



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.  
Chihuahua, México  
[www.rediech.org](http://www.rediech.org)



ISSN: 2007-4336  
ISSN-e: 2448-8550  
[http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/index](http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/index)

**Remberto Castro Castañeda**  
**Esperanza Vargas Jiménez**  
**Claudia Gregoria Huerta Zúñiga**  
2019

# VARIABLES QUE DISCRIMINAN A LAS VÍCTIMAS Y NO VÍCTIMAS DE CIBERACOSO EN ADOLESCENTES

*IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), pp. 173-190.

DOI: [http://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.652](http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.652)



Esta obra está bajo licencia internacional  
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.  
CC BY-NC 4.0

# VARIABLES QUE DISCRIMINAN A LAS VÍCTIMAS Y NO VÍCTIMAS DE CIBERACOSO EN ADOLESCENTES

## VARIABLES THAT DISCRIMINATE THE VICTIMS AND NON- VICTIMS OF CYBERBULLYING IN ADOLESCENTS

---

CASTRO CASTAÑEDA Remberto  
VARGAS JIMÉNEZ Esperanza  
HUERTA ZÚÑIGA Claudia Gregoria

---

Recepción: marzo 15 de 2019 | Aprobado para publicación: septiembre 19 de 2019

DOI: [http://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.652](http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.652)

### Resumen

El objetivo del presente estudio es examinar las variables familiares, escolares, sociales e individuales que discriminan la cibervictimización en la adolescencia. La muestra fue de 1,681 adolescentes mexicanos, representativa de los estudiantes de secundaria del municipio de Puerto Vallarta (N=14759) con un intervalo de confianza de  $\pm 2.5\%$ , un

Remberto Castro Castañeda. Profesor-investigador del Departamento de Psicología en el Centro Universitario de la Costa, Puerto Vallarta, Jalisco, México. Es doctor en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo, España, maestro en Terapia Familiar Sistémica por la Universidad Autónoma de Barcelona, España, y licenciado en Psicología por la Universidad de Guadalajara, México. Cuenta con reconocimiento Prodep. Es miembro de un Cuerpo Académico Consolidado de Estudios Psicosociales. Entre sus publicaciones recientes se encuentran "Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar" (2019) en *Estudios sobre educación*. Correo electrónico: [rembert@cuc.udg.mx](mailto:rembert@cuc.udg.mx). ID: <http://orcid.org/0000-0002-5916-7839>.

Esperanza Vargas Jiménez. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología del Centro Universitario de la Costa, Puerto Vallarta, Jalisco, México. Doctora en Ciencias para el Desarrollo Sustentable por la Universidad de Guadalajara, maestra en Terapia Familiar Sistémica por la Universidad Autónoma de Barcelona y licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con reconocimiento Prodep y del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Es miembro de un Cuerpo Académico Consolidado de Estudios Psicosociales. Correo electrónico: [esperanzavgas@hotmail.com](mailto:esperanzavgas@hotmail.com). ID: <http://orcid.org/0000-0002-6943-2878>.

Claudia Gregoria Huerta Zúñiga. Centro Universitario de la Costa, Puerto Vallarta, Jalisco, México. Es maestra en Ciencias para el Desarrollo, la Sustentabilidad y el Turismo y licenciada en Psicología, ambas por la Universidad de Guadalajara. Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Desarrollo, la Sustentabilidad y el Turismo en la Universidad de Guadalajara Campus Centro Universitario de la Costa. Correo electrónico: [claughz\\_@hotmail.com](mailto:claughz_@hotmail.com). ID: <http://orcid.org/0000-0002-5735-8068>.



## INTRODUCCIÓN

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

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

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

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



problemáticas. Asimismo, se ha constatado que la comunicación abierta con los padres es una herramienta para que los adolescentes se sientan apoyados en su proceso de búsqueda de identidad psicológica, y a la vez es un recurso familiar frente a las conductas de riesgo; los adolescentes que viven en un clima familiar positivo se sienten apoyados por sus padres y tienen menos problemas de salud mental, de ideación suicida, ansiedad, baja autoestima, depresión, sentimientos de soledad y conductas disruptivas (Musitu, Estévez y Emler, 2007; Estévez *et al.*, 2007; Martínez *et al.*, 2009). De ahí la importancia demostrada empíricamente, donde se reporta que el sistema familiar es especialmente significativo para contrarrestar o prevenir el ciberacoso o la posible cibervictimización.

Otra variable relevante para entender la cibervictimización y el ciberacoso es el contexto escolar. Aunque no es ahí exactamente donde ocurren los hechos, son espacios que pueden alentar la adecuada socialización, previniendo así conductas desadaptativas. Al respecto, el clima escolar se define como el cúmulo de subjetivas apreciaciones que profesores y alumnos comparten acerca de las particularidades del aula y la institución (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002). En suma, se puede afirmar que el clima escolar nos permite conocer la percepción de los adolescentes en las relaciones sociales entre los compañeros del aula, el apoyo, la amistad, la implicación, el compromiso de los alumnos, así como la ayuda que presta el profesor. Un clima escolar positivo se caracteriza por apoyo y respeto entre alumnos y profesores, además de una convivencia armónica. Por el contrario, el clima escolar negativo es percibido por los alumnos como un espacio poco gratificante, sin seguridad ante las figuras de autoridad que no intervienen en las conductas violentas de los compañeros y que posteriormente son trasladadas al mundo del internet.

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

## MÉTODO

En este trabajo se utilizó un diseño no experimental, transversal correlacional, *ex post facto*. Para el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 22). Se clasificaron tres grupos de contraste (no cibervictimizados, moderada cibervictimización y severa cibervictimización) a partir de un análisis clúster. Primeramente, se hizo una revisión de los resultados descriptivos de la distribución de la cantidad y porcentajes de alumnos por grupo de contraste, así como la comparación de contextos de las escuelas con la cibervictimización utilizando las pruebas *t*. Se procedió con un análisis de correlación de Pearson para determinar las relaciones



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

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

### Consideraciones éticas

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

### RESULTADOS

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

#### Pruebas *t* de los grupos de escuela

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



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

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

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

Fuente: Elaboración propia.



**Tabla 3. Grupo y centroides**

<b>Grupo</b>	<b>Función</b>
	1
1. No cibervictimización	0.446
2. Severa cibervictimización	-0.740

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4. Matriz de estructura**

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

Fuente: Elaboración propia.

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

		<b>Grupo de pertenencia pronosticado</b>		<b>Total</b>
	<b>Número inicial de casos</b>	<b>No cibervictimización</b>	<b>Severa cibervictimización</b>	
Original	Recuento	No cibervictimización	87	352
		Severa cibervictimización	151	212
	Casos sin agrupar	535	427	962
		No cibervictimización	24.7%	100.0%
		Severa cibervictimización	71.2%	100.0%
		Casos sin agrupar	44.4%	100.0%

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

Fuente: Elaboración propia.



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

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

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

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



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

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

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

## REFERENCIAS

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



- Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? *Frontiers in Psychology*, (9).
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Mason, T. (2005). *How to teach children at-risk of educational failure: Coping with poverty, bullying, disease, crime and ethnicity*. Nueva York: The Edwin Mellen Press.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 1359-1789.
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1984). *FES, WES y CES escalas de clima social*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G., Jiménez, T. y Estévez, E. (2009). *Relaciones familiares y ajuste en el adolescente*. Madrid, España: Instituto Acción Familiar.
- National Institutes of Health. (2010). *Depression high among youth victims of school cyberbullying. NIH researchers report*. Washington, Estados Unidos: National Institute of Child Health and Human Development.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745.
- Odaci, H. y Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097.
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds. Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, Oxford, United States: Blackwell Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*.
- Ortega, J., Buelga, S. y Cava, M.J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar*, 46, 57-65.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. y Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28.
- Rivers I. y Noret N. (2010). Participant roles in bullying behavior and their association with thoughts of ending one's life. *Crisis*, 31(3), 143-8.
- Secretaría de Gobierno, Secretaría de Educación Pública (Segob, SEP). (2017). *Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192963/PLAN\\_DE\\_ACCION\\_SEGOB-SEP\\_para\\_firma\\_VF\\_1470\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192963/PLAN_DE_ACCION_SEGOB-SEP_para_firma_VF_1470_.pdf)
- Smilkstein, G., Ashworth, C. y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *Journal Familiar Practice*, 15, 303-311.
- Smith, P. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Educación en Palma de Mallorca.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Comput. Hum. Behav.*, 26(3), 277-87.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö. y Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *Cyberpsychology Behav.*, 11(6), 643-648.

