el CB y la ideación suicida. Aunque la relación directa entre estas variables no es muy elevada, estos resultados van en la línea de los hallazgos de Hinduja y Patchin (2010), que revelaron que el acoso cibernético y el acoso escolar fueron los predictores más fuertes de los sentimientos, pensamientos y conductas suicidas entre los menores afectados. Las relaciones con la ideación suicida parecen potenciarse a través de variables indirectas de estrés percibido, soledad, sintomatología depresiva y malestar psicológico. Estas variables psicológicas aumentan los pensamientos suicidas, más que la experiencia en sí de CB. Estos resultados apoyan la literatura previa que evidencia que los adolescentes intimidados por CB, presentan elevados índices de estrés y sintomatología depresiva, que en su conjunto reportan a mayores posibilidades de pensamientos y conductas suicidas (Klomek, Sourander y Gould, 2011). De hecho, según los estudios de Van Orden et al. (2010), el 25% de las personas que presentan trastornos depresivos, realizan por lo menos algún intento de suicidio en su vida. Por otra parte, los fuertes sentimientos de soledad y el malestar psicológico derivado de la ciberviolencia (Garaigordobil, 2011), también reportan preocupantes conductas y pensamientos suicidas en las víctimas. La hipótesis confirmada nos lleva a considerar los efectos de estas variables psicológicas que parecen potenciar los pensamientos y comportamientos suicidas en los adolescentes victimizados por CB.

### **9.3 Implicaciones del estudio**

Atendiendo al objetivo 9, la investigación plantea ampliar el conocimiento sobre el estado actual del cyberbullying, y en función de los resultados, proponer medidas para prevenir y reducir el aumento de esta problemática en población infantil y adolescente.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación y expuestos en los apartados anteriores, y teniendo en cuenta la gravedad que tiene para las víctimas ser acosadas por sus iguales a través de las TIC, es fundamental intervenir desde una perspectiva holística no solo con los menores (niños y adolescentes), sino también con otros grupos sociales tan relevantes para este objetivo como son el profesorado y la familia.

De forma resumida y global, las medidas de prevención y de acción dirigidas a estos tres colectivos consistirán en:

1. **Informar:** la información tanto a menores como a educadores (profesores y padres) sobre el problema del CB, los peligros de la Red y las graves consecuencias que tiene este tipo de intimidación en los adolescentes, debe ser un eje sobre el que se fundamente la intervención. De hecho, uno de los objetivos primeros y más relacionados con esta tesis doctoral ha sido la difusión de los resultados de nuestra investigación en los centros escolares con el fin de que el equipo de profesorado tuviera información sobre la situación de su centro escolar con respecto al cyberbullying. También, se les ha facilitado material para detectar signos o señales de alerta de ciber (victimización) en los escolares, y averiguar la situación de la víctima, como por ejemplo el nivel de angustia y distrés emocional. También, y en un futuro, los mediadores escolares, formado por grupos de iguales, podrían ser aquí también, uno de los recursos de implementación eficaces a los que dirigir dicha información, y con ello, prevenir y gestionar los conflictos entre pares relacionados con el CB.

2. **Sensibilizar y concienciar.** Como hemos visto en esta tesis, uno de los resultados más preocupantes nos indica que, hay un porcentaje pequeño pero significativo de adolescentes que sufren un intenso distrés relacionado con el acoso severo y continuado que reciben de sus iguales a través de las TICs. Por ello, para reducir y prevenir este tipo de maltrato, una acción muy importante consiste en sensibilizar y concienciar a los jóvenes sobre las repercusiones psicológicas y legales que tiene su conducta de (ciber) acoso sobre los demás. El daño psicológico que pueden provocar puede ser tan elevado en la víctima que ésta puede entrar en un espiral de angustia constante, con desenlaces fatales como el suicidio. De ahí, que es necesario concienciar a los menores sobre la gravedad que pueden comportar sus conductas de CB, no siendo éstas, un juego, una forma de divertirse o de pasar el tiempo, ya que causan un daño real en una persona real, y no virtual como pudiera parecer. Además,

muchas ciberagresiones, junto a estas consecuencias psicológicas, tienen consecuencias jurídicas que son desconocidas para los menores. Algunas de ellas son penalmente constitutivas de delito, tales como las acciones de inducción al suicidio con mensajes tales como “¿por qué sigues viva?, tírate de un puente”, aquellas que van en contra de la integridad moral de la víctima (injurias, calumnias, amenazas, coacciones), o las que constituyen delitos contra la intimidad de la víctima. También es muy importante que la víctima de CB no se sienta culpable de lo que le está sucediendo y que tenga presente que en situaciones difíciles siempre hay una persona mayor (familiar, educador, tutor, profesor, entrenador, teléfonos gratuitos de ayuda al menor, etc.), que desde su posición de adulto, sabrá orientarlo y tomar las medidas oportunas para protegerlo y garantizar su integridad y seguridad. La inmediata difusión de las ciberagresiones, así como la pérdida de control sobre su difusión dificulta enormemente que la cibervíctima, aún con ayuda de sus iguales, pueda solucionar el problema del CB. Así, por ejemplo la eliminación de un perfil falso de la víctima o de un foro creado para insultarla o humillarla, necesita de la participación activa de los padres o de un adulto significativo porque la mayoría de las veces la retirada de este tipo de contenidos solo se puede realizar a través de profesionales y de medidas judiciales. Para ello, es importante que la víctima pida ayuda y no se sienta culpable del maltrato que está sufriendo a través de las TICs.

**3. Potenciar recursos personales y sociales.** La potenciación de recursos psicosociales en los menores, familia y profesores, tales como la autoestima, empatía, habilidades sociales, comunicación interpersonal, resolución de conflictos, y responsabilidad personal y social, favorecerá el desarrollo positivo de estos entornos sociales, y con ello, fomentará el respeto y no violencia en los principales escenarios de la vida en los que se desenvuelve el adolescente, la familia y la escuela. Se diseñarán e implementarán actividades en los centros escolares con estos tres grupos (en horario escolar con los profesores y menores y fuera de éste con los padres) para potenciar estos recursos psicológicos y sociales. De hecho, hay una estrecha vinculación entre un contexto familiar negativo y la disminución de los recursos sociales e individuales de los adolescentes, lo que se ha relacionado, como hemos visto también en nuestro trabajo, con una mayor vulnerabilidad a la victimización. Los adolescentes que perciben de modo positivo su clima familiar tienen más recursos personales y, por lo tanto, son menos vulnerables ante la victimización de sus iguales en la escuela. De

ahí, la importancia de trabajar también con la familia en la potenciación de dimensiones que favorezca la calidad del clima familiar para que ésta sea percibida como una fuente de apoyo social para prevenir y solucionar los numerosos peligros a los que están expuestos los hijos en el ciberespacio.

De forma resumida, estas ideas se plasman en el siguiente cuadro:

Tabla 41.

Cuadro Resumen: Objetivo 9

UNIDAD	MÓDULO	OBJETIVOS
 <p><b>Menores</b></p>	<b>Información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar acerca de los peligros en la Red.</li> <li>- Concienciar de los daños psicológicos y jurídicos del acoso cibernético.</li> </ul>
	<b>Concienciación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar conductas para un uso responsable y seguro de las nuevas tecnologías.</li> </ul>
	<b>Desarrollo de recursos personales y sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar recursos personales (autonomía, empatía); y sociales, resolución de conflictos, y habilidades sociales) para prevenir la intimidación en la Red.</li> </ul>
 <p><b>Profesores</b></p>	<b>Información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar sobre los resultados de la presente investigación realizada en la Comunidad Valenciana</li> </ul>
	<b>Concienciación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar signos o síntomas para la detección de casos de ciberacoso, en particular sobre la victimización severa, así como pautas de prevención y de actuación ante el ciber (acoso) de los alumnos.</li> </ul>
	<b>Desarrollo de recursos personales y sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar al profesorado en el funcionamiento de las nuevas tecnologías y los peligros en la Red para mejorar la comprensión de la problemática.</li> <li>- Fomentar un buen clima escolar, y la tolerancia cero ante la violencia a través de la Red.</li> <li>- Fomentar la ayuda de profesores y de mediadores escolares en la gestión y resolución de los conflictos de ciber (acoso).</li> </ul>

 <p><b>Familia</b></p>	<b>Información</b>	- Formar a las familias en el funcionamiento de las nuevas tecnologías y los peligros en la Red para la mejor comprensión de la problemática.
	<b>Concienciación</b>	- Enseñar signos o síntomas para la detección del ciberacoso en los hijos, así como pautas para prevenir, y para saber actuar ante este tipo de intimidación.
	<b>Desarrollo de recursos personales y sociales</b>	- Dotar de recursos personales (autoestima, inteligencia emocional), y recursos familiares (clima familiar positivo, comunicación familiar, asertividad...) para fortalecer el ajuste psicosocial de sus miembros, y de ahí, para prevenir la intimidación en la Red.

## 9.4 Limitaciones y prospectiva

Como último apartado, se hace mención a las principales limitaciones encontradas en el estudio y se exponen algunas propuestas que pueden contribuir a la mejora del conocimiento científico en materia de cyberbullying.

En primer lugar, el propósito de esta tesis doctoral ha sido ampliar el conocimiento existente sobre el cyberbullying. Un problema que afecta, cada vez más, a los adolescentes, y por lo cual es necesario realizar una gran cantidad de investigaciones al ser una problemática relativamente reciente y, lamentablemente, en aumento. A continuación, a modo de resumen final, se exponen las principales contribuciones de esta investigación:

- Se han obtenido datos muy interesantes con respecto a la incidencia del acoso cibernético en la Comunidad Valenciana, así como la confirmación de que existen diferencias de sexo en la prevalencia de este tipo de maltrato entre los adolescentes.
- Queda confirmada la existencia de que hay una prolongación entre la experiencia de acoso escolar con el acoso cibernético de modo que los problemas de muchos niños y adolescentes en el contexto escolar se trasladan y continúan en el ciberespacio, por lo que se agrava la situación de victimización entre iguales.

- Se ha demostrado que la cibervictimización se asocia con el desarrollo de problemas psicológicos que afectan a la salud mental y ajuste psicosocial de las víctimas. Las cibervíctimas en comparación con los adolescentes no victimizados experimentan más estrés, ánimo depresivo, soledad, malestar emocional, insatisfacción con la vida e ideación suicida, y presentan una baja autoestima académica.

- Hay un pequeño porcentaje de adolescentes en la Comunidad Valenciana que sufren de forma severa y continua el maltrato a través de las TIC. Los niveles de distrés emocional en estas cibervíctimas son muy elevados, siendo la duración del ciberacoso una variable muy importante en la sintomatología depresiva e ideación suicida del adolescente victimizado.

- Se ha comprobado que el contexto familiar negativo, con problemas de cohesión familiar y de conflictos frecuentes entre sus miembros, incide negativamente en los hijos, siendo éstos un blanco más fácil de maltrato al no haber factores de protección en la familia.

- Queda reflejada la capacidad predictiva de variables indicadoras de ajuste psicológico sobre el cyberbullying. Y por último, se ha comprobado que el cyberbullying y el acoso escolar presentan relaciones directas con la ideación suicida. También se ha constatado que el CB presenta relaciones indirectas con la ideación suicida a través de las variables de distrés psicológico analizadas en el trabajo.

La realización de una investigación tan amplia conlleva una serie de limitaciones que instan a interpretar con cautela algunos de los resultados obtenidos. Una de las limitaciones encontradas, hace referencia a la representatividad muestral. Pese a que los resultados obtenidos sirven para hacer una aproximación real a la problemática, ya que se trata de una muestra amplia y representativa, no permite la generalización de las conclusiones a la población general de adolescentes. Por lo que es necesario la continuidad y ampliación de los estudios de CB, así como la réplica del estudio actual en otras comunidades españolas, con el objetivo de obtener una visión global del problema en nuestro país. Otra limitación incluye las escalas de autoinforme empleadas como único instrumento de medida. El empleo de estas herramientas a pesar de haber cumplido las exigencias psicométricas, puede presentar sesgos

en las respuestas debido a los conceptos de subjetividad, deseabilidad social y a la tendencia de seguir un patrón repetitivo de respuesta. Esta limitación, podría ser resuelta en futuros estudios mediante la utilización de técnicas cualitativas que amplíen la información personal, familiar y escolar mediante entrevistas en profundidad. En esta misma línea, se presenta como limitación parcial, los instrumentos de medida y las herramientas estadísticas empleadas, debido a la dificultad en la realización de comparaciones fiables con otros estudios, por lo que sería de gran utilidad crear una metodología común para este campo de investigación. Por último, la naturaleza transversal de este estudio es una limitación para establecer relaciones causales. Sería muy interesante realizar estudios longitudinales que permitan analizar en profundidad la evolución y la interacción de las distintas variables

En relación a futuras líneas de investigación, consideramos interesante ahondar en el estudio de la constelación de factores individuales, familiares, escolares y del grupo de iguales que intervienen en este tipo de maltrato tecnológico entre iguales. Profundizar en el conocimiento de las características psicológicas tanto de víctimas, como de agresores y víctimas-agresoras. Teniendo en cuenta el estudio de las variables mediadoras de la exposición al riesgo. Además, es fundamental, hacer hincapié en el análisis de las consecuencias psicológicas, tan graves, derivadas de esta problemática; pues son muchos los adolescentes que presentan desajustes psicológicos, con clara sintomatología depresiva y bajos niveles de satisfacción con la vida, e incluso ideación suicida que en casos extremos pueden llevar al suicidio. Por lo que, otro de los trabajos futuros se podría centrar en la identificación y el análisis psicosocial de los suicidios ocurridos durante esta década, en adolescentes víctimas de cyberbullying.

Del mismo modo, estudiar el clima y el entorno familiar de todos los implicados; concretamente, es interesante destacar la relevancia del rol de los progenitores en materia de prevención. Pues los estudios realizados hasta el momento evidencian que las víctimas de CB, a la hora de pedir ayuda, muestran poca confianza en los adultos o las autoridades. Incrementar las nociones sobre CB, la formación y la puesta en práctica de medidas preventivas, mejorará la comunicación paterno-filial y el clima familiar. A su vez, sería de gran utilidad analizar la influencia del contexto escolar y de la comunidad en la explicación y evolución del ciberacoso.

Debido a la envergadura de este fenómeno, y con el objetivo de validar los resultados obtenidos, es conveniente, realizar comparativas transculturales entre países Europeos y de América Latina. Investigaciones cruciales, que ayudarán a determinar la casuística sociocultural del ciberacoso.

Consideramos que cualquier tipo de avance en el conocimiento científico, será fundamental para la elaboración de programas novedosos de prevención e intervención, ya que, aunque ahora mismo están disponibles algunas guías de recursos educativos para abordar el CB, sigue siendo necesaria para poner freno a la (ciber) violencia entre iguales en nuestro país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18.
- Acosta, L. D., Fernández, A. R., y Pillon, S. C. (2011). Fatores sociais para o uso de álcool em adolescentes e jovens. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 19*, 771-781.
- Albadalejo, N., y Caruana, A. (2014). El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de Educación Primaria. En A. Caruana y N. Gomis (Eds.), *Cultivando Emociones* (pp. 246-264). Elda, ES: Conselleria, d'Educació Cultura i Esport. Generalitat Valenciana.
- Alcázar, M. Á., Verdejo, A., Bouso, J. C., y Ortega, J. (2015). Búsqueda de sensaciones y conducta antisocial. *Anuario de Psicología Jurídica, 25*(1), 75-80.
- Almansa-Martínez, A., y Fonseca, O., y Castillo-Esparcia, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar, 40*, 127-135.
- Alonso L. M., y Murcia, G. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). *Revista Salud Uninorte, 23*(1), 32-42.
- Alonso, J., Herdman, M., Pinto, A., y Vilagut, G. (2010). *Desarrollo de un instrumento de evaluación de trastornos depresivos y de ansiedad para encuestas de salud*. [https://www.imim.cat/programesrecerca/epidemiologia/es\\_trastdepressius.html](https://www.imim.cat/programesrecerca/epidemiologia/es_trastdepressius.html)
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., y Afen-Akpaida, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology, 35*(2), 151-159.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar [The Training of Pre-Service Teachers to Deal with School Violence]. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 35-56.

- Álvarez-García, D., Pérez, J. C., González, A. D., y Pérez, C. R. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(3), 226-235.
- Amichai-Hamburger, Y., y Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and internet use. *Computers in Human Behavior, 19*(1), 71-80.
- Andrade, P., Pérez, C., Alfaro, L. B., Sánchez, M. E., y López, A. (2009). Resistencia a la presión de pares y pareja y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Adicciones: Revista de Socidrogalcohol, 21*(3), 243-250.
- Ang, R. P., Huan, V. S., y Florell, D. (2014). Understanding the relationship between proactive and reactive aggression, and cyberbullying across United States and Singapore adolescent samples. *Journal of Interpersonal Violence, 29*(2), 237-54.
- Ángeles, E. P. (2015). Los conceptos jurídicos fundamentales en la era del Internet. *Alegatos, 90*, 391-406.
- Aparicio, V. G., y Jiménez, M. R. (2017). La construcción de la identidad adolescente en Internet. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 7*(1), 569-578.
- Arab, L. E., y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes, 26*(1), 7-13.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema, 12*, 314-320.
- Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología, 96*, 79-96.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo, 34*(1), 65-73.

- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (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, 23*, 36-51.
- Barlett, C. P. (2015). Anonymously hurting others online: The effect of anonymity on cyberbullying frequency. *Psychology of Popular Media Culture, 4*(2), 70.
- Bauman, S., Toomey, R. B., y Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of adolescence, 36*(2), 341-350.
- Bava, S., y Tapert, S. F. (2010). Adolescent brain development and the risk for alcohol and other drug problems. *Neuropsychology Review, 20*(4), 398-413.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Philadelphia, US-PA: University of Pennsylvania Press.
- Becvar, D. S. (2013). *Handbook of family resilience*. New York: Springer International Publishing.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. <https://pdfs.semanticscholar.org/d4b9/5d4ad8599e86cd726290f4e4a5d8309f6bda.pdf>
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist, 35*, 320-335.
- Belsky, J., y De Haan, M. (2011). Annual research review: Parenting and children's brain development: The end of the beginning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(4), 409-428.
- Benítez, J. L., García-Berbén, A., y Fernández-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(1), 191-208.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.

- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 825-829.
- Bentler, P. M., y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin, 88*(3), 588.
- Beran, T., y Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing, 1*(2), 16-33.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Berne, S., Frisé, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., y Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 320-334.
- Bersabé, R., Fuentes, M. J., y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema, 13*(4), 678-684.
- Bilić, V. (2014). The role of perceived social injustice and care received from the environment in predicting cyberbullying and cybervictimization. *Medijska Istraživanja, 20*(1), 101–125.
- Bilić, V., Buljan, F. G., y Rafajac, B. (2014). Life satisfaction and school performance of children exposed to classic and cyber peer bullying. *Collegium Antropologicum, 38*(1), 21-29.
- Bjorklund, D. F., y Hernández, C. H. (2011). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Bjorklund, D. F., Hernández, C. H., y Ellis, B. J. (2015). *The handbook of evolutionary psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Blakemore, S., y Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Bonanno, R. A., y Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 685-697.
- Borges, A., Prieto, P., Ricchetti, G., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). Validación cruzada de la factorización del Test UCLA de Soledad. *Psicothema*, 20(4), 924-927.
- Borja, A., Edna, L., y Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 263-282.
- Borrás-Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07.
- Bossler, A. M., y Holt, T. J. (2009). On-line activities, guardianship, and malware infection: An examination of routine activities theory. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(1), 400-420.
- Boyd, C. P., Gullone, E., Needleman, G. L., y Burt, T. (1997). The Family Environment Scale: Reliability and normative data for an adolescent sample. *Family Process*, 36(4), 369-373.
- Branje, S., Laursen, B., y Collins, W. A. (2012). Parent-child communication during adolescence. En A. Vangelisti, *The Routledge handbook of family communication* (pp. 271-286). Ney York: Routledge.
- Branje, S., Laninga-Wijnen, L., Yu, R., y Meeus, W. (2014). Associations among school and friendship identity in adolescence and romantic relationships and work in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2(1), 6-16.
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S., y Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 65-75.

- Brenlla, M., y Aranguren, M. (2010). Adaptación argentina de la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10). *Revista de Psicología Social*, 28(2), 311-342.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., y Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 375-388.
- Bringué, X., y Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Brinthaupt, T. M., y Lipka, R. P. (Eds.). (2012). *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions*. Albany, NY: Suny Press.
- Brito, C. C., y Oliveira, M. T. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de Pediatria*, 89(6), 601-607.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Brooks, F. M., Magnusson, J., Spencer, N., y Morgan, A. (2012). Adolescent multiple risk behaviour: an asset approach to the role of family, school and community. *Journal of Public Health*, 34(Suppl. 1), 148-156.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Buelga, S., y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101.
- Buelga, S., y Pons, J. (2013). El consumo de drogas en la adolescencia. En G. Musitu (Ed.), *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 191-208). México, DF: Editorial Trillas.

- Buelga, S., y Chóliz, M. (2013). El adolescente frente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En G. Musitu (Ed.), *Adolescencia y Familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 209-228). México, DF: Editorial Trillas.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, *11*(1), 192-200.
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *9*(1), 127-141.
- 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. (2012a). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, *28*(1), 180-187.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2012b). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet (CYBVIC). *Pan American Journal of Public Health*, *32*(1)36-42.
- Buelga, S., Ortega, J., Iranzo, B., y Torralba, E. (Julio, 2013). Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary. En *First International Congress Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Universidad de Lisboa, Portugal.
- Buelga, S., Sánchez, A., Iranzo, B., y Ortega, J. (Mayo, 2013). Ajuste psicológico en adolescentes víctimas de cyberbullying. En *III Congreso Internacional de Convivencia Escolar*. Universidad de Almería, España.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Torralba, E. (Noviembre, 2014). Influence of family environment in victims of cyberbullying. En *XII National Congress of Social Psychology*. Sociedad Científica Española de Psicología Social, Sevilla, España.

- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382-406.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., y Musitu, G. (2016). Family relationships and cyberbullying. En *Cyberbullying across the globe* (pp. 99-114). New York: Springer International Publishing.
- Burton, K. A., Florell, D., y Wygant, D. B. (2013). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 50(2), 103-115.
- Cabañero, M. J., Richard, M., Cabrero, J., Orts, I., Reig, A., y Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y puérperas. *Psicothema*, 16, 448-455.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En M. Lorenzo y otros (Coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabero, J. (2016). *Tendencias educativas para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones CEF.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A., y Mora-Merchán, J. A. (2010). Exploring cyberbullying in Spain. In J. A. Mora-Merchán, y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 146-162). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 15(10), 68-76.

- Campbell, M. A., Spears, B. A., Slee, P., Butler, D., y Kift, S. (2012). Victims perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389-401.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., y Pepler, D. (2013). Cyberbullying: prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192.
- Carceller-Maicas, N. (2016). Youth, health and social networks: Instagram as a research tool for health communication. *Mètode Science Studies Journal*, 6, 227-233.
- Carrascosa, L., Cava, M. J., y Buelga, S. (2016). Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas frecuentes y víctimas ocasionales de violencia de pareja. *Terapia Psicológica*, 34(2), 93-102.
- Casas, J. A., Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Casco, F. J., y Oliva, A. (2005). Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 209-220.
- Castellanos-Cerón, V. M., Villa-George, F. I., y Gámez-Guadix, M. (2017). Cyberbullying: Un problema de salud mental entre adolescentes mexicanos. *Vertientes, Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 5-12.
- Castells, M. (1996). *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.

- Cava, M. J., y G. Musitu. (2000). La potenciación de la autoestima en la escuela. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cava, M. J., Murgui, S., y Musitu, G. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*, 275-290.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 156-165.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema, 18*(3), 367-373.
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., y Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders, 169*, 7-9.
- Cerezo, F. (2014). Soporte social en bullying. Análisis de la soledad de la víctima. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(1), 123-132.
- Cervera, L. (2009). *Lo que hacen tus hijos en Internet*. Barcelona: RBA Libros.
- Cohen, L. E., y Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review, 44*(4), 588-608.
- Cohen, S., y Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. En S. Spacapan, y S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health* (pp. 31-67). Newbury Park, CA: Sage.
- Cohen, S., y Janicki-Deverts, D. (2012). Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006 and 2009. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(6), 1320-1334.
- Coleman, J. C., y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.

- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., Pearce, A. N., y Negro, P. (2013). Badgrlz? Exploring sex differences in cyberbullying behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(3), 209-228.
- Crick, R. N., y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Crocker, J., y Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., y Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 109-117.
- Cuadrado-Gordillo, I., y Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior*, 36, 225-233.
- Chavarría, M. P., y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 1(9), 38-44.
- Chipuer, H. M., y Villegas, T. (2001). Comparing the second-order factor structure of the Family Environment Scale across husbands' and wives' perceptions of their family environment. *Family Process*, 40(2), 187-198.
- Chóliz, M. (2010). Mobile phone addiction: a point of issue. *Addiction*, 105(2), 373-374.
- Chóliz, M. (2011). PrevTec 3.1: Programa de Prevención de Adicciones Tecnológicas. <https://usoresponsablenuevatecnologias.files.wordpress.com/2009/10/prevtec.pdf>
- Chóliz, M. (2012). Mobile-phone addiction in adolescence: The test of mobile phone dependence (TMD). *Progress in Health Sciences*, 2(1), 33-44.
- Chóliz, M., Villanueva, V., y Chóliz, M. C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 34(1), 74-88.

- Christakis, D., Hill, D., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y. L., Corss, C., Fagbuyi, D., y Moreno, M. (2016). Virtual violence. *Pediatrics*, *138*(2), e20161298.
- D'Auria, J. P. (2014). Cyberbullying resources for youth and their families. *Journal of Pediatric Health Care*, *28*(2), 19-22.
- David-Ferdon, C., y Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), S1-S5.
- De la Torre-Cruz, M. J., García-Linares, M. C., y Casanova-Arias, P. F. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *12*(32), 147-170.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Dehue, F. (2013). Cyberbullying research: New perspectives and alternative methodologies. Introduction to the special issue. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *23*(1), 1-6.
- Dehue, F., Bolman, C., y Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, *11*(2), 217-222.
- Del Barco, B. L., Castaño, E. F., Bullón, F. F., y Carroza, T. G. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de educación secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*, 771-788.
- Del Barrio-Fernández, Á., y Fernández, I. R. (2016). Los adolescentes y el uso de las Redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *3*(1), 571-576.
- Del Rey, R., Elipe, P., y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, *24*(4), 608-613.

- Del Río, J., Bringue, X., Sádaba, C., y González, D. (Mayo, 2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. *V Congrés Internacional Comunicació I Realitat*. Univeritat Ramon Llull, Barcelona.
- Del Río, M. I., Del Barco, B. L., Castaño, E. F., y Carroza, T. G. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 5-14.
- Delgado, B., González, C., Vicent, M., Gomis, N., e Inglés, C. J. (2014). Artículos e investigaciones de referencia. En M. J. Català, *Cultivando Emociones - 2* (pp. 230-279). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Desmet, A., Deforche, B., Hublet, A., Tanghe, A., Stremersch, E., y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Traditional and cyberbullying victimization as correlates of psychosocial distress and barriers to a healthy lifestyle among severely obese adolescents--a matched case-control study on prevalence and results from a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14(1), 224.
- Díaz-Morales, J. F., Escribano, C., Jankowski, K. S., Vollmer, C., y Randler, C. (2014). Evening adolescents: The role of family relationships and pubertal development. *Journal of Adolescence*, 37(4), 425-432.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Ditrendia. Digital Marketing Trends. (2014). *Informe Mobile en España y el mundo 2014*. <http://www.ditrendia.es/wp-content/uploads/2014/07/Ditrendia-Informe-Mobile-en-Espana-y-en-el-Mundo.pdf>
- Ditrendia. Digital Marketing Trends. (2016). *Informe Mobile en España y en el Mundo 2016*. <http://www.ditrendia.es/wp-content/uploads/2016/07/Ditrendia-Informe-Mobile-en-Espa%C3%B1a-y-en-el-Mundo-2016-1.pdf>

- Domínguez, C. R., Martínez-Pecino, R., y Segura, M. D. (2015). Ciberacoso en la adolescencia y revelación de las agresiones. *Apuntes de Psicología*, 33(3), 95-102.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335.
- Donnon, T., y Hammond, W. (2007). Understanding the relationship between resiliency and bullying in adolescence: An assessment of youth resiliency from five urban junior high schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 449-471.
- Donosa-Vázquez, T., Rubio, M. J., Velasco-Martínez, A., y Vilà, R. (Julio, 2014). Ciberacoso en función del género. Propuestas de análisis. Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género. *V Congreso Universitario Internacional "Investigación y Género"*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Douglas, A. C., Mills, J. E., Niang, M., Stepchenkova, S., Byun, S., Ruffini, C., y Blanton, M. (2008). Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996–2006. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 3027-3044.
- Dredge, R., Gleeson, J., y de la Piedad-Garcia, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective. *Computers in Human Behavior*, 36, 13-20.
- Ehrensaft, E., y Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux, *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 159-174). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Elledge, L. C., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: The influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 698-710.
- Emery, R., y Laumann-Billings, L. (1998). An overview of the nature, causes, and consequences of abusive family relationships. *American Psychologist*, 53, 121-135.

- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, 12(1), 109-125.
- Erentaite, R., Bergman, L. R., y Žukauskienė, R. (2012). Cross-contextual stability of bullying victimization: A Person-oriented analysis of cyber and traditional bullying experiences among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(2), 181-190.
- Erikson, E. H. (1968). Psychosocial identity. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 7, 61-65.
- Erstad, O., Gilje, O., y Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 89-98.
- Espinar-Ruiz, E., y González-Río, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, 87-105.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Estévez, E., y Jiménez, T. I. (2015). Aggressive behavior and personal and school adjustment in a sample of spanish adolescent students. *Universitas Psychologica*, 14(1), 111-124.
- Estévez, E., Jiménez, T., y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 29-39.

- Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education, 4*, 473-483.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(1), 119-128.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Revista de Psicología Clínica y de la Salud, 18*, 73-89.
- Expósito, F., y Moya, M. C. (1999). Soledad y Apoyo Social. *Revista de Psicología Social, 2-3*, 319-339.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*, 1069-1079.
- Fenaughty, J., y Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behaviour, 29*(3), 803-811.
- Fernández-Ballesteros, R., y Sierra, B. (1989). Escalas de clima social FES, WES, CIES y CES.
- Fernández, J., y Bravo, A. (2000). Structure and dimensions of social support in the social network of adolescents. *Anuario de Psicología, 31*(2), 87-105.
- Fernández, C. S., y Hernáez, L. L. (2015). Factores de riesgo en el cyberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education, 4*(1), 1-25.
- Fernández, C. S., y López-Hernáez, L. (2015). Risk factors in cyberbullying. Frequency and exposition of personal data on the Internet. *International Journal of Sociology of Education, 4*(1), 1-25.
- Fernández J., Peñalva, M. A., y Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar, 22*(44), 113-121.

- Fitzpatrick, S., y Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive Behavior*, 37(2), 177-192.
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M., y Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1393-1398.
- Flores, J. (2008). *Cyberbullying. Guía Rápida*. <http://www.pantallasamigas.net/otros-webs/ciberbullying-com.shtm>
- Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E., y Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473.
- Fonseca, A. M. (2016). La confianza de los adolescentes escolarizados en las redes sociales virtuales. *Praxis & Saber*, 7(15), 231-246.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
- Fuligni A. J., y Flook L. (2005). A social identity approach to ethnic differences in family relationships during adolescence. *Advances in Child Development and Behavior*, 33(2), 125-52.
- Fundación Telefónica. (2016). *Informe Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gálvez-Nieto, J. L., Vera-Bachman, D., Cerda, C., y Díaz, R. (2016). Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet: Estudio de validación de una versión abreviada en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 41(1), 16-27.

- Gallagher, S., y Dunsmuir, S. (2014). Threats Among the “Always-On” Generation: Cyberbully identification in a secondary school in the United Kingdom. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 1-10.
- Gámez-Guadix, M., Gini, G., y Calvete, E. (2015). Stability of cyberbullying victimization among adolescents: Prevalence and association with bully–victim status and psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior*, 53, 140-148.
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., y Calvete, E. (2013). Evaluation of the cognitive-behavioral model of generalized and problematic Internet use in Spanish adolescents. *Psicothema*, 25(3), 299-306.
- Gámez-Guadix, M., de Santisteban, P., y Resett, S. (2017). Sexting among spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34.
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F., y Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) among mexican adolescents. *Violence and Victims*, 29(2), 232–247.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 569-582.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2013). Ciberacoso ("cyberbullying") en el País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461-474.

- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7, 428.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2008). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the autonomous community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62.
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garandau, C. F., Lee, I. A., y Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123-1133.
- Garaya, R. M., Ávilab, M. E., y Martíneza, B. (2013). *Psychosocial Intervention*, 22(1).
- García J. F, Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., y Benito, M. (Septiembre, 2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En *IV Simposio Pluridisciplinar sobre Contenidos Educativos Reutilizables*. SPDECE, Bilbao.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Fernández, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27, 347-353.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relations between bullying and cyberbullying: Prevalence and co-occurrence. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61.

- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J., y Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130.
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., y Barrientos-Gómez, M. C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 69(6), 463-474.
- Gardner, M., y Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: an experimental study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625-635.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C., y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Garmendia, L. M., Jiménez, I. E., Casado, M. Á., y Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile. Riesgos y oportunidades en Internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Ruíz, M. I., y Miras, F. Vicente. F. (2006). Estrategias de estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gifre, M., Monreal, P., y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241.
- Gilman, R., y Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.

- Gilligan, C., y Murphy, J. M. (1979). Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the dilemma of the fact. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1979(5), 85-99.
- Giménez, A. M.; Maquilón, J. J., y Arnaiz, P. (2016). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351.
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J., y Sánchez, P. A. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), 119-133.
- Gini, G., y Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A Metaanalysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Giumetti, G. W., y Kowalski, R. M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. En *Cyberbullying Across the Globe* (pp. 117-130). New York: Springer International Publishing.
- Goffin, R. D. (2007). Assessing the adequacy of structural equation models: Golden rules and editorial policies. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 831-839.
- Gofin, R., y Avitzour, M. (2012). Traditional versus internet bullying in junior high school students. *Maternal and Child Health Journal*, 16(8), 1625-1635.
- Gómes, F., y Sendín, J. C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la red por jóvenes españoles. *Comunicar*, 43(XXII), 45-53.
- González, P., y Cabrera, C. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y d género en niños, niñas y adolescentes. *Plumilla Educativa*, 12, 339- 360.
- González-Cabrera, J., Calvete, E., León-Mejía, A., Pérez-Sancho, C., y Peinado, J. M. (2017). Relationship between cyberbullying roles, cortisol secretion and psychological stress. *Computers in Human Behavior*, 70, 153-160.

- González-Forteza, C. (1996). *Factores protectores y de riesgo de depresión e intentos de suicidio en adolescentes* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Görzig, A. (2016). Adolescents' experience of offline and online risks: separate and joint propensities. *Computers in Human Behavior*, 56, 9-13.
- Gracia, E., y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la Familia*. Barcelona: Paidós.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., y Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87-110.
- Grandmontagne, A. G. (2000). *Adolescencia y discusiones familiares*. Madrid: EOS.
- Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., y Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235.
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 339-355.
- Gutiérrez, M., y Vivó, P. (2010). Teaching moral reasoning in school physical education classes. *European Journal of Human Movement*, 14, 1-22.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (2004). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson.
- Hair, J. F. y Gómez-Suárez, M. (2005). *Análisis multivariante* (5<sup>a</sup>. ed.), Madrid: Prentice Hall.
- Halpern-Meehin, S., Manning, W. D., Giordano, P. C., y Longmore, M. A. (2013). Relationship churning, physical violence, and verbal abuse in young adult relationships. *Journal of Marriage and Family*, 75(1), 2-12.
- Hall, G. S. (1916). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, antropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 2). New York: D. Appleton and Company.

- Hase, C. N., Goldberg, S. B., Smith, D., Stuck, A., y Campain, J. (2015). Impacts of traditional bullying and cyberbullying on the mental health of middle school and high school students. *Psychology in the Schools*, 52(6), 607-617.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., y Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59-65.
- Hernández, T., y O'Rilley, M. B. (2015). *Investigación sobre la delincuencia y el bullying escolar en España. Teorías, evolución y tendencias*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Herranz, P., y Sierra, P. (2013). *Psicología evolutiva 1 volumen 2: desarrollo social*. Madrid: UNED.
- Herrero, J., Estévez, E., y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Herrero, J., y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-848.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 711-22.
- Hoff, D. L., y Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47, 652-655.

- Hoffmann, J. P., Baldwin, S. A., y Cerbone, F. G. (2003). Onset of major depressive disorder among adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(2), 217-224.
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gomez-Jacinto, L., Dominguez-Fuentes, J. M., García-Leiva, P., y Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 645-664.
- Hong, J. S., Lee, J., Espelage, D. L., Hunter, S. C., Patton, D. U., y Rivers J. T. (2016). Understanding the correlates of face-to-face and cyberbullying victimization among US adolescents: a social-ecological analysis. *Violence and Victims*, 31(4), 638-663.
- Hoza, B., Bukowski, W. M., y Beery, S. (2000) Assessing peer network and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 119-128.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, Y., y Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers and Education*, 63, 227-239.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., y Gilman, R. (2006). Life Satisfaction. En G. Bear, y K. Minke (eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 357-368). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Huesmann, L. R. (2007). The impact of electronic media violence: Scientific theory and research. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S6-S13.
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93.
- Inchley, J., y Currie, D. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children international*. Copenhagen, DK: WHO Regional Office for Europe.
- INJUVE. (2012). *Informe de la Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Madrid: INE.
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behaviour: A study of adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30, 298-312.
- Jager, J., Schulenberg, J. E., O'Malley, P. M., y Bachman, J. G. (2013). Historical variation in drug use trajectories across the transition to adulthood: the trend toward lower intercepts and steeper, ascending slopes. *Development and Psychopathology*, 25(2), 527-543.
- James, A. C., y Javaloyes, A. M. (2001). Practitioner review: The treatment of bipolar disorder in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(4), 439-449.
- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61.
- Jiménez, J. S. F., y Serrano, M. D. (2017). Desensibilización a la violencia una revisión teórica para la delimitación de un constructo. *Uaricha*, 11(25), 70-81.
- Jiménez, T. I., y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Intervención Psicosocial*, 21(1), 77-89.
- Jiménez, T. I., Murgui, S., y Musitu, G. (2007) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 259-271.
- Jiménez, T. I., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 139-151.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.

- Johnson, H. D., Lavoie, J. C., y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research, 16*(3), 304-318.
- Jung, Y. E., Leventhal, B., Kim, Y. S., Park, T. W., Lee, S. H., Lee, M.,...Park, J. I. (2014). Cyberbullying, problematic internet use, and psychopathologic symptoms among Korean youth. *Yonsei Medical Journal, 55*(3), 826-830.
- Juvonen, J., y Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159-185.
- Juvonen, J., y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496-505.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Sar, A. H., Ersanlı, E., Kaya, S. N., y Kumcağız, H. (2004). Relationships between University students' levels of loneliness and their levels of self-esteem. *Journal of Faculty of Education, 18*(2), 27-39.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., y Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*, 25-36.
- Keijsers, L., y Poulin, F. (2013). Developmental changes in parent-child communication throughout adolescence. *Developmental Psychology, 49*(12), 2301-2308.
- Kessler, R., y Mroczek, D. (1994). *Final version of our non-specific Psychological Distress Scale*. Ann Arbor, MI: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
- Kiesler, S. (2014). *Culture of the Internet*. New York: Psychology Press.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., y Gould, M. S. (2008). Peer victimization, depression, and suicidality in adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 38*(2), 166-180.
- Klomek, A. B., Sourander, A., y Gould, M. S. (2011). Bullying and suicide: detection and intervention. *Psychiatric Times, 28*(2), 27-31.

- Koenig, A. L., Cicchetti, D., y Rogosch, F. A. (2000). Child compliance/noncompliance and maternal contributors to internalization in maltreating and nonmaltreating dyads. *Child Development, 71*(4), 1018-1032.
- Kohlberg, L., y Ryncarz, R. A. (1990). Beyond justice reasoning: Moral development and consideration of a seventh stage. En C. Alexander, y E. Langer, *Higher Stages of Human Development: Perspectives on Adult Growth* (pp. 191-207). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kowalski, R. M. (2008). Cyber bullying: Recognizing and treating victim and aggressor. *Psychiatric Times, 25*(11), 45-47.
- Kowalski, R., Agatston, P. W., y Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 41-43.
- Kowalski, R., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073-1137.
- Kowalski, R. M., y Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30.
- Kowalski, R., y Limber, S. P. (2013). Correlatos psicológicos, físicos y académicos de ciberacoso y el acoso tradicional. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), 13-20.
- Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kowalski, R., y Whittaker, E. (2015). Cyberbullying Via Social Media. *Journal of School Violence, 14*(11), 11-29.
- Krahé, B., Möller, I., Huesmann, L. R., Kirwil, L., Felber, J., y Berger, A. (2011). Desensitization to media violence: Links with habitual media violence exposure, aggressive cognitions, and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(4), 630.

- Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31.
- Krauskopf, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Psicología.com*, 15, 1-12.
- Kronenberg, W. G., y Thompson, R. J. (1990). Dimensions of family functioning in families with chronically ill children: A higher order factor analysis of the Family Environment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 380-388.
- Kroon, W. (2011). *Bullying and cyberbullying in adolescence and its relations with life satisfaction, loneliness, depressive symptoms and reputation* (Tesis de maestría). Utrecht University, Utrecht.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., y Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57.
- Labrador, F. J., Villadangos, S. M., Crespo, M., y Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología*, 29(3), 836-847.
- Låftman, S. B., Modin, Y., y Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 112-119.
- Lam, L. T., Cheng, Z., y Liu, X. (2013). Violent online games exposure and cyberbullying/victimization among adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(3), 159-165.
- Landazabal, M. G., y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- 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.

- Lasgaard, M. (2007). Reliability and validity of the Danish version of the UCLA Loneliness Scale. *Personality and Individual Differences*, 42, 1359-1366.
- Lauren, M., y Ratliffe, K. (2011). Cyber Worlds: New playgrounds for bullying. *Computers in the Schools*, 28(2), 92-116.
- Laursen, B., Hafen, C. A., Kerr, M., y Stattin, H. (2012). Friend influence over adolescent problem behaviors as a function of relative peer acceptance: to be liked is to be emulated. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 88.
- Law, D. M., Shapka, J. D., y Olson, B. F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1651-1656.
- 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.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al consejo de Europa*. Madrid: Anthropos.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. A research of gender differences. *School Psychology International*, SAGE Publications, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 1777-1791.
- Lila, M. S. (1995). Autoconcepto, valores y socialización: Un estudio transcultural (Tesis Doctoral inédita). Universitat de València, Valencia.
- Lila, M., Musitu, G., y Buelga, S. (2006). *Programa LISIS: Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Liu, Q. X., Fang, X. Y., Deng, L. Y., y Zhang, J. T. (2012). Parent-adolescent communication, parental Internet use and Internet-specific norms and pathological Internet use among Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1269-1275.

- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzog, A. y Olafsson, K. (2011). *EU kids online final report 2011*. London, UK: EU Kids Online, London School of Economics & Political Science.
- López, M. J., Chaves, M. L., González, I. P., y Ruiz, M. G. (2009). ¿Por qué y con qué intención lo hizo? Atribuciones de los padres y adolescentes en los conflictos familiares. *Psicothema*, 21(2), 268-273.
- Lorente, S., Bernete, F., & Becerril, D. (2004). *Jóvenes, relaciones familiares y tecnologías de la información y de la comunicación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Low, S., y Espelage, D. L. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence*, 3, 39-52.
- Lozano, L. M., Valor-Segura, I., Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., García-Cueto, E., y Lozano L. (2016). Adaptación del Inventario de la Triada Cognitiva Infantil en población española. *Anales de Psicología*, 32(1), 158-166.
- Lucas-López, V. (2014). *La vulnerabilidad de la juventud ante las TIC: El Cyberbullying* (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 27-35.
- Madrileña, F. M., y Fundación ANAR (2016). *I estudio sobre cyberbullying según los afectados*. Madrid: Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.
- Madruga, J. A. (2010). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Makri-Botsari, E., y Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3241-3253.
- Maquilón, J. J., Giménez, A. M., Hernández, F., y García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de cyberbullying en centros educativos de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 265-276.

- Marco, C., y Chóliz, M. (2017). Eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en la prevención de la adicción a videojuegos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 057-069.
- Marcum, C. (2008). Identifying potential factors of adolescent online victimization for high school seniors. *International Journal of Cyber Criminology*, 2(2), 346-367.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion, and hope*. New York: Springer International Publishing..
- Marín-Díaz, V., y García-Fernández, M. D. (2003). La familia e Internet, ¿un juego a tres bandas? *Comunicar*, 21, 123-126.
- Mariño, M. C., Medina, M. E., Chaparro, J. J. y González-Forteza, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 141-145.
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 851-858.
- Martínez, B. (2013). *El mundo social del adolescente: amistades y pareja. Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, M., Buelga, S., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Martínez, M., Enciso, R., y González, S. (2015). Impact of the use of mobile technology in the behavior of children in interpersonal relationships. *Comunicar*, 5(6), 67-80.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador L. V., y Monreal M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 55-66.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., y Monreal, M. C. (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, 679-692.

- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., y Camino, L. (2003). Un análisis transcultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7, 239-258.
- Martínez, S. L., Estévez, E., y Crespo, J. L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 52, 239-254.
- Martínez-Pecino, R., y Durán-Segura, M. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44), 159-167.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- Mazet, P. (2009). Actitud ante las dificultades y los trastornos en la adolescencia. *EMC-Tratado de Medicina*, 13(2), 1-4.
- McKenna, M., Hawk, E., Mullen, J., y Hertz, M. (2011). Bullying among middle school and high school students-Massachusetts, 2009. *Jama Journal of the American Medical Association*, 305(22), 2283-2286.
- McLoughlin, C., Meyricke, R., y Burgess, J. (2009). Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact. En *International Symposium for Innovation in Rural Education*. University of New England.
- Meadows, S. O., Brown, J. S., y Elder, G. H. (2006). Depressive symptoms, stress and support: gendered trajectories from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 93-103.
- Mercken, L., Steglich, C., Knibbe, R., y De Vries, H. (2012). Dynamics of friendship networks and alcohol use in early and mid-adolescence. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 73(1), 99-110.
- Mills, C., Guerin, S., Lynch, F., Daly, I., y Fitzpatrick, C. (2004). The relationship between bullying, depression and suicidal thoughts/behaviour in Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 21(4), 112-116.

- Miró, F. (2012). *El cibercrimen. Fenomenología y criminología de la delincuencia en el ciberespacio*. Madrid: Marcial Pons.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., y Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully–victims. *Children and Youth Services Review*, *34*(1), 63-70.
- Mishna, F., Saini, M., y Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, *31*(12), 1222-1228.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *55*(5), 602-611.
- Modecki, K., Barber, B., y Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-aggression: trajectories of risk predict perpetration and victimization. *Journal of Youth Adolescence*, *42*, 651-661.
- Moed, A., Gershoff, E. T., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T. L., y Liew, J. (2014). Parent–adolescent conflict as sequences of reciprocal negative emotion: Links with conflict resolution and adolescents' behavior problems. *Journal of Youth and Adolescence*, *10*, 1-16.
- Monks, C. P., Robinson, S., y Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, *33*(5), 477-491.
- Monroy, A. (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud: guía práctica para padres y educadores*. Ciudad de México, CDMX: Editorial Pax México.
- Montiel, I., Carbonell, E., y Pereda, N. (2016). Multiple online victimization of Spanish adolescents: Results from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, *52*, 123-134.
- Moos, R. H., y Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, D. (2013). Delincuencia y Adolescencia. En G. Musitu (coord.), *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 156-177). México: Trillas.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Morris, A. S., Seda, J. S, Steinberg, L., Myers, S. S., y Robinson, L. R (2007). El papel del contexto familiar en el desarrollo de la regulación emocional. *El desarrollo social*, 16(2), 361-388.
- Mossberger, K. M., Tolbert, C. J., y McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society and participation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Müller, C. R., Pfetsch, J., y Ittel, A. (2014). Ethical media competence as a protective factor against cyberbullying and cybervictimization among german school students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(10), 644-651.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E., y Jiménez, T. (2001). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- Musitu G., Estévez E., y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Cinca.

- Mussen, P., Conger, J., y Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México, DC: Editorial Trillas.
- Mynard, H., y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Navarro, R., y Larrañaga, E. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old school children. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- 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.
- Navarro, R., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235-248.
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E., y Martínez, V. (2012). Children's cyberbullying victimization: associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample. *Child Indicators Research*, 5(2), 281-295.
- NCH. (2002). *NCH Nacional Survey 2002. Bullying*. Recuperado de <http://www.nch.org.ul/information/index.php?i=237>
- Neyer, F. J., y Asendorpf, J. B. (2001). Personality–relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1190-1204.
- Ngo, F., y Paternoster, R. (2011). Cybercrime Victimization: An examination of individual and situational level factors. *International Journal of Cyber Criminology*, 5(1), 773-793.

- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143-158.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., y Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901.
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., y Rivas B. E. (2012). Ciberbullying: Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(1), 13-18.
- Olweus, D. (1973). *Personality factors and aggression: With special reference to violence within the peer group*. Univ. Inst. of Psychology.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Orcasita-Pineda, L. T., y Uribe-Rodríguez, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82.
- Orte, C. (2006). *Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar*. *Panorama Social*, 3, 27-41.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology Therapy* 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Elipe, P., y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying. Un estudio preliminar en estudiantes de Secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165.

- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., y Torralba, E. (2017). School violence and attitude toward authority of student perpetrators of cyberbullying. *Journal of Psychodidactics*, 22(1), 14-23.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., y Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying [Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes víctimas de ciberacoso]. *Comunicar*, 24(46), 57-65.
- Pabian, S., y Vandebosch, H. (2014). Using the theory of planned behaviour to understand cyberbullying: The importance of beliefs for developing interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(4), 463-477.
- Pagador, I., y Llamas, F. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. *Enseñanza y Teaching*, 32(1), 43-57.
- Parke, R. D., y Ladd, G. W. (Eds.). (2016). *Family-peer relationships: Modes of linkage*. London: Routledge.
- Patchin, J. W., e Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Pavot, W., Diener, E. D., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.
- Pavot, W., y Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Pedrero, E. J., Rodríguez, M. T., y Ruiz, J. M. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura. *Adicciones*, 24(2), 139-152.
- Pelfrey, W. V., y Weber, N. L. (2013). Keyboard gangsters: analysis of incidence and correlates of cyberbullying in a large urban student population. *Deviant Behavior*, 34(1), 68-84.
- Peña, M. E. (2010). Conducta antisocial en adolescentes: Factores de riesgo y protección (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 28.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2013). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures* (Vol. 84). London: Routledge.
- Pieschl, S., Porsch, T., Kahl, T., y Klockenbusch, R. (2013). Relevant dimensions of cyberbullying. Results from two experimental studies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(5), 241-252.
- Pons, S. (2012). Desarrollo de modelo de gestión para implementación de soluciones Web basado en nuevas tecnologías (Tesis de maestría). *Universidad de las Fuerzas Armadas, Ecuador*.
- Popovic-Citic, B., Djuric, S., y Cvetkovic, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, 32(4), 412-424.
- Pornari, C. D., y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81-94.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., y Ordóñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación sobre acoso escolar: una revisión. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.

- Povedano, A., Jiménez, T. I., Moreno, D., Amador, L. V., y Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2013). Our brains extended. *Educational Leadership*, 70(6), 22-27.
- Protégeles. (2005). *Informe de Seguridad infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil*. Madrid: Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385-401.
- Rafferty, R., y Vander Ven, T. (2014). "I hate everything about you": A qualitative examination of cyberbullying and on-line aggression in a college sample. *Deviant Behavior*, 35(5), 364-377.
- Ramos, M. P., y Villalobos, J. A. (2013). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud*, 19(1), 111-120.
- Raskauskas, J. (2010). Multiple peer victimization among elementary school students: Relations with social-emotional problems. *Social Psychology of Education*, 13(4), 523-539.
- Raskauskas, J., y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Reig, D., y Vilches, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93.

- Retuerto-Pastor, A. (2002). Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Reyns, B. W. (2010). A situational crime prevention approach to cyberstalking victimization: Preventive tactics for Internet users and online place managers. *Crime Prevention & Community Safety*, 12(2), 99-118.
- Rial, A., Golpe, S., Gómez, P., y Barreiro, C. (2015). Variables related with problematic internet use among adolescents. *Health and Addictions*, 15, 25-38.
- Ribera, B. D. (2012). *Socialización en los adolescentes a través de las redes sociales virtuales*. (Tesis de maestría). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Roberts, E. (1980). Reliability of the CES-D: Scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Res*, 2, 125-134.
- Robins, R. W., Donnellan, M. B., Widaman, K. F., y Conger, R. D. (2010). Evaluating the link between self-esteem and temperament in Mexican origin early adolescents. *Journal of Adolescence*, 33(3), 403-410.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., y Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161.
- Roca, G. (2013). ¿Qué dice la Red de ti? Redes sociales e identidad digital. En A. Sacristán y D. Cassany, *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación* (pp. 187-192). Barcelona: Morata.
- Rodríguez, M. (2015). *Integración de equipos* (Vol. 3). Ciudad de Méjico: Editorial El Manual Moderno.
- Rodríguez, M. C., Perozo, C. M., y Matute, J. D. (2015). Resistencia de la presión de grupo y consumo de alcohol en adolescentes. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6(1), 25-40.

- Rodríguez-Naranjo, C., y Caño, A. (2010). Development and validation of an Attributional Style Questionnaire for Adolescents. *Psychological Assessment*, 22(4), 837.
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L., y Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142.
- Rosenfeld, S. (2000). Gender and dimensions of the self: implications for internalizing and externalizing behaviors. En E. Frank (Ed.), *Gender and its effects on psychopathology* (pp. 23-36). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Şahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34, 834-837.
- Sakellariou, T., Carroll, A., y Houghton, S. (2012). Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International*, 33(5), 533-549.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage. (2010), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441-454). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Annals of Psychology*, 28(1), 71-82.

- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González, M., Musitu, G., y Martínez-Ferrer, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Intervención Psicosocial, 19*(3), 279-287.
- Sasson, H., y Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior, 33*, 32-38.
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., y Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2320-2327.
- Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A., y Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171-177.
- Schultze-Krumbholz, A., y Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Journal of Psychology, 217* (4), 224-226.
- Segrin, C. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communication Research, 29*(3), 317-342.
- Shpiegel, Y., y Apter, A. (2015). Bullying, cyberbullying, depression and suicide ideation among youth: Comparing online to paper-and-pencil questionnaires. *International Journal of Child and Adolescent Health, 8*(2), 161.
- Sijtsema, J. J., Nederhof, E., Veenstra, R., Ormel, J., Oldehinkel, A. J., y Ellis, B. J. (2013). Effects of family cohesion and heart rate reactivity on aggressive/rule-breaking behavior and prosocial behavior in adolescence: The Tracking Adolescents Individual Lives Survey study. *Development and Psychopathology, 25*(03), 699-712.
- Slonje, R., y Smith, P. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., y Friséén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behaviour, 29*(1), 26-32.

- Smahel, D., Brown, B. B., y Blinka, L. (2012). Associations between online friendship and Internet addiction among adolescents and emerging adults. *Developmental Psychology*, 48(2), 381-388.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Smith, P. K., del Barrio, C., y Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? En S. Bauman, J. Walker, y D. Cross, *Principles of Cyberbullying Research. Definitions, measures, and methodology* (pp. 26-40). London: Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, C., y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. A Report to the Anti-Bullying Alliance. Unit for School and Family Studies, Goldsmiths College, University of London.
- Smith, P. K., 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.
- Solberg, M. E., Olweus, D., y Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.
- Solecki, S., McLaughlin, K., y Goldschmidt, K. (2014). Promoting positive offline relationships to reduce negative online experiences. *Journal of Pediatric Nursing*, 29(5), 482-484.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M. ...Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720-728.
- Spada. M. M. (2014). An overview of problematic internet use. *Addictive Behaviors*, 39(1), 3-6.

- Stewart, R. W., Drescher, C. F., Maack, D. J., Ebesutani, C., y Young, J. (2014). The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale. *Journal of Interpersonal Violence, 29*(12), 2218-2238.
- Sticca, F., y Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 739-750.
- Storch, E., y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence, 27*, 351-362.
- Suárez, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia: una aproximación ecológica* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Taiariol, J. (2010). *Cyberbullying: The Role of Family and School* (Tesis doctoral). Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Tanrikulu, I., y Campbell, M. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Children and Youth Services Review, 55*, 138-146.
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un torno digital: la generación Net* (No. C30 8). Nueva York: McGraw-Hill.
- Thelwall, M. (2008). Social networks, gender, and friending: An analysis of MySpace member profiles. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 59*(8), 1321-1330.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., y Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents—A review. *Educational Psychology Review, 27*(1), 135-152.
- Thompson, J. B. (2013). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers and Human Behavior, 26*, 277-287.

- Tomás, J. M., y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-29.
- Tresca, M. (1998). *The impact of anonymity on disinhibitive behavior through computer-mediated communication* (Tesis doctoral). Michigan State University, Michigan.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., y Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13(2), 195-199.
- 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.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., y Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., y Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine helping, joining in and doing nothing when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40, 383-396.
- Van Dijk, M. P., Branje, S., Keijsers, L., Hawk, S. T., Hale, W. W., y Meeus, W. (2013). Self-concept clarity across adolescence: Longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1861-1876.
- Van Geel, M., Vedder, P., y Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *Jama Pediatrics*, 168(5), 435-442.
- Van Orden, K. A., Witte, T. K., Cukrowicz, K. C., Braithwaite, S. R., Selby, E. A., y Joiner J, T. (2010). The interpersonal theory of suicide. *Psychological Review*, 117(2), 575-600.
- Vandebosch, H., Poels, K., y Deboutte, G. (2014). Schools and cyberbullying: problem perception, current actions and future needs. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7(1), 29-48.

- Vandebosch, H., y Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New media & Society*, 11(8), 1349-1371.
- Vega, A. M., Rodríguez, N. O., y Rosales, J. A. (2015). Factores de riesgo en el desarrollo infantil en una familia monoparental: Autoestima, autoconcepto y emociones. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 1(1), 31-35.
- Vicario, M. H., Fierro, M. C., e Hidalgo, M. G. (2014). La adolescencia. Aspectos físicos, psicosociales y médicos. Principales cuadros clínicos. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(61), 3579-3587.
- Viejo, C., y Ortega-Ruiz, R. (2015). *Cambios y riesgos asociados a la adolescencia*. Universidad de Almería.
- Viscarret, J. J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vitterso, J., Biswas-Diener, R., y Diener, E. (2005). The divergent meanings of life satisfaction: Item response modeling of the satisfaction with life scale in Greenland and Norway. *Social Indicators Research*, 74, 327-348.
- Waasdorp, T. E., y Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 56(5), 483-488.
- Walrave, M., y Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Children & Society*, 25, 59-72.
- Watanabe, B. Y. (2014). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), 121-126.
- Weinberger, D. R., Elvevåg, B., y Giedd, J. N. (2005). *The adolescent brain*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Welch, S., y Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: Techniques and applications*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9).
- Wigderson, S., y Lynch, M. (2013). Cyber-and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being. *Psychology of Violence*, 3(4), 297-309.
- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty. Retrieved July, 19, 2005.
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats and distress*. Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N. E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Suppl. 1), S64-S65.
- Williams, P. G., Holmbeck, G. N., y Greenley, R. N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 828.
- Williamson, A., Lucas-Molina, B., y Guerra, N. (2013). What can high schools do to prevent cyberbullying? En R. Hanewald, *From Cyber Bullying to Cyber Safety: Issues and Approaches in Educational Contexts* (pp. 225-239). New York: Nova Science Publishers.
- Windle, M., y Mason, W. A. (2004). General and specific predictors of behavioral and emotional problems among adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 49-61.
- Wolak, J., Mitchell, K. J., y Finkelhor, D. (2006). Online victimization of youth: Five years later. Ew York: *National Center for Missing & Exploited Children Bulletin*.
- Wong, D. S., Chan, H. C., y Cheng, C. H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 36, 133-140.
- Wu, C. H., Chen, L. H., y Tsai, Y. M. (2009). Longitudinal invariance analysis of the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, 46, 396-401.

- Yang, S. C., Lin, C., y Chen, A. (2014). A study of taiwanese teens' traditional and cyberbullying behaviors. *Journal of Educational Computing Research*, 50(4), 525-552.
- Yang, S. J., Stewart, R., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., Dewey, M. E.,... Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: a 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(5), 309-318.
- Ybarra, M. L., y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- Ybarra, M. L., y Mitchell, K. J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, 121(2), 1350-1357.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., y Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460.
- Young, R., Subramanian, R., Miles, S., Hinnant, A., y Andsager, J. L. (2016). Social representation of cyberbullying and adolescent suicide: a mixed-method analysis of news stories. *Health Communication*, 1(11).
- Zabala, M. A., y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial ¿Qué papel juega la inteligencia emocional? *Psicología Conductual*, 20(1), 59-75.
- Zacarés, J., Iborra, A., y Tomás, J. S. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., y Morrison, C. M. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School Psychology International*, 34(6).
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18.

# ANEXOS

## *CARTA PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN*

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL  
Avenida Blasco Ibáñez, 21  
**46010 Valencia (España)**

Grupo de investigación Lisis  
[[http:// WWW.UV.ES/LISIS](http://WWW.UV.ES/LISIS)]

A la atención del Director/a

Nos dirigimos a usted con el objeto de informarle de la próxima realización de un proyecto de investigación en la provincia de Valencia y en otras provincias españolas. Este proyecto se titula “Violencia escolar, de pareja y filio-parental” y se está llevando a cabo desde la Universidad de Valencia, en colaboración con la Universidad Pablo Olavide de Sevilla, la Universidad Miguel Hernández de Elche y la Universidad de Zaragoza, y con la participación del Ministerio de Economía y Competitividad.

Este proyecto será desarrollado por el equipo de investigación LISIS, compuesto por profesores e investigadores de diferentes Universidades españolas. El objetivo principal de este proyecto es estudiar qué factores del contexto familiar y escolar pueden prevenir el desarrollo de los comportamientos violentos (acoso escolar, violencia de pareja y violencia filio-parental) en los adolescentes. Deseamos conocer su incidencia y su relación con diferentes variables. También, queremos conocer la influencia que las redes sociales virtuales tienen en estos comportamientos y en el bienestar y el adecuado desarrollo psicosocial de los adolescentes.

Junto con otros centros de la Comunidad Valenciana, nos gustaría contar también con la colaboración de su Instituto en esta investigación. Para ello, en caso de que deseen colaborar, los alumnos cumplimentarían de una forma totalmente anónima y confidencial diferentes cuestionarios (dos pases, de aproximadamente 50 minutos cada uno, que se pueden hacer en la hora de tutoría). Con el fin de interferir lo menos posible en la dinámica y funcionamiento del instituto, esta aplicación puede realizarse, si lo consideran mejor, por personal del instituto en el horario que estimen más adecuado, o por nuestro propio equipo de investigación que se desplazaría al centro escolar para efectuar la aplicación.

Una vez analizados los resultados de la muestra total de adolescentes participantes en este proyecto, nos comprometemos a realizar y a entregarles un informe acerca de los principales resultados obtenidos en su centro educativo.

Estamos a su disposición para aclararles cualquier duda, o ampliarles la información.

Esperando contar con su colaboración, les saludamos atentamente,

Valencia, 30 de Enero de 2013

---

*CARTA PARA LOS PADRES: PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN*

Estimadas familias,

Deseamos informaros de la próxima participación del I.E.S. .... en un proyecto de investigación realizado por la Universidad de Valencia, y en el que tomaran parte adolescentes valencianos y de otras provincias españolas. El objetivo del proyecto es conocer la realidad social actual de los adolescentes en un amplio número de aspectos y ámbitos. Entre otras cuestiones, se analizarán las relaciones con sus amigos y compañeros, la importancia del grupo, la utilización que hacen de las redes sociales (tuenti, Facebook,...), así como también problemas y dificultades tales como la violencia a través de internet y del móvil.

Mediante la presente nota informativa solicitamos vuestro consentimiento para la participación de vuestro hijo/a en dicho proyecto, en el cual responderá a varios cuestionarios sobre estos temas (toda la información recogida será confidencial). En caso de que NO desee que su hijo/a participe en dicho proyecto rogamos cumplimente y firme la ficha que encontrará a continuación, solicitándole la remita al instituto.

Reciban un cordial saludo,

-----

Yo D./Dña. \_\_\_\_\_ con DNI \_\_\_\_\_

padre/madre/tutor del alumno/a \_\_\_\_\_

NO deseo que participe en el proyecto de investigación sobre los adolescentes realizado por la Universidad de Valencia,

y para que así conste firmo la presente, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Fdo:

**ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA**  
(Radloff, 1977; Adaptación de Herrero y Meneses, 2006)

En la siguiente tabla vas a encontrar preguntas sobre **tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES**. Responde por favor **rodeando con un círculo la respuesta** que mejor se ajuste a tus pensamientos. Por ejemplo, si en el último mes te has sentido muchas veces deprimido, rodea el 3 en la pregunta 3.

Lo más adecuado es **responder sin pensar demasiado**, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos	1	2	3	4
2. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo	1	2	3	4
3. Me sentí deprimido	1	2	3	4
4. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo	1	2	3	4
5. No dormí bien	1	2	3	4
6. Disfruté de la vida	1	2	3	4
7. Me sentí triste	1	2	3	4

**ESCALA DE ESTRÉS PERCIBIDO EEP**  
(Cohern et al., 1988; Adaptación de Herrero y Meneses, 2006)

En la siguiente tabla vas a encontrar preguntas sobre tus **pensamientos durante EL ÚLTIMO MES**. Responde por favor **rodeando con un círculo la respuesta** que mejor se ajuste a tus pensamientos. Por ejemplo, si en el último mes te has sentido muchas veces confiado para solucionar tus problemas, rodea el 3 en la pregunta 3.

Lo más adecuado es **responder sin pensar demasiado**, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

1. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida	1	2	3	4
2. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales	1	2	3	4
3. He sentido que las cosas seguían su ritmo	1	2	3	4
4. He sentido que las dificultades se amontonaban sin poder solucionarlas	1	2	3	4

**ESCALA DE SOLEDAD UCLA**  
(Russelle, Peplau y Cutrona, 1980; Expósito y Moya, 1999)

Las siguientes frases describen **cómo se siente a veces la gente**. Indica con qué frecuencia cada frase describe la forma en que te sientes. Para ello marca uno de los cuatro números que Astérix te recuerda:

**Por ejemplo:** *¿Con qué frecuencia te sientes feliz?*

Si nunca te sientes feliz marca el 1 (nunca), si siempre te sientes feliz marca el 4 (siempre)

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea	1	2	3	4
2. Con qué frecuencia sientes que te falta compañía	1	2	3	4
3. Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda	1	2	3	4
4. Con qué frecuencia te sientes solo/a	1	2	3	4
5. Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as	1	2	3	4
6. Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea	1	2	3	4
7. Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti	1	2	3	4
8. Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean	1	2	3	4
9. Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa	1	2	3	4
10. Con qué frecuencia te sientes vinculado y unido a otra gente	1	2	3	4
11. Con qué frecuencia te sientes rechazado/a	1	2	3	4
12. Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes	1	2	3	4
13. Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien	1	2	3	4
14. Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás	1	2	3	4

15. Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas	1	2	3	4
16. Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende	1	2	3	4
17. Con qué frecuencia te sientes tímido/a	1	2	3	4
18. Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo	1	2	3	4
19. Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar	1	2	3	4
20. Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda	1	2	3	4

### *ESCALA DE IDEACIÓN SUICIDA*

*(Roberts, 1980; Mariño Medina, Chaparro y González (1993).*

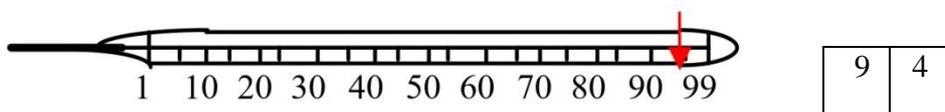
Las siguientes afirmaciones describen formas en que la gente actúa o se siente. Por favor lee cada una y marca el número de días (de 0 a 7 días) que te sentiste así en **la última semana** (por favor, marca una respuesta para cada inciso, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

<b>1. DURANTE LA SEMANA PASADA:</b>	<b>0</b>	<b>1-2</b>	<b>3-4</b>	<b>5-7</b>	
a) No podía "seguir adelante"	1	2	3	4	
b) Tenía pensamientos sobre la muerte	1	2	3	4	
c) Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto/a	1	2	3	4	
d) Pensé en matarme	1	2	3	4	

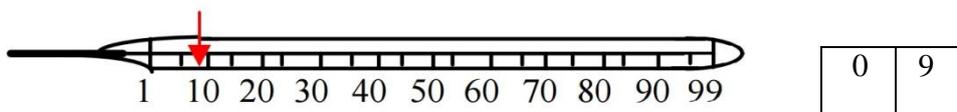
*ESCALA DE AUTOCONCEPTO*  
(García y Musitu, 1999)

A continuación encontrará una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta según tu criterio seleccionando el lugar correspondiente del termómetro.

**Por ejemplo**, si una frase dice: 'La música me ayuda a estar contento' y estás **muy de acuerdo**, marcarás un nivel alto. En este caso la respuesta está en el nivel 94.



Por el contrario si estás **muy poco de acuerdo** elegirás un nivel bajo, en este caso la respuesta está en el punto 9.



No olvides que en el termómetro existen muchas opciones. Para ser más precisos, tienes en el termómetro 99 posibilidades de responder. Escoge la que más se corresponde con lo que piensas.

1. Hago bien los trabajos escolares		
2. Consigo fácilmente amigos/as		
3. Tengo miedo de algunas cosas		
4. En casa me critican mucho		
5. Me cuido físicamente		
6. Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante		
7. Soy una persona amigable		
8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o		

9. Me siento feliz en casa		
10. Me buscan para hacer actividades deportivas		
11. Trabajo mucho en clase		
12. Es difícil para mí hacer amigas/os		
13. Me asusto con facilidad		
14. Mi familia está decepcionada de mí		
15. Me considero elegante		
16. Mis profesoras/es me quieren		
17. Soy un chico/a alegre		
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o		
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		
20. Me gusta cómo soy físicamente		
21. Soy un buen estudiante		
22. Me cuesta hablar con desconocidos/as		
23. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a		
24. Mis padres me dan confianza		
25. Soy buena/o haciendo deporte		
26. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a		
27. Tengo muchos amigos/as		
28. Soy un chico/a nervioso/a		
29. Me siento querido/a por mis padres		
30. Soy una persona atractiva		

**ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA**

(Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación de Aienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000)

Aquí tienes una serie de **frases que reflejan ideas sobre la vida**. Ahora se trata de que nos digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas.

Por ejemplo: *Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera*. Si estás “Muy en desacuerdo” con esta frase marca el 1. Si estás “Muy de acuerdo” marca el 4.

¡Recuerda!:

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
---------------------------	-----------------------	--------------------	------------------------

1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.	1	2	3	4
2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.	1	2	3	4
3. No estoy contento/a con mi vida	1	2	3	4
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.-	1	2	3	4
5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida.	1	2	3	4

### ESCALA DE MALESTAR PSICOLÓGICO

(Kessler y Mroczek, 1994; Adaptación de Alonso, Herdman, Pinto y Vilagut, 2010)

Las siguientes preguntas describen formas en que la gente actúa o se siente. Marca la opción que mejor se adecue a tu situación actual, teniendo en cuenta el último mes (Por favor, marca una respuesta para cada inciso, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

En el último mes...	Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Muchas veces 4	Siempre 5
1.¿Con qué frecuencia te has sentido cansado, sin alguna buena razón?					
2.¿Con qué frecuencia te has sentido nervioso?					
3.¿Con qué frecuencia te has sentido tan nervioso que nada te podía calmar?					
4.¿Con qué frecuencia te has sentido desesperado?					
5.¿Con qué frecuencia te has sentido inquieto o intranquilo?					
6.¿Con qué frecuencia te has sentido tan impaciente que no has sabido mantenerte quieto?					
7.¿Con qué frecuencia te has sentido deprimido?					
8.¿Con qué frecuencia has sentido que todo lo que haces representa un gran esfuerzo?					
9.¿Con qué frecuencia te has sentido tan triste que nada podía animarte?					
10.¿Con qué frecuencia te has sentido un inútil?					

### ESCALA DE CLIMA FAMILIAR

(Moos y Moos; adaptación de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989)

En esta página vas a leer algunas frases que describen situaciones **que pueden ocurrir en la familia**.

Piensa si estas frases describen o no a tu familia y rodea con un círculo la V (VERDADERO) si la frase refleja lo que sucede en tu familia o la F (FALSO) si la frase no refleja lo que sucede en tu familia.

**Por ejemplo:** En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.

Si crees que esto ocurre mucho en tu familia y que, por tanto, la frase es verdadera siempre o casi siempre, señala la opción **V**.

Si crees que esto no pasa en tu familia, marca la **F**.

Si es verdadera para unos miembros de la familia pero no para otros, marca la respuesta que corresponda a la mayoría.

¡Recuerda que no existen respuestas correctas e incorrectas, sino que lo importante es conocer tu opinión!

1. En mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente unos a otros.	V	F
2. Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.	V	F
3. En nuestra familia reñimos mucho.	V	F
4. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos pasando el rato.	V	F
5. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.	V	F
6. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados.	V	F
7. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	V	F
8. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.	V	F
9. En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo	V	F
10. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	V	F
11. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.	V	F

12. Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados.	V	F
13. Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca alguien como voluntario.	V	F
14. En casa, si a alguien se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.	V	F
15. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.	V	F
16. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.	V	F
17. En mi casa cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.	V	F
18. En mi familia a veces nos peleamos a golpes.	V	F
19. En mi familia hay poco espíritu de grupo	V	F
20. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.	V	F
21. Si en la familia hay desacuerdos, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.	V	F
22. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros.	V	F
23. Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos.	V	F
24. Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros.	V	F
25. En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros.	V	F
26. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.	V	F
27. En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz.	V	F

### ESCALA DE VICTIMIZACIÓN

(Mynard y Joseph, 2000 / Crick y Grotpeter, 1996; Adaptación Equipo Lisis)

A continuación, verás unas frases que se refieren a **comportamientos que algunos chicos y chicas realizan en el colegio**.

Por favor, contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a del colegio o instituto para **molestarte de verdad**, se ha comportado así contigo el curso anterior.

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad--	1	2	3	4
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo-----	1	2	3	4
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo-----	1	2	3	4
4. Algún compañero/a me ha gritado-----	1	2	3	4
5. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad-----	1	2	3	4
6. Algún compañero/a me ha insultado-----	1	2	3	4
7. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia-----	1	2	3	4
8. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado-----	1	2	3	4
9. Algún compañero/a me ha amenazado-----	1	2	3	4
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería-----	1	2	3	4
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad-----	1	2	3	4
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas-----	1	2	3	4
13. Algún compañero/a me ha robado-----	1	2	3	4

14. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal-----	1	2	3	4
15. Algún compañero/a me ha dado una paliza-----	1	2	3	4
16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia-----	1	2	3	4
17. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros-----	1	2	3	4
18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho-----	1	2	3	4
19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as-----	1	2	3	4
20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado.-----	1	2	3	4

**Cuando has respondido a las preguntas anteriores, ¿en quién estabas pensando?**

En un compañero especialmente	1
En una compañera especialmente	2
En un compañero especialmente, acompañado de un grupo de amigos/as que le apoyan	3
En una compañera especialmente, acompañada de un grupo de amigos/as que le apoyan	4
En varios compañeros/as que son un grupo de amigos	
En varios compañeros/as que no son amigos entre sí	5

**Estas situaciones que te han ocurrido en el colegio, ¿con qué frecuencia te han pasado?**

Nunca me han pasado esas cosas	1
Solo me han pasado 1 o 2 veces en el curso	2
Me han pasado 1 o 2 veces durante varios meses	3
Me han pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	4
Me han pasado todos o casi todos los días del curso	5

**ESCALA DE VICTIMIZACIÓN A TRAVÉS DEL TELÉFONO MÓVIL Y DE Internet (CYB-VIC) (Buelga, Cava y Musitu, 2012)**

A continuación, verás algunas frases que se refieren a comportamientos que algunos chicos y chicas han podido hacerte durante el último año, para intimidarte o fastidiarte de verdad, con el **TELÉFONO MÓVIL** Rodea con un círculo lo que tú pienses.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>Nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Bastantes veces</i>	<i>Muchas veces</i>

1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas	1	2	3	4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas (traer dinero, hacer tareas)	1	2	3	4
3. Me han llamado y no han contestado	1	2	3	4
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí	1	2	3	4
5. Han compartido mis secretos con otros	1	2	3	4
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso	1	2	3	4
7. Me han amenazado para meterme miedo	1	2	3	4
8. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarme	1	2	3	4

A continuación, te preguntamos si te han ocurrido también estas situaciones durante el último año en **INTERNET (Messenger, Correo electrónico, Salas de Chat/Foros, Fotolog)**. Rodea con un círculo lo que tú pienses.

1. Me han insultado o ridiculizado	1	2	3	4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas	1	2	3	4
3. Me han dicho de conectarme y no me han contestado en el Messenger, chats, foros	1	2	3	4

4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí	1	2	3	4
5. Han compartido mis secretos con otros	1	2	3	4
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso	1	2	3	4
7. Me han amenazado para meterme miedo	1	2	3	4
8. Me han dicho, o enviado o hecho cosas guarras para molestarte	1	2	3	4
9. Se han metido en mi Messenger o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada	1	2	3	4
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet	1	2	3	4

Lo que te ha ocurrido con el teléfono móvil y con Internet ¿**aproximadamente** durante cuánto **tiempo** te ha pasado? *Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses.*

	<b>Móvil</b>	<b>Internet</b>
No me ha pasado	0	0
1 mes (o menos)	2	2
Entre 3 y 6 meses	3	3
1 año (o más)	5	5

Durante el tiempo que se han metido contigo, ¿con qué **frecuencia** lo hacían? *Rodea con un círculo lo que tú pienses.*

	<b>Móvil</b>	<b>Internet</b>
No me ha pasado	0	0
Solamente fue 1 vez	1	1
Me ha pasado 2 ó 3 veces	2	2
1 ó 2 veces al mes	3	3
1 ó 2 veces al semana	4	4
Todos o casi todos los días	5	5

Estas situaciones que te han ocurrido a través del teléfono móvil y de Internet, **quién crees que te lo ha hecho**. Rodea con un círculo o con varios círculos lo tú pienses.

	Móvil	Internet
A mí, no me ha pasado	0	0
Compañeros del colegio - Los mismos que he pensado antes - Otros	1 2	1 2
Gente de fuera del colegio: del barrio, pueblo, equipo deportivo	3	3
Gente que has conocido por Internet	4	4
Ex amigos/as, o ex novios/as	5	5
Personas que conoces pero no estás seguro/a de sí son ellos	6	6
Personas que conoces: anónimas	7	7

Si te ha pasado alguna situación de éstas ¿Lo has podido solucionar? Rodea con un círculo lo que tú pienses y escribe lo que te pedimos.

No me ha pasado: 0

SÍ: 1            ¿Cómo?

Más o menos: 2            ¿Cómo?

NO: 3            Pero ¿hiciste o intentaste algo?

Si te han pasado algunas de estas cosas, ¿por qué crees que te han ocurrido a ti?

