

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación, 56, XXVI

www.revistacomunicar.com

Media Education Research Journal

**Ciberacoso:
La amenaza sin rostro**

**Cyberbullying:
The threat without a face**

 Edición en español



© **COMUNICAR, 56, XXVI**

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
nº 56, vol. XXVI (2018-3), 3º trimestre, 1 de julio de 2018

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDEXADA (INDEXED INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL)

<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=ranking-indexaciones>

JOURNAL CITATION REPORTS



JOURNAL CITATION REPORTS (JCR)

JCR 2016 (2017): Q1. Impact Factor: 2,212. 5 Year Impact Factor 2,165. Inmediacy Index: 0,425; Eigenfactor Score: 0,000650; Comunicación 2016: Q1 (posición 12 de 79, primera española e iberoamericana); Educación 2016 (2017): Q1 (posición 29 de 236, primera española e iberoamericana). SOCIAL SCIENCES CITATION INDEX: 1ª Revista en español desde 2007 en Comunicación.



SCOPUS

CITE SCORE 2017 (2018): (2,49): Q1 en Cultural Studies (posición 6ª de 771) (percentil 99). Q1 en Comunicación: posición 16ª de 285 (percentil 94). Q1 en Educación (posición 63ª de 979) (percentil 93). SCIMAGO JOURNAL RANK: SJR 2017 (2018) (0,851): Q1 en Estudios Culturales, en Comunicación y en Educación (primera revista en lengua española de toda Iberoamérica).



RECYT (FECYT-MEC)

Sello de Excelencia de Calidad FECYT 2016-2019 (12 indicadores) (BOE, 14-06-2016).



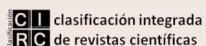
GOOGLE SCHOLAR

2017: Top 100 de Google: Posición 1ª (de 100) en el ranking en español de todas las áreas de Revistas Científicas. H5: 33. Mediana H5: 45. En 2017-12-01: H: 54; H5: 49 (17.092 citas acumuladas Índice H5 (2012-2016), según EC3 Reports, 2017 (UGR): 1ª en Educación (sobre 58; H5: 33); 1ª en Comunicación (sobre 22; H5: 33).



JOURNAL SCHOLAR METRICS (EC3-UGR)

Q1: Comunicación 2016 (2017): posición 27 (de 320).
Q1: Educación 2016 (2017): posición 134 (de 1.126).



CIRC (CLASIFICACIÓN INTEGRADA DE REVISTAS CIENTÍFICAS) (EC3 Metrics)

En 2017, Nivel A+ (máxima calificación)



REDIB (CSIC) (RED IBEROAMERICANA DE INNOVACIÓN Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO)

2018: Posición 1ª de 943 revistas seleccionadas en todas las áreas. Calificación: 47,934



ERIH+

Nivel INT2 (2016).

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR EDICIONES

- www.revistacomunicar.com (Español)
- www.comunicarjournal.com (English)

Administración: info@grupocomunicar.com

- www.grupocomunicar.com

Redacción: editor@grupocomunicar.com

- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)

© COMUNICAR es una marca patentada por la Oficina Española de Patentes y Marcas, con título de concesión 1806709.

- COMUNICAR es una publicación científica que se edita trimestralmente (cuatro veces al año): enero, abril, julio y octubre.
- La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico.

COEDICIONES INTERNACIONALES

- EDICIÓN INGLESA: Universidad de Chester (R.U.), MMU (Manchester) (Reino Unido), Tecnológico de Monterrey (México)
- EDICIÓN PORTUGUESA: Universidad de Brasilia (Brasil)
- EDICIÓN CHINA: Universidad del Sur California (EEUU), Universidad Baptista de Hong Kong (China)
- EDICIÓN IBEROAMERICANA: Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

IMPRIME (Printed by): Estufagr. Madrid (España)

© COMUNICAR es miembro del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO). La reproducción de estos textos requiere la autorización de CEDRO o de la editorial.

PEDIDOS: www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tienda

SUMARIO • CONTENTS

Comunicar, 56, XXVI (2018-3)

Ciberacoso: La amenaza sin rostro

Cyberbullying: The threat without a face



TEMAS / DOSSIER

EDITORES TEMÁTICOS (Thematic Editors)

- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia (España)
 Dra. Elaine Prodócimo, Universidade Estatal de Campinas (Brasil)
 Dra. Fuensanta Cerezo, Universidad de Murcia (España)

- | | |
|--|-------|
| 01. Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador | 09-18 |
| Emotional intelligence and peer cybervictimisation in adolescents: Gender as moderator
<i>Lourdes Rey, Cirenía Quintana-Orts, Sergio Mérida-López y Natalio Extremera. Málaga (España)</i> | |
| 02. Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso | 19-28 |
| Socio-cognitive and emotional factors on perpetration of cyberbullying
<i>Elisa Larrañaga, Raúl Navarro y Santiago Yubero. Albacete (España)</i> | |
| 03. Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención en Primaria y Secundaria . . | 29-38 |
| Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention strategies in Primary and Secondary education
<i>Ana-M. Giménez-Gualdo, Pilar Arnaiz, Fuensanta Cerezo y Elaine Prodócimo. Murcia (España) y Campinas (Brasil)</i> | |
| 04. Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo | 39-48 |
| 'Asegúrate' Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors
<i>Rosario Del Rey, Joaquín Mora, José-A. Casas, Rosario Ortega-Ruiz y Paz Elípe. Sevilla, Jaén y Córdoba (España)</i> | |
| 05. Ciberacoso y uso problemático de Internet en Colombia, Uruguay y España: Un estudio transcultural . . . | 49-58 |
| Cyberbullying and problematic Internet use in Colombia, Uruguay and Spain: Cross-cultural study
<i>Carolina Yudes-Gómez, Daniela Baridon-Chauvie y Joaquín-Manuel González-Cabrera. Logroño (España)</i> | |

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

- | | |
|---|---------|
| 06. La investigación en comunicación en España: Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades | 61-70 |
| Communication research in Spain: Weaknesses, threats, strengths and opportunities
<i>Carmen Caffarel, Félix Ortega y Juan-Antonio Gaitán. Madrid y Salamanca (España)</i> | |
| 07. Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital | 71-79 |
| Online risk perception in young people and its effects on digital behaviour
<i>Irene Ramos-Soler, Carmen López-Sánchez y Teresa Torrecillas-Lacave. Alicante y Madrid (España)</i> | |
| 08. Espías y seguridad: Evaluación del impacto de vídeos animados sobre los servicios de inteligencia en escolares . . | 81-89 |
| Spies and security: Assessing the impact of animated videos on intelligence services in school children
<i>Antonio M. Díaz-Fernández y Cristina del-Real-Castrillo. Cádiz (España)</i> | |
| 09. Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar | 91-100 |
| Problematic uses of ICT among young people in their personal and school life
<i>David Rodríguez-Gómez, Diego Castro y Julio Meneses. Barcelona (España)</i> | |
| 10. Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles | 101-110 |
| Excessive use of social networks: Psychosocial profile of Spanish adolescents
<i>Sara Malo-Cerrato, María-de-las-Mercedes Martín-Perpiñá y Ferran Viñas-Poch. Girona (España)</i> | |

Política Editorial (Aims and Scope)

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito internacional que pretende el avance de la ciencia social, fomentando la investigación, la reflexión crítica y la transferencia social entre dos ámbitos que se consideran prioritarios hoy para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Investigadores y profesionales del periodismo y la docencia, en todos sus niveles, tienen en este medio una plataforma privilegiada para la educomunicación, eje neurálgico de la democracia, la consolidación de la ciudadanía, y el progreso cultural de las sociedades contemporáneas. La educación y la comunicación son, por tanto, los ámbitos centrales de «COMUNICAR».

Se publican en «COMUNICAR» manuscritos inéditos, escritos en español o inglés, que avancen ciencia y aporten nuevas brechas de conocimiento. Han de ser básicamente informes de investigación; se aceptan también estudios, reflexiones, propuestas o revisiones de literatura en comunicación y educación, y en la utilización plural e innovadora de los medios de comunicación en la sociedad.

Normas de Publicación (Submission Guidelines)

«COMUNICAR» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indización en las principales bases de datos internacionales. Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con su respectivo código DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

Trabajos de investigación en comunicación y educación: comunicación y tecnologías educativas, ética y dimensión formativa de la comunicación, medios y recursos audiovisuales, tecnologías multimedia, cibermedios... (media education, media literacy, en inglés).

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son: investigaciones (5.000-6.500 palabras de texto, incluidas referencias); informes, estudios y propuestas (5.000-6.000), revisiones del estado del arte (6.000-7.000 palabras de texto, incluidas al menos 100 referencias).

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por RECYT (Central de Gestión de Manuscritos: <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index>). Cada trabajo, según normativa, ha de llevar dos archivos: presentación y portada (con los datos personales) y manuscrito (sin firma). Toda la información, así como el manual para la presentación, se encuentra en www.revistacomunicar.com.

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatoria la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas APA 6 (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«COMUNICAR» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de estimación/desestimación, así como, en caso de revisión, del proceso de evaluación ciega y posteriormente de edición. El Consejo de Editores pasará a estimar el trabajo para su evaluación al Consejo de Revisores, comprobando si se adecua a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán evaluados de forma anónima (doble ciego) por cinco expertos (la relación de los revisores nacionales e internacionales se publica en www.revistacomunicar.com). A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como, si procede, la necesidad de introducir modificaciones. El plazo de evaluación de trabajos, una vez estimado para su revisión, es de máximo 100 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que estos puedan realizar, en su caso, las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos son: originalidad; actualidad y novedad; relevancia (aplicabilidad de los resultados); significación (avance del conocimiento científico); fiabilidad y validez científica (calidad metodológica); presentación (correcta redacción y estilo); y organización (coherencia lógica y presentación material).

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

No se acepta material previamente publicado (trabajos inéditos). En la lista de autores firmantes deben figurar única y exclusivamente aquellas personas que hayan contribuido intelectualmente (autoría). En caso de experimentos, los autores deben entregar el consentimiento informado. Se acepta la cesión compartida de derechos de autor. No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Normas de publicación / guidelines for authors (español-english): www.revistacomunicar.com.

Grupo Editor (Publishing Group)

El Grupo Comunicar (CIF-G21116603) está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promueve entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «COMUNICAR», Revista Científica de Comunicación y Educación, es el buque insignia de este proyecto.

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
MEDIA EDUCATION RESEARCH JOURNAL

XXVI, 56

CONSEJO DE EDITORES (EDITORS BOARD)

EDITOR JEFE (EDITOR IN CHIEF)

- Dr. Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva, Spain

EDITORES ASOCIADOS (ASSISTANT EDITORS)

- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria
- Dr. Rafael Repiso, UNIR/EC3, Universidad de Granada
- Dra. M^a Amor Pérez-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dra. Ana Pérez-Escoda, UNIR, La Rioja
- Dr. Luis Miguel Romero-Rodríguez, Universidad de Huelva
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva
- Dr. Angel Hernando-Gómez, Universidad de Huelva
- Dr. Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería

EDITORES TEMÁTICOS (THEMATIC EDITORS)

- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia (España)
- Dra. Elaine Prodócimo, Universidad Estadual de Campinas (Brasil)
- Dra. Fuensanta Cerezo, Universidad de Murcia (España)

COEDITORES INTERNACIONALES

- Ed. Inglesa: Dr. M. Gant, Univ. Chester y Dra. C. Herrero (MMU)
- Ed. Portuguesa: Dra. Vânia Quintão, Universidad de Brasilia, Brasil
- Ed. China: Dr. Yuechuan Ke (EE.UU.) y Dra. Alice Lee, Hong Kong
- Ed. Iberoamericana: M. Soledad Ramírez, TEC Monterrey, México y Abel Suing, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

COMITÉ CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- Dr. Ismar de-Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Miguel de-Aguilera, Universidad de Málaga
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Manuel Ángel Vázquez-Medel, Universidad de Sevilla
- Dra. Cecilia Von-Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dr. Joan Ferrés-i-Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García-Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Francisco García-García, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Alberto Parola, MED, Università de Torino, Italia
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Claudio Avendaño, Universidad Santiago de Chile, Chile
- Dra. María Luisa Sevillano, Universidad Nacional de Distancia
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Manuel Cebrián-de-la-Serna, Universidad de Málaga
- Dra. Ana García-Valcárcel, Universidad de Salamanca
- Dra. M. Soledad Ramírez-Montoya, TEC de Monterrey, México
- Dr. Jesús Arroyave, Universidad del Norte, Colombia
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Samy Tayie, University of Cairo, Mentor Association, Egipto
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dr. Javier Tejedor-Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Gloria Camarero, Universidad Carlos III, Madrid
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dr. Pere Marquès, Universidad Autónoma de Barcelona
- Dr. Xosé Soengas, Universidad de Santiago de Compostela

COMITÉ CIENTÍFICO (ADVISORY BOARD)

- Dr. Patrick Verniers, Consejo Sup. Educación en Medios, Bélgica
- Dr. Domingo Gallego, Universidad Nacional de Distancia, Madrid
- Dr. Manuel Area, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Ramón Reig, Universidad de Sevilla
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dra. Isabel Cantón, Universidad de León
- Dr. Juan de Pablos, Universidad de Sevilla
- Dr. Gerardo Borroto, CUJAE, La Habana, Cuba
- Dr. Manuel Fandos-Igado, UNIR, Zaragoza
- Dr. J. Manuel Pérez-Tomero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Jorge Cortés-Montalvo, UACH/REDECA, México
- Dra. Carmen Marta, Universidad de Zaragoza
- Dr. Juan Antonio García-Galindo, Universidad de Málaga
- Dra. Silvia Contín, Universidad Nacional de Patagonia, Argentina
- Dra. Begoña Gutiérrez, Universidad de Salamanca
- Dr. Ramón Pérez-Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Carlos Muñoz, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
- Dra. Carmen Echazarreta, Universitat de Girona
- Dr. Evgeny Pashentsev, Lomonosov Moscow University, Rusia
- Dra. Fahriye Altınay, Near East University, Turquía
- Dr. Jesús Valverde, Universidad de Extremadura
- Dra. Yamile Sandoval, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Pilar Arnaiz, Universidad de Murcia
- D. Paolo Celot, EAVI, Bruselas, Bélgica
- Dra. Victoria Tur Viñes, Universidad de Alicante
- Dr. José-María Morillas, Universidad de Huelva
- Dr. Jorge Mora, California, EEUU
- D. Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- D^a Kathleen Tyner, University of Texas, Austin, EEUU
- D^a Marieli Rowe, National Telemedia Council, Madison, EEUU

CONSEJO DE REVISORES (REVIEWERS BOARD)

- 590 Revisores de 45 países (2018-05)
www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=evaluadores

CONSEJO TÉCNICO (BOARD OF MANAGEMENT)

- D. Francisco Casado-Mestre, Universidad de Huelva
- Dra. Patricia de-Casas, Universidad Antonio de Nebrija
- Mgr. Daniela Jaramillo-Dent, Universidad de Huelva
- Dr. Isidro Marín-Gutiérrez, UTPL, Ecuador
- Dra. Mar Rodríguez-Rosell, UCAM, Murcia
- Dra. Ana Castro-Zubizarreta, Universidad de Cantabria
- Dra. M. Carmen Caldeiro, Universidad de Santiago
- Dra. Paloma Contreras-Pulido, Universidad de Huelva
- Dra. Inmaculada Berlanga, UNIR, La Rioja
- GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager): Alejandro Ruiz

Comunicar[©]

Criterios de Calidad (Quality criteria)

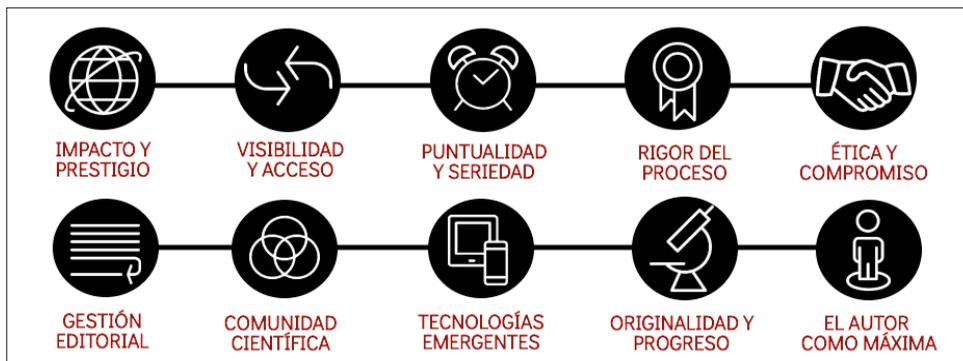
Registrada en la Oficina de Patentes y Marcas de España con el código 1806709

PREMIO MARIANO CEBRIÁN
Universidad Zaragoza/Aragón-Radio, 2015

I PREMIO DE COMUNICACIÓN
Universidad Carlos III, Madrid, 2007



CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA)



Los criterios de calidad de la revista «Comunicar» son los indicadores objetivos que comprometen un proceso serio y riguroso de edición, y, constituyen el aval para autores, revisores, colaboradores y lectores de que el producto final que se ofrece cumple con la máxima exigencia y el rigor científico esperado de una publicación de consideración nacional e internacional.

- El **impacto y prestigio** se garantiza por las posiciones en primer cuartil en las bases de datos más prestigiosas: Q1 en Journal Citation Reports (JCR) en el campo de Comunicación y Educación; Q1 en Scopus (SJR) en Estudios Culturales y Q1 en Scopus (CiteScore) en Comunicación y Educación.

- La **visibilidad y el acceso** quedan salvaguardados con una política de acceso abierto y compartido que ofrece todos los artículos publicados a la disposición de cualquier lector en versión bilingüe: español e inglés.

- La **puntualidad y la seriedad** es una máxima que ofrece un eficiente flujo de manuscritos en los tiempos establecidos, permitiendo una periodicidad de publicación trimestral.

- El **rigor del proceso** está respaldado por un Consejo Internacional de Revisores de más de 500 académicos de 45 países, especializados en las áreas de comunicación y educación.

- La **ética y compromiso** aseguran la prevalencia de derechos y deberes que protegen a toda la comunidad científica: autores, revisores, lectores y editores, asentados en las directrices del Comité Internacional de Publicaciones (COPE).

- Una **gestión editorial** ardua y pulcra basada en el trabajo de revisores y departamentos gestiona todo el proceso de publicación a través de la plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología (FECYT).

- La **comunidad científica** se fomenta entre autores y lectores con un sólido equipo editorial que colabora de forma intensa y desinteresada en todo el proceso, amparada en un Consejo Editorial, un Comité Científico, un Consejo Internacional de Revisores, un Consejo de Redacción, así como un Consejo Técnico especializado.

- El uso y fomento de las **tecnologías emergentes** impulsa la difusión y el impacto de las publicaciones ajustando formatos de acceso (pdf, ePub, html), modelos de comunicación y plataformas académicas de difusión científica (ResearchGate, Academia.edu, Facebook, Twitter).

- La **originalidad y progreso** de los trabajos presentados para el impulso de la ciencia y los campos de conocimiento de la educación y la comunicación quedan garantizados por los controles de plagio (CrossCheck) de todos los manuscritos.

Teniendo siempre al autor como máxima que es, en definitiva, la figura fundamental de este proceso, cada manuscrito está disponible en la web de la revista con información sobre citación, datos estadísticos, referencias utilizadas, interacción en redes y métricas de impacto.

Se trata, en definitiva, de un conjunto de estándares que cubren todo el proceso y avalan un trato profesional a todos los agentes implicados en la publicación, revisión, edición y difusión de los manuscritos.

Información estadística sobre evaluadores, tasas de aceptación e internacionalización en Comunicar 56

- Número de trabajos recibidos: 181 manuscritos. Número de trabajos aceptados publicados: 10.
- Nivel de aceptación de manuscritos en este número: 5,52%; Nivel de rechazo de manuscritos: 94,48%.
- Tasa de internacionalización de manuscritos recibidos: 23 países.
- Número de Revisiones: 249 (32 internacionales y 217 nacionales) (véase en: www.revistacomunicar.com).
- Tasa de internacionalización de Revisores Científicos: 12 países.
- Internacionalización de autores: 2 países (Brasil y España).
- Número de indizaciones en bases de datos internacionales en COMUNICAR 56: 622 (2018-06) (www.revistacomunicar.com).



Comunicar 56

D

ossier monográfico

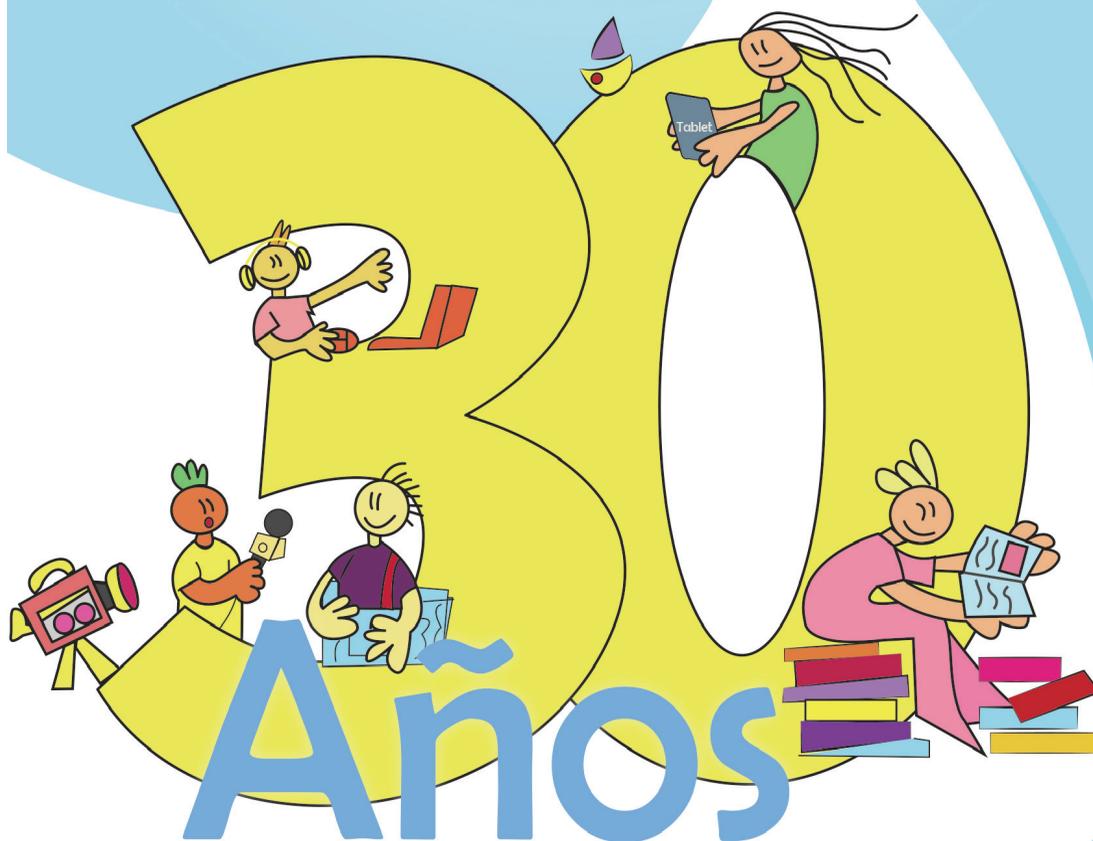
Special Topic Issue

Ciberacoso:
La amenaza sin rostro

Cyberbullying: The threat without a face



GRUPO COMUNICAR



De educación en medios



www.grupocomunicar.com



Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador

Emotional intelligence and peer cybervictimisation in adolescents: Gender as moderator

- Dra. Lourdes Rey es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico en la Universidad de Málaga (España) (lrey@uma.es) (<https://orcid.org/0000-0003-1394-1646>)
- Cirenía Quintana-Orts es Investigadora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico en la Universidad de Málaga (España) (cquintana@uma.es) (<https://orcid.org/0000-0001-7470-2345>)
- Sergio Mérida-López es Personal Investigador en Formación del Departamento de Psicología Social en la Universidad de Málaga (España) (sergioml@uma.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2262-4546>)
- Dr. Natalio Extremera es Profesor Titular de Universidad del Departamento de Psicología Social en la Universidad de Málaga (España) (nextremera@uma.es) (<https://orcid.org/0000-0002-8874-7912>)

RESUMEN

Dilucidar los factores personales que protegen contra las consecuencias psicológicas de la cibervictimización podría ayudar a una detección e intervención escolar más eficaz. Ningún estudio ha examinado el papel de la inteligencia emocional (IE) y el género en adolescentes víctimas de ciberacosos y cómo estas dimensiones interactúan para explicar la cibervictimización. El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre IE y cibervictimización, y el papel moderador de las habilidades de IE y el género como predictores de la cibervictimización en una muestra de 1.645 adolescentes españoles (50,6% mujeres) de edades entre 12 y 18 años. Con respecto a la prevalencia, nuestros resultados indicaron que el 83,95% de la muestra no eran cibervíctimas mientras que un 16,05% eran cibervíctimas ocasionales o severas. Los resultados mostraron que los déficits en IE y sus dimensiones se asociaron positivamente con la cibervictimización en ambos géneros, pero más en mujeres. Además, se encontró una interacción significativa entre regulación emocional y género explicando las experiencias de cibervictimización. Aunque no hubo interacción para los hombres, para las mujeres el déficit en regulación emocional se asoció significativamente a mayor cibervictimización. Nuestros hallazgos proporcionan apoyo empírico para el corpus teórico que conecta las habilidades de IE, el género y la cibervictimización, sugiriendo que la regulación emocional puede ser considerada un recurso valioso, así como de inclusión en futuros programas de prevención de cibervictimización ajustados por géneros.

ABSTRACT

Elucidating personal factors that may protect against the adverse psychological outcomes of cyberbullying victimisation might help guide more effective screening and school intervention. No studies have yet examined the role of emotional intelligence (EI) and gender in adolescent victims of cyberbullying and how these dimensions might interact in explaining cybervictimisation experiences. The main aim of this study was to examine the relationship between EI and cybervictimisation, and the interactive link involving EI skills and gender as predictors of cyberbullying victimisation in a sample of 1,645 Spanish adolescents (50.6% female), aged between 12 and 18 years. Regarding the prevalence of cybervictimisation, our results indicated that over 83.95% of the sample were considered non-cybervictims, while 16.05% experienced occasional or severe cybervictimisation. Additionally, findings indicated that deficits in EI and its dimensions were positively associated with cybervictimisation in both genders, but were stronger in females. Besides, a significant emotion regulation x gender association was found in explaining cybervictimisation experiences. While no interaction was found for males, for females the deficits of emotion regulation were significantly associated with greater victimisation. Our findings provide empirical support for theoretical work connecting EI skills, gender and cybervictimisation, suggesting emotion regulation skills might be considered as valuable resources, as well as their inclusion in new gender-tailored cybervictimisation prevention programmes.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Inteligencia emocional, ciberacosos, victimización, adolescentes, regulación emocional, género, cibervictimización, habilidades socio-emocionales.

Emotional intelligence, cyberbullying, victimisation, adolescents, emotional regulation, gender, cybervictimisation, socio-emotional abilities.



1. Introducción

El acoso escolar es considerado un problema psicosocial grave que tiene lugar durante la adolescencia en centros escolares de todo el mundo (Book, Volk, & Hosker, 2012; Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013). Como resultado del creciente uso de las redes sociales y las nuevas tecnologías, el ciberacoso ha surgido como un tipo de abuso en el ciberespacio que está relacionado con el acoso escolar (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). El ciberacoso, también conocido como acoso digital, es definido como el conjunto de mensajes hostiles y agresivos repetitivos que son enviados a través de medios electrónicos contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Hinduja & Patchin, 2009). De acuerdo a un reciente metaanálisis, los índices de prevalencia del ciberacoso y la victimización varían de acuerdo a las definiciones del fenómeno. En general, la mayoría de los estudios sobre ciberacoso muestran unos índices de prevalencias de entre un 10 y un 40% de adolescentes implicados, encontrando un 15% de incidencia para la cibervictimización (Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). En comparación con el acoso escolar tradicional, el uso de medios electrónicos proporciona nuevos retos a la intervención debido a características como el anonimato, la rápida diseminación social y el fácil acceso a las víctimas (Alvarez-García, Nuñez, Dobarro, & Rodríguez, 2015; Tokunaga, 2010). Así, las experiencias de ciberacoso están consistentemente asociadas con un amplio rango de consecuencias. Por ejemplo, los jóvenes que se enfrentan al ciberacoso informan de mayores niveles de problemas psicosomáticos que aquellos no implicados en estas situaciones (Beckman, Hagquist, & Hellström, 2012), así como de mayores niveles de síntomas depresivos (Nixon, 2014), mayores niveles de síntomas de ansiedad (Sontag, Clemans, Graber, & Lyndon, 2011), menor autoestima (O'Brien & Moules, 2013) e incluso mayores niveles de intentos e ideaciones suicidas (Gini & Espelage, 2014). Además, ser víctima de ciberacoso afecta negativamente al ajuste social y emocional de las víctimas (Elipe, Mora-Merchan, Ortega-Ruiz, & Casas, 2015). Concretamente, la cibervictimización se ha asociado con sentimientos negativos como la ira, el enfado, la tristeza, la desesperanza, el miedo, la vergüenza, la culpa o la soledad (Elipe & al., 2015; Ortega, Del Rey, & Casas, 2012).

Cuando la victimización entre iguales no se maneja apropiadamente puede tener una gran influencia en el desarrollo de problemas internalizados y externalizados que implican un deterioro del bienestar (Zych & al., 2015). Sin embargo, todas las cibervíctimas no desarrollan las mismas consecuencias negativas o con el mismo grado de intensidad (Dredge, Gleeson, & García, 2014; Elipe & al., 2015). Se considera que determinados factores de riesgo y de protección contribuyen a importantes aspectos del ajuste cognitivo y socio-emocional (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014; Kowalski & al., 2014). La investigación sugiere que ciertas variables cognitivas y sociales pueden determinar el impacto que la cibervictimización tiene sobre la salud mental, tales como las habilidades sociales, la empatía o los rasgos de personalidad, entre otros (Perren & al., 2012; Ttofi, Farrington, & Lösel, 2014). Durante las dos últimas décadas, una variable que ha mostrado evidencias de su potencial papel como amortiguador ante los efectos negativos del ciberacoso es la inteligencia emocional (IE) (Baroncelli & Ciucci, 2014; Elipe & al., 2015; Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López, & Rey, 2018).

La literatura sobre IE ha mostrado que el modo en que las personas procesan la información emocional durante los eventos estresantes es relevante para un funcionamiento saludable y unas relaciones positivas (Rey & Extremera, 2014). Desde el denominado modelo de habilidad, la IE es conceptualizada como un conjunto de habilidades para percibir, acceder, comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Diferentes estudios han revelado que los adolescentes con IE son capaces de usar y regular sus emociones y las de los demás para mejorar su felicidad y su bienestar y prevenir el desajuste psicológico (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2016; Hill, Heffernan, & Allemand, 2015; Tucker, Bitman, Wade, & Cornish, 2015). Investigaciones previas en relación al acoso escolar tradicional y la cibervictimización han señalado que los estudiantes con mayores niveles de IE son menos victimizados por sus iguales e incluso experimentan más comportamientos sociales positivos (Elipe & al. 2015; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Lomas, Stough, Hansen, & Downey, 2012). Recientemente, Elipe y otros (2015) encontraron que altos niveles de claridad emocional pero bajos niveles de reparación en las cibervíctimas contribuye a un impacto emocional negativo, mientras que altos niveles de atención junto con altos niveles de reparación tienden a reducir la ira y la depresión entre estudiantes universitarios. Estos resultados sugieren el papel crucial de la IE en el ciberacoso, especialmente de la dimensión de regulación emocional.

Las diferencias de género son un factor clave en relación con el ciberacoso y la IE, al demostrar un impacto relevante sobre la salud y la adaptación social. A pesar de los resultados contradictorios de los estudios sobre la prevalencia de la cibervictimización (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012), la mayoría de ellos han encontrado que las mujeres son más victimizadas que los hombres (Kowalski & al., 2014; Li, 2006; Palermi, Servidio, Bartolo, &

Costabile, 2017). Además, centrándonos en las emociones, las cibervíctimas tienen una mayor habilidad para atender a sus emociones y una menor habilidad para comprenderlas y regularlas (Elipe & al., 2015; Ortega & al., 2012). Sin embargo, pocos estudios se han centrado en examinar las diferencias de género en las habilidades de IE en el contexto del ciberacoso en una muestra española de estudiantes de educación secundaria. El objetivo de este estudio es aportar evidencias en esta dirección, concretamente, examinar la interacción entre la IE y las experiencias de cibervictimización y el papel potencial del género para moderar esta relación en una amplia muestra de adolescentes españoles.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los objetivos de este estudio fueron tres: por un lado, analizar el papel de la IE en relación a las diferencias de género de las víctimas de ciberacoso entre adolescentes españoles. Por otro, examinar la validez predictiva de las dimensiones de IE en relación a la cibervictimización. Finalmente, examinar si existe una interacción significativa entre IE y género como predictores concurrentes de la cibervictimización más allá de los efectos directos de las variables socio-demográficas y la IE. De acuerdo con la literatura, se hipotetizan diferencias entre hombres y mujeres y se esperan encontrar evidencias de una interacción significativa entre IE y género para explicar la cibervictimización.

El fenómeno del ciberacoso ha sido reconocido como un problema grave que afecta a la salud mental de los adolescentes. Las investigaciones han demostrado la existencia de diversos recursos personales positivos que amortiguan las consecuencias psicológicas negativas asociadas. Uno de ellos sería la IE, pero su papel en las experiencias de ciberacoso ha sido escasamente examinado. El objetivo de este estudio es analizar la interacción entre IE y cibervictimización y examinar el rol del género en una muestra amplia de adolescentes españoles.

2. Materiales y metodología

2.1. Participantes

La muestra estaba formada por 1.645 adolescentes (50,6% chicas), con edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M=14,08$; $DT=1,53$)

procedentes de seis centros públicos de la provincia de Málaga (España). La selección de centros se realizó de acuerdo a su disponibilidad para participar en el estudio, con un porcentaje similar de adolescentes perteneciente a los diferentes centros educativos. En relación al nivel educativo, el 29,1% asistía a clases del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria; el 27,7% estaba en segundo curso; el 21,8% era de tercer curso y el 12,6% era de último curso de Educación Secundaria Obligatoria. El resto de los participantes asistían a Bachillerato y Formación Profesional (8,8%).

2.2. Medidas

- **Cibervictimización.** Esta variable se midió con la dimensión de cibervictimización del Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención de Cyberbullying (ECIPQ; Brighi, Guarini, Melotti, Galli, & Genta, 2012; Del Rey & al., 2015). Se compone de 11 ítems evaluados a través de una escala tipo Likert (ejemplo: alguien ha colgado vídeos o fotos más comprometidas en Internet) con cinco opciones de respuesta, que evalúa la frecuencia de comportamientos experimentados durante los últimos dos meses, (desde 0=No hasta 4=Más de una vez a la semana). Esta subescala ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas (Casas & al., 2013; Ortega-Ruiz & al., 2012). En la presente muestra, el coeficiente alpha de Cronbach fue adecuado (0,86). Siguiendo los criterios utilizados por Elipe, De-la-Oliva y Del Rey (2017), consideramos «no-cibervíctimas» a los estudiantes que marcaron la opción de «no» o la opción de «una o dos veces» en todos los ítems; «cibervíctimas ocasionales» a los estudiantes que indicaron que al menos uno de los comportamientos les había ocurrido con una frecuencia de «una o dos veces al mes»; y «cibervíctimas severas» a los estudiantes que indicaron que al menos uno de los comportamientos les había ocurrido «más de una vez a la semana o más».

• **Inteligencia emocional.** Se evaluó usando la escala de IE de Wong y Law (WLEIS; Law, Wong, & Song, 2004), un cuestionario compuesto por cuatro dimensiones: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal, evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal, uso de las emociones o asimilación emocional y regulación de las emociones o regulación emocional. La escala consta de un total de 16 ítems con una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo). Esta escala ha mostrado buenos índices de fiabilidad en muestras españolas (Rey, Extremera, & Pena, 2016). En este estudio, el coeficiente alpha de Cronbach fue 0,88 para la puntuación total, 0,75 para percepción intrapersonal, 0,72 para percepción interpersonal, 0,77 para asimilación emocional y 0,80 para regulación emocional.

2.3. Procedimiento

Este estudio fue parte de un Proyecto más amplio que examinó la relación entre fortalezas e indicadores de salud en adolescentes. Previo a la recogida de datos, los miembros del equipo directivo de los diferentes centros seleccionados aleatoriamente recibieron una breve explicación sobre la investigación y una petición para su colaboración acompañada de documentos de consentimiento informado. El estudio sigue los valores éticos requeridos en investigación con personas y ha sido aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Málaga, España (62-2016-H). Los cuestionarios se completaron durante el segundo trimestre del curso académico 2016/2017 durante clases de tutoría. Un profesor del centro y un investigador asistente estuvieron presentes en clase para prestar ayuda con cualquier pregunta. A los adolescentes se les informó de los objetivos del estudio y su naturaleza voluntaria y confidencial. Los participantes tuvieron una hora para responder a la batería de preguntas.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivos

Los estadísticos descriptivos (Tabla 1) y los análisis de prevalencia se realizaron con intención de examinar todas las variables incluidas y el porcentaje de cibervictimización informado por la muestra. En relación a la prevalencia de cibervictimización, el 16,05% de los participantes informaron que al menos uno de los comportamientos de la escala les había ocurrido «una o dos veces al mes» o «una o dos veces a la semana o más frecuentemente» (7,78% víctimas ocasionales y 8,27% severas, respectivamente). Como se muestra en la Figura 1, los tipos de cibervictimización experimentados más frecuentemente fueron «insultos sobre mi persona a otros a través de Internet o mensajes SMS» (10,21%), seguidos por «insultos directos a través de correo electrónico o mensajes SMS» (6,99%). Por el contrario, solo un 1,64% informó que «alguien había creado una cuenta falsa para intentar suplantar su identidad». Finalmente, un 2,13% recibió «amenazas a través de mensajes de texto u online» con una frecuencia de una vez a la semana o más.

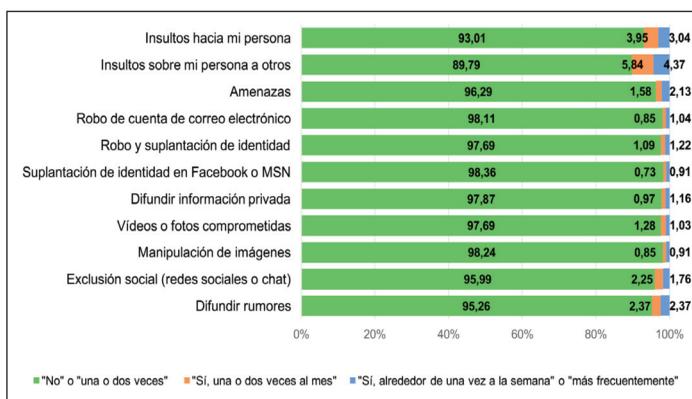


Figura 1. Porcentaje de estudiantes que informaron haber experimentado los diferentes tipos de cibervictimización.

3.2. Diferencias de género en relación a IE y cibervictimización

Se realizó un análisis de la varianza ANOVA de un factor para examinar las diferencias de género. Se siguieron los criterios de Cohen (1988) para estimar el tamaño del efecto de las diferencias por género. Los resultados se muestran en la Tabla 1. Encontramos que los chicos puntuaron más alto en percepción intrapersonal, asimilación emocional, regulación emocional e IE total, mientras que las chicas informaron de mayores puntuaciones en percepción interpersonal y cibervictimización. Se realizó un análisis de correlación de Pearson para examinar las asociaciones entre las dimensiones de IE y cibervictimización de manera diferencial para chicas y chicos. Como se muestra en la Tabla 2, la dimensión de percepción intrapersonal se relacionó negativamente con los niveles de

cibervictimización para chicas y para chicos. De manera destacada, asimilación emocional y regulación emocional se relacionaron negativamente con cibervictimización solo para las chicas. De acuerdo a los criterios de Cohen (1988), los tamaños del efecto de las correlaciones fueron generalmente pequeños.

Tabla 1. Análisis descriptivos y diferencias entre chicas y chicos en las variables de estudio
(**p<.01; ***p<.001)

	Total (N= 1645)		Chicas (N=832)		Chicos (N=813)		F	d
	M	DT	M	DT	M	DT		
Inteligencia emocional	4.83	0.98	4.73	1.00	4.93	0.95	18.06***	-0.21
Percepción intrapersonal	5.04	1.22	4.84	1.28	5.25	1.13	49.25***	-0.34
Percepción interpersonal	5.13	1.11	5.29	1.09	4.96	1.11	37.43***	0.30
Asimilación emocional	4.78	1.32	4.69	1.35	4.86	1.29	7.14**	-0.13
Regulación emocional	4.36	1.41	4.09	1.42	4.65	1.34	67.39***	-0.41
Cibervictimización	0.20	0.38	0.23	0.40	0.17	0.35	7.52**	0.16

Tabla 2. Correlaciones separadas por género (p<.01)**

	1	2	3	4	5
1. Percepción intrapersonal	-	0.39**	0.56**	0.61**	-0.15**
2. Percepción interpersonal	0.51**	-	0.38**	0.28**	0.02
3. Asimilación emocional	0.50**	0.41**	-	0.58**	-0.16**
4. Regulación emocional	0.60**	0.32**	0.50**	-	-0.21**
5. Cibervictimización	-0.12**	-0.02	-0.04	-0.05	-

Nota: Las correlaciones por encima de la diagonal pertenecen a la muestra de chicas (N= 832), aquellas por debajo de la diagonal pertenecen a la muestra de chicos (N= 813).

3.3. Valor predictivo de las dimensiones de IE sobre cibervictimización

Se examinó la validez predictiva de las dimensiones de IE para explicar las puntuaciones de cibervictimización junto con el potencial rol moderador del género en estas relaciones. Se realizaron análisis de regresión jerárquica en los cuales se incluyó la cibervictimización como variable dependiente. En el primer paso, edad, género y nivel educativo fueron introducidos como covariables. Las puntuaciones en las dimensiones de IE fueron introducidas en el segundo paso. Las interacciones de las dimensiones de IE por género fueron incluidas en el tercer paso. Todas las variables predictoras continuas fueron centradas para reducir posibles problemas de multicolinealidad (Aiken & West, 1991). Los principales resultados de estos análisis se muestran en la Tabla 3.

En cuanto a la cibervictimización, un 5% de la varianza fue explicada por el modelo final. En primer lugar, encontramos que la edad se relacionó positivamente con las puntuaciones en cibervictimización y contribuyó significativamente a la predicción de esta variable. En segundo lugar, encontramos que la percepción intrapersonal fue la única dimensión que explicó un porcentaje significativo de varianza de las puntuaciones de cibervictimización, incluso después de controlar la varianza atribuible a las covariables. Finalmente, encontramos que la interacción de regulación emocional por género fue significativa para predecir las puntuaciones de cibervictimización más allá de los efectos principales de las covariables y las dimensiones de IE. Además, se utilizó PROCESS para representar gráficamente los efectos de moderación. Siguiendo los procedimientos habituales, se establecieron 5.000 remuestros

Tabla 3. Resultados del análisis de regresión jerárquica usando cibervictimización como variable criterio
(*p<.05; **p<.01; ***p<.001)

	R ²	F	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	Intervalo de confianza del 95%		ΔR ²
			B	Error estándar		Límite inferior	Límite superior	
Cibervictimización								
Paso 1	0.01	7.52						0.01***
Edad			0.03	0.01	0.13**	0.01	0.05	
Género			0.02	0.02	0.02	-0.02	0.06	
Nivel educativo			-0.02	0.01	-0.08	-0.05	0.00	
Paso 2	0.04	9.67						0.03***
Percepción intrapersonal			-0.08	0.04	-0.26*	-0.15	-0.01	
Percepción interpersonal			-0.01	0.03	-0.02	-0.07	0.05	
Asimilación emocional			0.03	0.03	0.11	-0.02	0.09	
Regulación emocional			0.05	0.03	0.20	-0.01	0.11	
Paso 3	0.05	7.58						0.01**
Percepción intrapersonal por género			0.04	0.03	0.17	-0.01	0.09	
Percepción interpersonal por género			0.03	0.02	0.11	-0.02	0.07	
Asimilación emocional por género			-0.04	0.02	-0.15	-0.08	0.01	
Regulación emocional por género			-0.07	0.03	-0.29**	-0.12	-0.02	

Nota: Los coeficientes mostrados son los correspondientes a la última ecuación (paso 3).

y un intervalo de confianza del 95%. La Figura 2 muestra la relación entre regulación emocional y las puntuaciones en cibervictimización por género. Encontramos una asociación negativa entre la regulación emocional y la cibervictimización para las chicas ($b=-0.06$, $t(832)=-6.11$, $p<0.001$). En particular, en el caso de niveles bajos de regulación emocional las chicas informaron de mayor cibervictimización. Por el contrario, no encontramos efectos de interacción entre la regulación emocional y la cibervictimización para los chicos ($b=-0.012$, $t(813)=-1.27$).

4. Discusión y conclusión

El presente estudio se diseñó para examinar cómo se relacionaban las dimensiones de IE y cibervictimización en estudiantes de secundaria y para analizar el papel moderador del género en esta asociación. Nuestro estudio coincide con hallazgos previos en IE (Elipe & al., 2015), confirmando la influencia positiva de las habilidades emocionales en los niveles de cibervictimización en una muestra amplia de adolescentes españoles. Además, nuestros datos extienden resultados de estudios anteriores presentando evidencias de que el género podría ser un mecanismo subyacente que modera la relación entre ciertas dimensiones de IE y experiencias de cibervictimización.

Respecto a la prevalencia de cibervictimización, nuestros resultados muestran porcentajes similares a los obtenidos en una reciente revisión sistemática (Zych & al., 2015). De acuerdo a los criterios utilizados por Elipe y otros (2017), un 83,95% de la muestra se identificó como no cibervíctima. Por el contrario, un 16,05% se consideró cibervíctima ocasional o severa. Las formas más frecuentes de ciberacoso en este estudio fueron «insultos sobre mi persona a otros a través de Internet o mensajes SMS», coincidiendo con estudios previos realizados con muestras adolescentes (Katzer, Fetchenhauer, & Belschack, 2009).

En línea con investigaciones previas sobre victimización tradicional y cibervictimización (Elipe & al., 2015; Lomas & al., 2012), nuestro estudio reveló que altos niveles en IE total estaban relacionados de manera negativa y significativa con menores puntuaciones en cibervictimización tanto en chicos como en chicas. Nuestros resultados avalan la perspectiva que sugiere que la tendencia a ser cibervictimizado por compañeros está, hasta cierto punto, relacionado con las habilidades emocionales de las víctimas. De manera destacada, comparado con los chicos, en las chicas la relación entre las puntuaciones totales y específicas de habilidades emocionales y las experiencias de cibervictimización fue más intensa. En resumen, todas las subescalas excepto una (percepción interpersonal) mostraron relaciones pequeñas pero, a su vez, negativas y significativas con cibervictimización para las chicas. Por el contrario, solo las puntuaciones en IE total y en percepción intrapersonal mostraron asociaciones significativas y negativas con cibervictimización para los chicos.

Con respecto a las diferencias de género en las habilidades de IE y las experiencias de cibervictimización, los análisis mostraron que los chicos informaban de mayores puntuaciones totales auto-informadas en IE, así como mayores puntuaciones en percepción intrapersonal, asimilación y regulación emocional que las chicas. Algunos autores han encontrado que los chicos tienden a informar de mayores habilidades de regulación emocional comparados con las chicas adolescentes (Extremera, Duran, & Rey, 2007). Dado que el rol de género masculino se caracteriza por atributos más activos y resolutivos, es posible que los chicos adolescentes puedan utilizar con mayor frecuencia estrategias centradas en el problema y reevaluaciones positivas para tratar de cambiar las experiencias negativas diarias que ellos creen que les provocan ciertos estados emocionales (Tamres, Janicki, & Helgeson, 2002), lo que estaría en línea con la literatura existente de que los chicos informan normalmente de menores síntomas psicológicos que las chicas (Nolen-Hoeksema & Hilt, 2009). Por otro lado, otra posible explicación es la tendencia que presentan normalmente los chicos a sobreestimar sus habilidades emocionales comparados con las chicas cuando se utilizan medidas auto-informadas (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006), por lo que, dependiendo

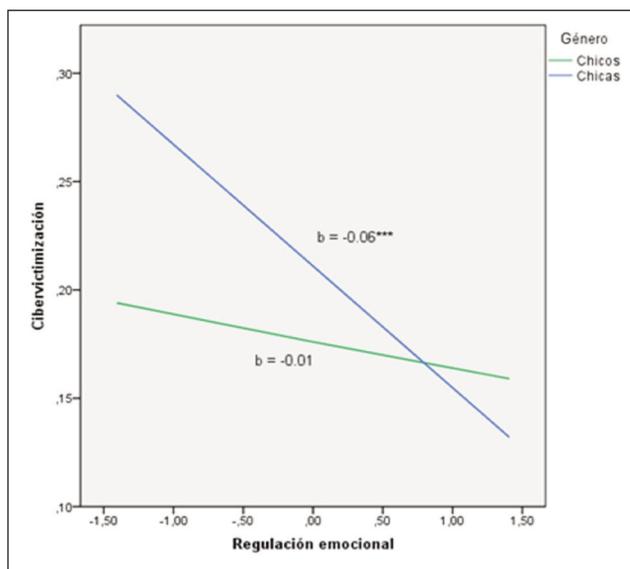


Figura 2. Relación entre regulación emocional y puntuaciones en cibervictimización por género. Nota: *** $p<0.001$.

de la medida de IE utilizada, los resultados de diferencias de género podrían ser distintos. Futuros estudios deberán examinar detenidamente este fenómeno utilizando medidas de habilidad de IE para la generalización de nuestros resultados. Con respecto a las chicas, algunos autores han mostrado que las mujeres informan normalmente de una mayor tendencia a la atención y la regulación emocional en comparación con los hombres, tanto en poblaciones adultas como adolescentes (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2008; Salguero, Fernandez-Berrocal, Balluerka & Aritzeta, 2010; Thayer, Rossy, Ruiz-Padial, & Johnsen, 2003). Además, las mujeres tienden a ser más vulnerables al impacto de los eventos vitales estresantes (Kessler & McLeod, 1984). Parece que estas diferencias en los procesos de regulación emocional entre hombres y mujeres podrían constituir la base de mayores índices de prevalencia en el desajuste psicológico de las mujeres y en el uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas (Nolen-Hoeksema, 2003; Thayer & al., 2003). Finalmente, los análisis indicaron que, en comparación con los chicos adolescentes, las chicas presentaban más probabilidades de ser víctimas de ciberacoso (Kowalski & al., 2014). Pese a que son necesarios más estudios sobre estas diferencias de género en cibervictimización, una posible explicación es que las chicas adolescentes tienden a experimentar con mayor probabilidad formas indirectas de acoso en comparación con sus iguales del sexo masculino, siendo el impacto negativo de estas experiencias más fuerte en las chicas (Carbone-Lopez, Esbensen, & Brick, 2010).

Además, encontramos que la regulación emocional interactuaba de forma diferencial en función del género, ampliando la literatura existente con respecto a las diferencias de género en la influencia de la IE en otras áreas de la psicología como las relaciones interpersonales

(Brackett & al., 2006) o el ajuste psicológico (Merida-Lopez, Extremera, & Rey, 2017). Extendiendo investigaciones previas, nuestro estudio revela un interesante hallazgo aportando evidencias del efecto moderador del género junto con déficits en regulación emocional como factores de riesgo para las experiencias de cibervictimización. En esta investigación, la regulación emocional fue la única habilidad de IE que interactuaba significativamente con el género para predecir las experiencias de cibervictimización, en línea con estudios similares (Lomas & al., 2012; Schokman & al., 2014). En resumen, encontramos diferencias significativas en las asociaciones entre regulación emocional y cibervictimización en chicas, pero no en chicos. Así, mientras que no se encontraron efectos de interacción entre regulación emocional y cibervictimización en los chicos, en las chicas adolescentes esta relación con cibervictimización fue más negativa a medida que se mostraban mayores niveles de regulación emocional. En línea con nuestros resultados correlacionales, se podría asumir que las habilidades de regulación emocional podrían estar más asociadas con la cibervictimización en chicas adolescentes. Por el contrario, para los chicos, estas habilidades de regulación podrían no ser tan importantes o en la explicación de la cibervictimización podrían estar implicados diferentes factores socio-educativos o psicológicos. Futuras investigaciones deberán examinar este fenómeno.

Por tanto, los programas anti-acoso escolar futuros con intención de reducir la cibervictimización deberían tener en cuenta estas diferencias en regulación emocional, con objeto de desarrollar entrenamientos más efectivos y específicamente centrados en los déficits y fortalezas característicos de chicos y chicas. Varios autores han subrayado que las estrategias preventivas y de intervención en este ámbito necesitan desarrollarse con un ajuste especial a las necesidades de cada género (Kowalski & al., 2014). Además, nuestros hallazgos plantean cuestiones sobre el papel diferencial del género en las estrategias empleadas durante la experiencia de cibervictimización, siendo necesarios próximos trabajos que examinen los mecanismos específicos que difieren en la relación entre IE y cibervictimización entre chicos y chicas.

A pesar de que el presente estudio realiza una contribución novedosa a la literatura actual, existen varias limi-

Los resultados del estudio aportan evidencia empírica sobre la relación entre IE y cibervictimización en la adolescencia. Así, presentar escasas habilidades de regulación emocional en las chicas se asoció con mayores experiencias de cibervictimización. Estos hallazgos aportan evidencias preliminares para incorporar aspectos de IE en programas anti-ciberacoso que incluyan la perspectiva de género.

taciones que deberían abordarse en futuras investigaciones. Primero, aunque nuestros datos proporcionan evidencia preliminar sobre el papel moderador del género para predecir la experiencia de cibervictimización, la naturaleza transversal de nuestro diseño hace imposible determinar la dirección de causalidad en las relaciones. Próximos trabajos prospectivos o de diseño longitudinal ayudarían a dilucidar dicha causalidad. Además, es importante subrayar que la población adolescente evaluada está basada en una muestra de conveniencia, lo que dificultaría la generalización de los resultados de este estudio. En posteriores investigaciones debería emplearse un diseño aleatorio o incluir muestras adolescentes con problemas psicológicos clínicamente asociados a la experiencia de cibervictimización, lo cual incrementaría el grado de generalización de nuestros hallazgos. Otra posible limitación ha sido el uso de medidas auto-informadas, las cuales pueden ser objeto de deseabilidad social. En futuras investigaciones se deberían replicar estos hallazgos utilizando una mayor amplitud de acercamientos evaluativos, empleando múltiples fuentes de medición (p. ej.: padres, educadores, compañeros), así como otras medidas de cibervictimización (p. ej.: el cuestionario de cibervictimización (CBV) (Alvarez, Dobarro, & Nuñez, 2015); además, en nuestro estudio empleamos una medida de auto-informe de IE. A pesar de que estos instrumentos son ampliamente usados en la literatura científica, el uso combinado con las nuevas medidas de IE de habilidad basadas en criterios de ejecución incrementaría nuestro conocimiento, más allá de lo que permite el instrumento WLEIS, no solo para entender el efecto independiente o de interacción entre la IE percibida y la IE como habilidad, sino permitiendo proporcionar información para próximas intervenciones profesionales centradas en cómo el conocimiento emocional, la auto-eficacia emocional y las habilidades emocionales ayudan a reducir las consecuencias negativas de la cibervictimización. Finalmente, la inclusión, tanto de medidas de personalidad (p. ej.: los cinco grandes) como de habilidades sociales, proporcionaría una perspectiva más amplia y facilitaría nueva información sobre el papel interactivo que la IE, los rasgos de personalidad y las habilidades sociales podrían tender en reducir los síntomas negativos asociados a la cibervictimización.

A pesar de estas limitaciones, nuestro estudio ha proporcionado evidencia empírica de que la IE está asociada con la experiencia de cibervictimización. En cuanto a las implicaciones prácticas, dado que la literatura ha mostrado que las habilidades emocionales agrupadas en el constructo de IE pueden ser aprendidas y son susceptibles de ser desarrolladas en programas educativos en niños y adolescentes (Ruiz-Aranda, & al., 2013), los hallazgos encontrados podrían servir como punto de partida para el desarrollo de formación en habilidades de IE como una estrategia de intervención que pudiese complementar los programas anti-acoso escolar actuales dirigidos a reducir la experiencia de cibervictimización en adolescentes en riesgo. Si estos hallazgos se replican, los servicios de atención psicológica deberían incluir las habilidades de IE al trabajar con chicas adolescentes para prevenir el ciberacoso, ya que nuestros hallazgos sugieren que una deficiencia en regulación emocional en las adolescentes tiene un efecto combinado para incrementar la experiencia de cibervictimización. Además, otra implicación fundamental para los asesores y orientadores escolares es que la relación interactiva entre IE y género podría ser usada de forma potencial para evaluaciones de cribado con la intención de identificar a estudiantes potenciales que, después de experimentar comportamientos de ciberacoso, podrían estar en riesgo de cibervictimización. También, como Lomas y otros (2002) argumentan, la detección e identificación de factores de riesgos relacionados con las víctimas de ciberacoso escolar ayudaría a cambiar el papel de los profesionales de la enseñanza, moviéndose desde un papel más «policial», dirigido a inhibir comportamientos disruptivos y evitando la aparición de comportamientos de ciberacoso escolar, a un papel más activo, dirigido a desarrollar habilidades emocionales y estrategias de regulación emocional tanto de los acosadores como de sus víctimas. Sin embargo, dado que hasta la fecha los programas preventivos y de intervención, dirigidos a incrementar las habilidades de IE se han implementado en muestras de adolescentes sin problemática de acoso, las futuras investigaciones deberían examinar de forma específica la eficacia de estos programas de mejora de IE en adolescentes en riesgo de cibervictimización. Algunos trabajos preliminares han mostrado la efectividad de las intervenciones en IE en adolescentes españoles para reducir sus niveles de agresiones físicas y verbales o la hostilidad, así como incrementar sus niveles de empatía y salud mental (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013). Por tanto, es tentativo pensar que programas de intervención similares pueden ser empleados para reducir el estrés psicológico y los síntomas negativos de aquellos adolescentes en riesgo de cibervictimización entre sus iguales.

En conclusión, nuestros hallazgos arrojan luz sobre la importancia de considerar las habilidades de IE para el diseño preventivo de programas anti-acoso escolar a la vez que proporcionan evidencia preliminar para el uso futuro de enfoques adaptados por géneros para trabajar la cibervictimización, siendo potencialmente una manera más efectiva de afrontar el estrés causado por los comportamientos de cibervictimización.

Apoyos

Esta investigación fue realizada en el marco del Proyecto de Investigación «El perdón como elemento protector ante el suicidio y el desajuste psicológico en adolescentes víctimas de acoso escolar» financiado por la Universidad de Málaga (PPIT.UMA.B1.2017/23).

Referencias

- Aiken, L.S., & West, S.G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Alvarez-García, D., Nuñez, J.C., Dobarro, A., & Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(3), 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
- Alvarez-García, D., Dobarro, A., & Nuñez, J.C. (2015). Validez y fiabilidad del cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta, 43*(1), 32-38. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001>
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence, 37*(6), 807-815. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.05.009
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2012). Does the association with psychosomatic health problems differ between cyberbullying and traditional bullying? *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*, 421-434. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704228>
- Book, A.S., Volk, A.A., & Hosker, A. (2012). Adolescent bullying and personality: An adaptive approach. *Personality and Individual Differences, 52*(2), 218-223. doi: 10.1016/j.paid.2011.10.028
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 780-795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M.L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(3-4), 375-388.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F., & Brick, B.T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 8*, 332-350. <https://doi.org/10.1177/1541204010362954>
- Casas, J.A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 580-587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernandez-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence, 36*, 883-892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Del Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50*, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24*, 608-613.
- Dredge, R., Gleeson, J., & Garcia, X.P. (2014). Cyberbullying in social networking sites: an adolescent victim's perspective. *Computer and Human Behaviour, 36*, 13-20. doi: 10.1016/j.chb.2014.03.026
- Elipe, P., De-la-Oliva, M., & Del Rey, R. (2017). Homophobicbullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality, 65*(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Elipe, P., Mora-Merchan, J.A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J.A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology, 6*, 486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00486>
- Extremera, N., Duran, A., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in Psychology, 9*, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>
- Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. In M.A. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research* (pp.17-45). San Francisco: Nova Science.
- Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review, 8*(4), 311-315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- Garaibordobil, M., & Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores [Emotional intelligence in victims of school bullying and in aggressors]. *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 243-256.
- Gini, G., & Espelage, D.L. (2014). Peer victimization, cyberbullying, and suicide risk in children and adolescents. *The Journal of the American Medical Association, 312*, 545-546. doi:10.1001/jama.2014.3212
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 40*, 56-68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Hill, P.L., Heffernan, M.E., & Allemand, M. (2015). Forgiveness and Subjective Well-Being: Discussing Mechanisms, Contexts, and Rationales. In L.L. Toussaint (Ed.), *Forgiveness and Health* (pp. 155-169). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9993-5_11
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Katzer, C., Fetschenhauer, D., & Belschack, F. (2009). Cyberbullying: who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*(1), 25-36. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>

- Kessler R.C., & McLeod J.D. (1984). Sex differences in vulnerability to undesirable life events. *American Sociological Review*, 49, 620-631. <https://doi.org/10.2307/2095420>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & 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. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Law, K.S., Wong, C.S., & Song, L.J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research on gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170. <https://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L.A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207-211. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.002>
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implication* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Merida-Lopez, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). En busca del ajuste psicológico a través de la inteligencia emocional ¿es relevante el género de los docentes? *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 25, 581-597.
- Nixon, C.L. (2014). Current perspectives: The impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143-158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Nolen-Hoeksema, S. (2003). The response styles theory. In C. Papageorgiou & A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory and treatment of negative thinking in depression* (pp. 107-123). New York: Wiley.
- Nolen-Hoeksema, S., & Hilt, L.M. (2009). Gender differences in depression. In I.H. Gotlib & C.L. Hammen (Eds.), *Handbook of Depression* (pp. 386-404). New York: Guilford.
- O'Brien, N., & Moules, T. (2013). Not sticks and stones but tweets and texts: Findings from a national cyberbullying project. *Pastoral Care in Education: International Journal of Psychology in Education*, 31, 53-65. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.747553>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J.A., Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A., ... Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38, 342-356. <https://doi.org/10.1002/ab.21440>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J.A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302-312. <https://doi.org/10.4119/UNIBL/ijcv.250>
- Palermi, A.L., Servidio, R., Bartolo, M.G., & Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, 69, 136-141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.026>
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D.J., McGuckin, C., ... Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6, 283-292.
- Rey, L., & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, 68, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.030>
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 4:e2087. <https://doi.org/10.7717/peerj.2087>
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N., & Fernandez-Berrocá, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Programa INTEMO*. Madrid: Piramide.
- Salguero, J.M., Fernandez-Berrocá, P., Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: psychometric properties of the Trait Meta-Mood scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Schokman, C., Downey, L.A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200. doi: 10.1016/j.lindif.2014.10.013
- Sontag, L.M., Clemans, K.H., Graber, J.A., & Lyndon, S.T. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: a comparison of psychosocial characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 392-404. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9575-9>
- Tamres, L.K., Janicki, D., & Helgeson, V.S. (2002). Sex differences in coping behavior: a meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2-30. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0601_1
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Thayer, J.F., Rossy, L.A., Ruiz-Padial, E., & Johnsen, B.H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364. <https://doi.org/10.1023/A:1023922618287>
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., & Lösel, F. (2014). Interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: findings from cross-national comparative studies. *Journal of School Violence*, 13, 1-4. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.857346>
- Tucker, J.R., Bitman, R.L., Wade, N.G., & Cornish, M.A. (2015). Defining forgiveness: Historical roots, contemporary research, and key considerations for health outcomes. In L. Toussaint, E. Worthington, & D. Williams (Eds.), *Forgiveness and Health: Scientific Evidence and Theories Relating Forgiveness to Better Health* (pp. 13-28). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9993-5_2
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 121. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>



Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso

Socio-cognitive and emotional factors on perpetration of cyberbullying

- Dra. Elisa Larrañaga es Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (elisa.larranaga@uclm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-7183-1683>)
- Dr. Raúl Navarro es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (raul.navarro@uclm.es) (<https://orcid.org/0000-0003-4284-4300>)
- Dr. Santiago Yubero es Catedrático EU del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (Santiago.yubero@uclm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-7148-7958>)

RESUMEN

Las investigaciones sobre los ciberagresores son escasas. El objetivo de esta investigación ha sido conocer las variables que predicen la agresión de ciberacoso. El presente estudio examinó la relación entre las variables socio-cognitivas y emocionales con la agresión de ciberacoso. Se examinó la desconexión moral hacia el ciberacoso. Se midió también el apoyo social y las emocionales con el objetivo de conocer su relación con la participación en el ciberacoso. Participaron en el estudio 1.062 adolescentes (54% chicas) con edades entre los 12 y 19 años ($M=15,20$; $DT=1,91$), de seis Institutos de Enseñanza Secundaria de Castilla-La Mancha (España). Los resultados muestran que los estudiantes que participan en la agresión tienen niveles más elevados de cibervictimización y acoso, en comparación con sus compañeros que no agreden a través de ciberacoso. Los resultados muestran que las variables socio-cognitivas y emocionales son relevantes para entender las diferencias individuales en la participación de ciberacoso. El resultado del análisis de regresión indicó que la ciberagresión estaba positivamente asociada con la cibervictimización, la agresión cara a cara, la desconexión moral hacia el ciberacoso, el apoyo social y la satisfacción por su comportamiento. En contraste, no se asoció con emociones negativas. El género y la edad no desempeñaron un papel significativo para la predicción de la ciberagresión. Por ello, investigaciones futuras deben continuar examinando los factores predictivos asociados a la agresión del ciberacoso.

ABSTRACT

Research on the characteristics shown by children who cyberbully others is scarce. The objective of this research is to know the variables that predict the involvement of youngsters in cyberbullying perpetration. The current study examined the relation between socio-cognitive and emotional variables and cyberbullying perpetration. It examined the cyberbullies' beliefs about moral disengagement towards cyberbullying. It tested also the social support and emotional reactions to cyberbullying with the aim of understanding their association with cyberbullying perpetration. A number of 1,062 teenagers (54% girls) between 12 and 19 years old ($M=15.20$, $SD=1.91$), from six public secondary schools in Castilla-La Mancha (Spain), participated in the study. Results suggest that students who engage in cyberbullying perpetration have higher levels of cyberbullying victimization and bullying aggression when compared with their peers who do not engage in cyberbullying. The findings show that socio-cognitive and emotional variables are important to understand individual differences in engagement in cyberbullying. Result of regressions indicated that perpetration of cyberbullying was positively associated with cyberbullying victimization, bullying aggression, moral disengagement towards cyberbullying, social support and satisfaction expression. In contrast, perpetration of cyberbullying was not associated with negative emotions. Gender and age did not play a significant role in the prediction on perpetration of cyberbullying. Future research should continue to examine predictive factors associated with cyberbullying perpetration.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberacoso, agresión, acoso, desconexión moral, apoyo social, emociones, adolescencia, víctimas.
Cyberbullying, perpetration, bullying, moral disengagement, social support, emotional reactions, adolescence, victims.



1. Introducción y estado de la cuestión

Durante la última década hemos asistido a las noticias sobre numerosos episodios de acoso, humillación y violencia protagonizados por escolares haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008). Extendiendo la definición del acoso tradicional, el ciberacoso ha sido definido como una conducta agresiva entre escolares realizada de forma repetida a través de medios electrónicos por un grupo o un individuo sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma (Smith & al., 2008).

Los índices de ciberagresión son inferiores a la agresión tradicional (Herrera-López, Romera, & Ortega-Ruiz, 2017; Raskauskas & Stoltz, 2007). Slonje y Smith (2008) informaron de una prevalencia de la cibervictimización de 5,3%, el 2,8% de forma frecuente. En España, Giménez-Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz y Maquilón (2015) aportan datos similares, en una muestra de 1.353 adolescentes, un 8% informó de experiencias de ciberacoso. Respecto al sexo, los resultados son inconsistentes (Garaigordobil, 2011). En unos estudios, los chicos muestran mayor implicación (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Slonje & Smith, 2008); en otros casos, son las chicas las que informan de mayor incidencia de victimización (Giménez-Gualdo & al., 2015; Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchán, 2008; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra, & Vega, 2009), y en otros, no aparecen diferencias de género (Giménez-Gualdo & al., 2015; Smith & al., 2008). En cuanto a la edad, unas investigaciones informan que el ciberacoso se incrementa con la edad (Ortega & al., 2008), otros que disminuye el número de implicados (Moore, Huebner, & Hills, 2012), en otros se informa de una relación curvilínea con un aumento en los grados medios del periodo de Secundaria (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Ortega & al., 2009), e incluso, otros informan que no se producen diferencias (Garaigordobil, 2015; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

Los programas de intervención contra el acoso han obtenido buenos resultados en la reducción de la victimización, no así en la agresión (Ttofi & Farrington, 2011). Desde la perspectiva de la Psicología de los Grupos, es imprescindible entender al adversario para resolver un conflicto (Gómez & Vázquez, 2015). En la misma línea, para predecir el ciberacoso, y poder actuar desde medidas preventivas, sería necesario tener en cuenta variables personales y del contexto social de los adolescentes que llevan a cabo los comportamientos de ciberacoso. La mayoría de los estudios se han realizado desde la perspectiva de las víctimas, pocos estudios se han centrado en analizar a los ciberagresores. Por ello, consideramos que la relevancia de este trabajo consiste en centrarse específicamente en los agresores del ciberacoso.

1.1. El rol del agresor

Investigaciones previas han indicado una elevada relación entre los roles de agresor y de víctima en el ciberacoso (Meter & Bauman, 2016). Por otra parte, los estudios que han investigado conjuntamente el acoso cara a cara y el ciberacoso han encontrado correlación en la participación entre las dos formas de agresión. Los resultados de muchos estudios sugieren la coexistencia de ambos fenómenos (Cross, Lester, & Barnes, 2015; Herrera-López & al., 2017). En estudios longitudinales, se ha comprobado que participar en comportamientos de acoso actúa como predictor de estar posteriormente implicado en ciberacoso (Cross & al., 2015; Sticca, Ruggieri, Alsaker, & Perren, 2013). De manera que los ciberagresores tienden a agredir a sus iguales también en persona (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Así, los alumnos que son agresores de la manera tradicional también pueden serlo mediante las TIC (Smith & al., 2008). Además, ocurre que las víctimas, pueden ser a su vez acosadores cibernéticos (Smith & al., 2008). Sin embargo, otros estudios no apoyan totalmente estos datos (Raskauskas & Stoltz, 2007; Slonje & Smith, 2008).

El modelo ecológico del acoso, adaptado del Modelo de Bronfenbrenner (1977), indica que tanto los factores individuales como los sociales actúan como variables de riesgo y protección. En efecto, las relaciones con los iguales pueden constituirse en factor de riesgo en la implicación de interacciones negativas (Menesini, Nocentini, & Palladino, 2012). Por ello, la agresión también puede ser reforzada por las dinámicas de grupo (Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & van-der-Meulen, 2011). Algunas investigaciones afirman que los alumnos agresores no tienen apoyo social (Calvete & al., 2010), situación especialmente relevante en el grupo de victimización-agresión (Cerezo, Sánchez, Ruiz, & Arense, 2015). Sin embargo, Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux (2010) apuntan que disponer de un grupo de amigos también puede favorecer el ciberacoso. Olthof y otros (2011) indicaron que los estudiantes que empleaban el acoso para mantener su posición en el grupo eran considerados socialmente populares y contaban con el apoyo de este.

La Teoría Cognitiva Social de Bandura (1999) identifica la desconexión moral como un proceso cognitivo, a través del cual las personas justifican su comportamiento agresivo, o distorsionan las consecuencias que puede tener

en otras personas. En un estudio longitudinal, Williams y Guerra (2007) identificaron que los estudiantes que mostraban aceptación de las creencias normativas hacia el acoso estaban más implicados en estos comportamientos, resultando un predictor positivamente relacionado también con el ciberacoso. La relación con el ciberacoso también se ha confirmado en otros estudios (Almeida, Correia, Marinho, & Garcia, 2012; Bauman, 2010; Meter & Bauman, 2016). Aunque otros estudios no han encontrado tal vinculación. Perren y Gutzwiller-Helfenfinger (2012) informaron que la desconexión moral era solamente significativa en la predicción para el acoso tradicional.

Junto a la desconexión moral, las investigaciones se centran en el estudio de las reacciones emocionales como posibles indicadores de la motivación moral y personal del comportamiento agresivo (Menesini, Palladino, & Nocentini, 2015). La asociación de bajos niveles de culpabilidad y de pena pueden legitimar los comportamientos negativos (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Si los agresores experimentan orgullo por su comportamiento o indiferencia, estas emociones, a su vez, contribuyen al incremento de la desconexión moral (Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, & Feudo, 2003). De manera similar, Menesini y otros (2015) señalaron que la ausencia de emociones ante sus víctimas y las emociones positivas experimentadas por los agresores les proporcionan retroalimentación positiva que refuerza su comportamiento de acoso. Boulton y Underwood (1992) apuntaron que las víctimas de acoso escolar pensaban que los agresores se sentían bien y felices con su comportamiento.

Teniendo en cuenta los datos contradictorios de las diversas investigaciones sobre las variables vinculadas con la ciberagresión, se evidencia la necesidad de continuar la investigación en esta dirección. Conocer las variables que pueden predecir la continuación del acoso cara a cara a través de las nuevas tecnologías podría suponer un importante avance para su prevención e intervención.

Dada la relevancia de las variables sociocognitivas y emocionales en la agresión, y la inexistencia de investigaciones que las estudien conjuntamente en los agresores de ciberacoso, el objetivo de esta investigación es analizar conjuntamente la vinculación de la cognición (desconexión moral), de la variable social de apoyo y de las variables personales (implicación en el acoso y emociones) sobre la ciberagresión.

Los objetivos del presente trabajo han sido precisar las relaciones entre las variables analizadas previamente y la agresión del acoso a través de las nuevas tecnologías. Así, estudiaremos la correlación de la ciberagresión con la implicación en el acoso y la victimización en el ciberacoso, el apoyo social percibido por los agresores, la desconexión social y las emociones vinculadas con su comportamiento. Posteriormente determinaremos el valor predictivo de las variables de estudio sobre la ciberagresión.

Debido a la inconsistencia de los resultados de las investigaciones previas, no realizamos ninguna hipótesis previa sobre la influencia del género y la edad, la pregunta de la investigación es: ¿influirá el sexo y la edad en la ciberagresión? Respecto al acoso, esperamos que la implicación en el mismo y la cibervictimización resulten significativas para la predicción del ciberacoso (H1).

La desconexión moral estará positivamente relacionada con la agresión on line (H2). Respecto al contexto social, esperamos que los ciberagresores se sientan apoyados por sus iguales (H3). Basándonos en la literatura previa, es deseable que los ciberagresores no se perciban culpables y muestren emociones placenteras con su comportamiento (H4).

Para predecir el ciberacoso, y poder actuar desde medidas preventivas, sería necesario tener en cuenta variables personales y del contexto social de los adolescentes que llevan a cabo los comportamientos de ciberacoso. La mayoría de los estudios se han realizado desde la perspectiva de las víctimas, pocos estudios se han centrado en analizar a los ciberagresores. Por ello, consideramos que la relevancia de este trabajo consiste en centrarse específicamente en los agresores del ciberacoso.

2. Material y métodos

2.1. Participantes

La muestra fue incidental y estuvo formada por 1.062 estudiantes de Educación Secundaria, Ciclos Formativos y Bachillerato; el 46% eran hombres y el 54% mujeres, con edades entre los 12 y 19 años ($M=15,20$, $DT=1,91$). El 47,8% del alumnado pertenecía al primer ciclo ($n=508$), un 35,4% cursaban segundo ciclo ($n=376$) y un 16,8% cursaban Bachillerato ($n=178$). Han participado seis Institutos de Enseñanza Secundaria públicos de la región de Castilla-La Mancha, dos de entorno rural y cuatro ubicados en la capital de provincia. El 91% han nacido en España. De los alumnos inmigrantes, más del 50% provienen de países del este ($n=52$), la mayoría de Rumanía, un 17% son de origen latinoamericano.

2.2. Instrumentos

Para medir el acoso y el ciberacoso se utilizó el Bullyharm (Hall, 2016). Está compuesto por 14 ítems en cada escala, de agresión y de victimización, de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta desde 0 a 3, 0=no me ha

ocurrido, 1=me ha ocurrido 1 o 2 veces, 2=me ha ocurrido al menos una vez a la semana y 3=me ha ocurrido 2 o más veces a la semana. Se solicitaba a los alumnos que evaluaran la frecuencia de participación en los comportamientos durante el último mes. La consistencia interna de la prueba es óptima, en acoso tradicional para agresión $\alpha=,81$ y $\alpha=,86$ para victimización, para la medida de ciberacoso, $\alpha=,79$ para victimización y $\alpha=,64$ para agresión.

El apoyo social fue evaluado mediante la subescala de apoyo social percibido de los ami-

Dada la relevancia de las variables sociocognitivas y emocionales en la agresión, y la inexistencia de investigaciones que las estudien conjuntamente en los agresores de ciberacoso, el objetivo de esta investigación es analizar conjuntamente la vinculación de la cognición (desconexión moral), de la variable social de apoyo y de las variables personales (implicación en el acoso y emociones) sobre la ciberagresión.

gos de la escala AFA-R (González & Landero, 2014). Consta de siete ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde 1 a 5, siendo 1=nunca, 2=pocas veces, 3=a veces, 4=muchas veces, 5=siempre. La consistencia de la subescala fue elevada, $\alpha=,88$.

Se aplicó el cuestionario de desconexión moral hacia el ciberacoso de Bussey, Fitzpatrick y Raman (2015). Está constituido por ocho ítems de desconexión moral específicos hacia los comportamientos de ciberacoso, tipo Likert con cinco anclajes: 1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=no estoy seguro/a, 4=de acuerdo, 5=muy de acuerdo. La consistencia de la escala fue adecuada, $\alpha=,68$.

Para evaluar el componente emocional de los ciberagresores se construyó una escala siguiendo la estructura de estudios anteriores (Giménez-Gualdo & al., 2015; Ortega & al., 2009). Los alumnos tenían que identificar la intensidad emocional de cada una de las emociones propuestas según su experiencia en el acoso. Se midió con una escala tipo Likert de cinco puntos desde 1=nada a 5=mucho. Siguiendo la revisión teórica realizada, se ha incluido la culpa (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012), que ya había sido considerada previamente por Ortega y otros (2009) y Caravita, Colombo, Stefanelli y Zigliani (2016), y la tristeza, que aparece en casi todos los estudios sobre el componente emocional del acoso. Atendiendo a los resultados de Menesini y otros (2015) se incluyó la ausencia de emociones (no sentir nada) y emociones positivas. En las investigaciones previas no se encontró la evaluación de emociones positivas; por ello, se consideró más conveniente incluir los antónimos de las emociones negativas. Así, fueron seleccionadas diversión frente a tristeza, y satisfacción versus culpa. Boulton y Underwood (1992) informaron que los acosadores se sentían bien, incluimos también el atributo de bienestar y, en su vertiente negativa, malestar. El malestar había sido ya empleado por Ortega y otros (2009) y Horner, Asher y Fireman (2015). Previamente a su empleo en la investigación se realizó un estudio piloto para valorar la comprensión en los adolescentes de los

términos propuestos, no se detectó ningún problema. Las emociones placenteras alcanzaron una fiabilidad de $\alpha = ,68$ y las emociones displacenteras una fiabilidad de $\alpha = ,86$.

2.3. Diseño

El diseño de la investigación fue transversal, ex post facto retrospectivo de múltiples medidas.

2.4. Procedimiento

Atendiendo a las consideraciones éticas, en primer lugar, se procedió a obtener el consentimiento informado de los padres de los menores. No respondieron el 1,5% de las familias, sus hijos no participaron en el estudio.

El cuestionario fue pasado en las aulas previo acuerdo con los directores de los centros y los profesores. Se explicó a los estudiantes el objetivo del estudio y se informó sobre la voluntariedad de su participación y el anonimato de sus respuestas. El tiempo medio aproximado de cumplimentación de la batería fue de 20 minutos.

2.5. Análisis de datos

Para establecer los roles de víctima y de agresor se consideraron los estudiantes con respuestas iguales o superiores a 1 (me ha ocurrido 1 o 2 veces, en el último mes). Establecidos los grupos de contraste, se realizó un análisis de correlación de Pearson para determinar las relaciones entre la ciberagresión y las variables de estudio, y una prueba t de Student para comprobar la existencia de diferencias en estas variables entre los ciberagresores y los estudiantes que no emplean Internet para acosar a sus compañeros. Por último, se realizó un análisis de regresión logística para analizar el valor predictivo de las variables de estudio. Se aplicó un análisis por pasos, incluyendo el sexo y el ciclo formativo como variables de control. En el primer modelo se incluyeron las variables de acoso, la variable cognitiva de desconexión moral en el segundo paso, posteriormente la variable del contexto social de percepción de apoyo de sus compañeros, y en último lugar, fueron incluidas las emociones. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS (versión 23) a un nivel de significatividad de ,05.

3. Resultados

Un 8,2% de los chicos y un 5,1% de las chicas ($\chi^2 = 4,23$, $p < ,05$) realizan comportamientos de agresión a través de las nuevas tecnologías. Respecto al ciclo que están cursando, los estudiantes de primer ciclo (1º y 2º curso) informan de un 6,3% que son ciberagresores, en segundo ciclo (3º y 4º curso) se ha encontrado un 7,2% de estudiantes agresores de ciberacoso, en Bachillerato son un 5,6% ($\chi^2 = 0,55$, $p = ,760$).

3.1. Relación entre las variables de estudio

El análisis de la correlación de Pearson muestra que existen correlaciones estadísticamente significativas entre la agresión de ciberacoso, la victimización de ciberacoso y la implicación en el acoso, tanto agresor como víctima. La desconexión moral, las emociones placenteras y la indiferencia también correlacionan significativamente con la agresión en ciberacoso. No así la percepción de apoyo de los amigos ni las emociones negativas (Tabla 1).

3.2. Diferencias según la implicación en la ciberagresión

También se observa en la Tabla 1 que existen diferencias estadísticamente significativas entre los ciberagresores y los estudiantes que no agreden on line, en la victimización de acoso, la agresión de acoso y la cibervictimización, siendo en todos los casos superior la implicación de los agresores de ciberacoso.

La desconexión moral es significativamente más elevada en los ciberagresores. También se produce diferencia significativa en la percepción de apoyo de los amigos, siendo inferior en los ciberagresores. Respecto a las emociones, los agresores de ciberacoso relacionan su experiencia con emociones placenteras, les resulta divertido, obtienen bienestar y se encuentran satisfechos, también indican en mayor medida indiferencia. Por el contrario, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los agresores de ciberacoso y los estudiantes que no agreden a través de nuevas tecnologías en las emociones displacenteras (culpa, tristeza y malestar).

3.3. Valor predictivo de las variables de estudio

El análisis de regresión se realizó con objeto de explicar el comportamiento agresivo a través de nuevas tecnologías en los jóvenes. Se incluyeron el sexo y el ciclo formativo como variables de control. Los resultados obtenidos (Tabla 2) confirman el valor predictivo de las variables de análisis, conjuntamente explican el 21% de la ciberagresión.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson, medias y desviaciones típicas según la ciberagresión, t de Student

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. CA	--												
2. VA	,258***	--											
3. AA	,428***	,526***	--										
4. VC	,389***	,477***	,291***	--									
5. DM	,233***	,185***	,276***	,149***	--								
6. AA	-,059	-,152***	-,086**	-,118***	-,156***	--							
7. Dv	,130***	,135***	,116***	,084**	,154***	-,032	--						
8. Bn	,168***	,165***	,132***	,156***	,161***	-,018	,775***	--					
9. Sf	,214***	,179***	,198***	,106***	,193***	-,043	,615***	,648***	--				
10. Cp	,044	,140***	,146***	,110***	,061	,005	,026	,058	,093**	--			
11. Tz	-,007	,063*	-,054	,082**	-,152***	,043	-,140***	-,131***	-,114***	,300***	--		
12. MI	-,003	,082**	,017	,088**	-,149***	,064*	-,168***	-,151***	-,145***	,357***	,571***	--	
13. If	,162***	,095**	,110***	,068*	,106***	-,032	,052	,045	,136***	,052	-,055	,008	--
M ac		1,16	1,43	1,15	2,60	3,10	2,63	2,90	3,09	2,18	2,91	2,72	2,54
DT ac		0,62	0,99	0,96	,095	1,44	1,68	1,57	1,75	1,60	1,64	1,55	1,97
M niac		0,17	0,35	0,07	1,65	3,80	1,63	1,51	1,37	1,73	2,90	2,62	1,40
DT niac		0,25	0,42	0,28	0,49	0,96	1,18	1,13	0,92	1,10	1,50	1,47	0,99
t		12,16***	7,99***	11,83***	6,34***	-2,38*	3,06**	4,02***	6,03***	1,31	0,02	0,23	3,74***

Nota. CA=ciberagresión; VA=victimización acoso; AA=agresión acoso; VC=victimización ciberacoso; DM=desconexión moral; AA=apoyo amigos; Dv=diversión; Bn=bienestar; Sf=satisfacción; Cp=culpa; Tz=tristeza; MI=malestar; If=indiferencia; M=media; DT=desviación estándar; t=prueba t de Student; ac=agresores de ciberacoso; niac=no implicados en agresión de ciberacoso.

Escala de medida: 1-4=de 0 a 3; 5-13=de 1 a 5

*p<,05; **p<,01; ***p<,001

De forma específica, se constata que la victimización online ($\beta=1,94$), la agresión de acoso ($\beta=1,10$), la desconexión moral ($\beta=1,19$), la percepción de apoyo de los amigos ($\beta=0,76$) y la satisfacción ($\beta=1,92$), son algunas de las variables explicativas estadísticamente significativas. No siendo significativa la victimización de acoso, la indiferencia, la diversión, el bienestar ni las variables emocionales displacenteras. El sexo y el ciclo de estudio tampoco entraron en ningún modelo.

Tabla 2. Modelos de predicción del ciberacoso

Variables	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	OR	IC 95%						
Sexo*	0,62	0,34-1,12	0,69	0,37-1,26	0,62	0,33-1,15	0,65	0,34-1,24
Ciclo	1,29	0,87-1,91	1,40	0,93-2,10	1,36	0,91-2,05	1,38	0,90-2,12
VC	6,56***	2,51-17,14	5,46***	2,00-14,86	6,10***	2,19-16,99	6,96***	2,41-20,06
VA	1,53	0,78-3,03	1,54	0,78-3,04	1,53	0,76-3,05	1,19	0,57-2,52
AA	3,06***	1,54-6,05	2,53**	1,24-5,13	2,67**	1,29-5,50	2,99**	1,42-6,30
DM			3,44**	1,56-7,58	3,62**	1,62-8,07	3,30**	1,41-7,70
AA					2,08*	1,11-3,91	2,14*	1,12-4,10
Diversión							1,98	0,65-6,05
Bienestar							0,20	0,04-1,11
Satisfacción							6,85**	1,75-26,78
Culpa							2,05	0,61-6,94
Tristeza							1,05	0,43-2,53
Malestar							0,73	0,26-2,04
Indiferencia							2,35	0,86-6,42
-2LL		368,20		359,95		354,48		337,95
Nagelkerke R ²		,12		,14		,16		,21
Modelo X ²		41,90***		50,15***		55,62***		72,15***

Nota. VC=victimización ciberacoso; VA=victimización acoso; AA=agresión acoso; DM=desconexión moral; AA=apoyo amigos

* Sexo (1)=hombre

*p<,05; **p<,01; ***p<,001

4. Discusión y conclusiones

La finalidad de esta investigación fue analizar conjuntamente la vinculación de la cognición (desconexión moral), de la variable social de apoyo y de las variables personales (implicación en el acoso y emociones) sobre la ciberagresión. La mayoría de los estudios se han centrado en el análisis de la situación de las víctimas, pero consideramos relevante conocer también qué variables pueden estar determinando la agresión en el ciberacoso. Queremos analizar qué variables sociales, cognitivas y emocionales pueden llevar a algunos adolescentes a trasladar el acoso fuera de las aulas, a través de las nuevas tecnologías.

Las investigaciones sobre la prevalencia del ciberacoso han mostrado diferentes porcentajes de participación, dependiendo en muchos casos de la medición realizada (Romera & al., 2016; Zych, Ortega-Ruiz, & Marín-López,

2016). Los resultados de esta investigación muestran que un 8,2% de los chicos y un 5,1% de las chicas son ciberagresores. Porcentajes que se encuentran en la línea de investigaciones previas (Slonje & Smith, 2008; Giménez-Gualdo & al., 2015). Con más implicación, estadísticamente significativa, de los chicos en la agresión de ciberacoso, como afirman estudios previos (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Slonje & Smith, 2008), pero sin diferencias entre las agresiones que informan los estudiantes atendiendo al ciclo que están cursando (Garaigordobil, 2015; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Sin embargo, ninguna de estas dos variables ha entrado en la regresión con peso explicativo significativo sobre la ciberagresión.

El análisis correlacional confirma la relación entre los comportamientos de acoso y de ciberacoso. Relación que ya había sido informada en múltiples estudios (Cross & al., 2015; Herrea-López & al., 2017). Sin embargo, en el análisis de regresión solamente ha resultado significativa para la ciberagresión la agresión de acoso tradicional y la cibervictimización. Por tanto, hay apoyo parcial de la H1.

Respecto al apoyo social, los estudiantes ciberagresores de este estudio se situaban significativamente por debajo de los no agresores. Aunque sí se percibían apoyados si consideramos que se situaban por encima de la media teórica. Consistentemente con estudios previos sobre el acoso escolar (Salmivalli, 2010), los estudiantes agresores en las aulas reciben apoyo de sus compañeros, indirecta o directamente (por ejemplo, mostrando que es un hecho divertido o sin importancia, incluso apoyándoles). Además, las nuevas tecnologías también puede ser otra fuente de recibir apoyo online (Caravita, Gini, & Pozzoli, 2012). Aunque, como indican Romera y otros (2016), que los ciberagresores se sientan apoyados no significa que sean queridos. Pueden obtener popularidad y aceptación de sus compañeros, pero más por miedo a ser ellos mismos victimizados que por una relación de simpatía hacia ellos.

El apoyo social se ha mostrado como una variable relevante en la agresión del ciberacoso (H3). Este resultado puede tener implicaciones relevantes para la intervención en las aulas. Una alternativa sería trabajar conjuntamente, intentando encontrar el mejor camino para proporcionar apoyo social a los alumnos que ignoren a los agresores. Debemos evitar el posible problema de bidireccionalidad de las relaciones sociales; nos referimos a la situación por la cual, aunque se considere que el apoyo conduce a mayor probabilidad de ciberagresión del adolescente, también podría ocurrir que la falta de apoyo del agresor conduzca a una mayor agresión en los comportamientos de acoso hacia los compañeros que les ignoran. La intervención podría consistir en crear condiciones de protección, a través de grupos de pertenencia de iguales y adultos disponibles y atentos para apoyarlos. Las intervenciones dirigidas a mejorar las relaciones entre alumnos y entre profesores y alumnos, pueden ser un medio útil para reducir la incidencia del ciberacoso. Principalmente, teniendo en cuenta que la intervención de apoyo del profesor, conjuntamente con los compañeros, potencia la acción protectora del apoyo social y podría reducir el apoyo proporcionado a los ciberagresores, sin miedo a poder ser victimizado. El objetivo de la intervención desde esta línea de estudio se debe centrar en mejorar la comunicación entre los distintos agentes educativos.

En consonancia con investigaciones previas, los ciberagresores justifican su violencia (Calvete & al., 2010). Los alumnos agresores de ciberacoso han presentado niveles más elevados de desconexión moral (Bauman, 2010; Meter & Bauman, 2010), siendo un relevante predictor de su comportamiento (H2). Sin embargo, la desconexión moral hacia el ciberacoso no se relaciona con la culpa. Investigaciones anteriores ya habían indicado que la distancia con la víctima que genera el acoso online podría mitigar la culpabilidad del agresor (Slonje & Smith, 2008) y disociar la responsabilidad de sus actos (Almeida & al., 2008). Lo que ha llevado a algunos autores a explicar la ausencia de relación encontrada en su investigación entre el ciberacoso y la desconexión moral (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Debemos indicar, que en este estudio fue aplicada una escala de desconexión moral dirigida específicamente hacia el ciberacoso (Bussey & al., 2015) y que podría explicar los resultados obtenidos.

Solamente la satisfacción ha entrado significativamente en la regresión, lo que implica una confirmación parcial de la hipótesis de estudio (H4). Debemos tomar los resultados con precaución, ya que la satisfacción también podría derivarse, directa e indirectamente, del apoyo que perciben de los iguales. No se han encontrado diferencias significativas en estas variables entre los agresores de ciberacoso y los no implicados en la agresión online. Caravita y otros (2012) ya indicaron que los agresores de acoso evaluaban negativamente su comportamiento y, por ello, precisaban activar el mecanismo de desconexión moral. Parece que lo mismo les acontece a los ciberagresores, no se encuentran diferencias significativas en tristeza y malestar, sin embargo llevan a cabo la agresión. Parece que necesitan justificar su comportamiento, que reconocen negativo, y activar los mecanismos cognitivos de desconexión moral para sentirse bien consigo mismos (Raskauskas & Stoltz, 2007). De hecho, sienten indiferencia, o diversión, bienestar y satisfacción por su comportamiento. Lo que motiva la repetición del comportamiento agresivo (Giménez-Gualdo & al., 2015). Es imprescindible incidir en los programas de prevención e intervención para romper defini-

tivamente el binomio agresión/diversión. No obstante, no podemos olvidar la influencia de la socialización en la adquisición de los valores sociales, deberíamos cuestionar a nuestra sociedad qué papel ocupa la violencia en la resolución de conflictos. Creemos que es también necesario insertar en los programas el análisis crítico de la diversión y la satisfacción vinculada a la agresión, empezando con el análisis de muchos de los videojuegos que están en manos de los jóvenes en su tiempo de ocio y que les genera diversión la agresión que conllevan. Aunque los adolescentes afirman que la diversión se encuentra en los diálogos online que llevan a cabo paralelamente al juego (Muros, Aragón, & Bustos, 2013). Pérez-Latorre (2012, 128) afirmó que «los juegos siempre nos están diciendo cosas interesantes sobre nosotros mismos, sobre nuestro mundo y nuestras relaciones con el mismo». Podría ser de interés analizar la relación entre el empleo de videojuegos que representan comportamientos violentos y la implicación en la ciberagresión.

Este estudio tiene varias limitaciones que tendrán que abordarse en futuras investigaciones. Una limitación importante es el diseño transversal, por lo que no podemos realizar conclusiones acerca de la dirección de los efectos. Sería necesario realizar estudios longitudinales, que permitieran la confirmación de los datos obtenidos. Al tratarse de una muestra española, es evidente que presenta sesgos culturales que pueden no estar presentes en otros estudios internacionales y que estén determinando los resultados hallados. El empleo de autoinforme nos obliga a ser cautelosos al hacer cualquier generalización en relación al peso de las variables en la determinación del ciberacoso. Por otra parte, diversos estudios han señalado la vinculación del apoyo social con la percepción emocional de diversión y la ausencia de culpabilidad (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012), y con la desconexión moral (Caravita & al., 2012). A su vez, la desconexión moral se relaciona con los factores emocionales en el acoso (Menessi & al., 2003), y con la ausencia de culpabilidad en el ciberacoso (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Como podemos observar, se trata de relaciones complejas en las que es preciso profundizar y llevar a cabo otros estudios en los que se tenga en cuenta estas interacciones a través de modelos estructurales. Por último, el estudio se centra exclusivamente en los ciberagresores, futuras investigaciones podrían dirigirse a analizar la relación en los estudiantes políagresores, que emplean ambas formas de acosar a sus compañeros, y al grupo de víctimas-agresores.

Sin embargo, a pesar de ser un estudio exploratorio, nuestros resultados apuntan a una interesante línea de investigación que podría, si estas tendencias se confirman en otros estudios, establecer un marco de la influencia de las variables sociocognitivas y emocionales en la determinación de la ciberagresión. En la misma dirección que otras investigaciones (Romera & al., 2016), los resultados obtenidos permiten concluir que la forma en que el grupo de iguales gestiona su vida emocional y social puede estar explicando la situación de ciberacoso entre los adolescentes. Las futuras investigaciones deben identificar los factores específicos responsables de la agresión a través de nuevas tecnologías para poder gestionar y minimizar el impacto de estas agresiones.

En este sentido, el análisis de la forma en que los estudiantes interpretan y gestionan la información cognitiva, social y emocional, así como su regulación, podría ser particularmente interesante para la intervención. Sin embargo, estos componentes no han sido tenidos suficientemente en cuenta hasta ahora (Della-Cioppa, O'Neil, & Craig, 2015). Las actuaciones preventivas han de centrarse en las creencias permisivas de la agresión presentes en los adolescentes. El objetivo de esta intervención debe ser intentar neutralizar los aspectos cognitivos y emocionales que refuerzan el acoso entre iguales que ya hayan sido interiorizados y/o que se encuentren en proceso de desarrollo.

A pesar de las limitaciones mencionadas, es el primer trabajo que ha estudiado conjuntamente la relación entre el acoso, las variables socio-cognitivas y emocionales, específicamente, con la agresión en el ciberacoso. Creemos que este trabajo aporta datos muy sugerentes sobre la predicción de la ciberagresión que pueden tener importantes implicaciones para la intervención. En conclusión, ser agresor de los compañeros en el espacio real cara a cara, recibir acoso a través de las nuevas tecnologías, sentirse apoyado por los amigos, justificar su comportamiento agresivo a través de la desconexión moral, unido a la satisfacción por agredir a sus iguales explica un porcentaje elevado de los comportamientos agresivos a través del ciberespacio.

Apoyos

Esta investigación se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación I+D+i «La protección de las víctimas del cyberbullying: un estudio de las variables familiares y de género» (PSI2015-70822-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Referencias

Almeida, A., Correia, I., Marinho, S., & Garcia, D. (2012). Virtual but not less real: A study of cyberbullying and its relations to moral disengagement and empathy. In Q. Li, D. Cross, & P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 223-244). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 30, 803-833. <https://doi.org/10.1177/0272431609350927>
- Boulton, M.J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-83.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' pro-file. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Caravita, S.C.S., Colombo, B., Stefanelli, S., & Zigliani, R. (2016). Emotional, psychophysiological and Behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. *Psicología Educativa*, 21, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.003>
- Caravita, S.C.S., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior*, 38, 456-468. <https://doi.org/10.1002/ab.21447>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñe, J.J. (2015). Adolescents and preadolescents' roles on bullying, and its relation with social climate and parenting styles. *Psicodidáctica*, 20, 139-155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimization. *International Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1007/s00038-015-0655-1>
- Della-Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.009
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalence and consequences of cyberbullying: A review. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: Changes with age. [Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad]. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Giménez-Gualdo, A.M., Hunter, S.C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Gómez, A., & Vázquez, A. (2015). The power of 'feeling one' whit a group. Identity fusion and extreme pro-group behaviors. *International Journal of Social Psychology*, 30, 481-511. <https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1065089>
- González, M.T., & Landero, R. (2014). Psychometric properties of the Social Support From Parents and Friends Scale (AFA-R) in a student sample. [Propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes]. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1469-1480.
- Hall, W.J. (2016). Initial development and validation of the Bullyharm: The bullying, harassment, and aggression receipt measure. *Psychology in the Schools*, 53(9). <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21957>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying and cyberbullying in Colombia; co-occurrence in adolescent schoolchildren. [Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Horner, S., Asher, Y., & Fireman, G.D. (2015). The impact and response to electronic bullying and traditional bullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 49, 288-295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.007>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B.E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 313-320.
- Menesini, E., Palladino, B.E., & Nocentini, A. (2015). Emotions of moral disengagement, class norms, and bullying in adolescence: A multilevel approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 124-143. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124>
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530. doi: 10.1002/ab.10060
- Meter, D.J., & Bauman, S. (2016). Moral disengagement about cyberbullying and parental monitoring: Effects on traditional bullying and victimization via cyberbullying involvement. *Journal of Early Adolescence*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/0272431616670752>
- Moore, P.M., Huebner, E.S., & Hills, K.J. (2012). Electronic bullying and victimization and life satisfaction in middle school students. *Social Indicators Research*, 107(3), 429-447. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9856-z>
- Muros, B., Aragón, Y., & Bustos, A. (2013). Youth's usage of leisure time with video games and Social Networks. [La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes]. *Comunicar*, 40, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>
- Olthoff, T., Goossens, F.A., Vermande, M.M., Aleva, E.A., & van-der-Meulen, M. (2011). Bullying as a strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339-359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology*, 217(4), 197-204. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197>
- Pérez-Latorre, O. (2012). From chess to StarCraft. A comparative analysis of traditional games and videogames. [Del ajedrez al StarCraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos]. *Comunicar*, 38, 121-129. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-03>
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 195-209. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>

- Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.564
- Romera, E., Cano, J.J., García-Fernández, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. [Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales]. *Comunicar*, 48, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23, 52-67. <https://doi.org/10.1002/casp.2136>
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L.A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0137>
- Willians, K.R., & Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescence Health*, 41(6 Suppl 1), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa* 22(1), 5-18. doi: 10.1016/j.pse.2016.03.002

Comunicar

Media Education Research Journal



1.740 research and studies articles published
 574 academic reviewers from 45 countries
 The journal appears in 618 international databases



Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención en Primaria y Secundaria

Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention strategies in Primary and Secondary education

-  Dra. Ana-M. Giménez-Gualdo es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Educación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (España) (amgimenez@ucam.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-7606-2596>)
-  Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez es Profesora Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia (España) (parnaiz@um.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>)
-  Dra. Fuensanta Cerezo-Ramírez es Profesora Honoraria del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia (España) (fcerezo@um.es) (<https://orcid.org/0000-0002-3160-9930>)
-  Dra. Elaine Prodócimo es Catedrática de la Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas (Brasil) (elaine@fef.unicamp.br) (<https://orcid.org/0000-0002-2500-3668>)

RESUMEN

Actualmente los centros educativos tienen el reto de enfrentarse al fenómeno del ciberacoso, cada vez más presente entre los adolescentes. El presente estudio analiza la percepción del profesorado y del alumnado y las estrategias que ambos colectivos utilizan para afrontarlo. Su conocimiento permitirá avanzar en su prevención e intervención en las aulas. El estudio se realizó con 1.704 estudiantes de educación primaria, secundaria y 238 profesores a los que se aplicaron sendos cuestionarios sobre ciberacoso. Se utilizó un método descriptivo y transversal. Los resultados muestran diferencias significativas en las causas que el profesorado atribuye al ciberacoso según la etapa educativa donde ejerza la docencia, apareciendo en el alumnado según el rol que adopta en la situación de acoso: víctima o acosador. También se encuentran diferencias en las estrategias de intervención utilizadas por el profesorado, según la titularidad del centro, la etapa educativa y el sexo, siendo las más empleadas comunicar, mediar y buscar ayuda; en el alumnado predominan las estrategias de evitación, protección y denuncia. Los escolares en general muestran escasa confianza en el profesorado para resolver el problema del ciberacoso. Se concluye exponiendo la importancia de dotar al profesorado de formación específica y de modelos de actuación ante este fenómeno, y señalando la necesidad de coordinar los esfuerzos de docentes y estudiantes.

ABSTRACT

Currently, schools face the challenge of dealing with the phenomena of cyberbullying, which is increasingly present among teenagers. This study analyses teachers' and students' perception of the problem, as well as the strategies that both groups use to avoid it. Its findings will allow advances in prevention and intervention in the schools. The study was conducted on 1,704 primary and secondary school students and 238 teachers who completed questionnaires about cyberbullying. We used a cross-sectional descriptive method. Findings show significant differences in the motives teachers attributed to cyberbullying. These depend on the educational stage they work in, whereas, among students, it depends on the role they have in the cyberbullying situation: victim or aggressor. We also find differences in the intervention strategies used by teachers, depending on the type of school, educational stage, and gender. Those used the most are communicating, mediating and seeking help. For students, the predominant strategies are avoidance, protection, and reporting. Schoolchildren, in general, show little confidence in their teachers' ability to solve the problem of cyberbullying. The study highlights the importance of training teachers and providing them with action models when faced with this issue, and it points out the necessity of coordinating the efforts of both teachers and students.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberacoso, percepción, profesorado, alumnado, estrategias de intervención, estrategias de afrontamiento, educación primaria, educación secundaria.
Cyberbullying, perception, teachers, students, intervention strategies, coping strategies, primary education, secondary education.



1. Introducción

El uso generalizado de las TIC, entre los jóvenes, revela riesgos como el ciberacoso, el acceso a contenidos inapropiados y la ciberadicción (Nocentini, Zambuto, & Menesini, 2015). Diferentes investigaciones manifiestan la estrecha relación entre las conductas de dependencia a las redes sociales y determinadas conductas antisociales, como el ciberacoso (Martínez & Moreno, 2017; Muñoz, Ortega, López, Batalla, Manresa, Montellá, & Torán, 2016), entendido como un tipo de maltrato ejercido a través de medios electrónicos de comunicación (Olweus & Limber, 2018) caracterizado por su intencionalidad (hacer daño), perdurabilidad en el tiempo y desequilibrio de poder entre las partes, debido a la mayor competencia tecnológica de los agresores. Además presenta unas características propias como extensión a una audiencia más amplia, mayor perdurabilidad de las agresiones, capacidad para generar exclusión de las víctimas y anonimato del agresor (Martínez-Otero, 2017).

En los centros escolares el ciberacoso constituye una importante preocupación educativa y social por sus graves consecuencias en la salud mental (Estévez, Jiménez, & Moreno, 2018) y psicosocial (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008), y en el rendimiento académico de los implicados (Egeberg, Thorvaldsen, & Ronning, 2016), especialmente en los estudiantes que adoptan roles de agresor y víctimas simultáneamente (Arnaiz, Cerezo, Giménez, & Maquilón, 2016; Giménez, 2015; Giumetti & Kowalski, 2016). En España, los estudios indican una prevalencia media en torno al 15,5% (Garaigordobil, 2015; Zych, Ortega-Ruiz, & Del-Rey, 2015), datos que, aun siendo inferiores a los de Estados Unidos y otros países de habla hispana (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014), no por ello son menos alarmantes. Para proporcionar una respuesta ajustada al problema, debemos partir de la opinión que tanto profesorado como alumnado tienen de las situaciones de acoso y su actuación ante las mismas.

1.1. Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso

Los estudios sobre el ciberacoso permiten tener una visión cada vez más exacta de sus características y prevalencia (Zych & al., 2015). Según el testimonio y la opinión de las propias víctimas, las causas por las que son acosadas obedecen a variables relacionadas con una característica personal, como la apariencia física, que las hacen un blanco fácil, o la situación económica familiar; en cambio las asociadas a los agresores son los celos, la envidia o sentirse superiores (Jacobs, Goossens, Dehue, Völlink, & Lechner, 2015).

En cuanto a la intervención, por parte del profesorado, algunos estudios destacan como estrategias más comunes: «ofrecer apoyo a las víctimas», «buscar ayuda en otros compañeros», «implicar a los padres» o «hablar con los alumnos» (Desmet & al., 2015). Stauffer (2011) encontró que principalmente los docentes transmiten a la dirección del centro el acoso y hablan con agresores y víctimas. A pesar de las estrategias, que en algunos casos se ponen en marcha, la mayor parte del profesorado señala la falta de formación específica para intervenir (Cerezo & Rubio, 2017), e incluso para detectar el ciberacoso aun cuando afecta a alumnos de sus propias aulas (Montoro & Ballesteros, 2016). En este sentido, es necesaria una mayor implicación, formación específica e intervención del profesorado (Bevilacqua, Shackleton, Hale, Allen, Bond, Christie, & Viner, 2017; Styron, Bonner, Styron, Bridgeforth, & Martin, 2016), así como su entrenamiento consciente y planificado para poder intervenir ante el ciberacoso (Nocentini, Zambuto, & Menesini, 2015). Sin embargo, es importante reconocer los esfuerzos del profesorado y las instituciones por prevenir e intervenir en el acoso escolar (Nocentini & al., 2015), aunque los resultados son todavía limitados. Deberíamos plantearnos si se están aplicando programas que no parten del análisis de las situaciones concretas y no tienen en cuenta cómo se enfrentan los propios escolares al acoso, como sugieren algunos estudios (Romera, Cano, García, & Ortega, 2016), ya que la forma en que los jóvenes afrontan estas situaciones determinan el alcance de su gravedad (Jacobs, Dehue, Völlink, & Lechner, 2014). Se pueden definir las estrategias de afrontamiento como el esfuerzo empleado para reducir o tolerar las demandas que se producen ante una situación de estrés. Entre las estrategias que condicionan las respuestas, la edad, la capacidad de expresar las emociones y las políticas escolares son las que se citan con mayor frecuencia (Jacobs & al., 2014). Entre las respuestas más eficaces destacan acciones como bloquear al agresor, confrontarse con él o buscar ayuda en la familia, docentes u otros iguales, siendo consideradas como más efectivas las de tipo técnico (bloquear, aumentar la privacidad en la red) (Orel, Campbell, Wozencroft, Leong, & Kimpton, 2017).

Las estrategias de afrontamiento que se adopten trascienden la propia situación, ya que las respuestas inadecuadas se perfilan como determinantes para que el ciberacoso aumente sus efectos negativos (Parris, Varjas, Meyers, & Cutts 2012). Estas reflexiones nos llevan a considerar la importancia de conocer cómo reaccionan los jóvenes ante esta situación.

Se hace, pues, imprescindible indagar en la percepción que tienen el profesorado y los estudiantes sobre el alcance del problema y sobre las estrategias de intervención y afrontamiento que se precisan en los centros educativos en la lucha contra el ciberacoso.

1.2. Finalidad y objetivos

Esta investigación, tratando de cubrir esta carencia, analiza la visión que profesores y estudiantes de primaria y secundaria tienen sobre las causas que atribuyen al ciberacoso y las estrategias de intervención y afrontamiento que emplean. Para alcanzar este propósito general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la percepción de los docentes sobre las atribuciones causales del ciberacoso de forma global y por etapa educativa y titularidad del centro.
- Analizar las atribuciones causales del alumnado implicado en ciberacoso.
- Conocer las estrategias de intervención que emplea el profesorado (centro y profesores) y si existen diferencias por etapa educativa, titularidad y sexo.
- Conocer las estrategias de afrontamiento del alumnado ante el ciberacoso.

2. Material y método

2.1. Participantes

Teniendo en cuenta que la edad de riesgo del ciberacoso se sitúa entre los 12 y 16 años (Giometti & Kowalski, 2016; Martínez-Otero, 2017),

que coincide con los cursos de sexto de primaria y los de secundaria, se consideró una población de 96.524 estudiantes distribuidos entre 6º de Primaria (n=16.811, 17,4%), de 1º a 4º ESO (n=65.158, 67,5%), con una media de edad de 13,8 años (DT=2,03), de los cuales 50,7% fueron chicos. En el presente estudio participaron 1.704 estudiantes de 38 centros de titularidad pública y privada de la Región de Murcia (España), siendo de 6º de educación primaria (29,3%) y de educación secundaria obligatoria (61,1%). Así mismo, participaron 238 profesores (59,7% mujeres) de edades comprendidas entre los 26 años y los 61 años (M=43,58, DT=9,12), perteneciendo el 35,7% docentes a educación primaria y el 64,3% a educación secundaria.

Se partió de un muestreo multietápico. Primero se realizó una selección de centros atendiendo a los criterios de población y disposición a participar, según titularidad pública y concertada/privada. Y en un segundo momento se hizo la selección de los grupos a criterio del profesorado del centro, tratando de incluir a todos los cursos objeto de estudio.

2.2. Instrumentos

Los estudios sobre ciberagresión entre escolares suelen utilizar el autoinforme (Zych & al., 2015). Este trabajo sigue esta propuesta. Para conocer la percepción del profesorado sobre el ciberacoso se diseñó un cuestionario de autoinforme validado por cinco expertos universitarios. La fiabilidad del instrumento completo fue de $\alpha=,84$. De este cuestionario se extrajeron los datos de las subescalas referidas a las causas atribuidas al ciberacoso (11 ítems, $\alpha=,65$), la percepción sobre estrategias de intervención a nivel de centro educativo (12 ítems, $\alpha=,69$), y las estrategias de intervención desarrolladas por los docentes (16 ítems, $\alpha=,88$). Las causas atribuidas al ciberacoso fueron valoradas con una escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta de menor a mayor nivel de acuerdo (1 = en total desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). Algunos de los ítems incluidos fueron: por culpa del agresor, porque el agresor se siente provocado, porque al agresor le divierte. Las intervenciones del centro educativo se valoraron con la misma escala Likert. La subescala sobre estrategias de intervención de los docentes se evaluó con una escala Likert de cuatro categorías (1 = nunca y 4 = siempre).

En los centros escolares el ciberacoso entre iguales constituye una importante preocupación educativa y social por sus graves consecuencias en la salud mental y psicosocial. Sin embargo, el profesorado no está todavía suficientemente preparado para intervenir e, incluso, en muchas ocasiones no es capaz de detectar situaciones de cyberbullying aun afectando a alumnos de sus propias aulas.

Para conocer la percepción del alumnado y sus características de afrontamiento, se utilizó el cuestionario «Cyberbull» para alumnado (Giménez, 2015) basado en el cuestionario Daphne de Calmaestra (2011). Su elaboración requirió dos rondas Delphi por juicio de expertos. El cuestionario consta de cinco dimensiones: relación de los menores con las TIC, experiencias de acoso escolar, experiencias de ciberacoso, estrategias de afrontamiento ante el ciberacoso y espectadores ante el acoso y ciberacoso. En este trabajo se utilizaron únicamente las preguntas referidas a las causas del ciberacoso según los implicados como víctimas y agresores y estrategias de afrontamiento. Para conocer las atribuciones causales en cibervictimización y ciberagresión se preguntó a los implicados sobre los motivos que les llevaban a acometer el acoso (6 ítems, $\alpha=.64$) o a recibirlo (6 ítems, $\alpha=.43$), con respuestas evaluadas con una escala tipo Likert con cinco categorías de frecuencia (1=nunca y 5=siempre). Ejemplo de preguntas para el agresor: porque me divierte, porque me gusta, porque me siento importante; y para la víctima: porque le divierte, porque soy más débil, porque se siente superior. Las estrategias de afrontamiento se evaluaron mediante la pregunta abierta: ¿Qué harías tú para afrontar el ciberacoso? Se instó a los estudiantes a que precisaran todo tipo de respuestas ya fueran negativas, positivas, de búsqueda de ayuda, etc. Finalmente, se incluyeron datos sociodemográficos (edad, sexo y etapa educativa).

2.3. Procedimiento

Se solicitó por vía telefónica a los equipos directivos la participación de los centros. A los que dieron su consentimiento se les envió por correo certificado los cuestionarios del profesorado para su cumplimentación anónima. En el caso de los alumnos se obtuvo la autorización de padres/madres/tutores y se estableció una sesión de entre 20-30' para su cumplimentación. Durante la misma se contó siempre con la presencia de un profesor y de un miembro del equipo de investigación del estudio.

2.4. Diseño y análisis de datos

Esta investigación sigue un diseño descriptivo y transversal. Para el análisis de los datos se utilizó tanto la estadística descriptiva (porcentajes, Media, Desviación Típica) como inferencial (paramétrica y no paramétrica). Dada la naturaleza categórica de las variables y los valores de medición del nivel de acuerdo se optó por el estadístico Chi cuadrado de Pearson para al contraste de proporciones y el nivel de significación estadística, empleando la V de Cramer para valorar la magnitud de las asociaciones estadísticamente significativas.

En cuanto a las estrategias de intervención, la comparación de grupos entre docentes: titularidad (pública/privada), nivel educativo (primaria/secundaria) y sexo (hombre/mujer), se empleó el estadístico t de Student, comprobados los criterios de normalidad y homocedasticidad. En el caso del alumnado, dado que se seleccionaron los alumnos implicados (agresores y víctimas), se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para la comparación de dos grupos. Los datos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 21.0.

Para el análisis cualitativo sobre estrategias de afrontamiento, las respuestas de los estudiantes se codificaron y categorizaron agrupándolas en estrategias positivas (asertivas y búsqueda de ayuda) y negativas (confrontación con el agresor y pasividad). Esta clasificación categórica sigue la propuesta sugerida por De-la-Caba y López (2013).

3. Resultados

3.1. Causas atribuidas por el profesorado al ciberacoso

Entre los motivos que los docentes atribuyen a la existencia del ciberacoso (Tabla 1) destacan, con mayor nivel de acuerdo, culpabilizar al agresor (44,1%), desequilibrio de poder entre agresores y víctimas (33,7%), y la diversión que le propicia al agresor ejercer el acoso (22,6). Entre las causas menos consideradas («en total desacuerdo») encontramos culpabilizar a la víctima (54,1%) y pensar que sucede por provocación de la víctima (41,9%).

El análisis de diferencias de medias indica que el profesorado encuestado muestra cierto desconocimiento en la atribución de causas al ciberacoso ($M=3,17$, $DT=0,47$), pues el valor máximo de la escala es de 5,00 puntos.

Se aprecian diferencias significativas a favor de los docentes de los centros públicos ($M=3,23$, $DT=0,43$) frente a los de centros privados ($M=3,08$, $DT=0,51$) ($t(236)=2,352$, $p=,019$). Por ítems, los docentes de centros públicos opinan en mayor medida que el ciberacoso se debe a motivos racistas (36,7%), ante los de centros privados (18,2%) ($X^2(2, n=238)=15,85$, $p=,003$, $V=,258$); y a la homofobia (34,7%), frente a los privados (17,0%) ($X^2(2, n=238)=13,28$, $p=,010$, $V=,236$).

Los análisis también indican diferencias por etapa educativa. Los docentes de educación secundaria muestran mayor acuerdo en que el ciberacoso se debe a que la víctima provoca al agresor (85,7%) ante el 70,5% de los

docentes de primaria (5,9%) ($X^2(2, n=238)=11,95, p=,018, V=,224$). En cambio los docentes de primaria están más de acuerdo (61,2%) en que el ciberacoso se debe a las características personales de la víctima frente a sus compañeros de secundaria (49,6%) ($X^2(2, n=238)=9,83, p=,043, V=,023$).

3.2. Causas atribuidas por el alumnado implicado en el ciberacoso

Para el análisis de las causas atribuidas al ciberacoso se seleccionaron las respuestas de aquellos estudiantes que se identificaron

previamente como agresores ($n=51, 2,7\%$) y como víctimas ($n=132, 6,9\%$), optando por el análisis con descriptivos básicos (Tabla 2). Desde la perspectiva de las víctimas, los motivos principales por los que son acosadas se deben a que al agresor le divierte hacerlo ($M=2,79, DT=1,52$) y a que este se siente superior ($M=2,70, DT=1,63$).

	Total desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Total acuerdo
Por culpa de la víctima	54,1%	36,3%	7,0%	2,2%	0,4%
Por culpa del agresor	3,0%	2,2%	7,8%	43%	44,1%
Porque la víctima provoca	41,9%	38,5%	17,0%	1,5%	1,1%
El agresor se siente provocado	13,0%	18,5%	21,1%	35,2%	12,2%
Por las características de la víctima	7,4%	16,7%	20,7%	43,0%	12,2%
Por las características del agresor	4,8%	10,0%	17,8%	45,6%	21,9%
Por la pasividad de los espectadores	4,4%	16,3%	23,0%	41,5%	14,8%
Porque al agresor le divierte	3,0%	4,8%	16,3%	53,3%	22,6%
Por desequilibrio de poder	3,3%	1,5%	9,6%	51,9%	33,7%
Por motivos racistas	11,5%	26,3%	33,3%	26,7%	2,2%
Por motivos homófobos	14,1%	26,7%	31,1%	24,8%	3,3%

Analizando las respuestas de los estudiantes víctimas, encontramos que se encuentran diferencias significativas por etapa educativa. Las víctimas de educación secundaria atribuyen el ciberacoso, en mayor medida que las de primaria, a la superioridad del agresor ($X^2=34,48, p=,000$), la envidia ($X^2=6,99, p=,030$) y la diversión ($X^2=16,20, p=,000$). Las de primaria las atribuyen en mayor medida a la revancha ($X^2=38,23, p=,000$). Solamente se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres ($M=1,53, DT=0,78$) y mujeres ($M=1,27, DT=0,61$) en envidia ($U=1749,50, (72, 61), Z=-2,195, p=,028$). Analizando las respuestas de los estudiantes agresores, encontramos que el principal motivo para acosar es la debilidad de la víctima ($M=2,92, DT=1,60$) seguido de devolver la agresión previamente sufrida ($M=2,72, DT=1,61$). También se hallaron diferencias significativas por sexo, siendo los chicos los que señalan en mayor medida la debilidad de la víctima ($U=165,00, (30, 19), Z=-2,767, p=,006$), la diversión ($U=190,00, (29, 20), Z=-2,174, p=,030$) y la superioridad ($U=182,00, (29, 20), Z=-2,541, p=,011$).

3.3. Estrategias de intervención del profesorado

3.3.1. Estrategias de intervención en el centro educativo

Las acciones que ofrecen mayor nivel de acuerdo en el conjunto del profesorado (Tabla 3) son: trabajar el tema conjuntamente entre docentes y alumnos (59,7%), establecer sanciones (59,3%) e implementar actuaciones del plan de convivencia (40,7%). Datos interesantes son los aportados por los ítems «el profesorado está capacitado» y «sensibilizado», que muestran los niveles de acuerdo más bajos, principalmente, en capacitación.

Se evidencian diferencias por titularidad. Los docentes de centros privados se consideran más capacitados para hacer frente al ciberacoso que los de centros públicos [$X^2(2, n=236)=26,67, p<,000, V=,336$]. Sin embargo, los de centros públicos, presentan mayor nivel de acuerdo en que esta problemática se trata en clase [$X^2(2, n=237)=12,66, p=,002, V=,231$]. También señalan en mayor medida que el Departamento de Orientación debería encargarse de esta cuestión ($X^2(2, n=238)=6,59, p=,037, V=,166$).

El análisis por sexo muestra que los hombres tienen mayor grado de acuerdo en que se establezcan sanciones a los agresores ($X^2(2, n=232)=8,15, p=,017, V=,187$). Las mujeres consideran que la gestión del ciberacoso

	Victimas M(DT)	Agresores M (DT)
Diversión	2,79(1,52)	2,58(1,56)
Superioridad	2,70(1,63)	2,35(1,56)
Debilidad	1,97(1,28)	2,92(1,60)
Envidia	1,99(1,26)	1,47(0,90)
Revancha	1,83(1,31)	2,72(1,61)
Intolerancia	1,60(1,52)	2,33(1,41)

corresponde al Departamento de Orientación/EOEP [$X^2(2, n=233)=9,09, p=,011, V=,197$], y que se debe poner en marcha lo establecido en el Plan de Convivencia ($X^2(2, n=233)=10,67, p=,005, V=,214$). Por etapa educativa, las diferencias no fueron significativas en ningún caso.

Tabla 3. Estrategias de intervención a nivel de centro

	Total desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Total acuerdo
Es difícil de prevenir y combatir	6,7%	24,4%	15,9%	35,6%	17,4%
Implementar el Plan de Convivencia	-	3,3%	9,6%	46,3%	40,7%
Formar al equipo directivo	1,1%	5,9%	16,3%	44,4%	32,2%
Formar al alumnado en mediación	0,4%	0,7%	9,3%	43,7%	45,9%
La responsabilidad es del EOEP/Orientación	3,0%	11,5%	26,7%	40%	18,9%
Establecer sanciones	0,7%	0,4%	3,3%	35,9%	59,3%
Implementar el Protocolo de actuación	7,8%	6,3%	14,8%	37,4%	33,7%
Tratar el ciberbullying en sesiones de tutoría	10,7%	8,5%	13,0%	45,2%	22,6%
Tratar el ciberbullying en clase	10,0%	7,8%	20,0%	44,8%	17,4%
Trabajar conjuntamente docentes-alumnos	-	0,7%	4,1%	35,2%	59,7%
El profesorado está capacitado	6,7%	36,3%	19,3%	31,1%	6,3%
El profesorado está sensibilizado	1,1%	6,3%	12,2%	45,9%	34,4%

3.3.2. Estrategias de intervención del profesorado

Entre las estrategias que utiliza el profesorado (Tabla 4), merecen destacarse las de comunicación. Con una frecuencia de «siempre», comunican el ciberacoso al equipo directivo (73,9%) y en menor medida al Departamento de Orientación (49,2%). Con porcentajes algo más bajos, lo comunican a la familia (48,1%) y dialogan con los implicados (agresores, 39,5%; víctimas, 47,1%). Contrariamente, los docentes «nunca» contactan con la policía en un porcentaje considerable (66,1%), y en ninguna o en pocas ocasiones usan materiales específicos existentes, o ponen en marcha el Plan de Convivencia o buscan ayuda externa.

Se encontraron diferencias por titularidad del centro, sexo y etapa educativa. Los centros privados emplean estrategias como el diálogo con la familia ($p=,016$), comunicación del incidente al orientador del centro o equipo específico de convivencia ($p<,000$), autoformación sobre el tema ($p=,002$), implementación del plan de convivencia del centro ($p=,025$), y utilización de materiales específicos para la prevención del ciberacoso ($p=,028$). Los profesores de los centros públicos utilizan más la búsqueda de apoyo y de ayuda en otros compañeros ($p=,018$).

Los análisis por sexo indican que los varones se muestran más indiferentes ($p<,000$), ante las mujeres que emplean otras estrategias como reestructurar el aula ($p<,000$), comunicar el incidente al equipo directivo ($p=,043$), formarse sobre el tema ($p=,030$), hacer debates en clase y otras actividades ($p=,046$), e implementar el plan de convivencia del centro ($p=,031$).

Según la etapa educativa, únicamente aparecen diferencias significativas a favor de los docentes de educación secundaria que, con más frecuencia, comunican el ciberacoso al orientador del centro ($t(236)=-5,023, p<,000$). Los docentes de primaria utilizan más la mediación como recurso que los docentes de secundaria ($t(236)=3,368, p<,001$).

3.4. Estrategias de afrontamiento del alumnado

Las respuestas a la pregunta sobre cómo afrontar el ciberacoso, se codificaron por frecuencia y porcentaje. La más notable fue evitar a los desconocidos (13,48%), seguida de denunciar ante la policía (10,56%). En cambio, excluir al agresor o comunicar el acoso al orientador del centro apenas son mencionadas (0,03%). Para facilitar la exposición, siguiendo a De-la-Caba y López (2013), se agruparon las estrategias de afrontamiento en categorías positivas (asertivas y búsqueda de ayuda) y negativas (confrontar con el agresor y pasivas).

3.4.1. Estrategias positivas

Como estrategias asertivas los estudiantes señalaron: denunciar a la policía (19,8%), ayudar/defender a la víctima (18,7%), hablar con el agresor (16,3%), preservar mi privacidad (15,7%), no contraatacar (10,90%), restringir el acceso a las TIC (10,1%), hacer buen uso de las TIC (4,5%), denunciar en la red social (3,0%) y guardar las conversaciones (0,9%).

Tabla 4. Estrategias de intervención del profesorado (*p≤,05; **p≤,01)

	Nunca (%)	A veces (%)	A menudo (%)	Siempre (%)	Titularidad	Sexo
					t _(a) ,p	t _(a) ,p
Contacto con la policía	66,4%	21,0%	8,4%	4,2%		
Uso de materiales específicos	21%	29,4%	37,8%	11,8%	-2,213 ₍₂₃₆₎ ,p=,028*	
Uso del Plan del Convivencia	13,9%	19,3%	43,6%	23,2%	-2,263 ₍₂₃₆₎ ,p=,025*	-2,168 ₍₂₃₁₎ ,p=,031*
Hacer debates y actividades	11,3%	28,2%	40,8%	19,7%		2,005 ₍₂₃₁₎ ,p=,046*
Búsqueda de ayuda externa	21,0%	23,5%	38,6%	16,9%		
Autoformación	8,0%	21,0%	42,8%	28,2%	-3,163 ₍₂₃₆₎ ,p=,002*	-2,190 ₍₂₃₁₎ ,p=,030*
Búsqueda de ayuda docente	3,8%	7,6%	39,1%	49,5%	-3,253 ₍₂₃₆₎ ,p=,018*	
Comunicar al EOEP/orientador	12,6%	10,1%	28,1%	49,2%	3,543 ₍₂₃₆₎ ,p≤,000**	
Comunicar a dirección	-	1,7%	24,4%	73,9%		-2,030 ₍₂₃₁₎ ,p=,043*
Dialogar con la familia	5,8%	12,9%	33,2%	48,1%	2,430 ₍₂₃₆₎ ,p=,016*	
Mediación	2,1%	5,5%	35,7%	56,7%		
Reestructuración del aula	12,6%	16,4%	50,4%	20,6%		3,544 ₍₂₃₁₎ ,p≤,000**
Establecer sanciones	12,2%	16,9%	40,1%	30,8%		
Dialogar con la víctima	2,9%	11,3%	38,7%	47,1%		
Dialogar con el agresor	3,9%	17,6%	39,0%	39,5%		
Mostrarse indiferente	90,3%	7,6%	0,8%	1,3%		3,735 ₍₂₃₁₎ ,p≤,000**

Se hallaron diferencias por etapa educativa, siendo los escolares de primaria los que eligieron denunciar a la policía (23,91%), restringir el acceso a las TIC (20,4%) y denunciar la red social (5,1%). En cambio, los estudiantes de ESO eligieron defender a la víctima (18,5%) y hablar con el agresor (17,8%).

Entre las estrategias de búsqueda de ayuda, la mayoría de los estudiantes dicen comunicarlo a los padres (41,4%), a otros adultos de confianza (36,1%), a los profesores (11,5%), a los amigos (2,3%) y al orientador del centro (0,2%). De nuevo aparecen diferencias por etapa educativa. Los estudiantes de primaria son los que comunican el ciberacoso a los padres en primer lugar (49,5%), en segundo a otros adultos (35,6%) y en último lugar a los profesores (8,5%). Los estudiantes de ESO comunican a otros adultos (37,7%), a los padres (37,6%) y a los profesores (12,9%).

3.4.2. Estrategias negativas

Se diferenciaron entre estrategias de confrontación y estrategias pasivas. Entre las primeras, los estudiantes mencionaron: devolver la ciberagresión (69%), castigar a los agresores (33,8%), pegar al agresor (30,4%) o excluirlo (0,6%). Por etapa educativa se apreciaron diferencias, siendo los estudiantes de la ESO los más proclives a devolver la agresión (64,1%), frente a los de primaria (56%).

Entre las estrategias pasivas destacan las respuestas: evitar a los desconocidos (46,4%), ignorar al agresor (23,5%), restringir el uso a las TIC (28,8%), promover una ley antiacoso (13,5%), vigilar los móviles y ordenadores (10,3%) o no hacer nada (11,4%). De nuevo, aparecen diferencias por etapa educativa. Los estudiantes de secundaria mencionan más la evitación de los desconocidos (53,7%) y no hacer nada (8,7), mientras que los de primaria no saben qué harían o, en todo caso, eliminarían su perfil en la red (5,4%).

4. Discusión y conclusiones

En primer lugar, cabe indicar que el nivel de prevalencia de ciberacoso hallado en la muestra estudiada, se sitúa en porcentajes medios encontrados en otras investigaciones (Zynch & al., 2015).

Sobre las causas del ciberacoso, el profesorado considera las características personales del agresor y la diversión que le produce acosar como las causas principales de este fenómeno (Martínez & Moreno, 2017; Monks, Mahdavi, & Rix, 2016). Asimismo, el conjunto del profesorado destaca la importancia del desequilibrio de poder entre agresores y víctimas (Romera & al., 2016). Se observaron diferencias según la etapa educativa. Los profesores de secundaria otorgan, en mayor medida, la responsabilidad directa del acoso a los agresores, mientras que los docentes de primaria apuntan hacia las características personales de la víctima.

Los resultados obtenidos ponen en evidencia que la mayoría de los docentes atribuye las causas a los propios implicados, dejando fuera el clima del aula y las características de la relación educativa. Son reveladoras las diferencias por titularidad del centro: entre el profesorado de centros públicos, el racismo y la homofobia se señalan como causas del ciberacoso, coincidiendo esta realidad con la mayor presencia de alumnado extranjero. Investigaciones

previas constatan que el alumnado de grupos minoritarios (no heterosexuales) y otras etnias están expuestos a mayores niveles de ciberacoso cuando se comparan con los no implicados y estudiantes heterosexuales (Abreu & Kenny, 2017; Llorent, Ortega, & Zych, 2016).

En cuanto a la percepción del alumnado, la principal causa del ciberacoso es la diversión que provoca acosar según agresores y víctimas. En menor medida, atribuir la culpa al agresor y la víctima, resultados coincidentes con estudios previos (Calmaestra, 2011; Giménez, 2015). Los chicos indican la envidia en mayor medida que las chicas. Encontramos que cuando un estudiante acosa a otro, intenta justificar este acto responsabilizando también al objeto de su acoso. En cambio, desde la perspectiva de la víctima, son los agresores los responsables del acoso (Jacobs & al., 2015). Este dato debería tenerse en cuenta para iniciar la intervención con los implicados, ya que se necesita un cambio de actitudes y de atribución cognitiva en los agresores.

Sobre las estrategias de intervención en el centro educativo, algo más de la mitad del profesorado, destaca trabajar el problema conjuntamente, profesorado y alumnado, e incluso señala la necesidad de implementar el plan de convivencia. Esto refleja la preocupación y la escasez de medios eficaces con los que cuenta, lo que afianza la opción de establecer sanciones, respuesta señalada con frecuencia. Ciertamente, es necesario establecer una normativa que facilite el marco de convivencia, la cual no puede limitarse a un listado de faltas y sanciones (Cerezo & Rubio, 2017), sino que se precisan estrategias de solución eficaces y adaptadas a las necesidades detectadas en los centros. Es importante mencionar las diferencias encontradas entre los docentes de centros públicos y privados, siendo los primeros los que señalan en mayor medida su necesidad de formación y la conveniencia de llevar a cabo la prevención desde las aulas.

Sobre las estrategias de intervención que emplea el profesorado, en los centros privados destaca la comunicación a la dirección del centro, a los orientadores y a la policía, y en centros públicos la búsqueda de apoyo en otros compañeros. El profesorado de primaria interviene en mayor medida que el de secundaria, quizás por la cercanía con el alumnado. Se ha encontrado que las mujeres se implican más que los hombres en la búsqueda de soluciones.

Las víctimas suelen comunicar los hechos a sus familias, y en menor medida al profesorado. Esto indica desconfianza en su capacidad de resolver el problema. Es imprescindible considerar que, tanto las actitudes del profesorado como las actuaciones específicas en la organización del aula y mejora de la convivencia, tienen un efecto positivo en la prevención y reducción del ciberacoso (Montoro & Ballesteros, 2016; Styron & al., 2016). Sin embargo, el alumnado no lo aprecia así. En este sentido, Perren y otros (2012) destacan como medidas más efectivas para la prevención del ciberacoso la mediación parental en Internet, el apoyo de los iguales, empoderar las habilidades de liderazgo de los alumnos y desarrollar iniciativas que acojan a toda la comunidad educativa. Investigaciones recientes confirman la necesidad de aunar esfuerzos de docentes y padres para asegurar la supervisión y control de Internet, claves para reducir el riesgo de ciberacoso (Monks & al, 2016).

En cuanto a las estrategias propuestas por el alumnado, destacan las de evitación/protección y denuncia a la policía como medidas inmediatas. La intervención para la defensa de la víctima y la búsqueda de ayuda son escasamente señaladas, lo que mantiene la indefensión de la víctima (Estévez & al., 2018), siendo primordiales para combatirlo (Jacobs & al., 2014). Además, la comunicación facilita plantear medidas de actuación inmediatas, ya sea para alertar a la familia o en el centro educativo (Perren & al., 2012). Los escolares señalan la importancia de la ayuda de los padres (Monks & al., 2016) y escasamente la del profesorado y de los amigos, lo que discrepa de otros estudios que señalan a los amigos en primer lugar (De-la-Caba & López, 2013). Cabe destacar que el Servicio de Orientación Escolar apenas se tiene en cuenta, de manera que el ámbito de la Orientación Educativa queda bastante ajeno a este problema, a pesar de la importancia de orientadores y psicólogos escolares en la evaluación, prevención e intervención sobre el ciberacoso.

Comparando las estrategias de intervención del profesorado con las del alumnado, encontramos que ambos colectivos coinciden en la búsqueda de ayuda (DeSmet & Bourdeaudhuij, 2015), en comunicar el acoso (Perren & al. 2012) y en la denuncia a la policía, aunque en proporciones muy limitadas, lo que coincide con otros estudios que señalan que los docentes se decantan más por comunicar el ciberacoso a los equipos directivos, hablar con la víctima o con el agresor que por comunicarlo a la familia (Stauffer, 2011). Otro punto de coincidencia es la opción de sancionar a los agresores, esto puede ser motivado por la falta de recursos eficaces para la mejora de la convivencia y la atención específica a los afectados. En el caso de los estudiantes llama la atención que los docentes sean un recurso poco recurrente, lo que deja entrever la percepción limitada que tienen de la capacidad del profesorado para resolver los conflictos, elemento básico a tener en cuenta para la mejora de estas situaciones (Abreu & Kenny, 2017).

Finalmente, queremos señalar que, aunque vamos avanzando en la concienciación de las consecuencias derivadas del ciberacoso (Egeberg & al., 2016; Giménez, 2015), es necesario dotar al profesorado de modelos de actuación para prevenir e intervenir en sus aulas (Bevilacqua & al., 2017). Como bien afirman Romera y otros (2016), los docentes y orientadores precisan conocimientos y modelos de actuación clarificadores para gestionar los agrupamientos, trabajar en la mejora del clima de aula, el desarrollo de actividades sociales, el análisis de las relaciones del aula y en el establecimiento de vínculos interpersonales. Solo desde el conocimiento de la percepción del problema por parte de docentes y del alumnado se podrán establecer las bases para su detección, prevención e intervención eficaces. Actuar sobre este problema y facilitar que el alumnado asuma los riesgos de este fenómeno, para que colabore en su erradicación, es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Este estudio ha puesto de manifiesto la importancia de esta perspectiva.

Este trabajo presenta algunas limitaciones. Así, el número de profesores participantes y la pertenencia de la muestra a una misma zona geográfica, lo que limita la generalización de resultados. Otra está relacionada con el instrumento de recogida de información ya que, al tratarse de un autoinforme, es difícil de controlar el sesgo de desabilidad social. En futuras investigaciones se tendrán en cuenta estos aspectos y se analizarán no solo las estrategias de afrontamiento del alumnado sino también la efectividad de las mismas en aras de plantear propuestas de intervención. Se ahondará, además, en la relación entre las medidas adoptadas por el centro y el profesorado, y las estrategias de afrontamiento eficaces del alumnado.

Apoyos

Este manuscrito es resultado del Proyecto I+D+i «Educación inclusiva y proyecto de mejora en centros de educación infantil, primaria y secundaria» (EDU2011-26765) del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Referencias

- Abreu, R.L., & Kenny, M.C. (2017). Cyberbullying and LGBTQ youth: A systematic literature review and recommendations for prevention and intervention. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0175-7>
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A.M., & Maquilón, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Beer, P., Hallet, F., Hawkins, C., & Hewitson, D. (2017). Cyberbullying levels of impact in a special school setting. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 121-124.
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., & Viner, R.M. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 17. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0907-8>
- Calmaestra, J.A. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Universidad de Córdoba: Tesis doctoral. <http://goo.gl/Sjkl8k>
- Cerezo, F., & Rubio, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- De-la-Caba, M.A., & López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-160>
- DeSmet, A., & De-Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education*, 88, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.006>
- Egeberg, G., Thorvaldsen, S., & Ronning, J.A. (2016). The impact of cyberbullying and cyber harassment on academic achievement. In E. Elstad (Ed.), *Digital expectations and experiences in education* (pp. 183-204). The Netherlands: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-648-4_11
- Estévez, E., Jimenez, T., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1) 66-73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberbullies. *Journal of Youth Studies*, 18, 569-582. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992324>
- Giménez, A.M. (2015). *Cyberbullying. Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado (Tesis doctoral)*. Universidad de Murcia. <http://goo.gl/5gQV4q>
- Giumetti, G. W., & Kowalski, R.M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. In R. Navarro, S. Yubero, & E. Larrañaiga (Eds.), *Cyberbullying across the Globe. Gender, family, and mental health*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Jacobs, N., Dehue, F., Völlink, T., & Lechner, L. (2014). Determinants of adolescents' ineffective and improved coping with cyberbullying: A Delphi study. *Journal of Adolescence*, 37, 373-385. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.02.011>
- Jacobs, N., Goossens, L., Dehue, F., Völlink, T., & Lechner, L. (2015). Dutch cyberbullying victims' experiences, perceptions, attitudes and motivations related to (coping with) cyberbullying: Focus group interviews. *Societies*, 5, 43-64. <https://doi.org/10.3390/soc5010043>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Llorent, V.J., Ortega, R., & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group?

- Frontiers in Psychology*, 7, 1507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>
- Martínez, B., & Moreno, D. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 105-114. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.923>
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de secundaria. *Profesorado*, 21(2), 277-298.
- Montoro, E., & Ballesteros, M. (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en Secundaria. *Relatec*, 15(1), 131-143. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.131>
- Monks, C.P., Mahdavi, J., & Risk, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicología Educativa*, 22, 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.002>
- Muñoz, R., Ortega, R., López, M.R., Batalla, C., Manresa, J.M., Montellá, N., & Torán, P. (2016). The problematic use of Information and Communication Technologies (ICT), in adolescents by the cross sectional JOITIC study. *BMC Pediatrics*, 16(140). <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0674-y>
- Nocontentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and information and Communication Technologies (ICT): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- Olweus, D., & Limber, S.P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Orel, A., Campbell, M.A., Wozencroft, K., Leong, E.W., & Kimpton, M. (2017). Exploring university students' coping strategy intentions for cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(3), 446-462. <https://doi.org/10.1177/0886260515586363>
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C.,... & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-293. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ijcv.244>
- Romera, E.M., Cano, J.J., García, C.M., & Ortega, R. (2016). Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships [Cyberbullying: Competencia social, motivación y relaciones entre iguales]. *Comunicar*, 48(24), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Stauffer, S.V. (2011). *High school teachers' perceptions of cyber bullying prevention and intervention strategies [Thesis dissertation]*. <http://goo.gl/51cFu>
- Styron, R.A., Bonner, J.L., Styron, J.L., Bridgeforth, J., & Martin, C. (2016). Are teacher and principal candidates prepared to address student cyberbullying. *Journal of At-Risk Issues*, 19(1), 19-28.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del-Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>



Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo

‘Asegúrate’ Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors

-  Dra. Rosario Del Rey es Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) (delrey@us.es). <https://orcid.org/0000-0002-1907-5489>
-  Dr. Joaquín A. Mora-Merchán es Profesor Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) (merchan@us.es). <https://orcid.org/0000-0002-8558-6965>
-  Dr. José-A. Casas es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba (España) (jacasas@uco.es). <https://orcid.org/0000-0002-0272-1835>
-  Dra. Rosario Ortega-Ruiz es Catedrática del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba (España) (edlorrur@uco.es). <https://orcid.org/0000-0003-2110-6931>
-  Dra. Paz Elipe es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología de la Universidad de Jaén (España) (mpelipe@ujaen.es). <https://orcid.org/0000-0001-5210-3747>

RESUMEN

La intervención contra el ciberacoso entre escolares y otros riesgos asociados al uso inapropiado de las TIC y las redes sociales es una importante demanda social. El programa «Asegúrate» pretende facilitar la labor docente en dicha intervención. El presente trabajo da cuenta del impacto de este programa entre quienes han mostrado ser menos sensibles en otros programas: los ciberagresores. Concretamente, se analiza su impacto en la prevalencia de agresión en ciberacoso y acoso escolar, así como en sexting y uso abusivo de Internet y redes sociales. La evaluación del programa se desarrolló con un total de 479 estudiantes (54,9% chicas) de Educación Secundaria Obligatoria (edad $M=13,83$, $DT=1,40$) mediante una metodología cuasi-experimental, con dos mediciones a lo largo del tiempo. Los instrumentos utilizados fueron el «European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire», el «European Bullying Intervention Project Questionnaire», el «Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet» y dos ítems sobre implicación en sexting. Los resultados muestran que en ausencia de intervención la implicación en ciberagresión, sexting y la dimensión intrapersonal del uso abusivo de Internet y redes sociales aumenta, mientras que con intervención dichas implicaciones disminuyen. Asimismo, se evidencia una disminución significativa de la intensidad de la agresión y ciberagresión en ciberagresores. Por tanto, se puede afirmar que el programa resulta efectivo tanto para disminuir la prevalencia de agresiones y ciberagresiones como la implicación en otros fenómenos considerados factores de riesgo del ciberacoso.

ABSTRACT

Intervention against cyberbullying and other risks associated with the misuse of ITC and social networks is an important social demand. The ‘Asegúrate’ Program tries to support teachers in this intervention. This research shows the impact of the program among those that have shown to be less sensitive in other studies: cyber-aggressors. Concretely, the impact of the program on the prevalence of aggression in cyberbullying and bullying, sexting and abusive use of the Internet and social networks are analyzed. The evaluation of the program was carried out with a sample of 479 students (54.9% girls) of Compulsory Secondary Education (age $M=13.83$, $SD=1.40$) through a quasi-experimental methodology, with two measures over time. The instruments used were the “European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire”, the “European Bullying Intervention Project Questionnaire”, the “Internet Related Experiences Questionnaire” and two items about sexting involvement. The results show that the involvement in cyber aggression, sexting, and intrapersonal dimension of abusive use of Internet and social network increases without intervention, whereas it diminishes when the intervention is carried out. Moreover, a significant decrease in the aggression and cyber aggression among cyber aggressors is evidenced. Thus, ‘Asegúrate’ Program is effective for decreasing the prevalence of aggressions and cyber aggressions as well as the involvement in other phenomena considered cyberbullying risk factors.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberagresión, ciberacoso, sexting, abuso, redes sociales, intervención, evaluación, impacto.
Cyber aggression, cyberbullying, sexting, abuse, social networks, intervention, evaluation, impact.



1. Introducción

1.1. Ciberacoso entre escolares y sus riesgos

El ciberacoso entre escolares es un fenómeno emergente de agresión repetida surgido tras la expansión y generalización del uso de los medios digitales para la comunicación y la vida social (Hinduja & Patchin, 2008). Para su estudio, muchos investigadores han tomado de referencia su homólogo en el contexto físico (Garaigordobil, 2015), el acoso escolar, que cuenta con una larga trayectoria científica (Prodócimo, Cerezo, & Areñe, 2014). De hecho, a pesar de sus diferencias, principalmente debidas a las existentes entre los contextos en los que acontecen (Vannucci, Nocentini, Mazzoni, & Menesini, 2012), hoy sabemos que existe una alta co-implicación entre ambos (Vaaasdorp & Bradshaw, 2015). Los estudios realizados con muestras españolas señalan ciertas divergencias en la prevalencia. En el último estudio realizado con muestra representativa de jóvenes españoles (Sastre, 2016), la implicación resultó del 10,2% (3,3% ciberagresión y 6,9% cibervictimización), cifra superior al 7,7% que hallaban Cerezo, Arnaiz, Giménez y Maquilón (2016). Estos datos se dispersan al atender las diversas formas, disminuyendo en las más graves (Álvarez-García, Barreiro-Collazo, & Núñez, 2017).

Los esfuerzos por comprender estas conductas van mostrando factores de riesgo que facilitan las ciberagresiones (Modecki, Barber, & Vernon, 2013). Entre ellos, parecen tener gran relevancia para la intervención psicoeducativa el uso abusivo de las redes sociales y el sexting (Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz, 2012). En relación con el uso abusivo, los «smartphones» han facilitado un aumento generalizado del tiempo de conexión, particularmente entre los más jóvenes (Colás, González, & de-Pablos, 2013). A pesar de ello, los implicados en ciberacoso entre escolares, particularmente los ciberagresores, siguen estando significativamente más tiempo conectados que los no implicados (Hinduja & Patchin, 2008). Por su parte, el sexting, entendido como el envío y recepción de mensajes, imágenes o vídeos de carácter erótico sexual mediante un dispositivo tecnológico, sobre todo teléfonos móviles (Klettke, Hallford, & Mellor, 2014), merece especial atención tanto por ser un factor de riesgo del ciberacoso (Livingstone & Smith, 2014), como por el impacto que tiene en sí mismo (Korenis & Billick, 2014). Además, la implicación en este fenómeno está aumentando entre la adolescencia española (Gámez-Guadix, de Santisteban, & Resett, 2017).

1.2. Intervenir contra la ciberagresión y sus riesgos

La necesidad de intervenir ante el ciberacoso entre escolares está hoy fuera de toda duda dadas las cifras y consecuencias del fenómeno (Ortega & al., 2012). Los resultados empíricos ponen de manifiesto que los programas contra el acoso escolar son parcialmente efectivos contra el ciberacoso (Williford & al., 2013). No obstante, también existe evidencia de la necesidad de incorporar contenidos específicos referidos a los entornos virtuales y redes sociales (Del Rey & al., 2012) y al sexting (Hinduja & Patchin, 2012).

En España, se han dado pasos, progresivamente, en la atención al ciberacoso entre escolares. Las primeras medidas públicas han consistido en adaptar los protocolos de acoso escolar y los proyectos de convivencia al ciberacoso (Cerezo & Rubio, 2017). Está en marcha el Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, donde se priorizan la prevención de la violencia, la educación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación del profesorado. En esta materia, se ha demostrado que el sentimiento de competencia del profesorado es clave para el descenso de los fenómenos de acoso y ciberacoso (Casas, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015; Menesini & Salmivalli, 2017).

También se han desarrollado y evaluado empíricamente programas contra el ciberacoso entre escolares como Cyberprogram 2.0 (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015) y ConRed (Del Rey & al., 2012), entre otros, que han mostrado ser eficaces para disminuir tanto la cibervictimización como la ciberagresión, además del acoso escolar y otros riesgos. El ConRed ha mostrado, incluso, su impacto entre ciberagresores (Del Rey, Casas, & Ortega, 2016). No obstante, aún es poco lo que se sabe del impacto en la prevalencia de la ciberagresión, uno de los objetivos más difíciles de alcanzar en las intervenciones sobre acoso escolar (Ttofi & Farrington, 2011).

1.3. El programa «Asegúrate»

El programa «Asegúrate» nace con intención de facilitar la labor docente en la intervención contra el ciberacoso entre escolares y sus riesgos, y potenciar el sentimiento de competencia del profesorado en esta materia. Dicho programa se asienta sobre tres pilares esenciales:

a) La teoría del comportamiento social normativo (Rimal & Lapinski, 2015). Esta resalta cómo el comportamiento social se ve influenciado de forma significativa por las normas del entorno, modulando la conducta hasta adoptar

los patrones y convenciones externos y evitando discrepar con ellos. Defiende que nuestra conducta estaría impulsada por lo que se percibe como socialmente aceptado, normal o legal (Del-Rey & al., 2012). Así, las y los adolescentes se comportan con sus iguales en las redes sociales (también en las relaciones cara a cara) de acuerdo a cómo perciben las normas de relación en los entornos online, apareciendo las malas relaciones como una suerte de mimetización con el contexto guiada por los tres mecanismos normativos: la identidad de grupo, las expectativas y las normas legales reconocidas. Reconocer estas claves y devolverlas en positivo al alumnado sería un elemento esencial para una intervención exitosa. «Asegúrate» parte de estos procesos para diseñar la intervención: por un lado, presentando modelos de identificación positiva con el grupo, destacando cómo algunos comportamientos no suponen mayor integración con los iguales; por otra parte, analizando las expectativas del alumnado ante situaciones cotidianas y oponiéndolas a los efectos reales que tienen las malas relaciones y las situaciones de acoso en la red; y finalmente, analizando las normas existentes en las redes y valorando junto con el alumnado el impacto de las mismas.

b) Las habilidades de autorregulación. La inclusión de elementos reflexivos, dirigidos a potenciar las habilidades metacognitivas en programas de naturaleza psicoeducativa, se lleva realizando desde hace tiempo con éxito (Joseph, 2009). Se ha identificado que las personas con menor autorregulación tienen mayor probabilidad de verse implicadas en conductas de agresión, así como menor capacidad para valorar las consecuencias de sus acciones en los demás (Roncero, Andreu, & Peña, 2016). En el caso concreto del ciberacoso entre escolares, también se ha apreciado una relación entre baja autorregulación e implicación (Vazsonyi, Machackova, Sevcikova, Smahel, & Cerna, 2012) y entre menor dominio de habilidades metacognitivas y uso de estrategias de afrontamiento no productivas (Nacimiento, Rosa, & Mora-Merchán, 2017). De ahí que la inclusión de elementos que faciliten la reflexión sobre las propias acciones, resulte necesaria, en especial en la adolescencia, período evolutivo marcado por más bajo autocontrol y mayor impulsividad (Casey, Jones, & Hare, 2008). Elementos especialmente relevantes en la comunicación online, dada la percepción del anonimato, escasas consecuencias e invisibilidad, que pueden promover un menor control inhibitorio y, por ende, un aumento de la conducta ciberagresiva (Van-Royen, Poels, Vandebosch, & Adam, 2017).

c) Las ideas/creencias de las y los jóvenes. Siguiendo los principios de las metodologías constructivistas (p. ej.: Powell & Cody, 2009), la secuencia de actividades (Tabla 1) parte de identificar las ideas previas sobre escenarios virtuales, especialmente redes sociales. Seguidamente se promueve el análisis del propio comportamiento en esos escenarios. Posteriormente, se potencia la reflexión sobre las razones que justifican dichos comportamientos. Tras ello, se analizan las potenciales consecuencias de las conductas expuestas, tanto en quienes las emiten, como en quienes las reciben. Finalmente, se concluye con una actividad para la generalización y transferencia de los logros a otros contextos de relación. Todas estas tareas siguen un planteamiento reflexivo, necesario para la progresiva reformulación de las creencias y expectativas del alumnado. Esta secuencia fija de actividades en todas las sesiones del programa facilita que el profesorado, que es quien aplica el programa, pueda elaborar unidades de trabajo propias siguiendo una lógica común que permita la adaptación a las características de su alumnado.

1.4. Finalidad y objetivos

Dada la novedad del programa y la necesidad de conocer su efectividad, particularmente entre quienes han mostrado ser menos sensibles en otros programas, el objetivo del presente estudio fue analizar el impacto del «Asegúrate» en la agresión en ciberacoso y acoso entre escolares, así como en dos de los factores de riesgo asociados, sexting y uso abusivo de Internet y redes sociales. Concretamente, se pretendía conocer el impacto del programa en relación a tres objetivos específicos: a) en la prevalencia de la agresión en ciberacoso y acoso entre escolares, en sexting y

Tabla 1. Programa «Asegúrate»

Áreas	Sesiones	Secuencia de actividades
Las formas de comunicación en las redes sociales y sus implicaciones	1. En línea... escribiendo...	<ul style="list-style-type: none"> - Trending topic - Mi perfil - Párate a pensar - Me gusta/No me gusta - Comparto
Desnormalización de comportamientos en la red	2. #YoElijoQuiénSoy	
Criterios para establecer amistades seguras	3. #ElijiendoAmigos	
Cibergossip	4. #Gossiping	
Ciberacoso	5. #Cyber- «Asegúrate»	
Sexting	6. #Sexting-«Asegúrate»	
Uso abusivo de Internet y las redes sociales	7. ¿Qué quieres ser de mayor?	
Normas de ciberconvivencia	8. #Netiquetas	

en uso abusivo de Internet y redes sociales; b) en la intensidad de las ciberagresiones y agresiones; y c) en la implicación de ciberagresores en los factores de riesgo considerados: sexting y uso abusivo de Internet y redes sociales.

2. Material y métodos

2.1. Participantes

Han participado 479 estudiantes con un rango de edad de 12 a 18 años (54,9% chicas; edad $M=13,83$, $DT=1,40$) procedentes de siete centros educativos de Andalucía (España). Entre ellos, 292 pertenecen a cinco centros del grupo cuasi-experimental (57,4% chicas; edad $M=13,84$, $DT=1,42$) y 187 a dos del grupo control (51,1% chicas; edad $M=13,84$, $DT=1,35$).

2.2. Instrumentos

Para valorar la ciberagresión, se utilizó la subescala de agresión del «European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire» (ECIPQ) (Del Rey & al., 2015). Dicha escala está compuesta por 11 ítems que evalúan la frecuencia de ciberagresión, en los últimos dos meses, con respuestas en formato Likert (0=No; 1=Sí, 1 vez o 2 veces; 2=Sí, 1 o 2 veces al mes; 3=Sí, alrededor de 1 vez por semana; 4=Sí, más de una vez por semana), p. ej., «He insultado a alguien por las redes sociales o WhatsApp».

La fiabilidad de esta subescala en el presente estudio fue $\alpha=.72$.

Para evaluar la agresión en el acoso entre escolares, se utilizó la subescala de agresión del «European Bullying Intervention Project Questionnaire» (EBIPQ) (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2016). Está compuesta por siete ítems tipo Likert y evalúa la frecuencia de agresión con las mismas opciones de respuesta que la escala anterior; p.

ej., «He insultado y he dicho palabras ofensivas a alguien». La fiabilidad de esta escala fue $\alpha=.72$.

Para evaluar la implicación en sexting, siguiendo el método usado en otras investigaciones (p. ej., Ybarra & Mitchell, 2014), se utilizaron dos ítems ante los cuales el alumnado tenía que mostrar su acuerdo en una escala tipo Likert de siete opciones (0=Nada de acuerdo a 6=Totalmente de acuerdo). Las afirmaciones fueron: «He enviado vídeos, imágenes o mensajes de carácter erótico-sexual a mi chico/a» y «He recibido vídeos, imágenes o mensajes de carácter erótico sexual de mi chico/a».

Para evaluar el uso abusivo de Internet y redes sociales se utilizó el «Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet» (CERI) (Casas, Ruiz-Olivares, & Ortega-Ruiz, 2013). Está compuesto por 10 ítems tipo Likert con cuatro opciones (1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=Frecuentemente y 4=Mucho) que miden la dimensión intrapersonal (p. ej., «Cuando tienes problemas, ¿conectarte a las redes sociales o hablar por WhatsApp te ayuda a evadirte de ellos?») e interpersonal de dicho uso (p. ej., «¿Te resulta más fácil o cómodo relacionarte con la gente través de una red social o de WhatsApp que en persona?»). Los índices de fiabilidad en este estudio fueron α inter=.70, α intra=.79, α total=.86.

2.3. Procedimiento

El muestreo realizado fue incidental por accesibilidad. A través de una llamada telefónica se contactó con centros educativos para solicitar su colaboración. Aquellos que accedieron fueron contactados para establecer una cita

Podemos concluir que «Asegúrate» además de ser un programa que reduce y, en ocasiones, revierte la implicación en agresiones interpersonales, acoso y ciberacoso entre escolares, reduce y previene la implicación en sexting. Esta doble vertiente es especialmente importante ya que meta-análisis previos sobre intervenciones para reducir las agresiones en la escuela han evidenciado que, generalmente, estos programas son efectivos para reducir niveles de agresión cuando ésta es alta pero no para prevenir el incremento potencial en agresión.

y acordar tanto el cronograma como los cursos que formarían parte del estudio. Los cuestionarios fueron administrados por personal en formación, entrenado para ello, durante el horario de clase, previo acuerdo con el profesorado. Antes de la administración de la prueba se enfatizó el carácter voluntario de la participación en el estudio, el anonimato y confidencialidad de los datos y la importancia de la sinceridad en las respuestas.

Tras la primera recogida, tiempo 1 (T1 en adelante) en cinco de los centros se llevó a cabo el programa (grupos cuasi-experimentales) y en dos no (grupos control). El compromiso de los centros cuasi-experimentales fue implementar, como mínimo, cuatro de las unidades didácticas que componían el programa (a elección propia). Tras finalizar la intervención en los centros cuasi-experimentales, al menos tres meses después del inicio de la misma, se volvieron a administrar los cuestionarios en los siete centros, tiempo 2 (T2). A los centros que no participaron en la intervención se les ofreció la posibilidad de desarrollar esta una vez finalizado el estudio.

La investigación se desarrolló de acuerdo a los estándares éticos de la Asociación de Padres y Madres, y fue aprobada por el Comité Coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía, que sigue las directrices de la Conferencia Internacional de la Buena Práctica Clínica. El proyecto y la batería de instrumentos a utilizar se presentaron y explicaron a la dirección del Centro, quienes lo valoraron positivamente. Esta lo presentó al Consejo Escolar, como parte de su Proyecto de Convivencia y del Plan de Mejora del Centro Educativo quien otorgó el consentimiento informado para participar en el mismo.

2.4. Análisis de datos

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos, en primer lugar, se crearon cuatro variables dicotómicas. Dos relativas a la implicación en agresión de acoso y ciberacoso entre escolares, siguiendo los criterios propuestos por los autores de las escalas utilizadas (Del Rey & al., 2015): se consideró alumnado agresor a quienes afirmaron haber agredido una o dos veces al mes, o con mayor frecuencia en cualquiera de las conductas que se presentan para acoso o ciberacoso, respectivamente. En relación al sexting se consideraron activos quienes contestaron positivamente, al menos, a uno de los dos ítems directos (He enviado y he recibido vídeos, imágenes o mensajes de carácter erótico-sexual a mi chico/a). Para crear la variable uso abusivo de Internet y redes sociales, se utilizaron las propias puntuaciones del alumnado elaborando una variable con tres categorías (uso bajo, medio y alto) a partir de los percentiles 33,33 y 66,66 en las respuestas de T1. Se consideró alumnado con uso abusivo quienes mostraron puntuaciones pertenecientes al tercio superior.

Para analizar el impacto del programa en la prevalencia de la agresión en ciberacoso y acoso escolar, de sexting y de uso abusivo de Internet, se calculó la variación porcentual en cada uno de los grupos (control y cuasi-experimental). Esta variación representa la diferencia entre la prevalencia en T1 y T2 en relación al valor mostrado en T1. Dicha variación se calculó con la siguiente fórmula: $[(\text{PrevalenciaT2}-\text{PrevalenciaT1})/\text{PrevalenciaT1}] \times 100$. Adicionalmente, con objeto de contrastar la significación estadística de esta variación, se realizó una prueba Chi cuadrado, incluyendo la implicación en ciberagresión, agresión, sexting y uso abusivo de Internet, respectivamente, en T1 y T2, en función de la condición, control o experimental. La significación de esta prueba indicaría que existe asociación en la implicación entre T1 y T2, es decir, que la implicación no se ha alterado sustancialmente; su ausencia indicaría que ha variado el rol.

Para conseguir el segundo objetivo, se seleccionó al alumnado identificado como ciberagresor en T1. Posteriormente, se calcularon dos nuevas variables cuantitativas de ciberagresión y agresión a partir de las medias de los ítems que componen cada dimensión para poder analizar la variabilidad en los fenómenos. Se utilizaron dos ANOVAS 2×2 de medidas repetidas (2 tiempos, T1 y T2, X 2 condiciones, control y experimental) para comparar el cambio en intensidad de ciberagresión y agresión, respectivamente. Para analizar si la prevalencia de los factores de riesgo estudiados, sexting y uso abusivo de Internet, variaba en el grupo de alumnado autoidentificado como ciberagresor en T1, en función de la condición, tercer objetivo, se calculó la variación porcentual en dichos factores entre el citado grupo de alumnos/as.

La codificación y análisis de los datos se ha realizado con el programa SPSS, ver. 21, salvo para el cálculo de la variación porcentual que se utilizó Excel 2016.

3. Resultados

3.1. Impacto del programa «Asegúrate» en la prevalencia de ciberagresión, sexting y uso abusivo de Internet

Los resultados relativos al impacto del programa en la prevalencia de ciberagresión y agresión mostraron variaciones porcentuales diferentes en el grupo control y cuasi-experimental. En la Tabla 2 se muestra cómo la implica-

ción en ciberagresión disminuyó en el grupo cuasi-experimental un 17,5%, mientras que en el grupo control aumentó un 52%. La prevalencia de la agresión de acoso disminuyó en ambos grupos, pero más en el grupo cuasi-experimental (19,6% vs 2,9%).

La prueba Chi cuadrado resultó significativa en el grupo control, $\chi^2(1, 187)=24,028$, $p=,001$, lo que implica que existe una asociación entre ciberagresión en T1 y T2, mientras que no resultó significativa en el grupo cuasi-experimental, $\chi^2(1, 289)=1,198$, $p=,274$.

En agresión, los resultados fueron similares: asociación significativa en grupo control $\chi^2(1, 187)=14,026$, $p=,001$, y no significativa en cuasi-experimental, $\chi^2(1, 290)=0,553$, $p=,481$. En cuanto al cambio en la prevalencia de los factores de riesgo, sexting y uso abusivo, los resultados de la variación porcentual muestran cambios en ambos grupos, pero de diferente orden (Tabla 3). Así, la variación porcentual en el grupo control de sexting y dimensión intrapersonal del uso abusivo supone un aumento, mientras que en el cuasi-experimental hay una disminución en ambos casos. En la dimensión interpersonal del uso abusivo, si bien tanto en grupo control como cuasi-experimental, hay una disminución, la magnitud de ambos grupos varía siendo mayor en el cuasi-experimental.

En sexting, la prueba Chi resultó significativa en el grupo control, $\chi^2(1,187)=41,987$, $p=,001$, y no en el cuasi-experimental, $\chi^2(1, 280)=3,345$, $p=,067$, al igual que en uso abusivo intrapersonal (χ^2 control [1, 187]=63,703, $p=,001$, χ^2 cuasi-experimental [1, 269]=0,73, $p=,787$). En uso abusivo interpersonal la asociación fue significativa en el grupo control, $\chi^2(1, 187)=45,120$, $p=,001$, y rozando el límite de la significación en el cuasi-experimental, $\chi^2(1, 269)=3,937$, $p=,047$.

En uso abusivo interpersonal la asociación fue significativa en el grupo control, $\chi^2(1, 187)=45,120$, $p=,001$, y rozando el límite de la significación en el cuasi-experimental, $\chi^2(1, 269)=3,937$, $p=,047$.

3.2. Impacto en la intensidad de ciberagresión y agresión en ciberagresores

Los resultados del ANOVA, en relación a la ciberagresión, mostraron un efecto significativo a nivel intra sujeto del tiempo, $F(1, 40)=7,108$, $p=,011$, $\eta^2p=,151$, pero no de la condición, $F(1, 40)=3,280$, $p=,078$, $\eta^2p=,076$. Sin embargo, estos efectos están matizados por la interacción entre tiempo y condición, $F(1, 40)=6,959$, $p=,012$, $\eta^2p=,148$.

	Condición	M (DT)	
		T1	T2
Ciberagresión	Experimental (n=30)	1,58 (0,37)	1,11 (0,29)
	Control (n=12)	1,53 (0,32)	1,53 (0,67)
Agresión	Experimental (n=30)	2,03 (0,69)	1,32 (0,45)
	Control (n=12)	1,86 (0,71)	1,88 (0,68)

En relación a la agresión, los resultados siguieron un patrón similar: un efecto significativo del tiempo, $F(1, 40)=9,034$, $p=,005$, $\eta^2p=,184$; una ausencia de significación de la condición, $F(1, 40)=1,138$, $p=,292$, $\eta^2p=,028$; y una interacción significativa, $F(1, 40)=9,990$, $p=,003$, $\eta^2p=,200$.

Estos datos ponen de manifiesto una clara disminución de ciberagresión y agresión asociada a la intervención, tal y como puede observarse al comparar las medias (Tabla 4).

3.3. Implicación de ciberagresores en factores de riesgo

Asimismo, entre aquellos jóvenes identificados como ciberagresores en T1, se analizó la variación porcentual en la prevalencia del sexting y uso abusivo de Internet y redes sociales en ambos grupos, control y cuasi-experimental (Tabla 5). Los resultados muestran que la implicación directa en sexting disminuye casi la mitad en el grupo cuasi-experimental, mientras que en el de control hay un ligero aumento. En relación al uso abusivo, mientras que

Tabla 2. Prevalencia de ciberagresión y agresión en T1 y T2, según condición, y variación porcentual de la misma

	Ciberagresión		Agresión	
	Control	Experimental	Control	Experimental
Prevalencia T1 %	2,5	6,3	6,9	14,3
Prevalencia T2 %	3,8	5,2	6,7	11,5
Variación porcentual %	+52,0	-17,5	-2,9	-19,6

Tabla 3. Prevalencia, T1 y T2 de sexting y uso abusivo Internet y redes sociales, según condición, y variación porcentual de la misma

	Sexting		Uso abusivo			
	Control	Exper.	Intrapersonal		Interpersonal	
			Control	Exper.	Control	Exper.
Prevalencia T1 %	5,1	13,6	11,3	15,2	13,9	16,1
Prevalencia T2 %	6,5	13,3	11,8	13,7	13,7	13,9
Variación porcentual %	+27,5	-2,2	+4,42	-9,87	-1,4	-13,7

en el grupo control hay un aumento, en el cuasi-experimental hay una disminución, tanto en el factor intrapersonal como interpersonal.

Tabla 5. Prevalencia, T1 y T2 de sexting y uso abusivo Internet y redes sociales, según condición, y variación porcentual de la misma en ciberagresores/as

	Sexting		Uso abusivo			
	Control	Exper.	Intrapersonal		Interpersonal	
			Control	Exper.	Control	Exper.
Prevalencia T1 %	7,1	28,6	14,3	35,7	14,3	26,2
Prevalencia T2 %	7,3	14,6	15,0	7,5	17,5	15,0
Variación porcentual %	+2,8	-49,0	+4,90	-78,99	+22,4	-42,7

En sexting, la Chi cuadrado resultó marginalmente significativa en el grupo control y no significativa en el cuasi-experimental, χ^2 control (1, 12= 3,704, p=,054; χ^2 cuasi-experimental (1, 29 =0,232, p=,630).

En uso abusivo no resultaron significativas las asociaciones de ningún grupo ni en el factor intrapersonal, χ^2 control (1, 12)=1,333, p=,546; χ^2 cuasi-experimental (1, 28)=0,232, p=,630; ni en el interpersonal, χ^2 control (1, 12)=3,086, p=,079; χ^2 cuasi-experimental (1, 28)=0,019, p=,891.

4. Discusión y conclusiones

La mayor parte de los programas de intervención en acoso y ciberacoso escolar son efectivos en la victimización (Ttofi & Farrington, 2011), pero escasamente lo son en reducción de la conducta agresiva. El objetivo de este estudio fue analizar el impacto del programa «Asegúrate» en ciberagresión y agresión en los fenómenos citados. A la luz de los resultados, podemos concluir que dicho programa resulta efectivo tanto para disminuir la prevalencia de las ciberagresiones y agresiones como la implicación en otros fenómenos considerados factores de riesgo del ciberacoso: sexting y uso abusivo de Internet y redes sociales (Del Rey & al., 2016).

En concreto, en relación al primer objetivo, los resultados permiten constatar que sin intervención la implicación de ciberagresión, sexting y uso abusivo intrapersonal aumenta, mientras que con la intervención disminuye, siendo esta variación porcentual especialmente notable en ciberagresión. Este aspecto es especialmente reseñable, ya que estudios previos señalan cómo a medida que estos fenómenos se mantienen en el tiempo aumenta el daño potencial para todos los implicados (Livingstone & Smith, 2014). Por otra parte, tanto en relación a la agresión en acoso escolar como al factor interpersonal del uso abusivo de Internet y redes sociales, el análisis de los resultados de los grupos control muestra que, a diferencia de los fenómenos previos, estos tienden a disminuir a medida que pasa el tiempo. No obstante, la comparativa demuestra que el programa acelera esta disminución siendo la variación porcentual casi siete veces mayor en agresión y casi diez veces mayor en uso abusivo interpersonal en los grupos cuasi-experimentales que en los de control. Una posible explicación de la disminución de la agresión en acoso tiene que ver con el propio desarrollo del fenómeno, ya que diversos estudios señalan un decrecimiento en el mismo a medida que aumenta la edad, disminuyendo tras el segundo ciclo de Secundaria (Sastre, 2016). No obstante, el impacto del programa resalta la importancia de intervenir para acelerar este decrecimiento. La disminución encontrada en el factor interpersonal del uso abusivo resulta, en cierta medida, sorprendente, ya que los datos disponibles sugieren un aumento en uso abusivo a medida que se incrementa la edad, al menos entre los 9 y los 16 años (Casas & al., 2013), aspecto este que concuerda con el aumento encontrado en el factor intrapersonal en el grupo control. Sin embargo, el decrecimiento observado en el factor interpersonal, así como el hecho de que la intervención no parezca variar de forma sustancial la implicación, en este caso, plantea la necesidad de analizar qué factores del programa podrían ser los responsables de facilitar un uso más controlado y «menos compulsivo» de Internet y las redes sociales como forma de evasión, pero no como forma de interacción con otros. De igual modo, el hecho de que tanto en ciberagresión como en sexting y factor intrapersonal del uso abusivo haya un cambio de tendencia cuando se interviene enfatiza la pertinencia de la metodología utilizada evidenciando la importancia del elemento de autorregulación como inhibidor de la agresión ya señalado por otros autores (Vazsonyi & al., 2012). Otro hallazgo clave del presente estudio es que, si bien los programas «anti-bullying» sirven para prevenir el ciberacoso entre escolares (Williford & al., 2013), también ciertos programas para prevenir ciberacoso, como los comentados en la introducción (Del Rey & al., 2012; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015) y «Asegúrate», programa analizado, sirven para prevenir la agresión en situaciones de acoso escolar.

En relación al segundo objetivo, la disminución de la intensidad de las agresiones, los resultados nuevamente avalan la eficacia del programa apareciendo diferencias significativas entre el grupo control y el cuasi-experimental. En este sentido y dada la dificultad para modificar la conducta de los agresores (Ttofi & Farrington, 2011), los resul-

tados avalan el efecto de autorregulación previamente comentado, haciendo que no solo disminuyan estas conductas en general, sino que el alumnado que las emite reduzca la intensidad de las mismas. Además, estos resultados, ponen de manifiesto la transferencia de este control desde contextos virtuales –que son los que principalmente trabaja el programa– a contextos físicos. Una explicación adicional sobre los posibles factores responsables de estos resultados tiene que ver con la implicación del profesorado en la implementación del programa. En este sentido, estudios previos muestran que uno de los factores asociados con la agresión es la percepción, por parte del alumnado, de no implicación del profesorado (Casas & al., 2015). El hecho de que «Asegúrate» sea implementado por el profesorado podría cambiar la percepción del alumnado a este respecto.

En cuanto al tercer objetivo, los resultados avalan, parcialmente, el efecto del programa en factores de riesgo en ciberagresores. Así, mientras que la implicación en sexting se incrementa en los ciberagresores sin intervención, en el grupo cuasi-experimental se observa una disminución casi a la mitad. En cambio, en el caso del uso abusivo, los resultados no nos permiten afirmar que el programa sea el responsable de los cambios observados entre grupo control y cuasi-experimental. En cualquier caso, es importante señalar como limitación el reducido número de alumnado por grupo en este análisis. Podemos concluir que «Asegúrate» además de ser un programa que reduce y, en ocasiones, revierte la implicación en agresiones interpersonales, acoso y ciberacoso entre escolares, reduce y previene la implicación en sexting. Esta doble vertiente es especialmente importante, ya que meta-análisis previos sobre intervenciones para reducir las agresiones en la escuela han evidenciado que, generalmente, estos programas son efectivos para reducir niveles de agresión cuando ésta es alta pero no para prevenir el incremento potencial en agresión (Wilson & Lipsey, 2007).

Tomados conjuntamente, los resultados avalan «Asegúrate» como una práctica útil que bien podría ser considerada una práctica basada en la evidencia para disminuir los fenómenos de ciberacoso y acoso escolar, así como sexting y ciertas dimensiones del uso abusivo de Internet. Dado que existen evidencias de que el mantenimiento en el tiempo de estos problemas intensifica su impacto y sus efectos, programas como el que aquí presentamos deberían ser herramientas ineludibles en el desarrollo cotidiano de los centros escolares.

Por último, mencionar las limitaciones de este estudio y las líneas futuras de investigación que los presentes resultados dejan abiertas. Además de los problemas inherentes al uso de instrumentos de autoinforme, el diseño utilizado, longitudinal a corto-plazo, supone, por una parte, una fortaleza, pero por otra, hace difícil el control de ciertas variables. Así, no existe igualdad entre el grupo cuasi-experimental y el control en cuanto a número de participantes, centros y alumnado. De igual modo, el control de variables extrañas, tales como la participación de los centros escolares en otras actividades que formen parte de su plan de Convivencia, no resulta posible. En cualquier caso, si bien esto dificulta la interpretación de los resultados, aporta validez ecológica a los mismos, ya que este es el día a día real de nuestros centros educativos. Por último, y en relación con la realidad de los fenómenos estudiados, el no muy elevado número de alumnado incluido en los análisis de ciberagresión, así como su desigual distribución entre grupo control, 12, y cuasi-experimental, 30, hace que debamos interpretar los resultados referidos a este grupo con cierta cautela. En cuanto a líneas futuras, resulta necesario constatar si, tal y como se ha evidenciado en otros estudios, un programa más largo produciría efectos más potentes o más duraderos. De igual modo, sería necesario seguir indagando para delimitar de forma clara cuáles de los factores que ayudan a prevenir la ciberagresión ayudan también a prevenir la agresión directa y viceversa, así como factores comunes y diferenciales en los riesgos analizados, sexting y uso abusivo de Internet y redes sociales. En este sentido, un mapa más detallado de estos factores permitiría articular propuestas de intervención con elementos comunes, que estén a la base de diversos riesgos y que sean aplicables a poblaciones específicas o en momentos evolutivos especialmente vulnerables.

Apoyos

Este programa ha sido subvencionado por el proyecto I+D del Plan Estatal 2013-2016 Excelencia «Sexting, cyberbullying y riesgos emergentes en la red: claves para su comprensión y respuesta educativa» (EDU2013-44627-P).

Referencias

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J.C. (2017). Ciberagresiones entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. [Cyberaggression among adolescents: prevalence and gender differences]. *Comunicar*, 25(50), 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Casas, J.A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12082>
- Casas, J.A., Ruiz-Olivares, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Validation of the Internet and Social Networking Experiences Questionnaire in

- Spanish adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 40-48. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70006-1](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70006-1)
- Casey, B. J., Jones, R.M., & Hare, T.A. (2008). The Adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.010>
- Cerezo, F., Arnaiz, P., Giménez, A.M., & Maquilón, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Cerezo, F., & Rubio, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Colás, P., González, T., & de-Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. [Young people and social networks: Motivations and preferred uses]. *Comunicar*, 20(40), 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Del Rey, R., Casas, J.A., & Ortega-Ruiz, R. (2012). El programa ConRed: una práctica basada en la evidencia. [The ConRed Program, an evidence-based practice]. *Comunicar*, 23(45), 129-138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Del Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del Rey, R., Casas, J.A., & Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive Behavior*, 42(2), 123-135. <https://doi.org/10.1002/ab.21608>
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying y cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Gámez-Guadix, M., de Santisteban, P., & Resett, S. (2017). Sexting entre adolescentes españoles: Prevalencia y asociación con variables de personalidad. *Psicothema*, 29(1), 29-34. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.222>
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Efectos del Cyberprogram 2.0 en el bullying 'cara-a-cara', el cyberbullying y la empatía. *Psicothema* 27(1), 45-51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time. School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Joseph, N. (2009). Metacognition Needed: Teaching middle and high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(2), 99-103. <https://doi.org/10.1080/10459880903217770>
- Klettke, B., Hallford, D.J., & Mellor, D.J. (2014). Sexting prevalence and correlates: A systematic literature review. *Clinical Psychology Review*, 34(1), 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.10.007>
- Korenis, P., & Billick, S.B. (2014). Forensic implications: Adolescent sexting and cyberbullying. *Psychiatric Quarterly*, 85(1), 97-101. <https://doi.org/10.1007/s1126-013-9277-z>
- Livingstone, S., & Smith, P.K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Modecki, K. L., Barber, B.L., & Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-Aggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 651-661. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9887-z>
- Nacimiento, L., Rosa, I., & Mora-Merchán, J.A. (2017). Valor predictivo de las habilidades metacognitivas en el afrontamiento en situaciones de bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos*, 17(2), 135-158. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a08>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J.A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A., & al. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggress. Behav.* 38, 342-356. <https://doi.org/10.1002/ab.21440>
- Powell, K.C., & Cody, J.K. (2009). Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Prodócimo, E., Cerezo, F., & Areñse, J.J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Behavioral Psychology*, 22(2), 345-362.
- Rimal, R.N., & Lapinski, M.K. (2015). A re-explication of social norms, ten years later. *Communication Theory*, 25(4), 393-409. <https://doi.org/10.1111/comt.12080>
- Roncero, D., Andreu, J., & Peña, M.E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes Distorted cognitive processes in aggressive and antisocial behavior in adolescents. *Anuario de Psicología Jurídica*, 26(1), 88-101. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.04.002>
- Sastre, A. (2016). *Yo a eso no juego*. Madrid: Save the Children. <https://bit.ly/1oDaq9U>
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Van-Royen, K., Poels, K., Vandebosch, H., & Adam, P. (2017). 'Thinking before posting?' Reducing cyber harassment on social networking sites through a reflective message. *Computers in Human Behavior*, 66, 345-352. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.040>
- Vannucci, M., Nocentini, A., Mazzoni, G., & Menesini, E. (2012). Recalling unrepresented hostile words: False memories predictors of

traditional and cyberbullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 182-194.

<https://doi.org/10.1080/17405629.2011.646459>

Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D., & Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 210-227.

<https://doi.org/10.1080/17405629.2011.644919>

Williford, A., Elledge, L.C., Boulton, A.J., DePaolis, K.J., Little, T.D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.

<https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>

Wilson, S.J., & Lipsey, M.W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), S130-S143. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011>

Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J. (2014). Sexting and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. *The Journal of Adolescent Health*, 55(6), 757-64. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.012>

Waasdorp, T.E., & Bradshaw, C.P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>

AlfaMed



RED INTER Disciplinaria
Universitaria

Red Internacional de investigadores en Competencias Mediáticas

www.redalfamed.org

 @RedAlfamed

 Red Alfamed

 Red Alfamed

**Investigadores
Europeos
y Latinoamericanos**

150





Ciberacoso y uso problemático de Internet en Colombia, Uruguay y España: Un estudio transcultural

Cyberbullying and problematic Internet use in Colombia, Uruguay and Spain: Cross-cultural study

-  Dra. Carolina Yudes-Gómez es Profesora Adjunta del Departamento de Psicología de la Educación y Psicobiología de la Universidad Internacional de La Rioja (España) (carolina.yudes@unir.net) <https://orcid.org/0000-0003-4191-7336>
-  Dra. Daniela Baridon-Chauvie es Profesora Adjunta de los Departamentos de Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales, y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Internacional de La Rioja (España) (daniela.baridon@unir.net) <https://orcid.org/0000-0002-7307-6001>
-  Dr. Joaquín-Manuel González-Cabrera es Profesor Agregado del Departamento de Psicología de la Educación y Psicobiología de la Universidad Internacional de La Rioja (España) (joaquin.gonzalez@unir.net) <https://orcid.org/0000-0003-2865-3428>

RESUMEN

El objetivo de este estudio transcultural ha sido analizar y comparar las puntuaciones de cibervictimización y ciberagresión, y el uso problemático de Internet en adolescentes de España, Colombia y Uruguay, ya que pese a las semejanzas culturales existentes entre el contexto latinoamericano y español son escasos los estudios empíricos que los han comparado previamente. La muestra estuvo formada por 2.653 participantes de 10 a 18 años. Se recogieron datos a través del cuestionario de ciberacoso y de la versión en castellano del «Revised generalized and problematic Internet use scale». Los resultados ponen de manifiesto una mayor prevalencia de conductas de ciberacoso leve en España entre los 10-14 años. En los tres países, destacan dos roles de ciberobservador: defensor de la víctima y no comprometido ante la agresión, aunque con más perfiles de apoyo al agresor en Colombia. No se observan diferencias en un uso problemático de Internet entre los tres países. Se proporcionan evidencias sobre la relación de la cibervictimización y ciberagresión con el uso problemático de Internet. Las dimensiones de uso compulsivo y regulación del estado anímico son las que mejor predicen el ciberacoso. Los resultados son discutidos con relación a la posible normalización de la violencia y su falta de reconocimiento como tal.

ABSTRACT

The goal of this cross-cultural study was to analyze and compare the cybervictimization and cyberaggression scores, and the problematic Internet use between Spain, Colombia and Uruguay. Despite cultural similarities between the Spanish and the South American contexts, there are few empirical studies that have comparatively examined this issue. The study sample consisted of 2,653 subjects aged 10-18 years. Data was collected through the cyberbullying questionnaire and the Spanish version of the "Revised generalized and problematic Internet use scale". Results showed a higher prevalence of minor cyberbullying behavior in Spain between 10-14 years. In the three countries compared, there was a higher prevalence of two types of bystanders: the defender of the victim and the outsider, although in Colombia there were more profiles of assistant to the bully. Regarding the problematic use of the Internet, there were not differences between the three countries. We provide evidence on the relationship between cybervictimization and cyberaggression and problematic use of the Internet. The dimensions of compulsive use and regulation of mood are the best predictors of cyberbullying. We discuss our results in relation to the possible normalization of violence and its lack of recognition as such.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberacoso, cibervictimización, ciberagresión, ciberobservador, uso de Internet, adolescentes, estudio transcultural, uso compulsivo. Cyberbullying, cybervictimization, cyberaggression, cyberbystander, Internet use, adolescents, cross-cultural study, compulsive use.

1. Introducción

En las últimas décadas, los avances en la tecnología y las herramientas que ofrece Internet han transformado la forma de acceder a la información y, consecuentemente, de expresarse, comunicarse e interactuar con otros. Sin embargo, a pesar de las ventajas asociadas, la sociedad digital también entraña riesgos, de este modo muchos de los problemas psicosociales que existen en la sociedad offline (por ejemplo, la violencia entre iguales o en el mundo de la pareja) han encontrado su equivalente en Internet, y al mismo tiempo han aparecido nuevas problemáticas asociadas a un inadecuado uso de estas tecnologías y/o dispositivos digitales. Todo ello comienza a ser abordado en el marco de la «ciberpsicología», una rama que estudia la relación entre el ser humano y la utilización de la tecnología en la vida cotidiana.

Uno de estos problemas es el ciberacoso, definido como cualquier comportamiento de un individuo o grupo realizado con la intención de causar daño o incomodidad a otros mediante la difusión repetida de mensajes hostiles o agresivos a través de medios digitales, particularmente teléfonos móviles o Internet (Tokunaga, 2010). Las conductas más habituales son denigración (insultos y humillaciones), mensajes o llamadas ofensivas y amenazantes, suplantación de identidad, exclusión y revelación (Kowalski, Limber, & Agatston, 2012). Las experiencias de ciberacoso pueden ocurrir en cualquier momento del día y en cualquier contexto lo que incide en la incertidumbre que vive el ciberacosado y en la gran difusión de la intimidación. Añadir que la identidad del acosador puede o no ser conocida (Tokunaga, 2010). Este desequilibrio de poder tiene un grave impacto socioemocional en la víctima, quién puede ver afectado, entre otros, el desarrollo de su personalidad, autoestima, habilidades sociales y capacidad de resolución de conflictos (Zych, Ortega, & De Rey, 2015). En esta realidad, un rol que día a día cobra más importancia es el de ciberobservador, ya que sobre él recaen distintas iniciativas de intervención (véase como ejemplo el programa de prevención de la violencia, KIVA; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011). Este rol ha sido abordado con profundidad para el acoso tradicional por Salmivalli (1999), quién reconoció la importancia de la actuación de los observadores en la prevención o en la perpetuación de las agresiones. Para reforzar esta idea, estableció cinco sub-roles: ayudante y reforzador del agresor, no comprometido, províctima y defensor de la víctima (siendo este último el más habitual). Por las repercusiones que conlleva, conocer y saber identificar estos sub-roles es de gran importancia, sin embargo, no es una práctica habitual en el contexto de investigación.

El ciberacoso es un problema social cuya prevalencia y estabilidad, independientemente del país o cultura, se ha incrementado considerablemente en los últimos años (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015). Estados Unidos y Europa cuentan con gran cantidad de estudios, no así Latinoamérica, donde además se aprecia gran variedad metodológica. Datos actuales en España apuntan hacia una prevalencia media de 26,65% (desviación típica media del 23,23%) para la cibervictimización (CBV) y de 24,64% (desviación típica media del 24,35%) para la ciberagresión (CBA) (Zych, Ortega-Ruiz, & Marin-López, 2016). Si se atiende a contextos latinoamericanos, las prevalencias ascienden de forma notable, por ejemplo, en Colombia entre un 30% (Redondo & Luzardo, 2016; Redondo, Luzardo, García-Lizarazo, & Ingles, 2017) y un 60% (Mura & Diamantini, 2013). En Argentina o México la prevalencia ronda también el 49% (Laplacette, Becher, Fernández, Gómez, Lanzillotti, & Lara, 2011; Lucio & González, 2012). Como contraste, otras investigaciones señalan que en México (Castro & Varela, 2013; García-Maldonado, Joffre, Martínez, & Llanes, 2011), Uruguay (Lozano & al., 2011) o Chile (Varela, Pérez, Schwaderer, Astudillo, & Lecannelier, 2014) la CBV no superaría el 15%. Sobre estas diferencias transculturales, cabe decir, sin embargo, que pese al idioma y base cultural común que hace relevante la comparación entre países latinoamericanos y España, las investigaciones son aún insuficientes. Una excepción es el reciente estudio de Romera, Herrera-López, Casas, Ortega-Ruiz y Gómez-Ortiz (2017) donde se examinó la influencia de variables interpersonales (autoeficacia social percibida y motivación social) en situaciones de ciberacoso, estableciendo un modelo homogéneo entre la población española y colombiana.

En relación con el uso de Internet, es necesario puntualizar que el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) no incluye la adicción a Internet ni su uso intensivo como trastorno adictivo ni como «adicción conductual», pero eso no significa que este no sea negativo, y por ello, uno de los términos más aceptados en la actualidad es «uso problemático de Internet» (Caplan, 2010). Desde este enfoque se hace hincapié en las posibles disfuncionalidades e interferencias con la vida familiar, social y académica que puede suponer un patrón de consumo determinado. Estudios realizados en España (Gámez-Guadix, Orue, & Calvete, 2013), en México (Gámez-Guadix, Villa-George, & Calvete, 2012) y en el contexto europeo (Blinka, Ška upová, Ševčíková, Wölfling, Müller, & Dreier, 2015) respaldan un modelo cognitivo-conductual sobre las características asociadas a una práctica inadecuada, entre las que se encuentran, por ejemplo, una preferencia por la interacción social online o un uso compulsivo.

sivo. No obstante, no ha sido común establecer relaciones entre este constructo y los roles implicados en el cibercoso, aún menos compararlo entre países.

Por esta razón, en este estudio el objetivo principal es analizar y comparar las puntuaciones de CBV y CBA entre España, Colombia y Uruguay. Adicionalmente, otros objetivos son: 1) analizar la estructura factorial de los instrumentos utilizados para las muestras de Colombia y Uruguay; 2) describir y comparar el perfil de ciberobservador en los tres países; 3) analizar y comparar las características asociadas a un uso problemático de Internet en los tres países; 4) examinar la relación entre un uso problemático de Internet y la prevalencia de cibercoso.

Atendiendo a resultados de investigaciones previas las hipótesis son: 1) las mayores puntuaciones de CBV y CBA corresponderán al contexto colombiano; 2) la estructura factorial de las herramientas utilizadas será adecuada en la muestra colombiana y uruguaya; 3) el sub-rol de ciberobservador más frecuente será el defensor de la víctima, distribuyéndose homogéneamente entre los tres países; 4) no habrá diferencias en el uso problemático de Internet entre los tres países; 5) habrá una correlación positiva entre las dimensiones del uso problemático de Internet y CBV y CBA.

2. Material y métodos

2.1. Muestra

Se llevó a cabo un estudio transversal, descriptivo y analítico entre marzo de 2016 y julio de 2017. La muestra estuvo formada por 2.653 participantes de 10 a 18 años ($M=14,48$; $DT=1,66$) procedentes de Colombia (51,3%), Uruguay (9,9%) y España (38,8%), siendo el 50,8% hombres ($N=1.350$) y el 49,1% mujeres ($N=1.303$). Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo incidental. La elección se realizó siguiendo un criterio geográfico intentando conseguir centros del norte-sur y este-oeste de cada país, lo que resultó en un total de 12 centros. Todos fueron seleccionados en núcleos urbanos y zonas de nivel económico medio-bajo. Concretamente, la muestra colombiana fue obtenida de

cinco centros públicos y tres privados ubicados en Belén, Neiva, Bogotá y Cali ($n=1.363$; edad media=14,82; $DT=1,68$). La muestra de

Edad	Colombia			Uruguay			España			
	H	M	%	H	M	%	H	M	%	
10-12	77	66	10,5	12	24	14	96	88	18	13,7
13-14	213	220	31,8	53	45	38	225	231	44,6	37,4
15-16	270	268	39,5	45	36	31,8	170	150	31,3	35,5
17-18	122	127	18,3	23	19	16,3	39	24	6,2	13,4
Total	682 (50%)	681 (50%)	51,3	134 (51,8%)	126 (48,2%)	9,9	534 (51,8%)	496 (48,2%)	38,8	

Sexo (H: hombre; M: mujer)

Uruguay provino de un centro privado de Melo ($n=260$; edad media 14,48; $DT=1,72$). La muestra española se obtuvo de dos centros públicos de Valencia y Asturias y un centro concertado de Sevilla ($n=1.030$; edad media=14,01; $DT=1,49$). La distribución de participantes por edad y género puede observarse en la Tabla 1.

2.2. Instrumentos de evaluación

Se recabaron datos sobre las variables sociodemográficas: sexo (hombre; mujer), edad (recodificada en cuatro grupos: 10-12; 13-14; 15-16 y 17-18 años) y país (Colombia; Uruguay; España).

«Cuestionario de Cibercoso» (CBQ; Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla, & Orue, 2010; Gámez-Guadix, Villa-George, & Calvete, 2014). Incluye una escala de CBA con 17 ítems y una escala de CBV con 11 ítems que recogen las conductas asociadas al cibercoso. Las respuestas se indican en escala Likert de 4 puntos (0=nunca; 1=una o dos veces; 2=tres o cuatro veces; 3=cinco o más). Mediante la baremación de las puntuaciones obtenidas se han establecido 3 perfiles: sin problema (puntuación total=0-1); cibervíctima/ciberagresor leve (puntuaciones iguales o superiores al percentil 85 e inferiores del 95) y, cibervíctima/ciberagresor grave (puntuaciones iguales o superiores al percentil 95). El estudio de validación con muestra española presenta adecuados indicadores de fiabilidad y validez. Este estudio presenta para la dimensión de CBV un $\alpha=.86$ y para CBA un $\alpha=.82$. La versión colombiana y uruguaya se adaptó lingüísticamente (por ejemplo, sustituyendo móvil por celular, ordenador por computadora, agresor por matón, acoso por matoneo, etc.).

Adicionalmente, se preguntó a los participantes por su rol como ciberobservador, estableciendo las dimensiones descritas para el acoso tradicional (Salmivalli, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & al., 1996): ayu-

dante del agresor/a (no inicia la agresión nunca, pero a veces participa apoyando al agresor/a); reforzador/a del agresor/a (simpatiza con el agresor/a, pero nunca participa directamente); no comprometido/a (se mantiene ajeno); próvictima (a favor de la víctima, pero no hace nada por evitar la agresión) y, defensor/a (suele defender activamente a la víctima).

La versión española de la «Revised Generalized and Problematic Internet Use Scale» (GPIUS2, Gámez-Guadix & al., 2013) evalúa el uso problemático de Internet mediante 15 ítems distribuidos en 5 subescalas: 1) preferencia por la interacción social online; 2) regulación del estado anímico a través de Internet; 3) consecuencias negativas; 4) preocupación cognitiva; 5) uso compulsivo. Las respuestas se indican en escala Likert de 6 puntos (1=totalmente en desacuerdo; 6=totalmente de acuerdo). Las puntuaciones fueron codificadas en cuatro categorías: a) no problema (entre $\geq 1 < 2$); b) problemas puntuales (entre $\geq 2 < 4$); c) potencial uso problemático (entre $\geq 4 < 5$); d) uso problemático (entre $\geq 5 \leq 6$). La escala presenta adecuados índices de fiabilidad y validez para la muestra española. En este estudio el valor alfa fue $\alpha = .93$. Nuevamente, las versiones colombiana y uruguaya se adaptaron lingüísticamente.

2.3. Procedimiento

El primer contacto con los centros se realizó por correo electrónico. Tras una respuesta afirmativa para colaborar, hubo una comunicación telefónica y se facilitó la documentación necesaria para participar en el estudio. La batería de cuestionarios fue aplicada en las aulas por un colaborador y por personal de los propios centros (normalmente el tutor de curso o el responsable de orientación escolar). Se hizo hincapié en que se debía contestar verazmente, no detenerse mucho tiempo en las preguntas, y anotar cualquier duda en la última hoja. El tiempo para cumplimentar la batería osciló entre 25 y 40 minutos. La colaboración fue voluntaria, anónima y desinteresada. El estudio se llevó a cabo con la autorización tácita de todos los participantes en la investigación al rellenar el cuestionario, y con el permiso del centro y los progenitores. Este proyecto tiene el refrendo del Comité de Ética de la Investigación del Principado de Asturias (Ref 11/15).

3. Análisis y resultados

Previo a los análisis, para el CBQ se realizaron modelos de ecuaciones estructurales usando estimaciones ponderadas de mínimos cuadrados con la muestra colombiana y uruguaya conjuntamente. En el caso del GPIUS2 se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el método robusto de máxima verosimilitud (incluyendo el índice Satorra-Bentler scaled χ^2). Además, para estudiar la adecuación de los modelos estimados se utilizó el índice no normativo de ajuste (NNFI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Para el NNFI y del CFI, los valores superiores a .90 indican un ajuste aceptable y los superiores a .95 un buen ajuste. En el caso del RMSEA un valor cercano a .05 revela un excelente ajuste y entre .05 y .08 un ajuste aceptable (Byrne, 2006; Hu & Bentler, 1999).

El resto de análisis realizados fueron: 1) comprobación de la distribución normal de la muestra (estadístico de Shapiro-Wilks) y la homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene); 2) análisis de frecuencias y de medidas de tendencia central y dispersión de la medida; 3) cálculo de las puntuaciones tipificadas para las variables donde se establecieron relaciones; 4) estadístico χ^2 para el contraste de proporciones con comparaciones post-hoc; 5) correlaciones parciales controlando por edad; 6) análisis de la varianza con comparaciones post-hoc de Bonferroni; 7) regresiones lineales múltiples por «pasos sucesivos» usando la probabilidad de F para un valor de entrada de .15 y de salida de .20 para analizar qué dimensión del GPIUS2 predecía mejor las puntuaciones de CBV y CBA en cada país. En los casos donde se encontraron diferencias estadísticamente significativas se calculó la *d* de Cohen para proporcionar una estimación del tamaño del efecto de la diferencia. Se consideró significativo un valor de $p < .05$. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante SPSS, 23.0 y Lisrel 8.5.

3.1. Validez y fiabilidad de los cuestionarios CBQ y GPIUS2 en las muestras colombiana y uruguaya

El modelo hipotetizado ha consistido en dos factores correlacionados, uno para CBA y otro para CBV (tal como realizaron Gámez-Guadix & al., 2014). La solución obtenida fue satisfactoria con índices de ajuste adecuados: $\chi^2(234, N=1.620)=341$; $p < .001$; RMSEA=.059 (IC 95%: .053-.066); NNFI=.98; CFI=.98. La dimensión de CBV obtuvo un alfa de Cronbach de .82 y la de CBA de .86.

En el caso del GPIUS2, se ha hipotetizado el mismo modelo de cinco componentes expuesto anteriormente (Caplan, 2010; Gámez-Guadix & al., 2013). Se han obtenido resultados aceptables: S-B $\chi^2(84)=401$; $p < .001$; RMSEA=.070 (IC 95%: .063-.079); NNFI=.98; CFI=.98). El alfa de Cronbach fue de .90.

3.2. Prevalencia de cibervictimización y ciberagresión

La Tabla 2 muestra las diferencias entre países en la puntuación total en CBV y CBA.

En la Tabla 3 se muestran, según país y edad, las diferencias en la distribución porcentual de cada nivel de gravedad de ciberacoso. Colombia tuvo mayor porcentaje de participantes que no mostraron problemas. En cuanto a problemas leves, España presentó más casos (especialmente entre los 10-14 años). En los casos de mayor gravedad no hubo diferencias significativas entre países.

En relación con las variables sexo y edad, en Colombia se apreciaron diferencias en CBV-Grave (en 10-12 años, hombres: 1,3%; mujeres: 11,7%), $\chi^2(2, N=8)=6,67; p<.05$), y CBV-Leve (en 15-16 años, hombres: 4,3%; mujeres: 16,2%), $\chi^2(2, N=37)=17,82; p<.001$), con mayor porcentaje de mujeres. Estas diferencias también se observaron en España en CBV-Leve pero en este caso hubo un mayor porcentaje de hombres implicados (en 13-14 años, hombres: 25%; mujeres: 7%), $\chi^2(2, N=28)=18,13; p<.001$. No existieron diferencias según estas variables en CBA.

Tabla 2. Comparación de las puntuaciones totales en ciberacoso según el país
(*p<.05; **p<.001)

País	CBV			CBA		
	media (DT)	F (p) Post hoc	d de Cohen	Media (DT)	F (p) Post hoc	d de Cohen
Colombia (a)	1,53 (3,38)	18.895**		,97 (2,8)	9.645**	
Uruguay (b)	2,68 (3,25)	b>a**	.34	1,55 (3,04)	b>a**	.19
España (c)	2,08 (3,16)	c>a**	.16	1,32 (1,69)	c>a**	.15
		b>c*	.18			

Media=media aritmética; DT= desviación típica; F= F de Snedecor; Post hoc=comparaciones Bonferroni.

3.3. Perfil de ciberobservador

Según los porcentajes totales expuestos en la Tabla 4, la mayor parte de la muestra se posicionó en el sub-rol de defensor de la víctima, seguido del no comprometido. Se hallaron diferencias en dicha distribución asociadas a la variable sexo, siendo el porcentaje de hombres (34,9%) mayor que el de mujeres (31,2%) en el sub-rol no comprometido, $\chi^2(1, N=856)=4,21; p=.04$, pero con un patrón contrario en defensor de la víctima (hombres: 38,2%; mujeres: 44,3%; $\chi^2(1, N=1.067)=3,96; p=.047$).

Solo en Colombia se observaron diferencias entre los perfiles según la edad, $\chi^2(12, N=1.339)=42,21;$

$p<.001$, siendo mayor en el sub-rol de ayudante del agresor el porcentaje de participantes de 10-12 años que de 15-18 años.

Si se atiende al contraste entre países, se constatan porcentajes

Tabla 3. Distribución porcentual en función del nivel de gravedad de CBV y CBA por país y edad
(*p<.05; **p<.001)

Edad	Grado CBQ	% CBV: País			(gI): χ^2	% CBA: País			(gI): χ^2
		CO (a)	UY (b)	ES (c)		CO (a)	UY (b)	ES (c)	
10-12 (1)	A	89,7 ^(c)	74,2	69,5	(4)=24,43; p<.001**	95,5 ^(c)	90,3	81,1	(4)=14,71; p=.005*
	B	4,4	12,9	24,1 ^(a)		1,5	6,5	11,2 ^(a)	
	C	5,9	12,9	6,4		3	3,2	7,7	
13-14 (2)	A	81,7 ^(c)	75	74,3	(4)=7,05; p=.133	91,9 ^(c)	89,3	79,1	(4)=49,37; p<.001**
	B	12	13,9	16,9		1	1,2	12,3 ^(a,b)	
	C	6,3	11,1	8,8		7,1	9,5	8,6	
15-16 (3)	A	81,8 ^(c)	72,4	84,5	(4)=12,47; p=.014*	87,2 ^(c)	86,8	74,7	(4)=39,32; p<.001**
	B	10,2	10,3	4,2		4,5	4,4	17,6 ^(a,b)	
	C	8,0	17,2	11,3		8,3	8,8	7,7	
17-18 (4)	A	84,6	74,1	80,9	(4)=3,32; p=.506	89,3 ^(b)	64	83,9	(4)=27,93; p<.001**
	B	8,9	11,1	12,8		0,9	20 ^(a)	7,1 ^(a)	
	C	6,5	14,8	6,4		9,8	16	8,9	
Post hoc: Edad		---	---	(6)=31,89; p<.001**		(6)=21,0; p=.002*	(6)=17,16; p=.009*	---	
	A	---	---	3>1-2		1>3	2>4	---	
	B	---	---	1-2>3		3>2	2<4	---	
% Total (sin edad)	A	83,1 ^(b,c)	74,3	76,7	(4)=20,29; p<.001**	90 ^(c)	85,8	78,5	(4)=99,62; p<.001**
	B	9,9	12	14,3 ^(a)		2,4	5,2	13,4 ^(a,b)	
	C	7	13,6 ^(a)	9		7,6	9	8,1	

País (CO: Colombia; UY: Uruguay; ES: España); Grado CBQ (Grado de ciberacoso, A: no problema B: problemas leves C: problemas graves). Números y letras han sido añadidos junto a las categorías para facilitar la lectura de las comparaciones. Las letras junto a los porcentajes indican entre qué países las comparaciones resultaron significativas, siendo el porcentaje en el que aparece más elevado frente a los otros grupos de comparación.

significativamente mayores en Colombia con respecto a España en los sub-roles: ayudante, $\chi^2(2, N=151)=167,57$; $p<.001$; reforzador, $\chi^2(2, N=123)=65,02$; $p<.001$ y no comprometido, $\chi^2(2, N=857)=275,26$; $p<.001$. Por el contrario, España tuvo mayor porcentaje de participantes que Colombia en províctimas, $\chi^2(2, N=392)=86,61$; $p<.001$, y defensores, $\chi^2(2, N=1.069)=258,07$; $p<.001$.

3.4. Uso problemático de Internet

Al comparar la puntuación total del GPIUS2 se encontraron diferencias entre Colombia y Uruguay ($F(2, 2653)=4.052$; $p=0.018$; $d=.20$) (Colombia: $M=2,14$, $DT=1,05$; Uruguay: $M=2,34$, $DT=.94$; España: $M=2,20$, $DT=1,08$). No hubo diferencias asociadas a las variables sexo y edad. Al separar por categorías, las diferencias entre países se obtuvieron principalmente en los problemas puntuales (Tabla 5).

Por otra parte, todas las dimensiones del GPIUS2 correlacionaron positiva y significativamente con las puntuales globales de CBV y CBA, aunque de manera baja-moderada, especialmente en Colombia y Uruguay (Tabla 6).

Por último, se realizaron regresiones lineales múltiples con el fin de predecir qué dimensión del GPIUS2 en cada país predecía mejor las puntuaciones totales de CBV y CBA. Para Colombia, la CBV fue predicha por el uso compulsivo ($\beta=.332$ [.174-.490]; $p<.001$) y la

regulación del estado anímico ($\beta=.263$ [.124-.403]; $p<.001$) [$r^2=.049$]; mientras que la CBA lo fue por las consecuencias negativas ($\beta=.406$ [.282-.530]; $p<.001$) [$r^2=.030$]. Para Uruguay, las dimensiones que mejor predijeron fueron regulación del estado anímico (en CBV: $\beta=.680$ [.382-.977]; $p<.001$; en CBA: $\beta=.303$ [.060-.546]; $p<.015$) [$r^2=.103$] y consecuencias negativas (en CBV: $\beta=.566$ [.128-1.005]; $p=.012$) [$r^2=.124$]; en CBA: $\beta=.716$ [.358-1.075]; $p<.001$). En España, la

Tabla 4. Distribución porcentual del perfil de ciberobservador por país y edad

País	Edad	Perfil de ciberobservador				
		Ayudante	Reforzador	No comprometido	Províctima	Defensor
Colombia	10-12	15,5	4,9	25,4	16,9	37,3
	13-14	12,7	7,5	31,1	14,4	34,4
	15-16	6,4	5,9	39,1	12,7	35,9
	17-18	6,2	4,9	40,3	7	41,6
% Subtotal		9,3	6,1	35,3	12,6	36,6
Uruguay	10-12	2,8	5,6	22,2	16,7	52,8
	13-14	3,2	4,3	21,3	19,1	52,1
	15-16	2,6	6,4	37,2	17,9	35,9
	17-18	2,6	2,6	50	15,8	28,9
% Subtotal		2,8	4,8	31,2	17,6	43,6
España	10-12	0,6	3,4	26,4	14,6	55,1
	13-14	2,7	2,5	29,1	19,4	46,4
	15-16	1,3	3,9	34,1	19	41,8
	17-18	3,2	0	36,5	9,5	50,8
% Subtotal		1,9	2,9	30,5	17,8	46,9
% total		5,7	4,7	33,1	15,1	41,2

Tabla 5. Distribución porcentual para las dimensiones del GPIUS2 y categoría según país (* $p<.05$; ** $p<.001$)

Dimensiones GPIUS2	Categoría	País			(gl) χ^2 n=2.655
		CO ^(a)	UY ^(b)	ES ^(c)	
Preferencia interacción social online	A	61,2	66,7	68,7 ^(a)	(6)=18,01; $p=.006^*$
	B	32,4 ^(c)	26,8	25,3	
	C	4,5	3,4	3,9	
	D	1,9	3,1	2,1	
Regulación estado anímico	A	46,4 ^(b,c)	26,4	40,9 ^(b)	(6)=45,61; $p<.001^{**}$
	B	34,9	44,1 ^(a)	39,8 ^(a)	
	C	11,9	17,2 ^(c)	10,5	
	D	6,7	12,3 ^(a)	8,8	
Consecuencias negativas	A	69,8	72,4	74,7	(6)=45,61; $p>.05$
	B	23,6	23,4	19,5	
	C	4,4	3,4	4,2	
	D	2,2	0,8	1,6	
Preocupación cognitiva	A	67,4 ^(b)	57,9	63,2	(6)=14,22; $p=.027^*$
	B	25	34,1 ^(a)	27,7	
	C	5,4	5,7	5,5	
	D	2,3	2,3	3,5	
Uso compulsivo	A	61,8 ^(b,c)	44,1	52,8 ^(b)	(6)=43,61; $p<.001^{**}$
	B	29,1	42,5 ^(a,c)	33,2	
	C	5,4	8,4	8,9 ^(a)	
	D	3,7	5	5,1	
GPIUS2 Total	A	54 ^(b)	41,8	53,6 ^(b)	(6)=22,14; $p<.001^{**}$
	B	39,5	54 ^(a,c)	39,6	
	C	5,4	3,4	5,1	
	D	1,1	0,8	1,7	

Categoría (A: no problema; B: problemas puntuales; C: potencial uso problemático; D: uso problemático). Las letras junto a los porcentajes indican entre qué países las comparaciones resultaron significativas, siendo el porcentaje en el que aparece más elevado frente a los otros grupos de comparación.

CBV fue predicha por el uso compulsivo ($\beta=.296$ [.140-.452]; $p<.001$), la regulación del estado anímico ($\beta=.286$ [.167-.404]; $p<.001$) y las consecuencias negativas ($\beta=.271$ [.095-.448]; $p=.003$) [$r^2=.143$]. La CBA se predijo por el uso compulsivo ($\beta=.377$ [.308-.446]; $p<.001$) [$r^2=.100$].

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio contribuye al conocimiento de la prevalencia del ciberacoso y el uso problemático de Internet desde una perspectiva comparada, además de proveer evidencias de la relación entre ambas problemáticas.

Son pocos los estudios transculturales sobre esta temática y menos aun los que incluyen los contextos latinoamericano y español. Por lo que el objetivo principal ha sido analizar y comparar esta situación en Colombia, Uruguay y España. Los resultados hallados evidencian que España presenta más situaciones de CBV-Leve que Colombia, así como de CBA respecto a Colombia y Uruguay. Uruguay revela más casos de CBV-Grave que Colombia. Estos datos no permiten corroborar la primera hipótesis según la cual, y de acuerdo con estudios previos, Colombia presentaría mayores puntuaciones en ciberacoso. Esta posible discrepancia podría deberse a la falta de reconocimiento de las conductas asociadas al ciberacoso como problemáticas o incluso como formas de ciberviolencia. Esta normalización en la relación entre iguales sería resultado de los cambios sociales y culturales producidos por la violencia vivida en los últimos años (Castro & Varela, 2013) en los que se tiende hacia su justificación y hacia una perspectiva individualizada en la que cada uno debe arreglar sus problemas (Cruz, 2014).

La variabilidad metodológica existente entre estudios europeos y latinoamericanos dificulta la comparación de las prevalencias, cabe señalar que la obtenida en este estudio se asemeja a otros resultados previos obtenidos en Colombia (Herrera-López, Romera, & Ortega-Ruiz, 2017), pero sobrepasa la de estudios llevados a cabo exclusivamente en Latinoamérica (Castro & Varela, 2013; del-Río-Pérez, Bringue, Sádaba, & González, 2009) y al único estudio que ofrece datos de Uruguay (Lozano & al., 2011). Los mismos señalan entre un 6% y 12% de situaciones de ciberacoso, lo que hace estos resultados convergentes con los encontrados por los autores, y a su vez consistentes con estudios que estipulan una prevalencia de ciberacoso severo de entre un 2% y 7% (Castro & Varela, 2013; Garaigordobil, 2011; García-Fernández, Romera-Félix, & Ortega-Ruiz, 2016; Herrera-López & al., 2017).

En relación con la edad, la tendencia en anteriores investigaciones sugiere que a medida que ésta aumenta, disminuye la frecuencia de ciberacoso (Aranzaes & al., 2014), situando el pico máximo entre los 12-14 años (Tokunaga, 2010) y los 14-15 años (Herrera-López & al., 2017; Zych & al., 2015). Los resultados en este estudio apoyan esta evidencia, ya que las horquillas de 13-14 y 15-16 en los tres países evaluados presentaron la mayor prevalencia del problema. Con relación a la variable sexo, las chicas presentaron mayor prevalencia de CBV, tal y como se describe en la literatura (Garaigordobil & Alirí, 2013), aunque no hubo diferencias para CBA.

Los trabajos que han abordado el análisis del rol de ciberobservador son escasos (Jones, Mitchell, & Turner, 2015) y se han realizado únicamente en el contexto anglosajón. No obstante, los resultados de este estudio confirman la tercera hipótesis, corroborando los resultados para acoso tradicional (Salmivalli, 1999; Salmivalli & al., 1996), en los que prevalecen los sub-roles de defensor de la víctima y no comprometido. Los datos muestran una distribución homogénea entre los tres países, salvo en las fórmulas que apoyan al agresor (ayudante y reforzador), especialmente altas para la muestra colombiana en el rango de 10-14 años y donde el apoyo a la víctima es menor.

Por otro lado, cada vez hay más evidencias sobre cómo el uso problemático de Internet que hacen algunos adolescentes tiene un impacto negativo en su calidad de vida, por ejemplo, con cambios en los hábitos de salud (sueño, alimentación, actividad física, etc.) e interferencia en la vida familiar, social y académica (Cerniglia, Zoratto, Cimino, Laviola, Ammaniti, & Adriani, 2017; Muñoz-Rivas, Fernández-González, & Gámez-Guadix, 2010). Estudios epi-

Tabla 6. Coeficientes de correlación parcial de Pearson para las dimensiones de GPIUS2 y CBQ (controlando la variable edad)
(* $p<.05$; ** $p<.001$)

Dimensiones	País		
	CO: n=1.360; UY: n=255; ES: n=1.021	CBV	CBA
Preferencia interacción social online	CO	.156**	.099**
	UY	.159*	.159*
	ES	.204**	.141**
Regulación estado anímico	CO	.177**	.09*
	UY	.308**	.201**
	ES	.312**	.214**
Consecuencias negativas	CO	.182**	.168**
	UY	.227**	.277**
	ES	.305**	.223
Preocupación cognitiva	CO	.174**	.133**
	UY	.243**	.192**
	ES	.314**	.255
Uso compulsivo	CO	.187**	.157**
	UY	.187*	.213*
	ES	.335**	.313**

demiológicos evidencian la relevancia clínica y social de esta problemática. En este sentido, el metaanálisis realizado por Cheng y Li (2014) con datos de 31 países, encontró prevalencias que oscilaron entre el 2,6% y el 10,9% dependiendo del país. En este estudio, los datos de un uso problemático son inferiores a los constatados en la literatura (no llegan el 2%), pero son convergentes si se suma a estos el potencial uso problemático (alcanzando un 7%). Tal y como se sugirió en la cuarta hipótesis, no se encontraron diferencias entre países. Sin embargo, no existen resultados previos contrastando estos países.

También son escasos los estudios que relacionan un uso problemático de Internet con ciberacoso. En los datos obtenidos, y confirmando la quinta hipótesis, se han observado correlaciones positivas entre las dimensiones evaluadas en el GPIUS2 y las conductas de CBV y CBA. Además, las dimensiones que, de forma general, parecen predecir mejor el ciberacoso han sido la regulación del estado de ánimo (para CBV), las consecuencias negativas (para CBA) y el uso compulsivo (para ambas).

Asimismo, se ha comprobado una adecuada validez factorial y fiabilidad para la muestra colombiana y uruguaya de las herramientas utilizadas. Los procesos de validación seguidos fueron los indicados en los trabajos originales (Gámez-Guadix & al., 2013; 2014), confirmando también la hipótesis inicial de investigación.

Debido a la diversidad metodológica, este estudio permite como aplicación práctica realizar comparaciones entre diferentes contextos culturales al homogenizar cuestionarios y baremos, pudiendo ser un ejemplo para otros estudios transculturales.

No obstante, cuenta asimismo con una serie de limitaciones. En primer lugar, los resultados se basan en autoinformes, siendo posibles los sesgos de respuesta. Ello podría mejorarse triangulando medidas complementarias (padres, profesores e iguales). En segundo lugar, el estudio es transversal y el muestreo ha sido incidental, siendo la muestra uruguaya baja en relación con Colombia y España. Respecto a otras características de la muestra, se cuenta únicamente con una clase social media-baja de contextos urbanos. En tercer lugar, aunque se han proporcionado evidencias de validez interna de los instrumentos para la muestra colombiana y uruguaya conjuntamente, debido al bajo n muestral de Uruguay no fue posible realizar el análisis factorial confirmatorio. Hubiera sido deseable añadir aspectos de validez predictiva y de test-retest. De forma general, se debe ser cauteloso al extrapolar estos resultados, entendiéndose como una primera aproximación al análisis comparado entre estos países. Estudios futuros deberían replicar estos hallazgos con muestras adicionales en otras regiones y países y plantear estudios longitudinales.

En conclusión, cabe destacar la aportación de evidencia empírica sobre el ciberacoso en un contexto transcultural entre dos países latinoamericanos (Colombia y Uruguay) y España. Estos resultados suman una contribución a los estudios sobre prevalencia del ciberacoso y su constatación como problema, con independencia de la cultura o región geográfica, y contribuyen al conocimiento del uso problemático de Internet desde una perspectiva comparada y única hasta el momento entre estos países.

Apoyos

Este estudio ha sido financiado por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), dentro del Plan Propio de Investigación 3 [2015-2017], Grupo de Investigación «Análisis y prevención del ciberacoso» (CB-OUT) y del Plan de investigación 4 [2017-2019], Grupo de Investigación «Ciberpsicología: análisis psicosocial de los contextos online» (Cyberpsychology).

Referencias

- Aboujaoude, E., Savage, M.W., Starcevic, V., & Salame, W.O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Aranzales, Y.D., Castaño, J.J., Figueroa, R.A., Jaramillo, S., Landazuri, J.N., Forero, R.A., ... Valencia, K. (2014). Frecuencia de acoso y ciber-acoso, y sus formas de presentación en estudiantes de secundaria de colegios públicos de la ciudad de Manizales, 2013. *Archivos de Medicina, 14*(1), 65-82. <https://goo.gl/LwfbPz>
- Asociación Americana de Psiquiatría (Ed.) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Barcelona: Elsevier.
- Blinka L., Škařupová K., Ševčíková A., Wölfling K., Müller K.W., & Dreier, M. (2015). Excessive Internet use in European adolescents: What determines differences in severity? *International Journal of Public Health, 60*, 249-256. <https://doi.org/10.1007/s00038-014-0635-x>
- Byrne, B.M. (2006). *Structural equation modeling with EQS. Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*, 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Caplan, S. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behaviour, 26*(5), 1089-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Castro, A., & Varela, J. (2013). *Depredador escolar, bullying y cyberbullying, salud mental y violencia*. Buenos Aires: Bonum.
- Cerniglia, L. Zoratto, F., Cimino, S. Laviola, G., Ammaniti, M., & Adriani, W. (2017). Internet addiction in adolescence: Neurobiological,

- psychosocial and clinical issues. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 76(Part A), 174-184. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.024>
- Cheng, C., & Li, A.Y.L. (2014). Internet addiction prevalence and quality of (real) life: A meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17, 755-760. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0317>
- Cruz, E. (2014). Hipótesis sobre el matoneo escolar o bullying: A propósito del caso colombiano. *Intersticios*, 8(1), 149-156. <https://goo.gl/X92MGw>
- Del-Rio-Perez, J., Bringue, X., Sadaba, C., & Gonzalez, D. (2009, mayo). Cyberbullying: Un análisis comparativo en estudiantes de argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. *V Congreso Internacional Comunicació i Realitat. Generació digital: oportunitats i riscos dels públics. La transformació dels usos comunicatius*. Barcelona: Universidad Ramón Llull. <https://goo.gl/oCFTQS>
- Estevez, A., Villardon, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73-89. <https://goo.gl/FkPsTo>
- Gamez-Guadix, M., Orue, I., & Calvete, E. (2013). Evaluation of the cognitive-behavioral model of generalized and problematic Internet use in Spanish adolescents. *Psychothema*, 25(3), 299-306. <https://doi.org/10.7334/psychothema2012.274>
- Gamez-Guadix, M., Villa-George, F., & Calvete, E. (2012). Measurement and analysis of the cognitive-behavioral model of generalized problematic Internet use among Mexican adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1581-1591. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.005>
- Gamez-Guadix, M., Villa-George, F., & Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) among Mexican adolescents. *Violence and Victims*, 29(2), 232-247. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00163R1>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. <https://goo.gl/3w3Ge7>
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Ciberacoso (cyberbullying) en el País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461-474. <https://goo.gl/8hJScy>
- García-Fernandez, C.M., Romera-Felix, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y coocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PP5114-1.rbcp>
- García-Maldonado, G., Joffre, V., Martínez, G., & Llanes, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 115-130. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60108-6](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60108-6)
- Herrera-Lopez, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia: coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hu, L., & 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. <https://doi.org/10.1080/1070519909540118>
- Jones, L.M., Mitchell, K.J., & Turner, H.A. (2015). Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2308-2320. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0342-9>
- Kowalski, R.M., Limber, S.P., & Agatston, P.W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age. Second Edition*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Laplacette, J.A., Becher, C., Fernandez, S., Gomez, L., Lanzillotti, A., & Lara, L. (2011). Cyberbullying en la adolescencia: análisis de un fenómeno tan virtual como real. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://goo.gl/LjVWd9G>
- Lozano, F., Gimenez, A., Cabrera, J.M., Fernandez, A., Lewy, E., Salas, F., Cid, A., Hackembruch, C., & Olivera, V. (2011). Violencia: Caracterización de la población adolescente de instituciones educativas de la región oeste de Montevideo-Uruguay en relación a la situación de violencia en que viven. *Revista Biomédica, Medicina Familiar y Comunitaria*, 6(1), 18-40. <https://goo.gl/Mea5Mc>
- Lucio, L.A., & Gonzalez, J.H. (2012). El teléfono móvil como instrumento de violencia entre estudiantes de bachillerato en México. *IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Universidad de la Laguna, Tenerife, España. <https://goo.gl/yeu2fY>
- Muñoz-Rivas, M.J., Fernandez-Gonzalez, L., & Gamez-Guadix, M. (2010). Analysis of the indicators of pathological Internet use in Spanish university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 697-707. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002365>
- Mura, G., & Diamantini, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: An exploratory investigation. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 249-256. <https://goo.gl/aYGVqc>
- Redondo, J., & Luzardo, M. (2016, junio). Cyberbullying y género en una muestra de adolescentes colombianos. In J.L. Castejon-Costa (Coord.), *Psicología y educación: Presente y futuro*. Alicante: VIII Congreso de Psicología y Educación (CIPE2016), pp. 1847-1857.
- Redondo, J., Luzardo, M., García-Lizarazo, K.L., & Ingles, C.J. (2017). Impacto psicológico del cyberbullying en estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), 458-478. <https://doi.org/10.21501/22161201.2061>
- Romera, E., Herrera-Lopez, M., Casas, J., Ortega-Ruiz, R., & Gomez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional social competence, motivation, and cyberbullying: A cultural approach with Colombian and Spanish Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1183-1197. <https://doi.org/10.1177/0022022116687854>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C., Karna, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AID-ABI%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-ABI%3E3.0.CO;2-T)
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on Cyberbullying victimization.

Computers in Human Behavior, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

Varela, J., Perez, J. C., Schwaderer, H., Astudillo, J., & Lecannelier, F. (2014). Caracterización de cyberbullying en el gran Santiago de Chile, en 2010. *Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 347-354. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182794>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marin-Lopez, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

Comunícicar



Comunicar 56



aleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones

Research

Estudios

Studies

Propuestas

Proposals

Si te interesa
la Educación
y la Comunicación



GRUPO
Comunicar

Publicaciones, Recursos
Colecciones, Formación,
Congresos y Actividades
para el desarrollo de la
Alfabetización Mediática

www.grupocomunicar.com





La investigación en comunicación en España: Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades

Communication research in Spain: Weaknesses, threats, strengths and opportunities

-  Dra. Carmen Caffarel es Catedrática del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología de la Universidad Rey Juan Carlos (España) (carmen.caffarel@urjc.es) (<https://orcid.org/0000-0002-9804-5164>)
-  Dr. Félix Ortega es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca (España) (fortega@usal.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2735-4813>)
-  Dr. Juan-Antonio Gaitán es Profesor Titular del Departamento de Sociología, Métodos y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid (España) (jagamo@ucm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4496-7315>)

RESUMEN

Este artículo presenta las estrategias metodológicas, los resultados y un análisis crítico del proyecto de investigación nacional MapCom «El sistema de investigación en España sobre prácticas sociales de Comunicación, Mapa de Proyectos, Grupos, Líneas, Objetos de estudio y Métodos». Se ofrecen los resultados obtenidos de las dos primeras fases del proyecto de investigación en el conjunto del país y muestra total seleccionada de los objetos de estudio, tesis doctorales y proyectos de investigación. Se realiza un análisis específico de variables descriptivas asociadas a género, objetos de estudio, financiación, metodologías más presentes, así como un análisis comparado entre proyectos de investigación y tesis doctorales desde una perspectiva de los objetos de estudio y las metodologías implementadas. El trabajo se contextualiza con un análisis comparativo de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en el mismo periodo analizado en España. Se hace un análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que han sido detectadas y se ofrecen recomendaciones orientadas a desarrollar un «Plan de Acción Estratégico para la Investigación Competitiva en Comunicación». El análisis concluye con la constatación de las semejanzas entre los objetos de estudio, pero también de las diferencias entre los objetivos de las investigaciones cuando se comparan tesis doctorales y proyectos de investigación en el periodo analizado. Se lleva a cabo igualmente un análisis comparativo de las 12 universidades con mayor relevancia en España, con el objeto de detectar diferencias, similitudes y patrones de investigación en grupos de investigación, doctorados asociados y universidades.

ABSTRACT

This article presents the methodological strategies, results and a critical analysis of the national research project MapCom “The Research Sphere on Communication Studies Social Practices, Map of Projects, Groups, research objects and methods”. We present the results obtained within the first two phases of the research project. The complete sample of objects for analysis was selected within this time span, all doctoral research and research projects were included. We performed a specific analysis of descriptive variables associated to gender, objects of study, funding, more present methodologies, as well as a comparative analysis between research projects and doctoral theses from a perspective of the objects of study and the methodologies implemented. We contextualize the work with a comparative analysis of research in Social Science and Humanities in the same period analysed in Spain. We performed an analysis of the weaknesses, threats, strengths and opportunities which were detected within the analysis, and we propose recommendations aimed at developing a “Strategic Action Plan for Competitive Research in Communication”. The analysis of this research concludes with the observation of similarities between the objects of study, but also of the differences between the objectives of the investigations when we compare doctoral theses and research projects in the analysed period. We also carried out a comparative analysis of the 12 most relevant universities in Spain, in order to identify differences, similarities and research patterns in research teams or groups, associate doctoral programs and universities.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Meta-investigación en comunicación, Universidad, tesis doctorales, proyectos de investigación, métodos de investigación.
Communication research, University, doctoral research, research and innovation projects, research methods.



1. Introducción y objeto de investigación

El sistema de investigación en España sobre prácticas sociales de comunicación es un objeto de estudio cuyo interés ha venido incrementándose progresivamente en los últimos años en nuestro contexto científico. La investigación cuantitativa y cualitativa del mapa de proyectos, grupos, líneas, objetos de estudio y métodos es un área de análisis que se ha institucionalizado como campo disciplinar al amparo de las asociaciones de investigación y en particular de la AE-IC (Asociación Española de Investigación en Comunicación). En nuestro país se ha completado recientemente un análisis objetivo y con rigor científico-metodológico de los proyectos, grupos de investigación, líneas, objetos y métodos que configuran la realidad de la Comunicación como área de conocimiento e investigación.

La investigación sobre las prácticas y metodologías de investigación en comunicación en nuestro contexto cultural se remontan a finales del siglo XX auspiciadas muchas de ellas por la AICE (Asociación de Investigadores en Comunicación del Estado español), antecedente de la actual AE-IC, así autores como Caffarel, Domínguez y Romano (1989), Caffarel y Cáceres (1993), Jones (1994; 1998; 2000) analizaron, con motivo del vigésimo aniversario de la creación de las primeras Facultades de Ciencias de la Información en España, quiénes, qué, cómo y dónde se producía la investigación en comunicación, cuáles eran los temas más estudiados y con qué métodos se abordaban los trabajos de investigación.

Otras investigaciones posteriores han sido desarrolladas por Alsina y Jiménez (2010) sobre el paradigmático caso de la investigación en comunicación de esta disciplina socio-humanística. Arcila, Piñuel y Calderín (2013) amplían el espectro a la e-comunicación y las prácticas de los investigadores iberoamericanos. El marco de análisis bibliométrico de las tesis doctorales en España se aborda en Delgado y otros (2006), Castillo y Xifra (2006), Fuentes y Arguimbau (2010), Repiso, Delgado y Torres (2011), y más recientemente Blázquez (2015). En lo relativo al análisis de la Meta-investigación en Comunicación son relevantes los trabajos de Fernández y Masip (2013), Martínez y Saperas (2009; 2011), López y Vicente (2011), Almirón y Reig (2007), sobre los métodos y las técnicas de investigación dominantes en las revistas científicas españolas, y principalmente los trabajos de Piñuel y otros (2011; 2015; 2016; 2017) sobre la investigación en comunicación, su objeto de estudio el mapeo metodológico y teórico en la órbita española y latinoamericana. El interés por los estudios de meta-investigación dieron lugar también a dos números monográficos, uno en «Comunicar», editado por Giménez-Toledo y Jiménez-Contreras (2013) y otro, más reciente en «Disertaciones», editado por Martínez-Nicolás y Vicente-Mariño (2016); en estos números se abordan aspectos históricos, epistemológicos y metodológicos sobre la investigación en comunicación en España e Iberoamérica.

Presentamos en este artículo los resultados del proyecto de investigación nacional Mapcom, financiado por el Programa de Excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad, 2013-16. El proyecto de investigación distribuye el mapeo de sus objetos de estudio en cuatro áreas geográficas que pueden ser consultadas en www.mapcom.es. En este artículo presentamos los resultados agregados de la investigación en sus dos primeras fases finalizadas: Fase I: repositorio de tesis doctorales y proyectos de investigación; Fase II: grupos de discusión de expertos mediante la técnica Phillips 66; Fase III: encuesta al universo de investigadores del territorio español censados en registros académicos de las universidades con titulaciones de grado y postgrado en comunicación, se encuentra en fase de análisis estadístico de los resultados obtenidos y será objeto de análisis complementario en futuras publicaciones.

2. Metodología y selección muestral

Las metodologías aplicadas, incluidas las de selección muestral y análisis de los datos, comprendieron tres fases:

- La Fase I: Repositorio de tesis doctorales y proyectos de investigación, selección de todo el universo disponible entre los años analizados (www.mapcom.es) (Caffarel, Ortega, & Gaitán, 2017). El análisis realizado en lo relativo al universo de proyectos de investigación se circunscribe a toda la muestra de proyectos de investigación competitivos nacionales financiados y tesis doctorales defendidas y realizados entre el 1 de enero de 2007 al 31 de octubre de 2014.

La guía de registro y análisis de documentos para el proyecto Mapcom se encuentra en: <https://goo.gl/X1qEfb>. Este cuestionario fue utilizado en el protocolo de análisis de contenido y comprende un total 28 preguntas de codificación y sus respectivas categorías de análisis por parte de los investigadores y fue alojado en el servicio de codificación online digital en entorno seguro en el proveedor e-Encuesta. Para mayor información sobre el protocolo de análisis, se sugiere consultar el Anexo 1: Guía para el registro y análisis de documentos (pp. 17-22) y también el Anexo 2: Libro de códigos para post-codificación de variables abiertas (pp. 23 y 24) (<https://goo.gl/2Li5mT>). La

codificación fue realizada entre los meses de septiembre a diciembre de 2015 por parte de investigadores previamente entrenados pertenecientes al proyecto. Se realizó a su vez un control de calidad de la codificación durante los meses de enero y febrero de 2016 sobre el total de la muestra con el objeto de minimizar cualquier imprecisión.

- La Fase II consistió en el desarrollo de grupos de discusión compuestos por expertos en comunicación aplicando la técnica-metodología Phillips 66. La selección de participantes fue realizada mediante invitación por carta y análisis de idoneidad del perfil contactado. Los grupos estuvieron integrados por los siguientes perfiles: un grupo integrado por investigadores principales con al menos dos proyectos I+D; otro grupo integrado por responsables de grupos consolidados de investigación; un tercer grupo integrado por miembros o portavoces de sociedades científicas (asociaciones, redes de investigación, etc.); un cuarto grupo integrado por gestores universitarios de investigación (Vicerrectorados, Decanatos, Dirección de postgrado, etc.); un quinto grupo integrado por gestores de la difusión de resultados (editores y directores de congresos, revistas científicas, etc.); y finalmente, un sexto grupo integrado por investigadores junior. La elección de los expertos convocados para cada uno de estos grupos consideró cuota de género y de procedencia territorial (por Universidades y Áreas). Se realizaron tres reuniones con Phillips 66: una en Madrid con expertos convocados bajo responsabilidad del Área 1 y 2 del proyecto coordinado, otra en Barcelona bajo responsabilidad del Área 4 y, finalmente, una última en Málaga bajo responsabilidad del Área 3. Con la misión de abordar

los debates en los seis grupos, las cuestiones propuestas remitieron a debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) de los objetos de estudio, objetivos de investigación y las líneas de trabajo. Grupos, programas, becas, evaluaciones, reivindicaciones académicas y convocatorias de financiación. Metodologías de investigación: muestras, técnicas, triangulación, etc. Difusión de resultados de investigación: congresos, publicaciones, entre otros.

La recolección de datos se garantizó mediante la grabación de todas las reuniones tanto grupales como generales. Esto implicó la participación de técnicos y de equipos para este menester y la aceptación explícita del procedimiento por parte de los participantes. La duración de las jornadas de trabajo de cada sesión de Phillips 66 no excedió en ningún caso las cinco horas incluyendo descansos (una mañana completa de 9 a 14 horas). La logística de la convocatoria comprendió desplazamiento, alojamiento de una noche y sustento alimenticio a la terminación de la jornada. Se realizaron grabaciones de los debates de trabajo en formato digital, estas permitieron realizar una transcripción literal supervisada por parte de una empresa y técnicos expertos, realizándose subsecuente análisis posterior con distintas técnicas cualitativas y cuantitativas.

- La Fase III comprende una encuesta al universo de investigadores del territorio español censados en registros académicos de las universidades con titulaciones de grado y postgrado en Comunicación, así como en sociedades científicas de este ámbito académico. A fecha de 19 de septiembre de 2017 se encuentra finalizada la recolección de datos, encontrándonos en proceso de análisis de los resultados. El objetivo principal de esta última fase se centraba en cartografiar los resultados para descubrir cómo se configuran las representaciones sociales de los investigadores académicos del ámbito en lo que se refiere a su propia actividad científica. Esta tercera fase completa de forma necesaria a las anteriores en la misión de elaborar un mapa de proyectos, grupos, líneas, objetos de estudio y métodos de investigación sobre prácticas sociales de comunicación en España, recabando la opinión de una muestra significativa del universo de «stakeholders» de la investigación en comunicación en nuestro país. Presentamos a continuación los resultados y conclusiones derivadas más significativas.

El sistema de investigación en España sobre prácticas sociales de comunicación es un objeto de estudio cuyo interés ha venido incrementándose progresivamente en los últimos años en nuestro contexto científico. La investigación cuantitativa y cualitativa del mapa de proyectos, grupos, líneas, objetos de estudio y métodos es un área de análisis que se ha institucionalizado como campo disciplinar al amparo de las asociaciones de investigación y en particular de la AE-IC.

3. Análisis y resultados

Analizamos a continuación los resultados obtenidos tras el vaciado de las encuestas aplicadas a los documentos en la Fase I y resultados de los grupos de discusión Phillips de la Fase II del proyecto Mapcom. Las categorías de análisis utilizadas se encuentran definidas en el enlace a la encuesta indicado en el epígrafe anterior, así como la metodología seguida en la obtención de las variables descriptivas de tesis doctorales y proyectos de investigación.

Es relevante analizar la producción científica asociada a las principales instituciones que realizan investigación en comunicación en nuestro país. Creemos oportuno analizar la distribución porcentual de la producción de tesis doctorales (TD) y proyectos de investigación (PI) entre las primeras 12 universidades en el periodo analizado, ya que estas representan prácticamente las tres cuartas partes del total de la muestra analizada en la serie temporal de 2007 a 2013. El Gráfico 1 muestra la distribución porcentual de estos ítems.

Si consideramos las 12 universidades que más porcentaje de documentos aportan al conjunto del universo analizado, representando el 73,38% de las tesis doctorales analizadas y el 75,54% de los proyectos de investigación, observamos que

la clasificación difiere si se trata de tesis doctorales (TD) o de proyectos de investigación (PI). En el primer caso, es la Universidad Complutense de Madrid-UCM con un 27,1%, seguida de la Universidad Autónoma de Barcelona-UAB (6,86%) y la Universidad de Málaga-UMA (5,83%), las tres universidades que ocupan los tres primeros puestos en la producción de doctores. Si analizamos las Universidades que mayor porcentaje de proyectos de investigación aportan al conjunto, el orden presenta diferencias significativas; en cabeza permanece la UCM con un 14,69% y la UAB 10,49% de los PI respectivamente, alcanzando el tercer lugar ex aequo la Universidad Pompeu Fabra-UPF y a la Universidad Rey Juan Carlos-URJC con un 8,39%. Cabe destacar además que estas dos últimas Universidades, cuentan con un perfil laboral de su plantilla de investigadores-docentes en comunicación comparativamente más joven que otras universidades más «decanas» y con plantillas más envejecidas. Estas instituciones se aproximan significativamente al grupo de cabeza en lo relativo a los proyectos de investigación (PI) que han liderado

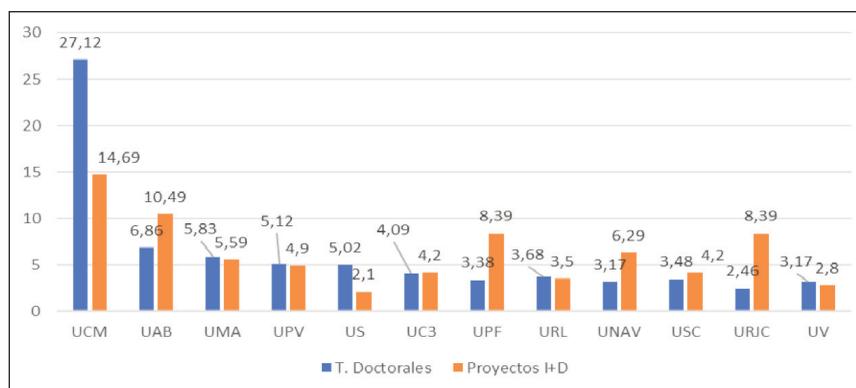


Gráfico 1. Porcentajes de tesis doctorales y proyectos de Investigación I+D por Universidades.

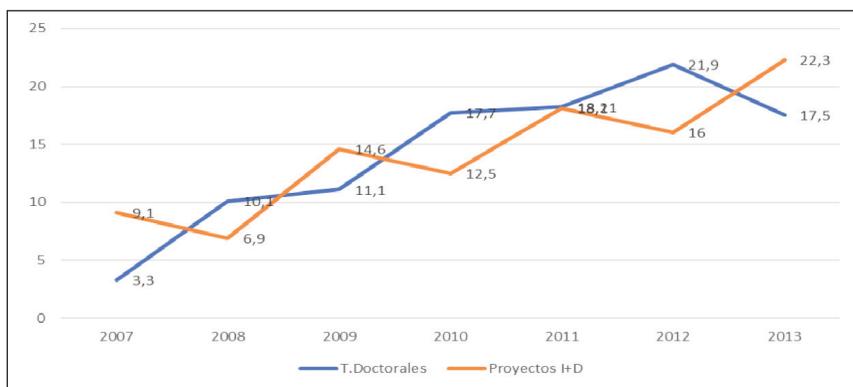


Gráfico 2. Distribución porcentual de tesis doctorales y proyectos de investigación por años.

en el periodo analizado. Podemos afirmar que «juventud relativa» de plantilla y liderazgo relativo en el desarrollo de proyectos de investigación están positivamente correlacionados en la consecución de una posición relevante en la dirección de proyectos de investigación. En quinta posición en aportación de proyectos de investigación encontramos a la Universidad de Navarra (6,29%), única universidad privada presente en este listado de excelencia investigadora en comunicación.

Los proyectos de investigación y las tesis doctorales han incrementado progresivamente su número en el periodo

analizado. En el año 2007 el porcentaje de tesis doctorales y de proyectos de investigación, respecto al total, es de 3,3% y 9,1% respectivamente y al final del periodo estudiado, 2013, los proyectos de investigación suponen un 22,3%, en tanto que las tesis doctorales representan un 17,5%. Es relevante señalar que es en los años impares del periodo 2007, 2009, en los que es prácticamente igual el porcentaje de tesis y de proyectos: 18,2%, 18,1% y 2013

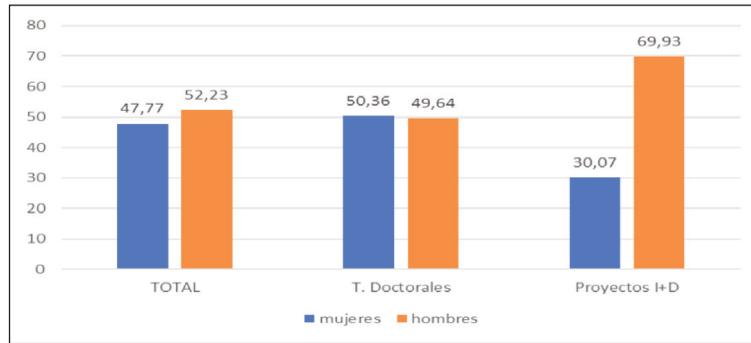


Gráfico 3. Distribución de tesis doctorales y proyectos de investigación por género en España 2007 a 2013.

dónde el porcentaje de proyectos de investigación supera al de tesis doctorales. En los años pares son las tesis doctorales las que suponen un porcentaje mayor que el de los proyectos, pudiendo existir una «sincronización» productiva de la defensa de tesis doctorales en los años sucesivos a la obtención de picos relativos de proyectos de investigación y sus ciclos de defensa de resultados. Esta hipótesis deberá ser contrastada cruzando objetos de estudio en tesis doctorales y proyectos correlacionados y duración en futuras investigaciones relacionadas.

En el Gráfico 3 se muestra la distribución por género entre tesis doctorales y proyectos de investigación en España en el periodo analizado. Existe un equilibrio casi perfecto en la distribución de doctores por género: 50,36% de doctoras frente a 49,64% de doctores. Los datos sin embargo, cambian a un desequilibrio si tenemos en cuenta los proyectos de investigación. Las mujeres únicamente dirigen-lideran un 30,07% de los proyectos de investigación, frente al 69,93% dirigidos por hombres, más del doble. Hemos detectado que tan solo tres de cada 10 proyectos de investigación están dirigidos por mujeres. Si analizamos únicamente los proyectos de investigación, teniendo en cuenta el género y la universidad de origen obtenemos la siguiente distribución representada en el Gráfico 4.

En el Gráfico 4 observamos que la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) es la única universidad en la que hay más mujeres que hombres dirigiendo proyectos de investigación en la serie analizada, ocho proyectos dirigidos por mujeres, frente a siete por varones. Las universidades CEU-CH, IEU, UA, UB, UEx, UIB solo tienen en la serie temporal proyectos competitivos dirigidos por mujeres. Es significativo señalar que la UCLM, UM, UMH, USAL y la USP/CEU solo tienen proyectos dirigidos por hombres. La descompensación mayor se da en la UCM, cuatro proyectos cuyos investigadores principales (IP) son mujeres frente a 17 dirigidos por hombres.

Otra de las variables descriptivas de los proyectos de investigación es la cuantía de las subvenciones obtenidas por estos, lo primero que cabe reseñar es que los datos proporcionados por el Ministerio de Economía y Com-

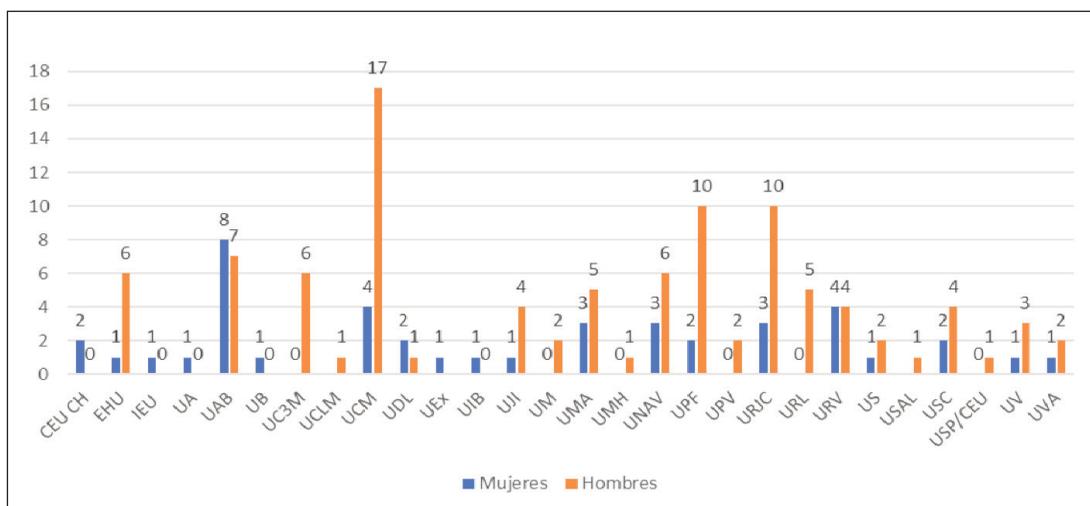


Gráfico 4. Número total de proyectos de investigación I+D por género y universidad en España en el periodo 2007 a 2013.

petitividad no incluyen todos los Proyectos I+D que contemplamos en esta investigación y que han sido principalmente proporcionados por los propios investigadores, no existe un acceso sencillo, transparente o libre a esta información. Nuestras estimaciones basadas en una muestra representativa de los proyectos identificados en el área I realizadas por Caffarel y otros (2017) aproximarían el cálculo de la media de financiación por proyecto a una horquilla de entre 18.000€ y 20.000€ de media al año para proyectos trianuales.

Por otro lado, si analizamos los objetos de estudio que abordan las tesis doctorales y los proyectos de investigación del total de la serie temporal obtenemos los siguientes porcentajes (Gráfico 5).

Un 56,64% de los proyectos de investigación tienen por objeto el estudio de los medios de comunicación de masas, el análisis de las organizaciones ocupa el segundo lugar con un 16,16%, en tercera posición detectamos los trabajos que analizan la comunicación interpersonal con un 8%. Observamos diferencias significativas en los objetos de estudio entre tesis doctorales y proyectos de investigación, siendo más frecuente que estos últimos aborden el estudio de organizaciones, frente a las tesis doctorales más proclives al estudio de la comunicación grupal y/o interpersonal. Las diferencias en ningún caso exceden los 4,72 puntos porcentuales.

En el vaciado de los documentos analizados preguntábamos cuál era el objetivo que perseguía dicha investigación entre cuatro posibilidades: «describir las dimensiones o perspectivas de una praxis comunicativa como objeto de estudio», «explicar los rasgos de un objeto de estudio para proponer modelos», «evaluar o validar modelos de investigación y objetos de estudio» e «intervenir siguiendo modelos para cambiar conductas o procesos sociales». Los datos obtenidos reflejan una diferenciación importante entre las tesis doctorales y los proyectos de investigación financiados (Gráfico 6).

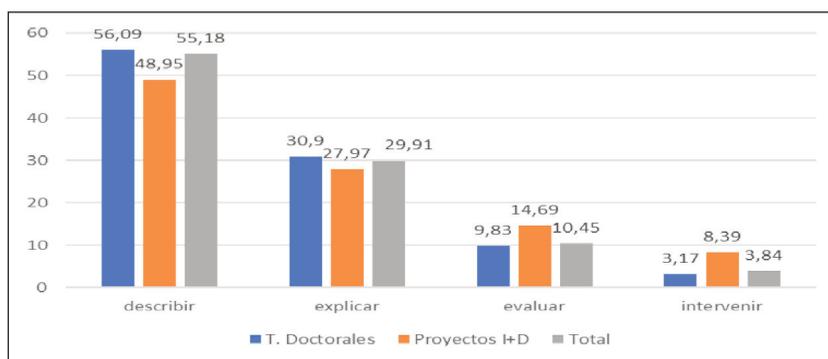


Gráfico 6. Objetivos de la Investigación distinguiendo entre tesis doctorales (TD) y proyectos de investigación (I+D).

de los otros tres objetivos, ya que «intervenir» o «evaluar», siendo los objetivos minoritarios en el total de documentos analizados (un 3,84% y un 10,45% respectivamente), son a su vez los que sobresalen en los proyectos de investigación frente a las tesis doctorales; un 8,39% de proyectos frente a un 3,17% de tesis doctorales en el caso del objetivo «intervenir», y un 14,69%, frente a un 9,83%. En el caso de «evaluar» detectamos lo contrario, el objetivo «explicar» es el mayoritario en el caso de las tesis doctorales con un 30,9% frente a los proyectos de investigación con un 27,97%.

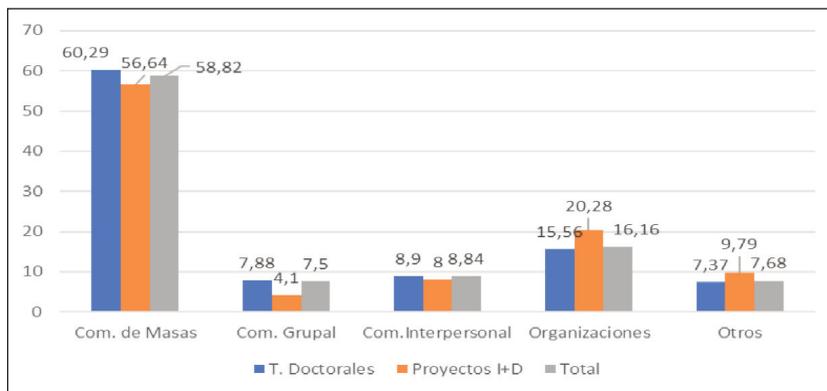


Gráfico 5. Objetos de estudio abordados más relevantes en tesis doctorales y proyectos de investigación I+D.

El objetivo «describir» es el que tiene una presencia mayoritaria tanto en tesis doctorales como proyectos de investigación con un porcentaje del 55,18% de media de los documentos analizados, un 48,95% y 56,09% en el caso de proyectos de investigación y tesis doctorales respectivamente. Existe una mayor diferencia porcentual en el caso

4. Consensos, debilidades, amenazas y oportunidades detectadas en el Phillips 66

Presentamos a continuación los consensos más significativos detectados en la Fase II: grupos de discusión mediante la técnica Phillips 66 de expertos en comunicación. El objetivo de estas sesiones era el detectar los consensos más relevantes entorno al objeto de estudio de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la investigación en comunicación, y los agentes intervinientes en la cadena de valor de la misma en nuestro país. Estos debates se desarrollaron en tres sedes de las distintas áreas coordinadas del proyecto, realizándose un total de tres dinámicas de grupos de investigación en Madrid, Málaga y Barcelona, un total de 24 grupos de discusión. Cada evento se planificó para desagregarse en 6 grupos de diálogo de expertos como hemos indicado. Los grupos de participantes en las tres sedes se desglosan en: 1) un grupo integrado por investigadores principales (GIP); 2) un grupo integrado por responsables de grupos de investigación consolidados (GIC); 3) un grupo integrado por miembros o portavoces de sociedades científicas (GSC); 4) un grupo integrado por gestores universitarios de investigación (GGUI); 5) un grupo integrado por gestores de la difusión de resultados (GGDR); 6) un grupo integrado por investigadores junior (GIJ). Las sesiones grupales, dos rondas, y los debates grupales fueron grabados audiovisualmente y posteriormente transcritos manualmente para su posterior análisis. Estos archivos pueden ser consultados en www.mapcom.es para su referencia o posterior análisis.

Las conclusiones más relevantes que hemos podido extraer de los objetos analizados en torno a las preguntas de investigación y objetos analizados en la segunda fase del proyecto las hemos agrupado y extendido en la siguiente tabla a modo de síntesis.

La tabla de la página siguiente sintetiza las debilidades y principalmente oportunidades que para la investigación en comunicación hemos detectado en nuestro país. Se nos antoja imprescindible desarrollar desde la Academia y en consenso con las administraciones, principales financiadoras de su investigación, el diseño de un «Plan de Acción Estratégico para la Investigación Competitiva en Comunicación», que permita afrontar de forma adecuada y realista las oportunidades que la sociedad digital, el big data, la neurociencia, la inteligencia artificial, la comunicación toda digital, etc. abren para un área de la ciencia permeada por otras disciplinas pero profundamente central a la comprensión de los nuevos paradigmas sociales, económicos, culturales y políticos a los que nos enfrentamos en nuestros tiempos.

5. Discusión y conclusiones

El análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que han sido detectadas en el análisis en la Fase I y Fase II es punto de partida necesario para realizar recomendaciones orientadas a desarrollar un «Plan de Acción Estratégico para la Investigación Competitiva en Comunicación» en nuestro país en la próxima década. El análisis que realizamos concluye con la constatación de las semejanzas entre los objetos de estudio, pero también de las diferencias entre los objetivos de las investigaciones cuando comparamos tesis doctorales y proyectos de investigación en el periodo analizado. La realización de un análisis comparativo entre las 12 universidades con mayor relevancia en España, con el objeto de detectar diferencias, similitudes y patrones de investigación en grupos de investigación, doctorados asociados y universidades requerirá de más extensos análisis. Es significativo señalar que las universidades con mayor peso relativo y liderazgo en la investigación en comunicación pertenecen a las Comunidades Autónomas de Madrid, Cataluña y Andalucía, aquellas en las que se localizan más centros universitarios, grupos y tradiciones históricas de investigación. El tamaño, la pertenencia a estas regiones «líder», el perfil laboral «joven» y ser centro de investigación público son variables que agrupan mayoritariamente la investigación en comunicación en nuestro país, que explican gran parte de la «varianza» con la única excepción de la Universidad de Navarra.

Por otro lado, es relevante señalar que el área de investigación de la comunicación en nuestro país se encuentra claramente infra-representada en relación con los proyectos de investigación concedidos obteniendo únicamente el 1% sobre el total de las Ciencias Sociales y Humanas, frente a un peso ponderado de las tesis doctorales del 2%. Los proyectos de investigación presentan además una preponderancia de metodologías documentales y descriptivas frente a las experimentales y/o de intervención. Esta pauta de estrategias de investigación también se repite en las metodologías predominantes en las tesis doctorales, siendo incluso más acentuada.

El análisis comparativo que hemos realizado entre la producción investigadora de tesis doctorales y proyectos de investigación nos ha permitido detectar algunos desequilibrios relevantes que sintetizamos en los siguientes puntos y alineamos con recomendaciones para la implantación de un plan estratégico para la investigación competitiva en comunicación.

Tabla 1. Consenso de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades detectadas en Fase II, Phillips 66 y «Plan de Acción Estratégico para la Investigación Competitiva en Comunicación»

Debilidades	Amenazas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escasa financiación de proyectos y grupos de investigación en los planes nacionales y regionales de las comunidades autónomas en España. 2. Investigación científica en comunicación financiada y focalizada en pocas universidades principalmente públicas y regiones específicas, Comunidades Autónomas: Madrid, Cataluña, Andalucía y Valencia principalmente. La centralidad de los procesos de selección. 3. Inexistencia de incentivos para la captación y consolidación de investigaciones e investigadores junior en proyectos de investigación con metodologías principalmente descriptivas. 4. Necesidad de internacionalizar los proyectos de investigación más allá de la zona de confort del español-España-América Latina. 5. La existencia de una todavía barrera de cristal en el acceso de la «mujer» a los puestos de dirección-liderazgo y perfiles laborales adecuados para liderar proyectos de investigación internacionales y/o nacionales. 6. Retraso en la progresión de la carrera académica de los investigadores junior por las barreras de «progreso académico» existentes, inexistencia de programas de excelencia asociada a proyectos de investigación junior-emergentes vs la política científica de la UE en programas como el ERC, H2020 entre otros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No continuidad en las carreras académicas. 2. Escasa financiación de proyectos de investigación para investigadores junior y también senior. 3. La no existencia de apoyo al desarrollo de proyectos editoriales científicos en el área de comunicación asociados a los índices de calidad internacionales. 4. La perversión del «efecto ANECA» en la carrera científica y la publicación de resultados de investigación. Reglas de juego cambiantes y criterios sesgados y aleatorios. 5. Descenso en la «masa crítica» de alumnos potenciales interesados en el área de Comunicación y afines. 6. La no existencia de revistas científicas en español indexadas en los índices Scopus y/o JCR. 7. Poca relevancia del peso ponderado de la investigación en comunicación en la investigación en Ciencias Sociales. 8. Precariedad en la financiación de los programas de doctorado en comunicación, programa de becas y carreras. 9. Consolidación de los programas máster y doctorado en América Latina y EEUU emergentes, desapareciendo la ventaja competitiva y comparativa de la península ibérica como tierra de formación de doctores y maestros en comunicación. 10. Fuga de talentos y expertos investigadores fuera de la península.
Fortalezas	Oportunidades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interés social y económico en investigar la comunicación. 2. Dinamismo de las Sociedades Científicas Nacionales e Internacionales. La apertura de puentes de comunicación entre islas científico-idiomáticas. 3. Presencia significativa de investigadores jóvenes principalmente y senior emergentes en los eventos y reuniones científicas europeas y anglosajonas y de América Latina principalmente. 4. Tejido de facultades con estudios en comunicación consolidadas y nuevas emergentes. Robustez de los programas máster y reformulación entorno a programas de doctorado interdisciplinares. El interés por estudiar en español de la comunidad internacional, europea, americana y también asiática. 5. La repatriación y/o atracción de talento investigador consolidado y emergente de centros de investigación en comunicación punteros internacionales a centros españoles. El atractivo de Europa y España como país de ciencia, nuevos programas de atracción de talento nacionales y específicos de Universidades y comunidades autónomas en búsqueda de la excelencia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La participación en proyectos de investigación transnacionales, internacionales, el desarrollo e iniciativa editoriales plurilingües. 2. El desarrollo de nuevas áreas y perfiles laborales entorno a los centros de formación especializados en Comunicación y áreas de conocimiento afines. 3. La presencia de la comunicación como objeto de estudio en otras áreas de investigación, big data, TIC, neurociencias... 4. La apertura de redes científicas entre la ciencia en español e inglés en América Latina, América del Norte y España-Europa. 5. La emergencia de proyectos editoriales Open-source asociados a la consolidación y creación de revistas en índices regionales y globales como Scopus, JCR, ESCI y Latindex principalmente. 6. La consolidación futura de un mercado emergente de ciencia en español en todo el continente americano y en Europa-España. 7. Área de conocimiento en desarrollo, emergente y que debe desarrollarse en la mejora de la percepción social «positivista» y de emprendimiento, transferencias virtuosas de la investigación en comunicación a la sociedad y su tejido empresarial.

Datos de la investigación recogidos en las transcripciones de la segunda fase y reflexiones de los autores, y de los grupos analizados (GIP, Investigadores Principales), (GIC, Grupos de Investigación Consolidados), (GSC, Grupo Sociedades Científicas), (GGUI, Grupo Gestores Universitarios de Investigación.) (GGDR, Grupo Gestores de Difusión de Resultados) y (GIJ, Grupo Investigadores Junior).

- En relación con el género de la autoría. Esta se halla descompensada a favor de los hombres para los dos tipos de investigación, sin embargo, resulta más acusada esta desproporción cuando se trata de los proyectos de investigación. Se requiere de una política activa universitaria de discriminación positiva en la incorporación de la mujer a la dirección de grupos de investigación y proyectos.

- Mientras que los objetos de estudio son similares para tesis doctorales y proyectos de investigación, sin embargo, los objetivos difieren significativamente. Las tesis doctorales afrontan preferentemente objetivos exploratorios o diagnósticos (descripción y explicación), mientras que los proyectos dan preferencia a los objetivos de valoración o terapia (evaluativos y de intervención). Se requiere de mejor financiación y de la introducción activa de metodologías «más avanzadas» y científicas, de contraste de hipótesis no solo descriptivas sino exploratorias, prospectivas e incluso de intervención activa.

- Hay que destacar en tesis doctorales y proyectos de investigación la alta frecuentación de la comunicación de masas (en medios tradicionales o en línea) sobre el resto de objetos de estudio. Pero fuera de esto, se observa que discrimina más en las tesis doctorales que los temas se refieran a la comunicación en los grupos, cuando este tipo de investigación tiene por objetivo la intervención, mientras que discrimina más la comunicación interpersonal cuando el objetivo investigador de los proyectos es la evaluación. Se requiere renovar los objetos de estudio y aventurar la exploración fuera de la zona de confort de metodologías «tradicionales» y objetos «conocidos» por aquellos renovados y ubicados en las fronteras del conocimiento con otras áreas de estudio transversales, en la exploración de objetos renovados con métodos tradicionales y renovados, en la interdisciplinariedad.

Finalmente, es relevante contextualizar la producción de tesis doctorales y proyectos de investigación en el marco de la investigación en España. Observamos que la investigación en comunicación va aumentando de forma progresiva en el período estudiado, pero que su peso ponderado o proporción sobre el total no supone más de una tesis doctoral por cada veinte de las leídas en el conjunto de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas y, al mismo tiempo, no supera un proyecto de investigación por cada cuarenta de los que se financian en este mismo ámbito de la investigación social en España.

Si procedemos a ponderar el peso de la investigación social y, específicamente la investigación en Comunicación, en el conjunto de la investigación española, se observa que de cada 10 proyectos I+D que se financian en la investigación universitaria española cuatro proyectos pertenecen a las Ciencias Sociales y Humanas, e igualmente de cada 10 tesis leídas en la universidad, tres pertenecen al ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Sin embargo, el peso de la investigación en nuestro campo específico, el Comunicacional, es en ponderación relativa incluso inferior, hasta el punto de no alcanzar el 2% del total en número de tesis doctorales y de no superar el 1% en proyectos de investigación financiados. En la investigación comunicacional se observa, además, que se pierde la ventaja relativa, característica en la investigación social, la existencia de una mayor producción financiada de proyectos respecto de la producción de tesis doctorales leídas.

La investigación en comunicación es un objeto de estudio que seguirá desarrollándose en nuestro país siguiendo las tendencias que se consolidan en una sociedad y un mercado cada vez más comunicacional. Este proyecto de investigación Mapcom en su Fase III completará, ampliará y complementará las conclusiones que hemos apuntado en este artículo. Las innovaciones teórico-metodológicas implantadas en este estudio deben ser aplicadas longitudinalmente en nuestro país y trasladarse a entornos de proximidad cultural en Latinoamérica (Piñuel & al., 2016) y Europa con el objeto de poder aportar luz sobre el estado de la cuestión-arte prospectivo de la investigación en un área del conocimiento cada vez más central. Existe la necesidad de seguir explorando variables como «la calidad», «el impacto», «la internacionalización», «el alcance» de la investigación científica que desarrollamos en nuestros grupos de investigación. La implantación de un plan estratégico que ampare los estudios en Comunicación con una financiación estable y coherente, su divulgación científica, la mejora en las técnicas y metodologías de análisis de objetos y objetivos, se nos antojan necesidades imperiosas para dar ese salto a la internacionalización y la ciencia en mayúsculas en idiomas globales, en las que todavía nuestra academia muestra una presencia meramente emergente. Como toda investigación de excelencia Mapcom I tendrá un Mapcom II que permitirá completar, profundizar y avanzar en los alineamientos estratégicos aquí señalados.

Apoyos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, a través del Proyecto de excelencia «El sistema de investigación en España, sobre prácticas sociales de comunicación: Mapa de proyectos, grupos, líneas, objetos de estudio y métodos» (CSO2013-48933-C4).

Referencias

- Almirón, N., & Reig, R. (2007). The communications research in Spain: the political economy epistemological approach. *American Communication Journal*, 9(2). <https://goo.gl/cwvYH4g>
- Alsina, M.R., & Jiménez, L.G. (2010). Communication theory and research in Spain: A paradigmatic case of a socio-humanistic discipline. *European Journal of Communication*, 25(3), 273-286. <https://doi.org/10.1177/0267323110373458>
- Arcila, C., Piñuel, J.L., & Calderín, M. (2013). La e-investigación de la comunicación: Actitudes, herramientas y prácticas en investigadores iberoamericanos. [The e-research on media & communications: Attitudes, tools and practices in Latin America Researchers]. *Comunicar*, 40, 111-118. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-01>
- Blázquez, M. (2015). *Tesis doctorales en las universidades españolas durante el periodo 1977-2014*. <https://goo.gl/JjULoZ>
- Cáceres, D., & Caffarel, C. (1993a). La investigación sobre comunicación en España. Un balance cualitativo. *Telos*, 32, 109-124.
- Caffarel, C., & Cáceres, D. (1993b). La comunicación en España: planteamientos temáticos y metodológicos entre 1987 y 1990. La investigación en España. Monografías. *Cuadernos de Investigación en Comunicación*, 29, 23-30.
- Caffarel, C., Domínguez, M., & Romano, V. (1989). El estado de la investigación en Comunicación en España (1978-1987). *Cuadernos de Investigación en Comunicación*, 3, 45-57.
- Caffarel, C., Ortega, F., & Gaitán J.A. (2017). Investigación en comunicación en la universidad española en el periodo 2007 a 2014. *El Profesional de la Información*, 26(2), 218-227. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.mar.08>
- Castillo, A., & Xifra, J. (2006). Investigación bibliométrica de las tesis doctorales españolas sobre relaciones públicas (1965-2005). *Anàlisi* 34, 141-161.
- Delgado, E., Torres, D., Contreras, E., & Ruiz, R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524. <https://doi.org/10.3989/redc.2006.v29.i4.306>
- Fernández-Quijada, D., & Masip, P. (2013). Tres décadas de investigación española en comunicación: hacia la mayoría de edad [Three decades of Spanish communication research: Towards legal age]. *Comunicar*, 41, 15-24. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-01>
- Giménez-Toledo, E. & Jiménez-Contreras, E. (2013). Los agujeros negros de la comunicación [Black holes of communication Scientific communication and meta-research. *Comunicar*, 41, 10-13. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-a2>
- Jones, D.E. (1994). *Investigació sobre comunicació a l'Espanya dels noranta*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Centre d'Investigació de la Comunicació i Universitat Autònoma de Barcelona. Cultura y comunicación social: América Latina y Europa Ibérica.
- Jones, D.E. (1998). Investigación sobre comunicación en España. Evolución y perspectivas. *Zer*, 5, 13-51.
- Jones, D.E., Baró, J., Landa, C., & Ontalba, J.A. (2000). *Investigación sobre comunicación en España: Aproximación bibliométrica a las tesis doctorales (1926-1998)*. Barcelona: ComCat.
- López, P., & Vicente, M. (2011). Métodos y técnicas de investigación dominantes en las revistas científicas españolas sobre comunicación (2000-2009). In J.L. Piñuel, C. Lozano, & A. García (Eds.), *Investigar la comunicación en España*. Madrid: Asociación Española de Investigación en Comunicación / Universidad Rey Juan Carlos.
- Lozano, C., & Gaitán, J.A. (2016). Vicisitudes de la investigación en Comunicación en España en el sexenio 2009-2015. *Disertaciones*, 9, 2, 139-162. <https://doi.org/10.12804/disertaciones.09.02.2016.07>
- Martínez-Nicolás, M., & Vicente-Mariño, M. (Eds.) (2016). La investigación sobre comunicación: Historia, situación actual y prospectiva. *Disertaciones*, 9, 1-7. <https://doi.org/10.12804/disertaciones.09.02.2016>
- Martínez, M. (2009). La investigación sobre comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 1-14. <https://doi.org/10.4185/RLCS-64-2009-800-01-14>
- Martínez, M., & Saperas, E. (2011). La investigación sobre Comunicación en España (1998-2007). Análisis de los artículos publicados en revistas científicas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 101-129. <https://doi.org/10.4185/RLCS-66-2011-926-101-129>
- Piñuel, J.L. (2011). La docencia y la investigación universitarias en torno a la Comunicación como objeto de estudio en Europa y América Latina. *Cuadernos Artesanos de Latina*, 15. Tenerife: <https://bit.ly/2KboaDh>
- Piñuel, J.L., Lozano, C., & Gaitán, J.A. (2016). Propuesta de estudio para realizar un mapa de la investigación en comunicación en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 11, 22(12), 45-53.
- Repiso, R., Delgado, E., & Torres, D. (2011). Análisis bibliométrico y de redes sociales en tesis doctorales españolas sobre televisión (1976/2007). [Bibliometric and social network analysis applied to television dissertations presented in Spain (1976/2007)]. *Comunicar*, 37, 151-159. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-07>.



Percepción de riesgo online en jóvenes y su efecto en el comportamiento digital

Online risk perception in young people and its effects on digital behaviour

-  Dra. Irene Ramos-Soler es Profesora Titular del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante (España) (Irene.Ramos@ua.es) (<https://orcid.org/0000-0003-4616-1494>)
-  Dra. Carmen López-Sánchez es Profesora Titular del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante (España) (mc.lopez@ua.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3411-5546>)
-  Dra. Teresa Torrecillas-Lacave es Profesora adjunta del Departamento de Periodismo de la Universidad de San Pablo CEU en Madrid (España) (teresat@ceu.es) (<https://orcid.org/0000-0001-6167-658X>)

RESUMEN

Una parte importante de las investigaciones actuales sobre riesgos online están encaminadas a analizar las ciberagresiones, su frecuencia y forma. En cambio, hay menos acumulación de conocimiento científico centrado en la percepción de riesgo, el análisis de sus componentes y la medición e impacto sobre la actuación de los menores en la red. Por ello, el objetivo principal del estudio es establecer una clasificación de menores a partir de su percepción de riesgo, hábitos de consumo digital, factores de protección familiares y/o educativos y flujos de comunicación. Se ha aplicado un cuestionario estructurado a una muestra de 865 menores, de 10 a 17 años de la Comunidad de Madrid. Los datos se han procesado con SPSS 15.0 y SPAD 5.0. Tras un análisis factorial y de clasificación se han obtenido siete grupos diferenciados. El perfil predominante, en un 42% de los casos, es el de «prudentes», caracterizado por tener una alta percepción de riesgo, no pasar excesivo tiempo en la red, evitar comportamientos no seguros, conversar con los padres sobre las dificultades online, recibir consejos y tener normas claras sobre el uso de Internet. La percepción de riesgo se muestra como un constructo relevante en relación a otros indicadores como la intervención educativa de los padres, el tiempo que se pasa en Internet, la dependencia del dispositivo y el tipo de comportamiento digital.

ABSTRACT

An important part of current research regarding online risks is aimed at analysing cyber aggression according to its frequency and type. By contrast, there is less scientific knowledge available on risk perception, the analysis of its components, and the measurement and impact on the behaviour of minors on the Internet. Therefore, the main objective of this study is to establish a classification of minors based on their perception of risk, digital consumption habits, family and/or educational protection factors, and the flow of communication. A structured questionnaire was used from a sample of 865 minors aged 10 to 17 from the Autonomous Region of Madrid. Data were processed using SPSS 15.0 and SPAD 5.0. After a factor and classification analysis was conducted, seven different groups were obtained. The predominant profile, in 42% of the cases, is that of a 'prudent person', characterized by a high perception of risk, not spending an excessive amount of time on the Internet, avoiding unsafe behaviour, talking with parents about online difficulties, receiving advice, and having clear rules on Internet use. The perception of risk is shown as a relevant construct in relation to other indicators such as child-rearing techniques used by parents, the time children spend on Internet, dependency on the device, and the type of digital behavior involved.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Nuevas tecnologías, Internet, familias, mediación parental, alfabetización mediática, adolescentes, menores, percepción de riesgo. New technologies, Internet, families, parental mediation, media literacy, adolescents, minors, risk perception.



1. Introducción y estado de la cuestión

El smartphone se ha convertido en un medio fundamental para la socialización de los menores. Un 25,4% de niños de 10 años dispone de un móvil conectado, cifra que asciende hasta al 93,9% en la población de 15 años. Entre los 14 y los 17, en más de un 75% de los casos, afirman que toman decisiones no planificadas en su día a día en función de la información que reciben a través del teléfono (INE, 2016; Fundación Telefónica, 2016). La alta penetración de este dispositivo intensifica sus actividades online como el uso de mensajería instantánea o visitar redes sociales.

Estos datos dibujan un nuevo perfil de usuario interactivo que se forja desde la infancia y se consolida a partir de los 10 años, caracterizado por la accesibilidad y el uso intensivo de servicios digitales, en cualquier contexto y momento (Garmendia, Jiménez, & Mascheroni, 2017). Un escenario en el que los padres encuentran nuevas dificultades para supervisar a sus hijos adolescentes, que son un factor de riesgo en sí mismos, por la tendencia a buscar nuevas sensaciones y su mayor receptividad a un elevado espectro relacional (Batalla, Muñoz, & Ortega, 2012; Sánchez-Carbonel, Beranuy, Castellana, Chamarro, & Oberst, 2008).

1.1. Percepción de riesgo

En este nuevo contexto de uso autónomo, la percepción de riesgo entendida como el «proceso cognitivo que descansa en la información que cada persona tiene sobre determinadas cuestiones (...) y que procesa organizándose un juicio de valor» que condicionará su comportamiento (García-del-Castillo, 2012: 138) es un factor fundamental en la adquisición y mantenimiento de actuaciones relacionadas con la ciberseguridad, principalmente como escudo ante los peligros activos; aquellos asociados a comportamientos problemáticos en los que incurren los menores de forma voluntaria (Catalina, López-de-Ayala & García, 2014).

En términos generales, las investigaciones coinciden en señalar que el acceso a Internet brinda infinidad de oportunidades (Aguaded, 2011: 7), pero al mismo tiempo, también es mayor la exposición a riesgos (Durán & Martínez, 2015; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner 2014), especialmente a la ciberagresión o cibervictimización (Corcoran, MacGuckin, & Prentice, 2015). El equipo de «EU Kids Online» concluyó que las experiencias de riesgo online no tienen por qué implicar un daño necesariamente (Livingstone & al., 2011) sino que, los menores más expuestos a riesgos muestran más habilidad para la resiliencia. En un estudio más reciente muestran que un 31%, entre 9 y 16 años, ha sufrido acoso online u offline o que los menores se relacionan con desconocidos a través de Internet (Garmendia, Jiménez & Mascheroni, 2017).

De entre todos los peligros, el más investigado es el ciberacoso (Fernández-Montalvo, Peñalva, & Irazabal, 2015; Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva, 2013; Lee & Stapinski, 2012). Kowalski y otros (2014), señala el aumento de este tipo de riesgo favorecido por las características del actual contexto, social e intensivo, de acceso a Internet a través de los móviles. Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez (2017) ponen de manifiesto que la agresión verbal y la exclusión son las conductas más habituales. A lo que hay que sumar investigaciones que confirman que los ciberagresores cuentan con un importante apoyo social (Romera, Cano, García-Fernández, & Ortega-Ruiz, 2016; Yahner, Dank, Zweig, & Lachman, 2015).

En cuanto a la percepción de riesgo, hay varias investigaciones que señalan el alto grado de confianza manifestado en los menores sobre los riesgos percibidos, que contrasta con los riesgos vividos (Catalina, López-de-Ayala & García, 2014). Labrador y Villadangos (2010) afirman que la edad incrementa la percepción del problema que supone el uso excesivo de Internet y del móvil, y sus posibles consecuencias adversas. En 2012 el trabajo de Frutos y Vázquez prueba que los menores tienden a un uso más racional conforme adquieren madurez.

1.2. Contexto familiar

Otra línea de investigación analiza la relación entre el contexto familiar y el ciberacoso. El estudio de Ortega-Barón, Buelga y Cava (2016) afirma que algunas dimensiones del clima familiar y escolar predicen la cibervictimización en la adolescencia. Además, se pone el acento en el bajo rendimiento académico y problemas de atención escolar como consecuencias del ciberacoso sufrido (Tokunaga, 2010).

En cuanto al perfil de acosador se señala que un entorno conflictivo da lugar a hijos que pueden ser más hostiles con conductas antisociales e incluso violentas (Buelga, Iranzo, Cava, & Torralba, 2015) frente a hogares con mayor apoyo parental que implica relaciones entre iguales más positivas que disminuyen la vulnerabilidad frente a estos comportamientos. Los padres que actúan de mediadores de forma restrictiva con sus hijos de 6 a 14 años atenúan los riesgos, pero también las oportunidades de uso de las TIC (Livingstone, Ólafsson, Helsper, Lupiáñez, Veltri, &

Folkvord, 2017). Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero (2015) defienden que menores con menos habilidades sociales son más vulnerables frente al ciberacoso de iguales o que la falta de habilidades comunicativas predice problemas de autorregulación del control (Villa Moral & Suarez, 2016). Lereya, Samara y Wolke (2013), determinan que un clima familiar negativo hace más vulnerables a los menores. En definitiva, se ahonda en la necesidad de que los padres adquieran las competencias necesarias para ejercer una mediación constructiva (López-Sánchez & García-del-Castillo, 2017; Torrecillas, Vázquez & Monteagudo, 2017).

1.3. Uso de las TIC

Un estudio sobre frecuencia y características del uso de Internet por adolescentes españoles concluye que la mayoría se conecta a diario y que la frecuencia de conexión aumenta con la edad, de forma que a partir de los quince años la conexión es casi permanente (Reolid, Flores, López, Alcántud, Ayuso, & Escolar, 2016). Carbonel, Fúster, Chamorro y Oberst (2012) concluyen que existe una relación entre el tiempo conectado y el uso problemático de Internet y móviles. Lee y Stapinski (2012) afirman que el tiempo es predictivo de un uso problemático.

Sobre la distribución, frecuencia y causas de la adicción a las TIC, hay varios trabajos publicados, sin que se haya resuelto si realmente estas tecnologías causan adicción (Echeburúa, Labrador, & Becoña, 2009). Otros trabajos señalan que existe una asociación significativa entre ciberadicción y ciberbullying (Arnaiz, Cerezo, Giménez, & Maquilón, 2016).

El comportamiento de los menores en sus contextos de recepción multipantalla es cada vez más autónomo, principalmente por la penetración del smartphone, lo que limita la capacidad de los padres para hacer una intervención directa en la experiencia de uso de los hijos con medidas como el control del tiempo o del tipo de contenidos a los que se accede.

1.4. Objetivos e hipótesis

Fundamentado en lo anterior, los objetivos planteados en este artículo son: a) Analizar las diferentes tipologías de usuarios menores de edad derivadas de la percepción de riesgo; b) Describir el comportamiento online de los menores y la mediación familiar en cada tipología.

Las hipótesis que se tratan de verificar son: a) La mayoría de los menores tienen una baja percepción de riesgo; b) Los menores con mayor percepción de riesgo cuentan con una mayor intervención educativa de los padres; c) Los menores con mayor percepción de riesgo pasan menos tiempo en Internet; d) Los menores con mayor percepción de riesgo tienen menor dependencia del dispositivo; e) Los menores con mayor percepción de riesgo tienen comportamientos más seguros y han vivido menos estas situaciones.

2. Material y métodos

El universo objeto de estudio son los menores escolarizados en la Comunidad de Madrid. Se ha utilizado un cuestionario personal estructurado ad hoc como instrumento de recogida de información. El muestreo es polietápico y estratificado por conglomerados según los niveles de enseñanza y la tipología del centro educativo (privado/concertado o público). En el caso de los centros públicos, el nivel de renta del distrito ha sido otro atributo de segmentación (por encima de la media, en la media o por debajo de la media). Mediante un muestreo aleatorio simple se ha seleccionado un colegio por estrato: nueve colegios en total de los cuales tres son privados o concertados y 6 son públicos. En cada centro se han seleccionado, aleatoriamente, dos clases de 5º de Primaria, de 2º de la ESO y 1º Bachillerato (n=865). El margen de error es del 3,87% para un nivel de confianza del 95,5% y la opción más desfavorable de P=Q=50%. El 60,7% de la muestra son chicos (525) y casi el 40% chicas (340).

Para la agrupación de estudiantes en segmentos en función de la percepción de riesgo, se ha realizado un análisis factorial y de clasificación de correspondencias múltiples, con el programa SPAD 5.0. Este es un método que permite estudiar las relaciones entre las modalidades de un conjunto de variables cualitativas o nominales (Grande & Abascal, 2003: 391). Mediante este procedimiento se obtienen grupos de variables que segmentan el universo de análisis.

Para saber con quién tiene que ver cada tipología o grupo, y por tanto sus hábitos y comportamientos, se utiliza la clasificación. Para este análisis se han utilizado como variables activas las preguntas pertenecientes al módulo de percepción de riesgos, y como ilustrativas, el resto de preguntas del cuestionario relativas al uso y consumo de TIC, percepción/actitudes de la cultura digital y TIC, alfabetización mediática/ competencias, mediación familiar y flujos de comunicación. Tras analizar la Tabla 1 se ha decidido obtener una partición en siete grupos.

3. Análisis y resultados

3.1. Grupo 1: Los prudentes

Este grupo, compuesto por el 42% de la población investigada, es el segmento más numeroso de todos y el más heterogéneo. Para ellos es bastante importante tener Internet en el móvil, aunque no muestran mucha dependencia del mismo. Utilizan Internet para relacionarse con personas que ya conocen, bajar aplicaciones, acceder a redes sociales, hacer videollamadas y fotos.

En periodo escolar se conectan a la red menos de una hora, en cambio, cuando no tienen colegio la frecuencia sube, y oscila, entre una y tres horas. Tienen cuenta en Instagram y sus perfiles en redes sociales suelen ser privados, no hablan nunca de su vida personal ya que sus padres se lo prohíben. Sus contactos fluctúan entre diez y cien, incluidos los padres, no los profesores. No les gusta mostrar afecto hacia sus padres a través de Internet. Este comportamiento tan prudente en redes sociales es coherente con su percepción de riesgo. Aprecian muchos peligros asociados al uso de la red como el acoso, sufrir chantaje, la suplantación, perder intimidad, acceso al contenido sexual, violento, ofensivo o poco fiable, entre otros.

Saben bloquear mensajes para aumentar su seguridad en el mundo online. Si detectasen algún peligro, hablarían con sus padres y profesores. De hecho, ya lo han hecho cuando han estado preocupados o disgustados por algo relacionado con Internet. De ellos han recibido consejo sobre cómo usar Internet de forma segura y las recomendaciones les han parecido útiles. Sus padres les dejan subir fotos y vídeos personales bajo su supervisión. Negocian con ellos el tiempo y el uso de Internet.

3.2. Grupo 2: Sociales y seguros de sí mismos

Este grupo es el segundo más numeroso, representan un 16,76%. Se caracteriza por tener teléfono móvil, videoconsola, ordenador y conectarse a Internet todos o casi todos los días, con una frecuencia que supera las tres horas diarias fuera de horario escolar.

La actividad online es muy alta: navegar, usar las redes sociales, jugar, usar la mensajería instantánea, trabajar con procesadores de texto, descargar películas, buscar información, comprar productos, entre otras. Prefieren comprar por Internet antes que en tiendas físicas. Son muy sociables y dinámicos en redes sociales; su record en una red social es de más de quinientos contactos. La configuración de privacidad de sus perfiles suele ser abierta y pública o parcialmente privada. Tienen Instagram, cuenta en YouTube, Snapchat, Google+, entre otras. Frecuentemente siguen a youtubers y lo hacen porque les entretiene, les gusta lo que hacen o dicen, por su forma de hablar o vestir y porque aprenden de ellos.

Utilizan Internet para relacionarse con gente que ya conocen, con familiares o amigos de conocidos y con personas que han conocido en la red, con estos últimos han quedado físicamente alguna vez. Han hecho muchos amigos nuevos de forma virtual. Identifican como peligros en Internet: sufrir chantaje, perder la intimidad, el acceso a contenidos malos, sexuales o violentos, que alguien se haga pasar por otro y ser acosado.

Es un grupo que conoce herramientas y técnicas para navegar con seguridad en el mundo online, como bloquear mensajes, borrar el historial de las páginas visitadas o poner favoritos en una web.

Si los miembros de este grupo percibiesen algún peligro en Internet, lo hablarían preferentemente con padres y profesores. Reconocen que han discutido alguna vez con progenitores y educadores por el uso de Internet y que sus profesores les han recomendado webs para visitar, aunque sus consejos, informaciones o sugerencias tienen poca utilidad para ellos.

Compran por Internet bajo la supervisión de su familia, pero hay que destacar que tienen permiso de los adultos

Tabla 1. Descripción de la partición en siete clases

	Inercias	Efectividad	Pesos	Distancia
Inercia Intergrupos	0,3887			
Inercias Intragrupos				
• Grupo 1/7	0,0873	366	366	0,0764
• Grupo 2/7	0,0613	145	145	0,1830
• Grupo 3/7	0,0353	127	127	0,4361
• Grupo 4/7	0,0268	33	33	0,9130
• Grupo 5/7	0,0511	73	73	0,5626
• Grupo 6/7	0,0783	75	75	0,9690
• Grupo 7/7	0,0318	46	46	1,7939
Inercia Total	0,7607			

sin vigilancia para ver vídeos en YouTube, navegar por Internet, seguir a youtubers, enviar correos, acceder a las redes sociales, y subir fotos o vídeos personales, entre otros.

Sus padres están poco pendientes de ellos cuando navegan por Internet, y apenas les preguntan lo que hacen en la red, reciben pocas indicaciones o normas cuando se conectan. A pesar de esto, discuten con ellos tanto por el tiempo, como por el momento en el que se conectan.

En cuanto a las relaciones familiares, indican que les es más difícil mostrar afecto hacia ellos a través de Internet que personalmente. Muchos han enseñado a sus padres a hacer algo en Internet y comparten con ellos grupos de mensajería instantánea.

3.3. Grupo 3: Los controlados

Este grupo representa un 14,68% de los menores. Más del 80% de este grupo tienen entre 10 y 11 años. Cuentan con tableta para acceder a Internet. Para ellos tener un móvil con acceso a la red es poco importante.

De vez en cuando entran a Internet para descargar aplicaciones, ver videos o películas, hacer y/o editar fotos y usar la mensajería instantánea. Se conectan como mucho dos o tres veces a la semana. El tiempo de conexión en días lectivos es bajo y asciende los días sin colegio hasta una o dos horas.

Es un grupo con una baja actividad social online, no tienen perfiles en la mayoría de las redes sociales, casi nunca participan en ellas y tienen pocos contactos. Son conscientes de los riesgos en Internet como el acceso a contenidos perniciosos o recibir mensajes ofensivos, entre otros. Si sufriesen alguno de estos peligros lo hablarían con sus padres o profesores, antes que con amigos. No conocen herramientas o técnicas para aumentar su seguridad como cambiar los perfiles de privacidad de sus redes sociales o las preferencias de los filtros de contenido. No saben bloquear anuncios, ni mensajes, tampoco conocen la forma de poner en favoritos una web o cómo encontrar información para usar Internet de forma segura.

Cuando necesitan utilizar Internet para realizar tareas escolares reciben ayuda de sus padres y profesores. Destacar que hablan con sus padres sobre los peligros y oportunidades de las TIC y les piden opinión tanto a ellos como a sus profesores antes de publicar contenidos. Nunca discuten con ellos sobre el uso de Internet.

Los padres controlan el uso que hacen de la red, imponen normas claras e incluso les hacen prohibiciones expresas como subir fotos o vídeos personales, dar información personal, comprar online, chatear el acceso a redes sociales o seguir a youtubers, entre otros. Con control parental algunos pueden descargar archivos, enviar mensajes a móviles o correos, navegar por la red, ver vídeos en YouTube, jugar online y chatear.

Cuando se exceden de tiempo o cuando hacen algo que no les gusta en la red, los padres les piden apagar el ordenador o dejar el móvil. Los menores suelen negociar con sus padres el tiempo y lo que pueden hacer, prevaleciendo el criterio de los adultos.

Los padres les explican cómo utilizar algunos recursos y están pendientes de lo que hacen, con preguntas y supervisión directa. Creen que sus padres y profesores tienen un nivel de conocimiento muy bueno sobre Internet y otras herramientas digitales. Sin embargo, no han recibido de sus profesores consejos o recomendaciones en esta línea, a pesar de esto, perciben que se preocupan por lo que les pueda pasar en la Red.

3.4. Grupo 4: Conectados e independientes

Es el grupo más homogéneo de todos. Representa un 3,82% de los menores. Se caracterizan por tener 17 años, móvil, televisión individual y ordenador. Saben hacer un blog y descargar películas. Para estos estudiantes es muy importante tener un móvil con acceso a Internet. Están conectados todo el día.

Con mucha frecuencia utilizan la mensajería instantánea, ven vídeos o películas, participan en redes sociales y siguen a algún youtuber. Descargar aplicaciones y hacer o editar fotos es algo que también realizan muy a menudo, junto a colgar o subir contenidos, jugar online y hacer videollamadas. De vez en cuando, buscan información sobre cursos o formación. Les gusta informarse de las características de un producto o servicio antes de adquirirlo.

Siguen en Internet a gente conocida porque les gusta lo que hacen o dicen o porque aprenden de ellos. Tienen perfiles en las principales redes sociales como Instagram, Twitter o Snapchat. En sus perfiles son muy activos subiendo fotos o videos propios y, a veces, hablan de su vida privada. Utilizan Internet para relacionarse y han hecho muchos amigos nuevos a través de este medio, con los que se relacionan también personalmente.

Para aumentar su seguridad en el mundo online, saben cambiar los perfiles de privacidad de sus redes sociales, poner favoritos en una web y observar si la barra de navegación se pone en verde. Si tuviesen algún problema a través de Internet o percibiesen un riesgo lo hablarían con amigos, pero nunca con profesores, padres o hermanos,

piensan que los consejos que reciben de ellos no son útiles. Sus padres les permiten navegar, chatear, acceder a redes sociales y subir fotos o vídeos personales. Dan información personal sin que sus progenitores lo sepan.

3.5. Grupo 5: Enganchados al móvil

Este grupo representa a un 8,44% de los menores. El teléfono móvil y el acceso a Internet a través del mismo es muy importante para los integrantes de este segmento. Si se les olvida el móvil en casa vuelven a buscarlo y si no lo hacen, se pasan el día sufriendo por su ausencia.

Se conectan a la red todos o casi todos los días de la semana, fuera de horario escolar están conectados todo el rato, y cuando tienen clase más de tres horas al día. Utilizan muy a menudo la mensajería instantánea, conectándose con frecuencia para buscar información sobre productos o servicios, y, de vez en cuando, para comprar o contratarlos.

Usuarios de las redes sociales, tienen perfiles en Instagram, Snapchat, YouTube, entre otras. Suben muchas fotos o vídeos personales, algunas de amigos o conocidos y, a veces, hablan de su propia vida personal. Siguen a youtuber porque les gusta lo que hacen o porque aprenden algo de ellos. Utilizan Internet para relacionarse, especialmente con amigos de conocidos o familia, aunque también han hecho algunas nuevas amistades a través de la red y quedan con algunos en persona.

Saben bloquear mensajes y cambiar los perfiles de privacidad de sus redes sociales, poner en favoritos una web y borrar el registro de las páginas visitadas. Si percibiesen algún peligro o estuviesen preocupados por algo relacionado con Internet solo lo hablarían con sus amigos, nunca lo contarían a sus padres, profesores, ni hermanos. No piden opinión ni permiso a sus progenitores sobre los contenidos personales que publican, y creen que tanto ellos como sus profesores no se preocupan por lo que les pueda pasar en la Red.

Cuando usan Internet para sus tareas escolares no reciben ayuda ni recomendaciones de sus padres. En general, las informaciones, consejos o sugerencias de progenitores y educadores no les parecen útiles y creen que sus profesores tienen un conocimiento muy básico sobre Internet.

La supervisión que ejercen los padres hacia sus hijos sobre el uso de Internet es bastante laxa, no negocian con ellos ni el tiempo, ni lo que pueden hacer en la web, no les dan normas claras acerca de su uso y les preguntan poco por lo que hacen. Les dejan enviar correos electrónicos, chatear, seguir a youtubers, acceder a las redes sociales, descargar archivos y subir fotos o vídeos personales, todo ello sin control parental. Este grupo prefiere hablar con sus padres en persona de sus cosas íntimas o privadas que a través de la red.

3.6. Grupo 6: Jugadores y confiados

Este grupo es mayoritariamente masculino y se caracteriza por la posesión de videoconsolas, tener canal en YouTube, utilizar frecuentemente Internet para jugar, descargar películas y aplicaciones, y buscar información sobre formación. Este grupo representa un 8,67% de los menores. De este grupo destacamos la falta de percepción de riesgo. No identifican como tal, el aislamiento o vacío social, el acoso, sufrir chantaje o recibir mensajes ofensivos, entre otros.

Se relacionan en Internet con personas que han conocido de forma virtual. Si tuviesen algún problema en la red no lo hablarían con sus profesores; indican que estos no les han enseñado a usar servicios de Internet, ni les han dado consejos sobre cómo utilizarlo de forma segura. Creen que sus educadores no se preocupan por lo que les pueda pasar en la red y que no tienen ningún conocimiento sobre Internet y herramientas digitales.

Respecto a sus padres, los estudiantes también perciben que no se preocupan por lo que les pueda pasar en Internet, ya que no reciben prohibiciones respecto al tiempo o uso. No les dan consejos sobre cómo utilizar la red de forma segura ni discuten con ellos por el momento del día en que se conectan, pero sí, si hacen ruido o les molesta lo que están haciendo o viendo.

3.7. Grupo 7: Conectados siempre con sus amigos

Este grupo es muy homogéneo y representa a un 5,32% de los menores. Compuesto mayoritariamente por estudiantes de 16 años que manifiestan su preferencia por leer los libros en papel antes que a través de una pantalla. Tienen ordenador portátil personal y teléfono móvil, que, si se les olvida en casa, vuelven a buscarlo.

Se conectan a Internet todos o casi todos los días, más de tres horas diarias. Utilizan muy a menudo la mensajería instantánea y las redes sociales, también, con mucha frecuencia suben contenido propio a la web para compartirlo. Utilizan sus dispositivos con acceso a la red para hacer vídeo-llamadas, utilizar procesadores de texto y guardar datos en la nube.

De vez en cuando, entran en Internet para buscar información sobre temas de salud y de formación o para comprar algún producto o servicio. En cambio, casi nunca juegan online, ni solos ni con otras personas. Sus perfiles en redes sociales suelen ser privados, algo que saben hacer perfectamente. Tienen cuentas en Instagram, Twitter, Snapchat, entre otras. Sus contactos en una red social oscilan entre doscientos y quinientos y tienen a sus profesores entre ellos.

En cuanto al tipo de personas con las que se relacionan a través de Internet, son gente a la que conocen previamente, cara a cara. Si percibiesen algún problema en la web no lo hablarían con sus profesores, a pesar de que les han recomendado sitios de Internet para que visiten, y comparten con ellos algún grupo de mensajería instantánea. En cambio, sí lo hablarían con sus amigos.

Sus padres no les ayudan cuando tienen que entrar en la red para hacer las tareas escolares, ni les han enseñado a usar servicios de Internet. Tampoco tienen a sus progenitores pendientes de ellos cuando están navegando, aunque han discutido alguna vez con ellos y con sus profesores por el uso de Internet.

Su familia les permite sin supervisión enviar correos electrónicos, mensajes a móviles, chatear o usar el Messenger, conectarse a las redes sociales, seguir a youtubers, descargar archivos, subir fotos o vídeos personales y dar información personal. Bajo supervisión familiar, pueden comprar a través de la Red.

La percepción de riesgo parte de juicios de valor que se traducen en habilidad para detectar, identificar y reaccionar ante situaciones problemáticas cuando se navega por la red, lo que favorece el autocontrol de los menores y, por tanto, su ciberseguridad.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido analizar la relación entre la percepción de riesgo y variables familiares y de comportamiento online para arrojar luz al problema de la ciberseguridad en Internet. La percepción de riesgo tan presente en estudios orientados a la prevención de comportamientos problemáticos en el ámbito de la salud, es considerada una variable capital en la iniciación y mantenimiento de conductas de riesgo (García-del-Castillo, 2012). Aunque no hay acumulación de conocimiento sobre su conceptualización en el ámbito de la ciberseguridad, podemos definirla como el juicio de valor y el significado atribuido por el menor a una situación de peligro en la red. Este juicio de valor se traduce en habilidad para detectar, identificar y reaccionar ante situaciones problemáticas cuando se navega por Internet y, no tanto como grado de conciencia sobre los peligros que esto acarrea. La cuestión radica en analizar cómo se construye ese juicio de valor y de qué manera pueden los padres intervenir para influir sobre la variable como factor de protección.

Los resultados de este estudio revelan que hay una relación significativa entre la percepción de riesgo y otras variables familiares y de comportamiento. Los menores con mayor percepción de riesgo en la red tienen mayores habilidades para protegerse frente a los peligros online y son, al mismo tiempo, los que cuentan con una mayor intervención educativa de los padres y los que tienen prácticas más saludables. Este grupo, que hemos denominado «prudentes», representa a un 42% del universo. Este dato refuta la hipótesis planteada que aseveraba que los menores tienen escasa percepción de riesgo, tanto desde la perspectiva de confianza frente a peligros asociados a las TIC (Catalina, López-de-Ayala & García, 2014) como desde la habilidad frente a situaciones problemáticas.

A este 40% hay que sumar el 16,76% que muestra también una alta percepción de riesgo y mayor habilidad para actuar frente a posibles peligros, pero con un perfil diferente. Hacen un uso más intensivo de las TIC, realizan con frecuencia un mayor abanico de actividades online, son muy activos en las redes sociales y están muy conectados a otros. Son menores dispuestos a solicitar ayuda a los padres frente a situaciones problemáticas, con mucha habilidad para aplicar técnicas de ciberseguridad y al mismo tiempo los padres ejercen un tipo de mediación más basada en el diálogo y la supervisión moderada que en las normas y prohibiciones expresas. Son los denominados «sociales y seguros de sí mismos». Se confirma que la familia juega un papel esencial en la construcción de la percepción de riesgo, lo que minimiza las experiencias problemáticas, como confirman otras investigaciones (Ortega-Barón, Buelga & Cava, 2016).

El trabajo también constata que la edad, como ya afirmaban Frutos y Vázquez (2012), es una variable significativa no solamente en la percepción de riesgo sino también frente a variables familiares y de comportamiento. Se confirma que son los más pequeños sobre los que más estrategias de mediación basadas en la supervisión, prohibiciones y control del tiempo y contenidos se ejercen. Un 14,68% son los denominados «controlados». Menores hasta los 11 años, con un uso muy limitado, pero al mismo tiempo un escaso conocimiento de técnicas o herramientas para aumentar su seguridad, porque la formación temprana en el hogar no es habitual, hasta el punto de no recibir consejos ni recomendaciones.

Los 11 años es la edad de tránsito a la edad adulta en la red, cuando disminuyen las estrategias de mediación familiar del tipo de las antes descritas, cuando el tiempo y el uso de servicios digitales se dispara y cuando mayor es la exposición a riesgos y oportunidades.

El 26,25% de los menores muestra escasa percepción de riesgo y se distinguen cuatro perfiles claramente diferenciados. En común tienen que no perciben a los padres y profesores como fuentes de autoridad, y tienen una percepción negativa de la ayuda que puedan destinarles. Afirman que los padres están ausentes en la experiencia mediática de los hijos. Se verifican otras dos hipótesis: a mayor intervención educativa de los padres, mayor percepción de riesgo y mayor percepción de riesgo implica menor exposición a comportamientos problemáticos.

Por un lado, están los denominados «enganchados al móvil» (8,44%). Se caracterizan por su dependencia de este dispositivo. Son los que mayor uso hacen del móvil, más de tres horas al día cuando tienen colegio y de forma ininterrumpida los fines de semana. Utilizan Internet para navegar y para relacionarse. Los «jugadores y confiados» (8,67%) son principalmente de sexo masculino y se caracterizan por utilizar Internet básicamente para jugar con videoconsolas y para descargar películas. Sienten que tanto padres como profesores no se preocupan por lo que hacen en la red. Los «conectados siempre a sus amigos» (5,32%) hacen uso de Internet fundamentalmente para relacionarse con sus iguales, y los «conectados e independientes» (3,82%) son mayores, tienen una media de 17 años y hacen un uso más en solitario de Internet, sin necesidad de conectar con otros, pero sí de publicar contenidos, descargar películas o acceder a información de interés. En cuanto a la dependencia del dispositivo y el tiempo no se ha percibido relación significativa.

En definitiva, este estudio, aunque solo presenta una descripción de cómo se comportan las variables en cada grupo y no ha podido establecer relaciones causales, es una aportación novedosa y pionera al situar la percepción de riesgo como una variable fundamental en la ciberseguridad. Es necesario afrontar nuevos estudios encaminados a profundizar en la percepción de riesgo como habilidad frente a comportamientos problemáticos y a estudiar medidas para influir en ella como factor de protección en un contexto en el que la autorregulación por parte de los menores, fundada en juicios de valor sólidos, emerge como una vía fundamental para la ciberseguridad de los menores en el escenario digital.

Apoyos

Este manuscrito difunde resultados del proyecto de investigación «Auctoritas doméstica, capacitación digital y comunidad de aprendizaje en familias con menores escolarizados», financiado por el Plan Nacional (CSO2013-42166-R) en el marco del Programa de Actividades sobre Vulnerabilidad Digital. PROVULDIG (S2015/HUM-3434), cofinanciado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo.

Referencias

- Aguaded, I. (2011). Media education: An international unstoppable phenomenon UN, Europe and Spain support for edu-communication [La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la Educomunicación]. *Comunicar*, 37(XIX), 7-8. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J.C. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences [Ciberagresión entre adolescentes: Prevalencia y diferencias de género]. *Comunicar*, 50(XXV), 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A., & Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Batalla, C., Muñoz, R., & Ortega, R. (2012). El riesgo de adicción a nuevas tecnologías en la adolescencia: ¿Debemos preocuparnos? *Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 19(9), 519-520. <https://goo.gl/rxqKfM>
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382-406. <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamarro, A., & Oberst, U. (2012). Adicción a Internet y móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89. <https://goo.gl/gPAmKj>
- Catalina, B., López-de-Ayala, M.C., & García, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462-485. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1020>
- Corcoran, I., Mc-Guckin, C., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or cyber aggression? A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*, 5(2), 245-255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245>

- Durán, M., & Martínez, R. (2015). Cyberbullying through mobile phone and the Internet in dating relationships among youth people [Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes]. *Comunicar*, 44(XXII), 159-167. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-17>
- Echeburúa, E., Labrador, F., & Becoña, E. (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Internet use habits and risk behaviours in preadolescence [Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia]. *Comunicar*, 44(XXII), 113-120. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Frutos, B., & Vázquez, T. (2012). Adolescentes y jóvenes en el entorno digital: Análisis de su discurso sobre usos, percepción de riesgo y mecanismos de protección. *Doxa Comunicación*, 15, 57-79 <https://goo.gl/KD6euj>
- Fundación Telefónica (2016). *La Sociedad de la Información en España 2016*. Madrid: Ariel.
- García-del-Castillo, J. A. (2012). Concepto de percepción de riesgo y su repercusión en las adicciones. *Health and Addictions*, 12(2), 133-151. <https://goo.gl/Xcvqmu>
- Garmendia, M., Jiménez, E., & Mascheroni, G. (2017). *Riesgos y oportunidades en Internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es / Universidad del País Vasco.
- Grande, I., & Abascal, E. (2003). *Fundamentos y técnicas de investigación comercial*. Madrid: ESIC.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (Ed.) (2016). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <https://goo.gl/EFno7e>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol Bull*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Labrador, F.J., & Villadangos, S. (2010). Menores y nuevas tecnologías: Conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22(2), 180-188. <https://goo.gl/GCFj9s>
- Lee, B.W., & Stapinski, L.A. (2012). Seeking safety on the Internet: Relationship between social anxiety and problematic Internet use. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(1), 197-205. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.11.001>
- Lereya, S.T., Samara, M., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Olafsson, K. (2011). Risks and safety on the Internet: *The perspective of European Children. Full findings*. London: LSE, EU Kids Online.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E.J., Lupiáñez, F., Veltri, G.A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- López-Sánchez, C., & García-del-Castillo, J.A. (2017). La familia como mediadora ante la brecha digital: Repercusión en la autoridad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 108-124. <https://doi.org/10.21501/22161201.1928>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & 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. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & 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. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, 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*, 46(XXIV), 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Reolid, R., Flores, M., López, M., Alcántud, P., Ayuso, C., & Escolar, F. (2016). Frecuencia y características de uso de Internet por adolescentes españoles. Un estudio transversal. *Arch. Argent. Pediatr*, 114(1), 6-13. <https://doi.org/10.5546/aap.2016.6>
- Romera, E.M., Cano, J.J., García-Fernández, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships [Cyberbullying: Competencia social, motivación y relaciones entre iguales]. *Comunicar*, 48(XXIV), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A., & Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y a móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20(2), 149-160. <https://goo.gl/5TAs6q>
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Torrecillas, T., Vázquez, T., & Monteagudo, L. (2017). Percepción de los padres sobre el empoderamiento digital de las familias en hogares hiperconectados. *El Profesional de la Información*, 26(1), 97-104. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.10>
- Villa-Moral, M., & Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7, 69-78. <https://goo.gl/trVWVSu>
- Yahner, J., Dank, M., Zweig, J.M., & Lachman, P. (2015). The Co-occurrence of physical and cyber dating violence and bullying among teens. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(7), 1079-1089. <https://doi.org/10.1177/0886260514540324>

GRUPO Comunicar



www.grupocomunicar.com
www.revistacomunicar.com



Espías y seguridad: Evaluación del impacto de vídeos animados sobre los servicios de inteligencia en escolares

Spies and security: Assessing the impact of animated videos on intelligence services in school children

-  Dr. Antonio M. Díaz-Fernández es Profesor Titular del Departamento de Derecho Internacional Público, Penal y Procesal de la Universidad de Cádiz (España) (antonio.diazfernandez@uca.es) (<https://orcid.org/0000-0002-2376-0374>)
-  Cristina del-Real-Castrillo es Investigadora Predoctoral del Departamento de Derecho Internacional Público, Penal y Procesal de la Universidad de Cádiz (España) (cristina.delreal@uca.es) (<https://orcid.org/0000-0003-3069-4974>)

RESUMEN

Dar a conocer a los escolares las organizaciones de seguridad es un medio para reducir la inseguridad generada por la difusión de los atentados terroristas en los medios de comunicación y redes sociales. Mientras que hay una mayor tradición en proyectos para educar a los escolares sobre la policía y los militares, no se han encontrado proyectos análogos sobre los servicios de inteligencia. Con el objetivo de suplir esta carencia, los autores diseñaron y produjeron dos vídeos animados educativos destinados a escolares españoles sobre el servicio de inteligencia español, el Centro Nacional de Inteligencia (CNI). Este artículo mide cuál es el impacto de los vídeos en el conocimiento, los estereotipos y las actitudes de los escolares hacia el CNI. Para ello, se aplicaron dos cuestionarios a 1.092 escolares de 8 a 16 años, antes y después de la visualización de los vídeos. Los resultados previos a la visualización mostraron un conocimiento nulo, alto grado de estereotipos y actitudes moderadamente negativas hacia los servicios de inteligencia. Se comprobaron las respuestas mediante pruebas T para muestras relacionadas, a partir de las cuales se obtuvo que los vídeos modificaban el conocimiento, los estereotipos y las actitudes hacia el CNI. Específicamente, tras la visualización mejoró el conocimiento de los escolares, disminuyó el grado de estereotipos y aumentaron las actitudes positivas.

ABSTRACT

Making the work of security organizations known to school children is a means of mitigating feelings of insecurity provoked by the diffusion of information on terrorist attacks in communications media and through social media. Whilst there is a longer tradition of projects to educate school children on the police and the armed forces, no comparable projects have been found on the intelligence services. With the objective of filling this gap, the authors designed and produced two animated educational videos for Spanish school children on the Spanish intelligence service: The National Intelligence Center (CNI). In this paper, the impact of the videos is measured in relation to the knowledge, the stereotypes, and the attitudes of school children towards the CNI. To do so, two questionnaires were administered to 1,092 school children aged 8 and 12, before and after viewing the videos. The results of the questionnaire prior to screening the videos showed that the school children held no knowledge of the intelligence services, and expressed highly developed stereotypes, and moderately negative attitudes towards them. Student-t tests for related samples were used to confirm the responses, on the basis of which it was found that the videos modified both knowledge and stereotyping, as well as attitudes towards the CNI. Specifically, following the screenings the knowledge of the school children improved, stereotyping diminished, and positive attitudes increased.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Actitudes, escuela, España, estereotipos, infancia, seguridad, servicio de inteligencia, vídeo.
Attitudes, school, Spain, stereotypes, childhood, security, intelligence service, video.



1. Introducción

Todos aquellos niños, niñas y adolescentes con quienes habremos hablado habrán nacido tras los atentados de 2001 contra los Estados Unidos. Esto supone que desde que tienen uso de razón, el terrorismo ataca sus ciudades. Si en la década de los años treinta del pasado siglo, los menores temían a las bestias salvajes y a los truenos, en la actualidad, tras haber temido a una guerra nuclear, lo que les aterra son los tsunamis, los huracanes y los atentados terroristas (Garbarino, Governale, Henry, & Nesi, 2015). En este caso, el docente debe ser capaz de explicar el significado de esta amenaza y, en este caso, la existencia de una organización dentro del Estado cuya función es combatirla y, como establece Jaramillo (2005), elegir entre los diferentes instrumentos existentes para sus necesidades educacionales.

Al importante papel que se conocía de la información verbal y del aprendizaje vicario en la adquisición del miedo y en la ansiedad en los jóvenes (Field & Lawson, 2003; Field & Schorah, 2007) se le ha unido la televisión en el desarrollo de la percepción de vulnerabilidad personal de los niños (Romer, Jamieson, & Aday, 2003). Aunque los niños y las niñas más pequeños están en general menos expuestos y afectados por las noticias que los de mayor edad y los adultos, noticias catastróficas como los atentados del Nueva York, Madrid, Londres, París o Barcelona pueden tener un intenso impacto en todas las edades. Un estudio realizado entre los escolares de la ciudad de Nueva York (Hoven & al., 2002) afloró un amplio abanico de problemas de salud mental, que incluían agorafobia (15%), ansiedad por la separación (12%) y desorden por estrés postraumático (11%) como resultados de los atentados. Los escolares que reportaron una mayor exposición a las noticias mostraron mayores ratios de Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) que aquellos menores con menor exposición a la televisión. El impacto del terrorismo en los niños y las niñas a través de su exposición a los medios de comunicación y las redes sociales ha sido constatado por los trece estudios que al respecto recopilan Pfefferbaum, Phebe y Rose (2018).

Los menores aprenden mediante la observación y la imitación. El papel, por esta razón, de los intermediarios como los progenitores o la escuela respecto a qué mensaje y cómo llega es fundamental (Comer & Kendall, 2007; Punch, 2002). Por tanto, padres y madres no hacen más que reproducir los estereotipos asociados a las películas de James Bond y las novelas de John Le Carré a los cuales los menores ya están sujetos a través de los medios y, la escuela, es un terreno donde los espías¹ no existen (Quintelier, 2015). Pero mientras los vacíos de información son fáciles de definir, es más complejo afrontar los estereotipos; esto es, ese conjunto de creencias -positivas o negativas- que comparten un mismo grupo de personas, esquemas cognitivos que influyen en cómo una persona procesa la información social que recibe (McGarty, Yzerbyt, & Spears, 2002). Esta visión encaja con el planteamiento de van-Deth y otros (2011), cuyo trabajo de campo estaba dirigido a obtener información que distinguía entre «Political Awareness» (conocer las instituciones) y «Functional Knowledge» (qué hacen estas) y que se empleará en esta investigación.

El objetivo central del sistema educativo es transmitir desde edades tempranas unos valores comunes como los derechos humanos y las libertades que caracterizan a las sociedades democráticas (Starkey, 2012). Como conocemos por los estudios de Gardner (1991) sobre la percepción de los menores sobre la policía, para ellos el mundo de la seguridad se representa como una lucha entre los buenos y los malos. Si seguimos a DiSessa (1982: 465) que sostenía que las opiniones adecuadas sobre la policía necesitaban ser establecidas durante los primeros años de la infancia, esto nos lleva a tener que transmitir a los nuevos ciudadanos la existencia de instituciones en la democracia cuyo trabajo es evitar estos atentados y buscar a los culpables: los servicios de inteligencia.

La continua presencia de las agencias secretas en las noticias de televisión luchando contra el terrorismo en el corazón de la ciudad, alertas terroristas, simulacros de evacuación, vigilancias telefónicas... no hacen nada para mejorar la situación. Los estudios de Klein y otros (2009), DeVoe y otros (2011) y Carpenter y otros (2012), sobre la reacción de los menores tras atentados terroristas, muestran cómo aquellos que fueron informados por sus cuidadores mostraron una menor ansiedad. Por tanto, si queremos que los menores participen de forma democrática y sin miedo es importante trabajar con ellos en estas fases iniciales de su vida ya que, como ha demostrado Sapiro (2004), este período de su vida es esencial para el desarrollo de las orientaciones ciudadanas y su compromiso.

Las diferencias entre los ciudadanos mejor y peor informados pueden ser dramáticas (Delli-Carpini & Keeter, 1996: 272), por tanto, transmitir a los ciudadanos más jóvenes una mejor y más completa imagen del servicio de inteligencia, cuando aún se encuentran conformando sus opiniones sobre el concepto de democracia y lo que este régimen político implica, tendrá dos consecuencias positivas. Por un lado, redundará en una mayor legitimidad y confianza de los ciudadanos y, por otro, supondrá un incremento de su capacidad de decisión y opinión acerca de las acciones llevadas a cabo por los servicios de inteligencia (Díez-Nicolás, 2012: 162). Nuestro proyecto bebe de

esta lógica; esto es, contribuir a solventar los vacíos de información y los estereotipos existentes sobre los servicios de inteligencia mediante el desarrollo y testeo de un material pedagógico de manera que el impacto de los acontecimientos históricos -que es mayor cuando ocurren en las edades tempranas (Schumann & Scott, 1989)- pueda ser mitigado.

Desde los años sesenta se realizan estudios sobre cuál es la percepción que los niños y niñas tienen de la policía. Sin embargo, los autores desconocen estudios que traten el mismo tema respecto a los espías. La lógica detrás de esta falta de estudios está, en nuestra opinión, en que, a diferencia de la policía -y parcialmente también de los militares- los menores y adolescentes no se relacionan con los espías. Entre otras razones, no los ven, no interactúan con ellos, no hay familiares cercanos que se identifiquen como tal, no los identifican con símbolos y no hay instalaciones visibles y visitables para ellos. Por tanto, si bien podemos beber de la metodología de aquellos estudios, es inviable realizar comparaciones con el cómo los escolares perciben las diferentes instituciones de seguridad en un Estado democrático. No obstante de estas experiencias sí podemos extraer algunas reflexiones de interés para nuestro estudio.

Respecto a la metodología, sí encontramos estudios que miden el conocimiento y/u opinión en dos momentos entre los cuales se introduce algún estímulo a los escolares como es nuestra aportación. Por ejemplo, tras una actividad concreta (Hopkins, Hewstone, & Hantzi, 1992) o tras interactuar con policías en una exhibición policial en el patio de recreo (Derbyshire, 1968). También encontramos estudios con escuelas donde hay policías permanentes en tareas de prevención y mediación, y otras sin su presencia (Hopkins & al., 1992) o bien, estudios realizados tras mostrarles a los escolares diferentes vídeos con fragmentos de películas y series de televisión policiales (Low & Durkin, 2001).

Respecto a algunas conclusiones obtenidas de estos estudios, no todas pueden considerarse generalizables. Para algunos autores, los menores no solo desconfían de la policía sino que desconocen o malinterpretan el papel de la policía en la sociedad (Brown & Benedict 2002; Hurst & Frank, 2000). La visión de los jóvenes es peor en muchos estudios que la que muestran niños y niñas (Loader, 1996; McAra & McVie, 2010) debido a que los jóvenes realizan un mayor uso del espacio público y se incrementa su relación y conflicto con la policía, incluyendo experiencias negativas con la policía ya que los jóvenes comienzan a socializar más con sus semejantes en espacios públicos fuera del control parental. En diversos estudios realizados en los Estados Unidos, se ha comprobado que la confianza en la policía entre las minorías étnicas es considerablemente más baja que en comunidades blancas (Hurst & al., 2000; Flexon & al., 2009). Hay datos contradictorios respecto a la actitud hacia la policía por sexo, con algunos estudios que no han encontrado diferencias entre ambos (Hinds, 2007), mientras otros han encontrado que bien los hombres (Weitzer & Tuch, 1999) bien las mujeres (Flexon & al., 2009) tienen visiones más negativas.

Con el objetivo de suplir la carencia de materiales educativos destinados a escolares sobre los servicios de inteligencia, los autores conceptualizaron y diseñaron dos vídeos animados. El objetivo de este artículo es medir el impacto de la visualización de los vídeos en el conocimiento, los estereotipos y las actitudes de los escolares hacia el servicio de inteligencia español. Por tanto, la pregunta de investigación de este artículo es: ¿cómo modifica la visualización de los vídeos sobre el CNI el conocimiento, los estereotipos y las actitudes de los escolares hacia los servicios de inteligencia? La hipótesis es que la visualización de los vídeos animados aumenta el conocimiento hacia el CNI, reduce los estereotipos y favorece actitudes más positivas.

La visualización de los vídeos informativos animados aumenta el conocimiento hacia el trabajo de los servicios de inteligencia, disminuye los estereotipos asociados al trabajo de los agentes y aumenta las actitudes positivas hacia la el trabajo del CNI. Por tanto, nuestro estudio también confirma la hipótesis de partida de los autores del menor conocimiento de estas agencias por parte de niños, niñas y jóvenes por su menor contacto con ellas y su nula visibilidad más allá de las películas.

La investigación está diseñada según una metodología cuasi experimental y el diseño implica a solo un grupo con el que evaluar el cambio en las variables antes y después de haber visualizado el vídeo que correspondía a cada grupo. Este artículo expone en la sección 2ª el proceso de diseño de los vídeos y la metodología del estudio. En la 3ª se resumen los resultados obtenidos y, en la 4ª se discuten los resultados y se proponen futuras líneas de investigación que utilicen los vídeos.

2. Material y métodos

2.1. Creación del vídeo animado

El objetivo de esta primera parte era elaborar dos vídeos animados para niños de 8 a 11 años y adolescentes de 12 a 16 años² a través de los cuales explicarles el papel que tiene un servicio de inteligencia –en concreto el CNI español– en una sociedad democrática³. Se consideraron diferentes formatos para su diseño: cómic, vídeo animado y cuento. Sin embargo, dirigir el proyecto a generaciones que encajan dentro de lo que Palfrey y Gasser (2008) bautizaron como «nativos digitales» nos llevó a optar por el vídeo frente al cómic y al cuento. En concreto, el formato vídeo se justificaba en que: 1) Permite combinar mensaje verbal, visual, textual, gráfico y musical, logrando así una mayor capacidad de transmisión del mensaje final; 2) La población a la que se dirige -niños y adolescentes- está socializada principalmente a través de canales audiovisuales, por lo que estarán más receptivos ante este tipo de material; 3) Puede ser reproducido a través de diferentes canales de difusión (televisión, Internet) y dispositivos (móviles, ordenadores, tabletas, etc.) permitiendo su uso aislado o dentro de los programas de educación para la ciudadanía.

Por investigaciones previas de los autores se conocía los mensajes que estos vídeos debían incluir para transmitir cuál es la función de un servicio de inteligencia en un Estado democrático (Díaz-Fernández, 2005, 2016). La relación final de mensajes que se incluyen en los vídeos se recoge en la Tabla 1. Para organizar internamente el guion se diferencié si estos mensajes eran:

explícitos (se transmitirían con frases explícitas en la locución) o implícitos (se transmitirían mediante imágenes), o si bien eran transversales (aparecerían a lo largo de todo el vídeo) o específicos (aparecerían en un momento concreto del vídeo).

Con la lista final de 14 mensajes, se escribieron los guiones de los dos vídeos. Motivado por el diferente grado de madurez de ambos grupos, se

establecieron algunas diferencias entre ambos vídeos; en concreto, a diferencia del de los adolescentes, los vídeos para los niños y niñas emplearían: 1) Un lenguaje más sencillo con frases cortas; 2) Mensajes simplificados para los niños (por ejemplo, en lugar de los tres controles, solo se les explica el judicial al ser el más conocido por ellos); 3) Dibujos más simples y con menores detalles (Imagen 1 & 2). Las imágenes fueron complementadas con elementos emotivos, afectivos, estéticos y musicales como sugerían Barker y otros (2003) y Meyer (2012), adoptando las recomendaciones y experiencias del uso del vídeo didáctico que recoge Cabero (2004). La música para ambos vídeos fue compuesta especialmente para ellos.

2.2. Participantes

Un total de 1.092 niños y adolescentes (n=1.092) participaron en el estudio (para un intervalo de confianza del 95% y margen de error del $\pm 3\%$). Los participantes se obtuvieron de ocho centros escolares españoles de las ciudades de Cádiz, Jerez de la Frontera, Mairena del Aljarafe, Gines y Sevilla. 489 (44,2%) de ellos eran hombres y 603 (55,8%) mujeres. La edad de la muestra osciló entre 8 y 16 años, con una media de 12,14 años (SD=2.54).

Tabla 1. Relación de mensajes por orden de aparición y condición	
Mensajes a transmitir	Condición
1) CNI son las siglas de Centro Nacional de Inteligencia	Explícita, específica
2) El CNI es un órgano de apoyo a las decisiones del Gobierno	Explícita, transversal
3) Hombres y mujeres trabajan en el CNI por igual	Implícita, transversal
4) Son de todas las edades	Implícita, transversal
5) Son agentes, no espías, y hay de dos tipos: analistas y operativos	Explícita, transversal
6) Los operativos obtienen información por distintas vías, y los analistas la analizan	Explícita, específica
7) El informe de inteligencia es el documento donde exponen sus conclusiones	Explícita, específica
8) Hacen un trabajo distinto a los policías, los militares y los detectives privados	Explícita, específica
9) No usan armas	Explícita, específica
10) Tienen familia e hijos, pero estos, a veces, no conocen su profesión	Explícita, específica
11) Tienen tres controles: político, judicial y parlamentario	Explícita, específica
12) Tienen sede conocida en Madrid	Explícita, implícita, transversal
13) Cualquier persona puede trabajar en el CNI	Explícita, específica
14) No son secretos, sino discretos	Explícita, específica

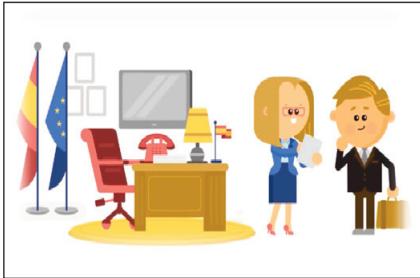


Imagen 1. Captura del vídeo para estudiantes de EP.



Imagen 2. Captura del vídeo para estudiantes de ESO.

El nivel educativo de los participantes generó dos grupos: el grupo de «Educación Primaria» (EP) estuvo compuesto por 495 participantes (45,3%), y el grupo de «Educación Secundaria Obligatoria» (ESO) por 597 participantes (54,7%). Además, esta muestra

está en la media de la habitual empleada en estudios sobre conocimiento y valoración de la policía tales como Moretz (1980) con 137 participantes, Hurst (2000) con 852, Nihart, Lersch, Sellers y Mieczkowski (2005) con 1.029 o Sindall y otros (2016) con 1.500. Para garantizar la representatividad socio-económica y demográfica se seleccionaron los colegios según dos criterios: 1) Modelo de gestión y financiación (público, privado o concertado); 2) Composición socio-económica (baja, media o alta). La composición de los colegios fue: privado-alto (1), concertado-alto (2), concertado-medio (2), público-medio (2) y público-bajo (2) correspondiendo a ciudades grandes, medianas y pequeñas con poblaciones entre los 700.000 y los 13.000 habitantes.

2.3. Cuestionario

El cuestionario se estructuró en cuatro apartados, correspondiente a las cuatro variables analizadas con un total de 30 ítems: 1) Datos sociodemográficos; 2) Conocimiento sobre CNI; 3) Estereotipos sobre el trabajo de los agentes de inteligencia; 4) Actitudes hacia el CNI. A continuación se describe el contenido de cada uno de los cuatro apartados.

En datos sociodemográficos, se recopilaron únicamente el curso académico (EP o ESO) y el sexo del participante. Esta decisión fue acordada con los centros escolares para evitar tener que solicitar el consentimiento informado a los padres al recabarse una mínima información personal (Thomas & O'Kane, 1998).

El conocimiento sobre el CNI fue medido mediante seis ítems con tres respuestas posibles: una correcta, una errónea, y una que afirmaba desconocimiento («No lo sé»). Las respuestas se puntuaron de 0 a 2 según el criterio de Mondak (1999) quien entendía que la asunción de no conocer era la medida intermedia entre el conocimiento y la idea equivocada. Por tanto, se definieron tres niveles: 0=conocimiento erróneo; 1=desconocimiento; 2=conocimiento. Esta medida obtuvo pruebas suficientes de fiabilidad de consistencia interna ($\alpha = .95$).

Los estereotipos sobre el trabajo de los agentes de inteligencia se midieron con 16 ítems divididos en cuatro apartados: 1) Estereotipos asociados a la influencia de los medios de comunicación (4 ítems) ($\alpha = .88$); 2) Estereotipos asociados al trabajo policial (4 ítems) ($\alpha = .96$); 3) Estereotipos asociados al trabajo militar (4 ítems) ($\alpha = .50$); 4) Estereotipos asociados al trabajo de detectives privados (4 ítems) ($\alpha = .93$). Como se observa, el único bloque que no obtuvo una consistencia interna fiable ($\alpha \geq .70$) fue el de estereotipos asociados al trabajo militar. Analizando la matriz de correlaciones se identificó que uno de los ítems se relacionaba de manera negativa con los restantes ítems del constructo («trabajan en grupo»), por lo que este ítem fue descartado del análisis final, obteniendo una mayor fiabilidad en la consistencia interna ($\alpha = .81$). Cada ítem se formuló en positivo (por ejemplo, «los espías son secretos») y los participantes debían mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación según una escala Likert-5, siendo 1 «totalmente en desacuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo», y marcando como punto intermedio el 3, «ni de acuerdo ni en desacuerdo». Para los alumnos de EP se acompañó dicha escala con emoticonos que expresaban cada uno de los grados a fin de que entendieran mejor la prueba.

Las actitudes hacia el CNI se midieron mediante seis ítems con escala Likert-5, siendo 1 «totalmente en desacuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo», y marcando como punto intermedio el 3, «ni de acuerdo ni en desacuerdo». Los ítems 2, 3 y 6 se formularon de forma positiva hacia el CNI, considerándose el 1 como actitud completamente negativa hacia el CNI y el 5 como actitud completamente positiva hacia el CNI; mientras que los ítems 1, 4 y 5 se formularon de forma negativa, considerándose el 1 como actitud completamente positiva hacia el CNI y el 5 como actitud completamente negativa hacia el CNI. Durante la elaboración de la base de datos, las puntuaciones de los ítems 1, 4 y 5 formulados de forma negativa se invirtieron antes de realizar el análisis (1=5; 2=4; 4=2; 5=1). De

este modo, las altas puntuaciones en la suma de los ítems indicaban una actitud favorable hacia el CNI. Esta medida obtuvo pruebas suficientes de fiabilidad de consistencia interna ($\alpha = .97$).

2.4. Procedimiento

La elaboración del vídeo con la ayuda de una empresa de comunicación se realizó entre abril y octubre de 2016. La primera toma de datos, visualización del vídeo y segunda toma de datos de los estudiantes se produjo durante el mes de octubre. La muestra de participantes se seleccionó de entre todos los cursos académicos de cada centro a elección de la Dirección del mismo. Se facilitó a los centros un modelo de consentimiento informado, si bien ninguno de ellos consideró necesaria su utilización. La recogida de datos se organizó en dos momentos o sesiones con cada una de las clases. Durante la primera sesión se solicitó a los participantes que cumplimentaran el cuestionario de forma auto-administrada. En todo momento estuvo presente el investigador y los tutores de la clase para responder a las dudas de los participantes y supervisar que la recogida de datos se realizaba de la forma convenida con el centro. En la segunda sesión, se mostró a los participantes el vídeo animado correspondiente a su curso académico (EP o ESO). Una vez finalizado el vídeo, se les administró de nuevo el mismo cuestionario de la primera sesión.

3. Análisis y resultados

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos tras la primera implementación del cuestionario. Como se observa, el nivel de «conocimiento» medio de los participantes es bajo, encontrándose el 95.9% de las respuestas entre el 0 –conocimiento erróneo– y el 1 –desconocimiento–. Tanto la desviación típica como la varianza son pequeñas. Este dato permite concluir que el desconocimiento acerca de las funciones del CNI es generalizado entre los estudiantes de EP y ESO.

En la segunda variable, «estereotipos», se obtiene una puntuación superior al valor neutro ($\beta =$ «ni de acuerdo ni en desacuerdo»).

A priori, este podría indicar que los participantes desconocen tanto el fenómeno que no sabrían localizar cada uno de los estereotipos contemplados en el cuestionario. Sin embargo, el análisis por tipo de estereotipos –asociados a la influencia de los medios de comunicación, al trabajo policial, al trabajo militar, y al trabajo de detectives privados– arroja resultados distintos. En la Tabla 3 se observa que los estereotipos asociados a los medios de comunicación son los que han obtenido puntuaciones más altas. Los rasgos más representativos que los participantes emplearon para referirse al trabajo de un espía fueron, en primer y segundo lugar, «siguen a personas sin que estas lo sepan» (el 100% lo puntuó con un 5, «totalmente de acuerdo») y «se infiltran en sitios peligrosos» (el 70,3% lo puntuó con un 5, «totalmente de acuerdo»). Al igual que en la variable «conocimiento», la desviación típica y la varianza son pequeñas, lo que se interpreta como que las puntuaciones de los estereotipos obtenidas son homogéneas.

	Estereotipos medios	Estereotipos policía	Estereotipos militares	Estereotipos detectives
Media	4.15	3.57	2.17	3.82
Mediana	4.00	3.50	2.33	3.75
Moda	4.00	3.25	2.33	3.75
Desviación estándar	.46	.62	.25	.41
Varianza	.22	.38	.06	.17

Por último, en cuanto a la variable «actitudes», se obtiene que los participantes tienen una actitud mayoritariamente negativa hacia el CNI (Media=2.04; Mediana=1.84; Moda=1.83) de forma homogénea. Específicamente, los ítems en los que se han obtenido puntuaciones más bajas son, en primer y segundo lugar, «están ocultos y no sé si me espían a mí» y «no confío en que trabajen para los españoles». Ello evidencia que los participantes perciben a los agentes del CNI como unos sujetos «desconocidos», «ocultos» y «peligrosos» a los que no pueden controlar. No se observan diferencias significativas en las tres variables según el curso académico o el sexo de los participantes.

	Conocimiento					Estereotipos					Actitudes				
	EP		ESO		Total	EP		ESO		Total	EP		ESO		Total
	H	M	H	M		H	M	H	M		H	M	H	M	
Media	.50	.533	.53	.499	.515	3.4	3.39	3.42	3.46	3.43	2.01	2.02	2.07	2.04	2.04
Mediana	.50	.50	.50	.50	.50	3.43	3.37	3.44	3.43	3.44	1.83	2.0	2.00	1.83	1.84
Moda	.33	.33	.33	.33	.33	3.31	3.31	3.31	3.56	3.30	1.83	1.83	1.83	1.83	1.83
Desviación estándar	.30	.312	.30	.224	.282	.25	.223	.26	.279	.258	.39	.399	.42	.407	.40
Varianza	.091	.097	.091	.05	.08	.064	.05	0.68	.078	.067	.153	.159	.173	.166	.163

Nota: H=Hombre; M=Mujer

3.1. Efectos de la visualización de los vídeos

Al analizar las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las variables antes y después de la visualización de los vídeos se concluye que estas puntuaciones difieren significativamente con respecto a todos los ítems analizados ($p < 0.001$ y $r > 0.8$ para todas las pruebas *t*). En la variable «conocimiento» ($t = -151.850$; $p < 0.001$; $r = 0.97$) se ha obtenido que la exposición al vídeo aumenta el conocimiento de la muestra total de participantes acerca del trabajo, organización y función del CNI dentro de un Estado democrático (Media antes = .515; Media después = 1.93). El tamaño del efecto de la visualización del vídeo en esta variable ($r^2 = 0.95$) permite afirmar que el 95% del incremento observado en las puntuaciones de «conocimiento» de los participantes se debe a la visualización de los vídeos.

En la variable «estereotipos» también se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre los momentos anterior y posterior a la visualización de los vídeos ($t = 193.849$; $p < 0.001$; $r = .97$). En total, las puntuaciones en estereotipos disminuyeron en los participantes de 3.426 (Media antes = 3.426) a 1.526 (Media después = 1.526).

Por último, en la variable «actitudes» se obtiene que los participantes presentan puntuaciones más favorables hacia el CNI tras la visualización del vídeo correspondiente a su grupo de edad ($t = -177.682$; $p < 0.001$; $r = 0.98$), con un tamaño del efecto de la visualización de los vídeos $r^2 = 0.966$, lo que permite afirmar que el 96,6% del aumento en las actitudes positivas hacia el CNI se debe a que los participantes visualizaron los vídeos. En las Tablas 4 y 5 se muestran las puntuaciones medias en «conocimiento», «estereotipos» y «actitudes» antes y después de la visualización de los vídeos según curso y sexo.

	Conocimiento		Estereotipos		Actitudes	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
EP	.519	1.92	3.40	1.53	2.02	4.58
ESO	.510	1.94	3.45	1.52	2.05	4.63

Nota: Todas las diferencias son significativas ($p < 0.001$)

	Conocimiento		Estereotipos		Actitudes	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Hombre	.516	1.93	3.42	1.52	2.05	4.58
Mujer	.514	1.93	3.43	1.53	2.03	4.62

Nota: Todas las diferencias son significativas ($p < 0.001$)

trabajo del CNI. Por tanto, nuestro estudio también confirma la hipótesis de partida de los autores del menor conocimiento de estas agencias por parte de niños, niñas y jóvenes por su menor contacto con ellas y su nula visibilidad más allá de las películas. Los escasos estudios realizados con policías muestran un cambio antes y después de estar expuestos a un estímulo, si bien no tan significativo ni atribuible en exclusiva a una variable ya que, por ejemplo, en los estudios con policías residentes no podía medirse si el impacto era por la figura del policía o por la personalidad del policía concreto presente en el centro educativo (Hopkins & al., 1992). Sin embargo, el impacto tras la visualización de los vídeos ha sido superior al impacto que arrojaban los estudios sobre la policía. A diferencia de los estudios con la policía, se confirma que la falta de contacto directo con el servicio de inteligencia produce que los escolares tengan un conocimiento menor y más erróneo sobre sus funciones. Además, a pesar del desconocimiento, la familiaridad con la palabra 'espía' hace que asuman la mayoría de los estereotipos que tienen como origen los medios de comunicación en su concepción más amplia.

Por otra parte, el estudio muestra una gran homogeneidad entre los resultados de estudiantes de ambos sexos, como en Hinds (2007), cuando en otros estudios parecía que eran unos u otros los más críticos (Weitzer & Tuch, 1999; Flexon & al., 2009). La población escolar española es más homogénea que la de otros países. La inmigración está muy concentrada en algunas ciudades y, dentro de estas, en barrios y colegios concretos por lo que el impacto de esta variable no se ha medido. No obstante, los centros seleccionados muestran una composición socioeconómica muy amplia cubriendo desde barrios conflictivos hasta centros de elite de carácter religioso lo que fortalece la homogeneidad obtenida del impacto de la visualización del vídeo. Tampoco se observa un corte abrupto entre grupos de edades (menores y jóvenes) como sí detectó Sindall y otros (2016).

Se demuestra la importancia de disponer de materiales pedagógicos para los progenitores y educadores para poder incrementar el conocimiento de las instituciones de seguridad por parte de los escolares y jóvenes, sobre todo,

en un mundo donde los ataques al corazón de las ciudades parecen ser cada vez más recurrentes. Por otra, comprender cuál es el conocimiento que tienen los escolares de estas «secretas» agencias será una información relevante para desarrollar campañas de información dirigidas a un mejor conocimiento sobre su papel en un Estado democrático. Esta es una línea de trabajo que los autores quieren abrir en una siguiente fase en colaboración con profesores para desarrollar unidades didácticas que puedan ser empleadas de forma individual o en conjunto con otros materiales o campañas

En futuras investigaciones se analizará si los vídeos disminuyen el miedo al terrorismo y la percepción de inseguridad entre los escolares, considerando variables como horas de exposición a las noticias y uso de las redes sociales, como han propuesto estudios como los de Smith y Wilson (2009) que establecía que el consumo de televisión era predictivo de la sensación de miedo y el de Comer y otros (2008) que establece la cantidad de televisión e Internet consumida como variables asociadas a la ansiedad, percepción del miedo y vulnerabilidad personal. Nuestra hipótesis para investigaciones futuras es que este mejor conocimiento proporcionado por los vídeos permitirá reducir la ansiedad y el estrés que manifiestan los menores ante las noticias de atentados terroristas, al confrontar el relato de la existencia de los «baddies» con la existencia a su vez de «goodies» dentro del Estado cuya función es protegerles y que, como se ha comprobado, es inexistente para ellos.

Notas

¹ Si bien los autores prefieren el término de «agente», a efectos de claridad, con los escolares se empleó el más habitual de «espía».

² El Sistema Educativo Español se organiza en su fase obligatoria en Educación Primaria, en adelante EP y que va de los 6 a los 12 años y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los 12 a los 16 años.

³ Los vídeos están disponibles en el siguiente enlace <http://bit.ly/2BMmvTF> de la Universidad de Cádiz.

Apoyos

Esta investigación se ha financiado dentro del convenio de colaboración de la Universidad de Cádiz y el Centro Nacional de Inteligencia. Se ha recibido ayuda económica parcial del INDESS (Instituto Universitario de Investigación para el Desarrollo Social Sostenible), Universidad de Cádiz, España.

Referencias

- Barker, J., & Weller, S. (2003). 'Is it fun?' Developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33-58. <https://doi.org/10.1108/01443330310790435>
- Brown, B., & Benedict, W. (2002). Perceptions of the police: past findings, methodological issues, conceptual issues, and policy implications. *Policing*, 25, 543-580. <https://doi.org/10.1108/13639510210437032>
- Cabero, J. (2004). El diseño de vídeos didácticos. In J. Salinas, J. Cabero & I. Aguaded (Coords.), *Tecnologías para la educación: Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (pp. 141-156). Madrid: Alianza.
- Carpenter, A.L., Elkins, R., Kerns, M., Chou, C., Green, T., & Comer, J. (2012). Event-related household discussions following the Boston marathon bombing and associated posttraumatic stress among area youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46, 331-342. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1063432>
- Comer, J.S., & Kendall, P. (2007). Terrorism: the psychological impact on youth. *Clinical Psychology*, 14, 179-212. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2007.00078.x>
- Comer, J.S., Furr, J.M., Beidas, R.S., Babyar, H.M., & Kendall, P.C. (2008). Media use and children's perceptions of societal threat and personal vulnerability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 622-630. <https://doi.org/10.1080/15374410802148145>
- Delli-Carpini, M., & Keeter, S. (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven: Yale University Press.
- Derbyshire, R.L. (1968). Children's perceptions of the police: a comparative study of attitudes and attitude change. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 59(2), 183-190. <https://doi.org/10.2307/1141938>
- DeVoe, E.R., Bannon, W., Klein, T.P., & Miranda-Julian, C. (2011). Young children in the aftermath of the World Trade Center attacks. *Psychological Trauma*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.1037/a0020567>
- Díaz-Fernández, A.M. (2005). *Los servicios de inteligencia españoles*. Madrid: Alianza.
- Díaz-Fernández, A.M. (2016). *Espionaje para políticos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Díez-Nicolás, J. (2012). La imagen de los servicios de inteligencia en la sociedad. *Inteligencia y Seguridad*, 12, 161-181. <https://doi.org/10.5211/iy.s.11.article8>
- DiSessa, A. (1982). Unlearning Aristotelian physics: a study of knowledge-based learning. *Cognitive Science*, 6, 37-75. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0601_2
- Field, A.P., & Lawson, J. (2003). Fear information and the development of fears during childhood: effects on implicit fear responses and behavioural avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1277-1293. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00034-2)
- Flexon, J.L., Lurigio, A.J., & Greenleaf, R.G. (2009). Exploring the dimensions of trust in the police among Chicago juveniles. *Journal of Criminal Justice*, 37(2), 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2009.02.006>
- Garbarino, J., Governale, A., Henry, P., & Nesi, D. (2015). Children and Terrorism, Sharing child and youth development knowledge. *Social Policy Report*, 29(2). <https://goo.gl/uqoCJC>

- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Hinds, L. (2007). Building police-youth relationships: the importance of procedural justice. *Youth Justice*, 7(3), 195-209. <https://doi.org/10.1177/1473225407082510>
- Hopkins, N., Hewstone, M., & Hantzi, A. (1992). Police-schools liaison and young people's image of the police: An intervention evaluation. *British Journal of Psychology*, 83, 203-220. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02435.x>
- Hoven C.W., Duarte, C.S., Wu, P., & Rosen, C. (2002). *The effects of the World Trade Center attack on New York City public school students. Initial report to the New York City Board of Education*. New York State Psychiatric Institute, New York.
- Hurst, Y.G., Frank, J., & Browning, S.L. (2000). The attitudes of juveniles toward the police: A comparison of black and white youth. *Policing*, 23, 37-53. <https://doi.org/10.1108/13639510010314607>
- Hurst, Y.G., & Frank, J. (2000). How kids view cops: the nature of juvenile attitudes toward the police. *Journal of Criminal Justice* 28, 189-202. [https://doi.org/10.1016/S0047-2352\(00\)00035-0](https://doi.org/10.1016/S0047-2352(00)00035-0)
- Jaramillo, A. (2005). Fictional video and scientific education: a paradoxical relationship. [Video argumental y educación en ciencias: una relación paradójica]. *Comunicar*, 24, 121-128.
- Klein, T.P., Devoe, E.R., Miranda-Julian, C. and Linas, K. (2009). Young children's responses to September 11th: The New York City experience. *Infant Mental Health Journal*, 30, 1-22. <https://doi.org/10.1002/imhj.20200>
- Loader, I. (1996). *Youth, Policing, and Democracy*. Basingstoke: Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230373839>
- Low, J., & Durkin, K. (2001). Children's conceptualization of law enforcement on television and in real life. *Legal & Criminological Psychology*, 6, 197-214. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02435.x>
- McAra, L., & McVie, S. (2010). Youth crime and justice: Key messages from the Edinburgh study of youth transitions and crime. *Criminology and Criminal Justice* 10(2), 179-209. <https://doi.org/10.1177/1748895809360971>
- McGarty, C., Yzerbyt, V.Y., & Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. McGarty, & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations. The formation of meaningful about social groups*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489877.002>
- Meyer, M.E. (2012). New directions in critical television studies: Exploring text, audience, and production in communication scholarship. *Communication Studies*, 63(3), 263-268. <https://doi.org/10.1080/10510974.2012.684291>
- Mondak, J.J. (1999). Reconsidering the measurement of political knowledge. *Political Analysis*, 8(1), 57-82. <https://doi.org/10.1093/oxford-journals.pan.a029805>
- Moretz, W.J. (1980). Kids to cops 'We think you're important, but we're not sure we understand you'. *Journal of Police Science and Administration*, 8(2), 220-224.
- Nihart, T., Lersch, K.M., Sellers, C.S., & Mieczkowski, T. (2005). Kids, cops, parents and teachers: exploring juvenile attitudes toward authority figures. *Western Criminology Review*, 6(1), 79-88.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pfefferbaum, B., Phebe, T., & Rose, L. (2018). Media effects in youth exposed to terrorist incidents: A historical perspective, child and family disaster psychiatry. *Current Psychiatry Reports*, 20(11), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0875-1>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 32-41. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Quintelier, E. (2015). Intergenerational transmission of political participation intention. *Acta Politica*, 50(3), 279-296. <https://doi.org/10.1057/ap.2014.19>
- Romer, D., Jamieson, K.H., & Aday, S. (2003). Television news and the cultivation of fear of crime. *Journal of Communication*, 53, 88-104. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2003.tb03007.x>
- Sapiro, V. (2004). 'Not your parents' political socialization: Introduction for a new generation. *Annual Review*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.012003.104840>
- Schumann H., & Scott, J. (1989). Generations and collective memories. *American Sociological Review*, 54, 359-81. <https://doi.org/10.2307/2095611>
- Sindall, K., McCarthy, D.J., & Brunton-Smith, I. (2016). Young people and the formation of attitudes towards the police. *European Journal of Criminology*, 14(3), 344-364. <https://doi.org/10.1177/1477370816661739>
- Smith, S.L. & Wilson, B.J. (2009). Children's comprehension of and fear reactions to television news. *Media Psychology*, 4(1), 1-26. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0401_01
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: Implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.651205>
- Thomas, N., & C. O'Kane. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children and Society*, 12, 336-48. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x>
- Van-Deth, J.W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: an empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>
- Weitzer, R., & Tuch, S.A. (1999). Race, class, and perceptions of discrimination by the police. *Crime & Delinquency*, 45(4), 494-507. <https://doi.org/10.1177/0011128799045004006>



- ARTÍCULOS**
- Número actual
- Números anteriores
- Próximos números
- Artículos más citados
- Artículos en prensa
- Búsquedas
- AUTORES**
- Normativas
- Enviar manuscritos
- Consejo de Revisores
- Criterios de Calidad
- Escuela de Autores
- Thesaurus
- Código Ético
- Antiplagio
- INDIZACIONES**
- Factor de impacto
- Indexaciones
- Métricas
- Estadísticas
- Ranking Revistas ES
- Revistas JCR
- Metadatos
- Documentos
- TIENDA**
- Otras publicaciones
- Compra online
- Grupo Editor



En Journal Citation Reports 2017 (JCR) Q1 Comunicación / Educación
En Scopus 2017 (CiteScore y SJR) Q1 Comunicación / Educación / Estudios Culturales

Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores. 24 años de edición y 1730 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 618 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos...

Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT, Consejo Científico Internacional y una red pública de revisores científicos de 547 investigadores de 45 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS, de la Fundación de Ciencia y Tecnología, con compromisos éticos publicados para la comunidad científica de transparencia y puntualidad, antiplagio (CrossCheck), sistemas de revisión...

Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, epub..., con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas como academia.edu, ResearchGate.

Especializada en educocomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

Doble formato: impreso y on-line; digitalmente, accesible a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.

Coediciones impresas en español e inglés para todo el mundo; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (28 años) en educocomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones activas 2017/2018, «Comunicar» es Q1 en JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación (IF 2,21). En Scopus (CiteScore y SJR) es Q1 en Educación, en Comunicación, y en Estudios Culturales (1ª española). Es Revista de Excelencia RECYT 2016/19. En Google Scholar Metrics es la 1ª mejor revista indexada en español en todas las áreas.



Revista Comunicar en tus pantallas
www.revistacomunicar.es



Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar

Problematic uses of ICT among young people in their personal and school life

-  Dr. David Rodríguez-Gómez es Profesor Agregado del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) (david.rodriguez.gomez@uab.cat) (<https://orcid.org/0000-0001-9845-0744>)
-  Dr. Diego Castro es Profesor Agregado del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (España) (diego.castro@uab.cat) (<https://orcid.org/0000-0003-2842-0894>)
-  Dr. Julio Meneses es Profesor Agregado de los Estudios de Psicología y Educación e Investigador del Internet Interdisciplinary Institute de la Universitat Oberta de Catalunya en Barcelona (España) (jmenesesn@uoc.edu) (<https://orcid.org/0000-0003-4959-456X>)

RESUMEN

Los estudios sobre el uso de las TIC en educación suelen analizar su contribución a los procesos formativos. Son escasas las investigaciones centradas en los usos problemáticos de las TIC que realizan los jóvenes en el contexto escolar y, la mayoría, lo abordan desde una perspectiva psicopatológica. El propósito del presente artículo es analizar los usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su ámbito personal y escolar. La metodología consistió en la aplicación de un cuestionario a 1.052 jóvenes de entre 12 y 18 años. El estudio se inicia con un análisis univariante y bivariante. Posteriormente, se desarrollan tres modelos de regresión de Poisson para valorar la contribución de diversas variables predictoras sobre tres tipos de usos problemáticos identificados en: el ámbito personal, los procesos de aprendizaje y las relaciones de aula. Los resultados muestran una relación entre los usos problemáticos en el ámbito personal y escolar, siendo los chicos de mayor edad y que utilizan intensivamente los «smartphones» los que más probabilidades tienen de incurrir en este tipo de comportamientos. El uso de la tecnología móvil explica en gran medida las conductas inadecuadas en el uso de las TIC en los ámbitos personal y escolar entre los jóvenes, lo que justifica la necesidad de promover actuaciones que contribuyan a un uso más responsable de este tipo de tecnología en todos los ámbitos de su vida personal, escolar y social.

ABSTRACT

Studies on ICT use in education usually focus on ICT's contribution to training processes. However, scarce research has concentrated on the problematic use of ICT among young people in the school context, and most of it approaches the problem from a psychopathological perspective. The purpose of this paper, in contrast, is to analyse problematic ICT use among young people in their personal and school setting. The methodology involved applying a questionnaire to a sample of 1,052 youths aged between 12 and 18 years old. The study starts with a univariate and bivariate descriptive analysis. Subsequently, three Poisson regression models were developed to evaluate the contribution of several predictor variables to the three types of problematic uses identified in their sphere, learning processes and classroom relationships. Results show a relationship between problematic ICT use in personal and school settings, with older youths who use smartphones (the) most likely to engage in this type of behaviour. The use of mobile technology largely explains the problematic behaviour in the use of ICT among young people in personal and school contexts, which justifies the need to promote actions contributing to more responsible use of this type of technology in all areas of their personal, school and social life.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

TIC, jóvenes, comportamiento digital, dispositivos móviles, escuela, aprendizaje, relaciones personales, análisis cuantitativo. ICT, young people, digital behaviour, mobile devices, school, learning, personal relationships, quantitative analysis.



1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, especialmente, Internet y los dispositivos móviles (teléfonos móviles y tabletas) forman parte de la vida de los jóvenes, tanto dentro como fuera del contexto escolar (Lenhart, 2015). La encuesta sobre «Equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares» (2016), realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), indica que el 98,4% de los jóvenes (98,6% los hombres y 98,2% las mujeres) de 16 a 24 años utiliza Internet, lo que supone un incremento de un 17% respecto a las cifras registradas en 2006. En el caso de los niños de entre 10 y 15 años, el INE establecía que en 2016 el 94,9% utilizaba el ordenador a diario, el 95,2% solía acceder a Internet y el 69,8% disponía de teléfono móvil. Son abundantes los estudios que analizan el uso de las TIC entre los jóvenes, indicando que los principales usos personales se asocian al visionado de videoclips, la mensajería instantánea, la participación en redes sociales, los videojuegos y el intercambio de fotos, vídeos o música, entre otros (Stald & al., 2014). Así, por ejemplo, es habitual el análisis del uso seguro de Internet (Valcke, De-Wever, Van-Keer, & Schellens, 2011), del papel que juega la familia en el desarrollo del comportamiento y las actitudes de los jóvenes hacia las TIC (Aesaert & Van-Braak, 2014), de la tecnología móvil (Vincent, 2015) o de la influencia de las redes sociales (Manca & Grion, 2017) y de determinados tipos de videojuegos en su comportamiento (Muros, Aragon, & Bustos, 2013).

En el ámbito educativo, los estudios suelen analizar la contribución de las tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Perez-Sanagustin & al., 2017). Entre otras cuestiones, estas investigaciones explican cómo las TIC modifican las prácticas de aula, mejoran la motivación, el compromiso y los resultados de los estudiantes, incrementan la interacción entre el profesorado y el alumnado o fomentan propuestas didácticas más centradas en el alumnado (Biagi & Loi, 2013; Chen, 2010; Comi, Argentin, Gui, Origo, & Pagani, 2017).

Finalmente, aunque en menor medida, podemos encontrar aportaciones que, más allá de las aulas y de los procesos de aprendizaje, estudian la incorporación de las TIC en el contexto escolar. Este tipo de estudios suelen centrarse en cuestiones estructurales, como el acceso a Internet, el apoyo técnico-administrativo al profesorado (Wastiau & al., 2013) o las políticas sobre TIC (Meneses, Fabregues, Jacovkis, & Rodríguez-Gomez, 2014). Otras investigaciones han puesto el acento en la relación entre cultura escolar y uso de las TIC (Blau & Shamir-Inbal, 2017), la promoción de la colaboración y participación en la comunidad educativa (Dias-Fonseca & Potter, 2016) y el uso profesional de las TIC entre el profesorado (Meneses, Fabregues, Rodríguez-Gómez, & Ion, 2012).

Tal y como indica Selwyn (2016) o Sureda-Negre, Comas-Forgas y Oliver-Trobat (2015), la mayoría de las aportaciones sobre el uso de las tecnologías en el ámbito educativo suelen destacar su carácter neutral o incluso beneficioso. No obstante, son escasas las investigaciones que se han interesado, desde una perspectiva integradora, por los usos poco éticos, problemáticos, inadecuados o disfuncionales de las TIC que realizan los jóvenes en el marco del sistema educativo (Lau & Yuen, 2014).

Aunque es posible encontrar algunos análisis que inciden sobre elementos muy concretos como el plagio (Gomez-Espinosa, Francisco, & Moreno-Ger, 2016), la copia académica (Byrne & Trushell, 2013) o el efecto distractor de la tecnología (Xu, 2015), la mayoría de estudios tienden a abordar los usos problemáticos de las TIC entre los jóvenes desde una perspectiva psicopatológica (Selwyn, 2016). Por ejemplo, los estudios sobre consumo de pornografía online y offline entre adolescentes (Rivera, Santos, Cabrera, & Docal, 2016), el sexting (Atwood, 2016), las afectaciones académicas del juego en línea (Floros, Paradisioti, Hadjimarcou, Mappouras, Karkanioti, & Siomos, 2015) o la adicción a Internet (Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen, Lonka, & Alho, 2017). Entre ellos, destacan especialmente los estudios sobre ciberacoso (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014), que documentan y analizan, entre otros aspectos, su naturaleza e impacto sobre los jóvenes (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008) o las características personales y el contexto social, familiar y escolar de acosados y acosadores (Ortega, Buelga, & Cava, 2016).

El uso de las TIC implica un evidente riesgo para los jóvenes que deben enfrentarse a nuevos retos y escenarios para los cuales, probablemente, carezcan de los conocimientos y experiencias necesarios para discernir y tomar las decisiones correctas (Livingstone, Haddon, Görzig, & Olafsson, 2011). Un uso problemático de las TIC, indistintamente del contexto en el que se produzca, genera repercusiones que trascienden el uso concreto de las TIC y afectan a otras dimensiones del desarrollo psico-afectivo y social de los jóvenes (Hatzigianni, Gregoriadis, & Fleer, 2016). Aportar luz sobre los usos problemáticos de las TIC que hacen los jóvenes en el contexto escolar es fundamental para adoptar medidas organizativas, asesoras o formativas que mejoren su potencial como herramienta en el contexto educativo. En este sentido, el propósito del presente estudio es analizar los usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su ámbito personal y escolar.

2. Método

Este estudio fue desarrollado en el marco del proyecto «Usos y abusos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en adolescentes» (Gairín & al., 2014). El trabajo de campo consistió en la aplicación de un cuestionario autoadministrado (en papel, durante una hora de clase y en presencia de un investigador y del tutor del grupo) a una muestra no representativa de 1.052 jóvenes con edades comprendidas entre 12 y 18 años que cursaban estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria. El 48,1% de los jóvenes eran mujeres y su edad media era 16,81 años. El cuestionario, construido a partir de una revisión bibliográfica y el juicio de los expertos, fue sometido a una validación de contenido y permitió recopilar información sociodemográfica, así como información sobre la relación de los jóvenes con las TIC en diferentes contextos de su vida cotidiana, particularmente, la frecuencia y tipo de uso de las TIC, su satisfacción y mecanismos de autorregulación y autoprotección.

2.1. Medidas

Las variables predictoras utilizadas en este estudio son género, edad y frecuencia de uso de las TIC en la escuela y en el hogar y el uso de «smartphones». Las variables criterio son los usos problemáticos en el ámbito personal, en los procesos de aprendizaje y en las relaciones de aula (Tabla 1).

La variable edad fue recodificada en cinco categorías (entre 11 y 12 años, entre 13 y 14 años, entre 15 y 16 años, entre 17 y 18 años, y más de 18 años), respetando así el agrupamiento vertical habitual de los estudios reglados. Las variables sobre frecuencia de uso de las TIC en la escuela y el hogar, así como la de uso de «smartphones», se incluyeron en el estudio dado que este tipo de medidas constituyen uno de los factores clave para explicar la relación de los jóvenes con la tecnología (Frailon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014). Estas tres variables disponen de cinco categorías que ofrecen información sobre la cantidad de tiempo que, de lunes a viernes, dedican los jóvenes al uso de las TIC: nada, menos de 1h, entre 1h y 3h, entre 3h y 6h, más de 6h.

Finalmente, en relación con el uso de las TIC, se recogió información a partir de un listado de doce usos problemáticos que los jóvenes han llevado a cabo durante el último curso. Esta información fue codificada a través de doce variables dicotómicas (presencia vs. ausencia) que sirvieron para llevar a cabo un análisis factorial exploratorio que permitió clasificar el uso problemático de las TIC en tres categorías con rangos de 0 a 4, donde 0 significa que no han realizado ningún tipo de comportamiento problemático y 4 que han realizado cuatro tipos de malos usos. La figura 1 muestra los doce usos contemplados y el porcentaje de jóvenes que los realizan durante un curso escolar: usos problemáticos en el ámbito personal (apropiarse de datos personales de otras personas como por ejemplo fotos, vídeos, contraseñas, etc., suplantar la identidad de otros en plataformas como «Facebook», «Whatsapp», «Line», etc., ofender a otras personas con la grabación y el envío de imágenes suyas sin permiso y compartir fotos o vídeos en relación a otras personas sin su consentimiento), usos problemáticos en el proceso de aprendizaje (copiar los deberes de sus compañeros, compartir tareas de otros para copiarlos, copiar trabajos elaborados por otras personas y copiar durante los exámenes), y usos problemáticos en las relaciones en el aula (perder el tiempo que podría dedicar a aprender, distraerse durante las clases, distraer a sus compañeros y molestarlos).

El análisis de componentes principales (PCA) con rotación oblimin¹ mostró una estructura aceptable (KMO=.849 y un test de Barlett significativo, $p=.000$), que explica un 74,21% de la varianza total observada y que muestra unas cargas factoriales rotadas que oscilan entre .864 y .906 para el primer componente (usos problemáti-

Un uso problemático de las TIC, indistintamente del contexto en el que se produzca, genera repercusiones que trascienden el uso concreto de las TIC y afectan a otras dimensiones del desarrollo psico-afectivo y social de los jóvenes. Aportar luz sobre los usos problemáticos de las TIC que hacen los jóvenes en el contexto escolar es fundamental para adoptar medidas organizativas, asesoras o formativas que mejoren su potencial como herramienta en el contexto educativo.

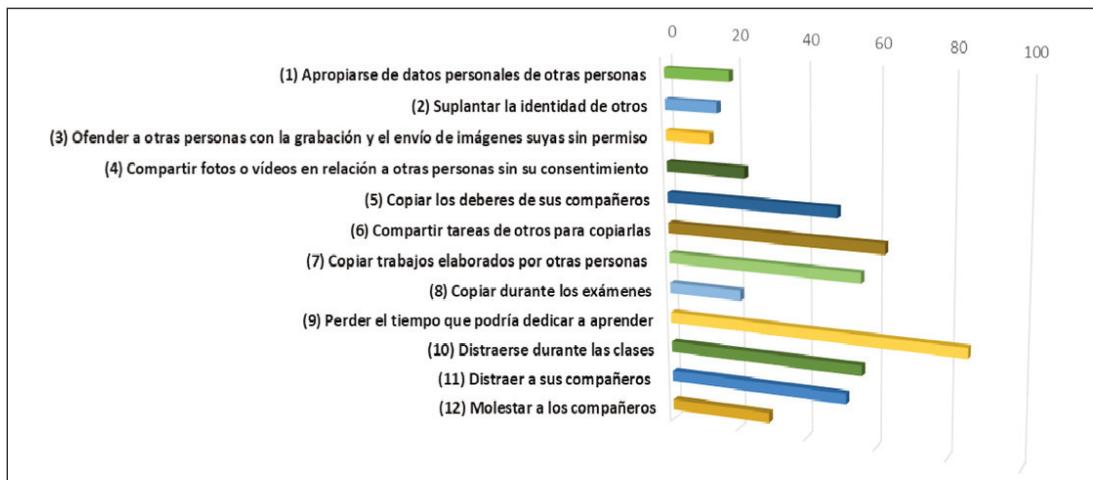


Figura 1. Usos problemáticos de las TIC entre los jóvenes de educación secundaria durante un curso escolar (%).

cos en el ámbito personal), entre .649 y .962 para el segundo (usos problemáticos durante los procesos de aprendizaje) y .523 y .903 para el último (usos problemáticos en las relaciones de aula). Asimismo, el análisis de fiabilidad mostró un α de Cronbach de .936, .929 y .880, respectivamente. A partir de esta clasificación, se desarrollaron tres recuentos independientes de conductas inadecuadas para cada uno de los ámbitos de actividad cotidiana de los jóvenes.

2.2. Análisis estadístico

La primera aproximación a los datos disponibles se inicia con un análisis descriptivo y bivalente. En función de la naturaleza de las variables consideradas, se aplicaron las pruebas adecuadas para evaluar el grado de asociación entre ellas² y se obtuvieron sus correspondientes niveles de significación (Tabla 1).

A continuación, se llevaron a cabo tres modelos de regresión de Poisson, un tipo de análisis multivariante de la familia del modelo lineal generalizado desarrollado específicamente para evaluar la contribución de diversas variables predictoras, de manera simultánea y, por tanto, controlando el efecto del resto de variables consideradas, en una variable criterio basada en un recuento. Este tipo de análisis resulta de elección cuando, como es el caso del recuento del número de usos problemáticos de las TIC que realizan los jóvenes, se violan los supuestos en que se basa el modelo de regresión lineal (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003; Cox, West, & Aiken, 2009).

Los modelos fueron computados y evaluados, comprobando que no se incumpliera el supuesto de equi-dispersión que establece la regresión de Poisson. La prueba de bondad de ajuste de X^2 de Pearson mostró indicios de sobre-dispersión en el caso del recuento de las conductas inadecuadas en el ámbito personal (valor de $X^2/\text{grados de libertad} = 1787.141/1016 = 1.759$) y, por tanto, en este caso se utilizó el modelo de regresión binomial negativa como alternativa. La adecuación de esta decisión fue corroborada a través de los indicadores de ajuste global del nuevo modelo que, como se esperaba, mostraron valores inferiores de acuerdo con el Criterio de Información Akaike y al Criterio de Información Bayesiano.

La Tabla 2 muestra los resultados de este análisis, presentando las estimaciones de los parámetros, los errores estándar y las correspondientes pruebas de Wald para evaluar su significación, así como la significación global de los modelos (prueba de razón de verosimilitud) y los indicadores necesarios para evaluar su ajuste. Para facilitar la interpretación de los resultados, se han calculado también los valores de las medias marginales estimadas (mme) que sirven para ilustrar las diferencias en el recuento de los usos problemáticos de las TIC una vez controlado el efecto del resto de variables de los modelos.

3. Resultados

Los datos mostrados en la Tabla 1 indican que, aunque se producen usos problemáticos de las tecnologías entre los jóvenes, estos usos son prácticamente inexistentes en el ámbito personal (ej., apropiación de datos personales de otras personas, suplantación de la identidad de otros, ofender a otras personas con la grabación y envío de imágenes y compartir fotos, vídeos, enlaces, sobre otras personas cercanas sin su permiso) con una media en la muestra

de .67 ($dt=1.14$). En cambio, los usos problemáticos parecen producirse con mayor frecuencia en las relaciones de aula ($m=2.22$, $dt=1.26$) y durante los procesos de aprendizaje ($m=1.88$, $dt=1.42$).

Tal y como era esperable, aunque los tres tipos de usos analizados están relacionados, con correlaciones que oscilan entre $r=.318$ y $r=.513$ ($p=.000$), indicando el vínculo existente entre los comportamientos individuales y los escolares, la relación más consistente la encontramos entre aquellos usos asociados al aula y los procesos de aprendizaje ($r=.513$, $p=.000$).

En lo que respecta a las variables explicativas, mientras en el caso del género la relación más acentuada se produce con los usos problemáticos en el ámbito personal ($rpb=.196$, $p=.000$), la edad correlaciona en mayor medida con los usos problemáticos durante los procesos de aprendizaje ($rs=.152$, $p=.000$). Asimismo, es destacable la

Tabla 1. Medias, desviación típica y correlaciones entre las variables observadas
(^a $p<.05$; ^b $p<.01$; ^c $p<.001$; ^d $p=.000$)

	M	DT	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Usos problemáticos en el ámbito personal (1)	.67	1.14	-							
Usos problemáticos en el proceso de aprendizaje (2)	1.88	1.42	.318 ^d	-						
Usos problemáticos en las relaciones de aula (3)	2.22	1.26	.332 ^d	.513 ^d	-					
Género (4)	.57	.49	.196 ^a	.061 ^a	.126 ^d	-				
Edad (5)	2.28	1.10	.101 ^c	.152 ^d	.115 ^d	.114 ^d	-			
Frecuencia de uso de las TIC en la escuela (6)	1.43	1.30	.046	.047	.128 ^d	.103 ^c	.071 ^a	-		
Frecuencia de uso de las TIC en el hogar (7)	1.94	1.19	.046	.074 ^a	.114 ^d	.074 ^a	.080 ^b	.341 ^d	-	
Frecuencia de uso de «smartphones» (8)	2.37	1.38	.077 ^a	.141 ^d	.203 ^d	.113 ^d	.124 ^d	.005	.112 ^d	-

escasa correlación existente entre el género y los usos inadecuadas durante los procesos de aprendizaje ($rpb=.061$, $p<.05$).

Si observamos ahora en las variables de uso de las TIC y los «smartphones», comprobamos cómo las horas de utilización de «smartphones» es la variable predictora que, en comparación al resto, presenta una relación más fuerte con los tres tipos de usos problemáticos analizados: las conductas inadecuadas durante los procesos de aprendizaje ($rs=.141$, $p=.000$), las conductas inadecuadas en el ámbito personal ($rs=.077$, $p<.05$) y las conductas inadecuadas en las relaciones de aula ($rs=.203$, $p=.000$).

El uso de las TIC, tanto en la escuela como en el hogar, muestra un patrón de relaciones muy similar, donde el uso más frecuente de las TIC se asocia con más conductas inadecuadas en las relaciones de aula ($rs=.128$ y $rs=.114$, $p=.000$, respectivamente) y, en cambio, no presenta diferencias significativas en lo que respecta a las conductas inadecuadas en el ámbito personal.

Una vez analizadas las relaciones bivariadas, la Tabla 2 nos muestra tres modelos de regresión de Poisson que nos servirán para examinar la cantidad de usos problemáticos (variables criterio) en función de los predictores disponibles³.

En relación con el modelo generado para los usos problemáticos de las TIC en el ámbito personal ($lr=95.058$, $p=.000$), una vez controlado el efecto del resto de variables, observamos que este tipo de usos son estadísticamente mayores entre los hombres ($Exp(B)=2.037$, $p=.000$) que tienen entre 17 y 18 años ($Exp(B)=2.006$, $p<.05$). Concretamente, los datos indican, por una parte, que los hombres realizan una media de .7186 ($dt=.06066$) usos problemáticos por curso en el ámbito personal, frente a los .3529 ($dt=.03983$) usos problemáticos por curso de las mujeres y, por otra, que los jóvenes entre 17 y 18 años realizan el doble de usos problemáticos en el ámbito personal ($mme=.7874$, $dt=.08002$) que aquellos jóvenes de entre 11 y 12 años ($mme=.3926$, $dt=.10991$).

A diferencia de lo que ocurría en los análisis bivariados, el uso de las TIC en la escuela presenta un efecto significativo sobre los usos problemáticos en el ámbito personal. Aquellos jóvenes que realizan un uso moderado de las TIC en la escuela (entre 1h y 3h), reconocen realizar un 35,4% ($p<.05$) más de usos problemáticos en el ámbito personal que aquellos jóvenes que declaran no utilizar las TIC en la escuela ($mme=.4335$, $dt=.04935$). En cambio, si nos centramos en la frecuencia de uso de «smartphones», son aquellos jóvenes que los utilizan más de 6 horas semanales, los que más probabilidades de usos problemáticos de las TIC en el ámbito personal presentan ($Exp(B)=1.482$, $p<.05$).

Si nos centramos ahora en los modelos más vinculados al ámbito escolar, y que explican los usos problemáticos de las TIC durante los procesos de aprendizaje ($lr=63.291$, $p=.000$) y en las relaciones de aula ($lr=65.652$, $p=.000$), vemos como las variables de muestreo utilizadas (género y edad) presentan un comportamiento desigual.

En el caso del género, sólo cuando se analizan los usos problemáticos en las relaciones de aula el efecto resulta significativo. Tal y como ocurría en el primer modelo desarrollado (usos problemáticos de las TIC en el ámbito personal), los hombres presentan un número ligeramente mayor de usos problemáticos en las relaciones de aula ($mme=2.2315$, $dt=.07775$) que las mujeres ($mme=1.9405$, $dt=.08382$). En cambio, cuando analizamos la edad, los efectos significativos aparecen sólo vinculados al uso problemático de las TIC en los procesos de aprendizaje, siendo los jóvenes mayores de 15 años los que más usos problemáticos de este tipo realizan. Es importante destacar que la probabilidad de usos problemáticos se incrementa con la edad, siendo, respecto a los jóvenes de entre 11 y 12 años, un 45,5% ($p<.05$) mayor para aquellos jóvenes de entre 15 y 16 años, un 56% ($p<.001$) mayor para los jóvenes de entre 17 y 18 años y un 60,6% ($p<.01$) superior para los jóvenes mayores de 18 años.

El uso de las TIC en la escuela aparece sólo vinculado a los usos problemáticos en las relaciones de aula, siendo los jóvenes que más utilizan las TIC (más de 6h semanales) los que reconocen un mayor número de conductas inadecuadas (21,2% más que aquellos jóvenes que no utilizan las TIC en la escuela). En cualquier caso, es nuevamente la frecuencia de uso de los «smartphones» la que presenta un efecto más consistente en ambos modelos. En coherencia con lo ya comentado para los usos problemáticos en el ámbito personal, son aquellos jóvenes que utilizan el «smartphones» más de 6 horas semanales, los que mayor número de usos problemáticos reconocen, tanto

Tabla 2. Modelos lineales generalizados para el uso problemático de las TIC entre los jóvenes de educación secundaria (* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$; **** $p=0.000$)									
	Usos problemáticos en el ámbito personal (1)			Usos problemáticos en el proceso de aprendizaje (2)			Usos problemáticos en las relaciones de aula (3)		
	B (S.E.)	Exp(B)	Wald	B (S.E.)	Exp(B)	Wald	B (S.E.)	Exp(B)	Wald
Intercept	-1.541 (.337)	.214	20.928 ^d	.073 (.155)	1.075	.221	.293 (.137)	1.340	4.577 ^a
Género									
Mujer	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hombre	.711 (.113)	2.037	39.468 ^d	.092 (.047)	1.096	3.776	.140 (.045)	1.150	9.699 ^b
Edad									
Entre 11 y 12 años	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Entre 13 y 14 años	.038 (.304)	1.038	.015	.187 (.138)	1.206	1.843	-.009 (.118)	.991	.006
Entre 15 y 16 años	.302 (.295)	1.352	1.044	.375 (.134)	1.455	7.794 ^a	.121 (.115)	1.128	1.105
Entre 17 y 18 años	.696 (.294)	2.006	5.589 ^a	.444 (.135)	1.560	10.820 ^c	.164 (.116)	1.178	2.004
Más de 18 años	.209 (.314)	1.233	.446	.474 (.141)	1.606	11.345 ^c	.069 (.123)	1.071	.313
Frecuencia de uso de las TIC en la escuela									
Ninguna	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Menos de 1 hora	.232 (.150)	1.261	2.385	.069 (.066)	1.072	1.122	.100 (.062)	1.105	2.569
Entre 1h y 3h	.303 (.144)	1.354	4.462 ^a	.083 (.062)	1.087	1.806	.112 (.060)	1.118	3.524
Entre 3h y 6h	-.021 (.180)	.979	.014	.020 (.076)	1.020	.067	.134 (.072)	1.144	3.520
Más de 6h	.235 (.198)	1.265	1.404	.014 (.088)	1.014	.024	.193 (.081)	1.212	5.639 ^a
Frecuencia de uso de las TIC en el hogar									
Ninguna	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Menos de 1 hora	-.169 (.183)	.845	.846	-.009 (.082)	.991	.013	.021 (.078)	1.021	.072
Entre 1h y 3h	-.195 (.173)	.823	1.271	-.027 (.078)	.974	.118	.056 (.074)	1.058	.582
Entre 3h y 6h	.072 (.193)	1.075	.140	.084 (.087)	1.088	.948	.109 (.083)	1.115	1.74
Más de 6h	.010 (.210)	1.010	.002	.103 (.094)	1.108	1.204	.081 (.089)	1.084	.820
Frecuencia de uso de «smartphones»									
Ninguna	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Menos de 1 hora	.083 (.214)	1.086	.150	.008 (.956)	1.008	.007	.079 (.092)	1.082	.747
Entre 1h y 3h	.159 (.182)	1.173	.769	.004 (.080)	1.004	.003	.107 (.077)	1.113	1.923
Entre 3h y 6h	.151 (.185)	1.163	.670	.120 (.080)	1.127	2.236	.212 (.078)	1.237	7.479 ^b
Más de 6h	.393 (.173)	1.482	5.194 ^a	.207 (.075)	1.229	7.511 ^a	.302 (.074)	1.352	16.773 ^d
Resumen del modelo									
Prueba de razón de verosimilitud			95.058 ^d			63.291 ^d			65.652 ^d
X ² de Pearson (gl.)			1113.539 (1016)			1095.677 (1039)			686.425 (1005)
Criterio de información Akaike			2211.716			3658.688			3.380
Criterio de información Bayesiano			2300.658			3748.026			3468.749
Tamaño de la muestra			1034			1057			1023

en los procesos de aprendizaje ($mme=1.9914$, $dt=.09730$), como en las relaciones de aula ($mme=2.4459$, $dt=.10954$).

4. Discusión y conclusiones

Este artículo ha abordado el análisis de los usos problemáticos de las TIC que realizan los jóvenes en el contexto académico de la educación media. Este tipo de usos no suelen estudiarse desde la perspectiva del contexto escolar (Selwyn, 2016) y, en cambio, constituyen un elemento esencial para comprender el uso que realizan los jóvenes de las TIC, complementando así enfoques más tradicionales que suelen centrarse sólo en los procesos y prácticas formativas (Perez-Sanagustín & al., 2017).

Los resultados evidencian que los usos problemáticos de las TIC entre los jóvenes suelen vincularse en mayor medida a los procesos de aprendizaje y las relaciones de aula y, en menor medida al ámbito puramente personal. En cualquier caso, tal y como se indica en investigaciones previas (Gronn, Scott, Edwards, & Henderson, 2014; Kent & Facer, 2004) existe una clara vinculación entre los usos, en este caso problemáticos, que se realizan de las tecnologías en el ámbito personal y el escolar.

Los análisis bivariantes muestran que los hombres y aquellos jóvenes de mayor edad reconocen un mayor número de usos disfuncionales o conductas inadecuadas en los tres ámbitos analizados (en el ámbito personal, en los procesos de aprendizaje y en las relaciones de aula). No obstante, esas diferencias quedan ligeramente atenuadas en el análisis multivariante, cuando se introducen otras variables como el uso de las TIC en la escuela y el hogar, y el uso de «smartphones». Estos resultados resultan coherentes con aquellos estudios que, desde una perspectiva más compleja, ponen el énfasis en las desigualdades digitales de los jóvenes (Davies, Coleman, & Livingston, 2014; Robinson & al., 2015), considerando no sólo sus características sociodemográficas, sino también sus actitudes, motivación y competencias para utilizar las tecnologías, así como el tiempo dedicado y la frecuencia y tipología de usos.

La frecuencia de uso, así como el acceso a la tecnología son dos de los factores habitualmente asociados a las actitudes y tipología de usos que realizan los usuarios. Así, por ejemplo, Rohatgi y otros (2016) establecen una clara relación entre el uso de las TIC, la autoeficacia y la alfabetización digital. En relación con las actitudes, Fraillon y otros (2014) indican que los estudiantes con mayor acceso y uso de las TIC en casa y en la escuela se muestran más seguros sobre sus competencias digitales. Los resultados de este estudio evidencian que, aunque existe cierta relación entre la cantidad de horas de uso de las TIC, tanto dentro como fuera de la escuela, cuando controlamos el efecto de otras variables (el uso de «smartphones» y variables sociodemográficas), sólo el uso de las TIC en la escuela muestra algunas diferencias significativas en los usos problemáticos de las TIC, siendo aquellos jóvenes que realizan un uso entre medio e intensivo de las TIC los que un mayor número de conductas inadecuadas presentan en el ámbito personal y en sus relaciones de aula (Figura 2). En ningún caso, la frecuencia de uso parece vincularse a las conductas inadecuadas durante los procesos de aprendizaje (ej., copiar los deberes, compartir materiales de otros para copiarlos, copiar trabajos elaborados por otros o copiar durante los exámenes).

El estudio aquí presentado muestra cómo la frecuencia de uso de los «smartphones» por parte de los jóvenes es el mejor predictor de los usos problemáticos de las TIC en todos los ámbitos analizados (Figura 3). Asimismo, nuestros resultados muestran un patrón de comportamiento mucho más coherente con estudios previos, en los que, por ejemplo, se establece que las personas con más acceso a Internet suelen poseer competencias digitales más desarrolladas y exploran un mayor rango de posibilidades de la tecnología móvil (Hargittai & Kim, 2010).

En resumen, este estudio contribuye a completar, desde una perspectiva multidimensional, el marco conceptual previo sobre el uso de las TIC que realizan los jóvenes. En coherencia con estudios previos, observamos como el uso de la tecnología en el contexto escolar y, específicamente, de los dispositivos móviles (Atwood, 2016; Festl, Scharkow, & Quandt, 2015; Kauffman &

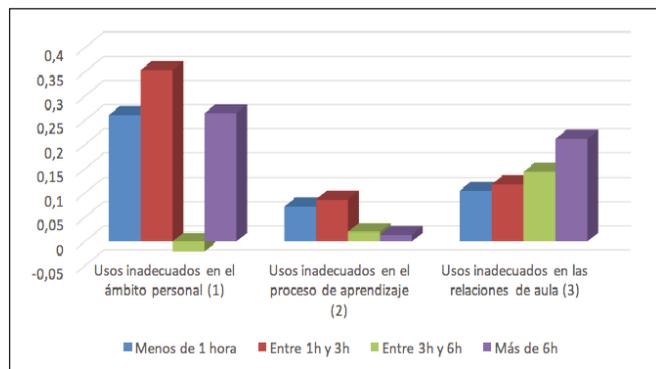


Figura 2. Influencia de la frecuencia de uso de las TIC en la escuela en el uso problemático de las TIC entre los jóvenes (variación en la probabilidad).

Young, 2015) son elementos esenciales para comprender las conductas inadecuadas de los jóvenes cuando utilizan las TIC tanto en el marco escolar, como en su vida cotidiana.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones que sugieren interpretar los resultados como una exploración inicial de los usos disfuncionales de las TIC entre los jóvenes en el contexto escolar. Así, por ejemplo, deberían considerarse medidas más específicas (ej., alfabetización digital, actitudes, acceso, equipamiento, situación socioeconómica) que nos ayuden a una mejor comprensión del uso de las TIC que realizan los jóvenes, facilitando así el desarrollo de propuestas que puedan contribuir a reducir aquellos usos considerados como problemáticos. Asimismo, resultaría fundamental promover estudios que analicen específicamente el uso que realizan los jóvenes de la tecnología móvil, dentro y fuera del centro escolar, desde la perspectiva de todos los agentes implicados. En esta línea, ya existen algunas investigaciones que destacan la importancia de abordar desde una aproximación más holística y contextual la discusión sobre el uso de las TIC entre los jóvenes (Valcke & al., 2011).

Complementariamente, una aproximación mediante un enfoque metodológico mixto, combinando cuestionarios y entrevistas, nos ofrecería una mejor comprensión del fenómeno (Tashakkori & Teddlie, 2010). Los datos cualitativos proporcionarían información más contextual sobre por qué los usos problemáticos durante los procesos de aprendizaje parecen ser los menos condicionados por el uso de la tecnología o concretar, más allá de la frecuencia de uso, como la alfabetización digital o el tipo de uso que se está realizando de las TIC se asocian a los usos disfuncionales que aquí hemos abordado.

En conclusión, el uso de la tecnología móvil explica en gran medida las conductas inadecuadas en el uso de las TIC en los ámbitos personal y escolar entre los jóvenes. Los centros educativos, como contexto de referencia de estos jóvenes, lejos de obviar el uso de la tecnología móvil, deberían promover actuaciones que contribuyan a un uso responsable de esta tecnología por parte de los jóvenes en todos los ámbitos de su vida personal, escolar y social.

Notas

¹ Dada la naturaleza dicotómica de las variables utilizadas para el recuento, se utilizó el programa Factor (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) para llevar a cabo el análisis de PCA con la correlación policórica.

² De acuerdo con la métrica de las parejas de variables, se utilizó la prueba *r* de Pearson para variables continuas, la correlación de rango de Spearman (*rs*) entre variables ordinales y parejas formadas por cuantitativas y ordinales, la biserial puntual (*rpb*) para las cuantitativas y las dicotómicas, y la *phi* (*r ϕ*) para parejas de variables ordinales y dicotómicas.

³ Los gráficos, mostrando la influencia del género, la edad y el uso de las TIC en el hogar sobre uso problemático de las TIC entre los jóvenes, se encuentran disponibles en Figshare (<https://goo.gl/a38Afs>). Los gráficos correspondientes a la frecuencia de uso de las TIC en la escuela y la frecuencia de usos de «smartphones» se incluyen directamente en el texto.

Apoyos

Estudio financiado por la Fundación Mapfre (Ayudas a la Investigación 2012) bajo el título «Usos y abusos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes», coordinado por Diego Castro y Joaquín Gairín.

Referencias

- Aesaert, K., & Van-Braak, J. (2014). Exploring factors related to primary school pupils' ICT self-efficacy: A multilevel approach. *Computers in Human Behavior*, 41, 327-341. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.006>
- Atwood, R. (2016). *The relationship between adolescents' use of Internet-enabled mobile devices and engaging in problematic digital behaviors*. Utah State University: All Graduate Theses and Dissertations, 4874. <https://goo.gl/2p8E15>
- Biagi, F., & Loi, M. (2013). Measuring ICT use and learning outcomes: Evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, 48(1), 28-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12016>
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, 22(3), 769-787. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9456-7>

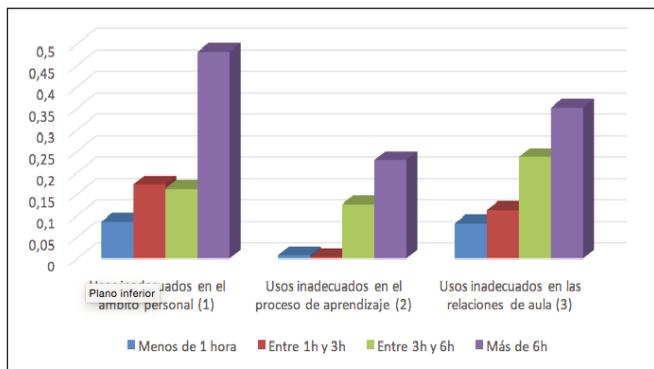


Figura 3. Influencia de la frecuencia de uso de «smartphones» en la escuela en el uso problemático de las TIC entre los jóvenes (variación en la probabilidad).

- Byrne, K., & Trushell, J. (2013). Education undergraduates and ICT-enhanced academic dishonesty: A moral panic? *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 6-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01381.x>
- Chen, R. J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.015>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comi, S. L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., & Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.007>
- Coxe, S., West, S.G., & Aiken, L. S. (2009). The analysis of count data: A gentle introduction to poisson regression and its alternatives. *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 121-136. <https://doi.org/10.1080/00223890802634175>
- Davies, C., Coleman, J., & Livingston, S. (2014). *Digital technologies in the lives of Young people*. London: Routledge.
- Dias-Fonseca, T., & Potter, J. (2016). La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas. [Media education as a strategy for online civic participation in Portuguese schools]. *Comunicar*, 49(24), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>
- Festl, R., Scharkow, M., & Quandt, T. (2015). The individual or the group: a multilevel analysis of cyberbullying in school classes. *Human Communication Research*, 41(4), 535-556. <https://doi.org/10.1111/hcre.12056>
- Floros, G., Paradisioti, A., Hadjimarcou, M., Mappouras, D. G., Karkanoti, O., & Siomos, K. (2015). Adolescent online gambling in Cyprus: associated school performance and psychopathology. *Journal of Gambling Studies*, 31(2), 367-384. <https://doi.org/10.1007/s10899-013-9424-3>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*. Melbourne: Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>
- Gairín, J., Castro, D., Díaz-Vicario, A., Rodríguez-Gómez, D., Mercader, C., Bartrina, M.J., ... Sabaté, B. (2014). Estudio sobre los usos y abusos de las tecnologías de la información y la comunicación en adolescentes. *Seguridad y Medio Ambiente*, 135, 18-29. <https://goo.gl/P9bTcN>
- Gomez-Espinosa, M., Francisco, V., & Moreno-Ger, P. (2016). El impacto del diseño de actividades en el plagio de Internet en educación superior. [The impact of activity design in Internet plagiarism in higher education]. *Comunicar*, 24(48), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-04>
- Gronn, D., Scott, A., Edwards, S., & Henderson, M. (2014). 'Technological me': young children's use of technology across their home and school contexts. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(4), 439-454. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.813406>
- Hargittai E., & Kim, S.J. (2010). *The prevalence of Smartphone use among a wired group of young adults*. Institute for Policy Research Northwestern University, Working Paper Series. <https://goo.gl/2RrLyd>
- Hatzigianni, M., Gregoriadis, A., & Fleer, M. (2016). Computer use at schools and associations with social-emotional outcomes - A holistic approach. Findings from the longitudinal study of Australian Children. *Computers & Education*, 95, 134-150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.003>
- Kauffman, Y., & Young, M.F. (2015). Digital plagiarism: An experimental study of the effect of instructional goals and copy-and-paste affordance. *Computers & Education*, 83, 44-56. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.016>
- Kent, N., & Facer, K. (2004). Different worlds? A comparison of young people's home and school ICT use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 440-455. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00102.x>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & 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. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Lau, W.W., & Yuen, A.H. (2014). Internet ethics of adolescents: Understanding demographic differences. *Computers & Education*, 72, 378-385. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.006>
- Lenhart, A. (2015). *Teens, social media & technology overview 2015*. Pew Research Center. <https://goo.gl/nrMHXD>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Olafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16-year olds and their parents in 25 countries*. Deliverable D4. London: LSE: EU Kids Online. <https://goo.gl/zdszgh>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). Factor: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91. <https://doi.org/10.3758/BF03192753>
- Manca, S., & Giron, V. (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: The story of a failure. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1153-1163. <https://doi.org/10.1111/bjet.12527>
- Meneses, J., Fabregues, S., Rodriguez-Gomez, D., & Ion, G. (2012). Internet in teachers' professional practice outside the classroom: Examining supportive and management uses in primary and secondary schools. *Computers & Education*, 59(3), 915-924. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.011>
- Meneses, J., Fabregues, S., Jacovkis, J., & Rodriguez-Gomez, D. (2014). La introducción de las TIC en el sistema educativo español (2000-2010): un análisis comparado de las políticas autonómicas desde una perspectiva multinivel. *Estudios sobre Educación*, 27, 63-90. <https://doi.org/10.15581/004.27.63-90>
- Muros, B., Aragon, Y., & Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. [Youth's usage of leisure time with video games and social networks]. *Comunicar*, 40, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>
- Ortega, J., Buelga, S., & Cava, M.J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. [The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying]. *Comunicar*, 46, 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Perez-Sanagustin, M., Nussbaum, M., Hilliger, I., Alario-Hoyos, C., Heller, R.S., Twining, P., & Tsai, C.C. (2017). Research on ICT in K-12 schools-A review of experimental and survey-based studies in computers & education 2011 to 2015. *Computers & Education*, 104, A1-A15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.006>

- Rivera, R., Santos, D., Cabrera, V., & Docal, M.C. (2016). Consumo de pornografía on-line y off-line en adolescentes colombianos. [Online and offline pornography consumption in Colombian adolescents]. *Comunicar*, 46, 37-45. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-04>
- Robinson, L., Cotten, S.R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J. Hale, T.M., & Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532>
- Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O.E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, 102, 103-116. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.001>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of Internet use: two longitudinal studies of excessive Internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 343-357. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2>
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides: Exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 1006-1021. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Stald, G., Green, L., Barbovski, M., Haddon, L., Mascheroni, G., Ságvári, B., Scifo, B., & Tsaliki, L. (2014). *Online on the mobile: Internet use on smartphones and associated risks among youth in Europe*. <https://goo.gl/Qn9T3z>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R., & Oliver-Trobat, M.F. (2015). Plagio académico entre alumnado de Secundaria y Bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. [Academic plagiarism among secondary and high school students: Differences in gender and procrastination]. *Comunicar*, 44, 103-111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Valcke, M., De Wever, B., Van-Keer, H., & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.010>
- Vincent, J. (2015). *Mobile Opportunities. Exploring positive mobile media opportunities for European children*. POLIS: Journalism and Society. London School of Economics and Political Science. <https://goo.gl/dVeEcJ>
- Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van-de-Gaer, E., & Monseur, C. (2013). The use of ICT in education: a survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 11-27. <https://doi.org/10.1111/ejed.12020>
- Xu, J. (2015). Investigating factors that influence conventional distraction and tech-related distraction in math homework. *Computers & Education*, 81, 304-314. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.024>



Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles

Excessive use of social networks: Psychosocial profile of Spanish adolescents

-  Dra. Sara Malo-Cerrato es Profesora Agregada del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona (España) (sara.malo@udg.edu) (<https://orcid.org/0000-0003-3561-0610>)
-  Maria-de-las-Mercedes Martín-Perpiñá es Investigadora del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona (España) (merche_martin77@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-0922-4380>)
-  Dr. Ferran Viñas-Poch es Profesor Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona (España) (ferran.vinas@udg.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-4994-5000>)

RESUMEN

Poder entender los factores que predicen un uso excesivo de redes sociales en la adolescencia puede ayudar a prevenir problemas como conductas adictivas, soledad o ciberacoso. El principal objetivo es explorar el perfil psicológico y social de adolescentes que realizan un uso excesivo de redes sociales. Participaron 1.102 adolescentes de 11 a 18 años de Girona (España). Se agruparon los que realizaban un uso excesivo y se exploró su perfil de personalidad (NEO FFI, NEO PI-R y autoconcepto AF5) y el social (apoyo social percibido, tipología autoatribuida de consumo de TIC en la familia y normas de uso de las TIC en el hogar). La prevalencia de uso excesivo fue del 12,8%, siendo mayor en chicas. El perfil de personalidad se caracterizaba por el neuroticismo, la impulsividad y menor autoconcepto familiar, académico y emocional. Percibir elevado consumo de TIC en la madre y hermanos y no disponer de normas de uso define su perfil social. Los factores protectores fueron: la responsabilidad, tener normas de uso y ser chico, y los de riesgo: el uso de redes sociales para distraerse y divertirse, y la elevada percepción de consumo de los hermanos. Se sugiere plantear intervenciones según el sexo y trabajar el uso responsable de las TIC con el entorno familiar, para prevenir problemáticas psicológicas más graves.

ABSTRACT

Understanding the factors that predict excessive use of social networks in adolescence can help prevent problems such as addictive behaviours, loneliness or cyberbullying. The main aim was to ascertain the psychological and social profile of adolescents whose use of SNS is excessive. Participants comprised 1,102 adolescents aged between 11 and 18 from Girona (Spain). Those who made excessive use of social networks were grouped together. Their personality and social profiles were explored, the former using NEO FFI, NEO PI-R and Self-Concept AF5, and the latter through the use of Social Support Appraisals, self-attributed type of ICT use in the family and rules regarding ICT use at home. The prevalence of excessive use was 12.8%, being higher among girls. The personality profile was characterized by neuroticism, impulsivity and a lower family, academic and emotional self-concept. The social profile was defined by the perception of high ICT consumption in the mother and siblings, and a lack of rules. The protective factors were conscientiousness, the existence of rules, and being a boy; risk factors were the use of SNS as a distraction and for fun, and the perception of high sibling consumption. Interventions based on gender and working on responsible ICT use within the family environment are proposed to prevent more serious psychological problems.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Uso excesivo, redes sociales, adolescentes, personalidad, autoconcepto, apoyo social, consumo familiar, normas de uso. Excessive use, social networks, teenagers, personality, self-concept, social support, family consumption, rules of use.



1. Introducción

El incremento del uso de las redes sociales y la presencia constante de niños y adolescentes en ellas es un hecho constatado por diversas organizaciones globales e investigadores (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011; International Telecommunication Union, 2017). Esta utilización continuada de la tecnología puede conducir a un «uso excesivo», un hecho que ha sido reconocido como problema de salud pública (Organización Mundial de la Salud, 2014) y se puede asociar a serios problemas psicológicos y de relaciones interpersonales como la adicción (Ho, Lwing, & Lee, 2017), la soledad (Ndasauka & al., 2016) o el ciberacoso (Casas, Del Rio, & Ortega-Ruiz, 2013). Este estudio utilizará el término «uso excesivo» de redes sociales (Buckner, Castille, & Sheets, 2012), entendiendo que este se da cuando el número de horas de uso afecta al normal desarrollo de la vida cotidiana del adolescente (Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner, & Beranuy, 2007; Viñas, 2009), y no solo por lo que se refiere al tiempo invertido, sino también por el impacto que causa en aspectos personales y sociales de la vida del adolescente (Smahel & al., 2012).

En los países del sur de Europa, el uso excesivo de Internet oscila entre un 3% y un 24% (Ólafsson, Livingstone, & Haddon, 2014), porcentajes similares a los encontrados en Estados Unidos (Weinstein & Lejoyeux, 2010). En España, un 21,3% de los adolescentes están en riesgo de desarrollar conductas adictivas a Internet debido al uso abusivo de redes sociales (Fundación Mapfre, 2014). Algunos estudios han apuntado diferencias según el sexo en el uso excesivo de redes sociales (Müller & al., 2017): se relaciona a las chicas con el uso intensivo mientras que a los chicos con el uso adictivo entre los consumidores intensivos (3,6% de chicas frente al 4,1% de chicos). Sin embargo, los resultados sobre diferencias por sexo en la literatura no son consistentes. En este sentido, Salehan y Negabahn (2013) no encontraron diferencias por sexo entre la utilización de aplicaciones de redes sociales móviles y la adicción al móvil, en oposición a investigaciones previas que sugieren que las mujeres son más propensas a desarrollar una conducta adictiva.

La fuerte presencia de adolescentes en las redes sociales les permite expresar y desarrollar su personalidad y sus características personales. Además, la naturaleza social de las redes supone una amplia variedad de interacciones y relaciones entre los adolescentes y los demás, como compañeros, familiares o desconocidos. Es por esta razón que realizamos el presente estudio sobre su perfil psicológico, así como sobre factores de personalidad, sociales y de contexto, con el fin de determinar el impacto del uso excesivo de redes sociales entre los adolescentes. Aunque algunos estudios muestran la importancia de analizar estos aspectos conjuntamente (Marino & al., 2016), son más comunes los estudios que los exploran por separado.

Existen investigaciones que han vinculado ciertos rasgos de personalidad con el uso de redes sociales, basándose la mayoría de ellos en la Big Five Theory de Costa y McCrae (1992). A este respecto, se ha observado que elevadas puntuaciones en neuroticismo (Amichai-Hamburger & Vinitzky, 2010; Marino & al., 2016; Tang, Chen, Yang, Chung, & Lee, 2016) y puntuaciones bajas en extraversión (Ross, Orr, Sisic, Arseneault, & Simmering, 2009) están asociadas a un uso adictivo o problemático. Existe una correlación negativa entre el uso de redes sociales, como Facebook o Twitter, y las facetas de apertura a la experiencia y responsabilidad (Hughes, Rowe, Batey, & Lee, 2012; Schou & al., 2013), que actúan como factores protectores. Algunos estudios demuestran que puntuaciones elevadas en amabilidad están asociadas a un uso problemático (Kuss, van-Rooij, Shorter, Griffiths, & Van-der-Mheen, 2013), mientras que otros concluyen que son un indicador de menor riesgo de desarrollar adicción (Meerkerk, Van-den Eijnden, Vermulst, & Garrestsen, 2009). Finalmente, también formaba parte de nuestro objetivo analizar la relación entre impulsividad y uso excesivo de redes sociales, puesto que algunos estudios indican que este parece ser el más potente predictor de consumo problemático (Billieux, Gay, Rochat, & Van-der-Linden, 2010; Billieux, Van-der-Linden, & Rochat, 2008).

Los adolescentes buscan aceptación o validación social a través de las redes sociales, lo cual afecta a su bienestar y su autoestima (Jackson, von-Eye, Fitzgerald, Zhao, & Witt, 2010; Pérez, Rumoroso, & Brenes, 2009; Valkenburg, Peter, & Schouten, 2006). Una baja autoestima se relaciona con un uso más frecuente de las redes sociales (Aydin & Volkan, 2011), y con síntomas de adicción (Bahrainian, Haji-Alizadeh, Raeisoon, Hashemi-Gorji, & Khazaei, 2014).

Internet y las redes sociales permiten a los adolescentes conectarse con sus amigos, crear y reforzar relaciones interpersonales, dar y recibir apoyo social, y cultivar vínculos emocionales (Best, Manktelow, & Taylor, 2014; Frison & Eggermont, 2015; Livingstone, 2008; Reich, Subrahmanyam, & Spinoza, 2012; Tang, Chen, Yang, Chung, & Lee, 2016).

La familia puede proporcionar un entorno protector ante el uso excesivo de las tecnologías, siempre que este contexto social sea percibido como facilitador de apoyo social (Echeburúa, 2012). Las investigaciones demuestran

que los progenitores utilizan una variedad de estrategias de mediación para regular el uso que sus hijos hacen de Internet (Durager & Livingstone, 2012; Livingstone & Helsper, 2008), entre ellas, las restricciones o normas de uso (OfCom, 2016; Garmendia, Jiménez, Casado, & Mascheroni, 2016).

Otro factor relacionado con el uso de las tecnologías por parte de los adolescentes es el uso real o percibido de sus progenitores (Hiniker, Shoenebeck, & Kientz, 2016; Lauricella, Wartella, & Rideout, 2015; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011). En aquellos países europeos donde padres y madres usan Internet diariamente, sus hijos lo usan con más frecuencia; y viceversa (Livingstone & al., 2011). Estos datos parecen indicar que la relación entre el uso que hacen progenitores e hijos no significa solamente que emplean más tiempo usando las tecnologías juntos, sino también que existe un incremento individualizado del tiempo que emplean con sus dispositivos por separado (Lauricella & al., 2015). En palabras de Boyd (2014: 85): «Existe una importante diferencia de perspectiva sobre las posibilidades de los adolescentes para reunirse con amigos, ya que adolescentes y progenitores tienen ideas diferentes sobre cómo debería ser la sociabilidad».

Este estudio transversal tiene como principal objetivo determinar el perfil psicológico y social de los adolescentes de 11 a 18 años que hacen un uso excesivo de redes sociales. A nivel específico, se propone:

- Describir el perfil socio-demográfico y la prevalencia de uso que presenta un grupo de adolescentes identificados como consumidores excesivos frente al grupo normativo.

- Explorar qué variables de personalidad y del contexto social constituyen el perfil de dichos consumidores.
- Evaluar qué variables predicen mejor el uso excesivo de redes sociales en el grupo de edad investigado.

El establecimiento de normas, restricciones o estrategias técnicas de mediación –como los filtros parentales– se relaciona con un menor riesgo online, aunque esto puede comportar que los hijos sean menos libres para explorar, aprender y desarrollar resiliencia, obteniendo un menor aprovechamiento de las oportunidades y habilidades digitales.

2. Material y metodología

2.1. Participantes

Se utilizó la técnica de muestreo multi-etápico por conglomerados para seleccionar una muestra aleatoria ($n=1.218$) de entre una población total de 5.365 estudiantes de ESO, bachillerato y formación profesional de la comarca del Alto Ampurdán en Gerona (España). La muestra final comprende 1.102 estudiantes (90,5% de participación) de seis centros educativos, públicos en su mayor parte (91,6%). El 48,1% de los participantes fueron chicos y de edades que oscilaban entre los 11 y los 18 años ($M=14,42$; $SD=1,78$). Los cursos escolares comprenden estudiantes de los cuatro cursos de la ESO ($n=793$), de 1º y 2º de Bachiller ($n=278$) y de ciclos formativos ($n=31$).

2.2. Instrumentos

- Escalas para explorar el uso excesivo de redes sociales:
 - Tipología autoatribuida de consumo de redes sociales (Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, Snapchat) (Casas & al., 2007). Escala de ítem único preguntando a los sujetos qué clase de consumidores de redes sociales consideran que son, basándose en cinco respuestas posibles (1=No las uso nunca o muy poco; 2=Soy un/a consumidor/a bajo; 3=Soy un/a consumidor/a medio; 4=Soy un/a consumidor/a bastante elevado; 5=Soy muy alto consumidor/a).
 - Escala de actitudes y usos de los medios y tecnologías (Media and technology usage and attitude scale: MTUA) (Rosen, Whaling, Carrier, Cheever, & Rokkum, 2013). Consta de 60 ítems agrupados en 15 subescalas que evalúan la frecuencia de uso y las actitudes hacia las TIC (1=Nunca y 10=Continuamente). Se utilizó la subescala «actividades con redes sociales» ($\alpha= .89$) para aquellos que indicaban que tenían un perfil en Facebook (se añadió Instagram por ser en la actualidad una de las redes más usadas por los adolescentes).

- Escalas para explorar la personalidad:
 - NEO Five Factors Inventory (Costa & Mc-Rae, 1992, 2004): versión reducida de NEO PI-R, que permite evaluar cinco rasgos de personalidad y que consta de 60 ítems (0=En total desacuerdo y 4=Totalmente de acuerdo). Los Alpha de Cronbach para cada escala son: neuroticismo, .64; extraversión, .61; apertura a la experiencia, .62; amabilidad, .53; y responsabilidad, .69. Se añadieron los ítems de la faceta de impulsividad de NEO PI-R (Costa & Mc Rae, 2008), mostrando una consistencia interna de .74.
 - Autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999). Se aplicó la versión adaptada al catalán (Malo & al., 2014), que consta de 30 ítems contemplando las cinco dimensiones de autoconcepto propuestas por los autores originales (0=Nunca y 10=Siempre). Las propiedades psicométricas de esta escala son muy buenas y similares a las de la escala original: los rangos de consistencia interna oscilan entre .75 (social) y .91 (académico).
- Escalas para explorar el contexto social:
 - Escala de Apoyo social percibido (Social support appraisals) (Vaux & al., 1986). El estudio utilizó 14 de los 23 ítems originales, siete referentes a la familia y siete a las amistades (0=De ninguna forma y 10=Muy claramente). La consistencia interna de la dimensión SSA de los amigos es de .91, y la de la familia .92.
 - Escala autoatribuida de consumo familiar de las TIC. Escala de ítem único adaptada de Casas y otros (2007), en la que los sujetos clasificaron el tipo de consumo que hacen sus progenitores y hermanos/as.
 - Normas de uso de las TIC en el hogar (versión adaptada de Hiniker & al., 2017). Se creó una pregunta de repuesta dicotómica (Sí/No) para explorar si había normas establecidas en el hogar relacionadas con el uso de las TIC (móvil, ordenador, tablet, etc.).
 - Ítems de la escala de percepciones relativas al uso de redes sociales (escala creada ad hoc). Se diseñaron 19 ítems para explorar qué sienten y cómo se sienten los adolescentes cuando usan las redes sociales. La pregunta era la siguiente: A continuación encontrarás un conjunto de frases respecto a cosas que puedes sentir cuando usas redes sociales como Facebook, Twitter or WhatsApp. Indica, por favor, tu grado de acuerdo con cada una de ellas. Cuando uso redes sociales... La escala iba de 0 (En total desacuerdo) a 10 (Totalmente de acuerdo). El alfa Cronbach para este estudio fue .92.

2.3. Procedimiento

Se pidió permiso al Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña y a los respectivos consejos escolares y asociaciones de padres y madres de alumnos, a quienes también se informó de los objetivos de la investigación. Se garantizó a directores y alumnos la confidencialidad de los datos y el anonimato. Se dividió el cuestionario en dos partes para evitar fatigar a los participantes y se aplicó en dos sesiones de una hora durante el curso escolar 2016-2017. Dos investigadores estuvieron presentes para resolver preguntas y dudas.

2.4. Análisis de los datos

Con el fin de alcanzar el objetivo general, se crearon dos grupos de consumo de redes sociales: el de uso excesivo y el de uso normativo. Para ello, se agrupó a los participantes que habían contestado «5» (Soy un/a muy alto consumidor/a) en la pregunta sobre tipología auto-atribuida de consumo de las redes sociales y a aquellos que habían respondido «10» (Continuamente) en tres o más ítems en la subescala «actividades con redes sociales» de la MTUA. Se asignó un valor «0» al grupo normativo, y «1» al de uso excesivo.

Para el primer objetivo específico, se calculó la prevalencia de participantes que forman parte de este grupo frente al grupo normativo, utilizando pruebas chi-cuadrado para comparar los resultados por sexo y edad.

Para el segundo, se utilizó una prueba t para analizar tanto el perfil psicológico como el social del grupo de uso excesivo, y se emplearon también pruebas chi-cuadrado para analizar el perfil social.

Para el último objetivo, se llevó a cabo una regresión logística binaria por pasos hacia adelante para verificar las variables que son predictores de uso excesivo. La variable dependiente fue la variable categórica del «grupo de uso», donde se atribuyó «0» al grupo normativo y «1» al grupo que hacía un uso excesivo de redes sociales.

Las covariables fueron las dimensiones de personalidad (NEOFFI, NEOPIR y autoconcepto AF5), las variables sociales (apoyo social, consumo percibido del padre, madre y hermanos/as, presencia o no de normas, y el grupo de variables de la escala ad hoc sobre percepciones relativas al uso de redes sociales), y el sexo.

Todos los análisis se llevaron a cabo usando el paquete estadístico SPSS, versión 23. El nivel mínimo de significación estadística requerido en todas las pruebas fue $p < .05$.

Tabla 1. Puntuaciones medias en las 5 dimensiones de personalidad del NEO-FFI, en la faceta impulsividad del NEO PI-R, y en la escala de Autoconcepto AF5, según grupo de consumo de redes sociales

Variables	Grupo uso excesivo	Grupo uso normativo
Neuroticismo	X 1.95 S .81	X 1.74 S .74 p=.004
Extraversión	X 2.29 S .86	X 2.22 S .71
Apertura a la experiencia	X 2.05 S .74	X 2.10 S .75
Amabilidad	X 2.02 S .76	X 2.28 S .68 p<.001
Responsabilidad	X 1.86 S .70	X 2.19 S .70 p<.001
Impulsividad	X 2.07 S .72	X 1.75 S 1.07 p=.002
AF5 – Autoconcepto Familiar	X 7.59 S 2.23	X 8.13 S 1.74 p=.14
AF5 – Autoconcepto Académico	X 6.12 S 2.01	X 6.85 S 1.86 p<.001
AF5 – Autoconcepto Social	X 7.35 S 1.67	X 7.28 S 1.62
AF5 – Autoconcepto Emocional	X 4.72 S 1.99	X 5.40 S 1.98 p=.001
AF5 – Autoconcepto Físico	X 6.40 S 2.21	X 6.70 S 1.84

que se constatan diferencias significativas en la percepción de consumo de las TIC de progenitores y hermanos/as: los adolescentes que hacen un uso excesivo de redes sociales atribuyen un mayor consumo a sus madres y hermanos/as que los del grupo normativo (Tabla 2).

El 59,5% de los participantes informó no tener normas que regulen el uso de las TIC en el hogar. Los grupos muestran diferencias estadísticas significativas ($\chi^2(4)=8.390$; $p=.004$): un 72,1% del grupo de uso excesivo afirmó no tener normas (57,6% del grupo normativo), y el 42,2% del grupo normativo afirmó tenerlas (27,9% del grupo de uso excesivo).

d) Variables que predicen el uso excesivo y normativo de redes sociales. El modelo clasificó correctamente al 86,3% de los participantes. La R^2 de Nagelkerke indica que el modelo explica el 27,7% de la variabilidad. Los factores protectores ante el uso excesivo de redes sociales son la dimensión de responsabilidad ($OR=.512$; $IC\ 95\%=.355-.739$), el autoconcepto familiar ($OR=.841$; $IC\ 95\%=.742-.953$), la existencia de normas reguladoras del uso de las TIC en el hogar ($OR=.508$; $IC\ 95\%=.301-.857$) y ser chico ($OR=.387$; $IC\ 95\%=.234-.641$); mientras que los factores de riesgo están relacionados con el uso de redes sociales para distraerse después de las tareas escolares ($OR=1.157$; $IC\ 95\%=1.043-1.283$), para divertirse ($OR=1.475$; $IC\ 95\%=1.258-1.729$) y la percepción del consumo de las TIC por parte de herma-

3. Análisis y resultados

a) Perfil socio-demográfico y prevalencia del grupo de uso excesivo de redes sociales y del grupo normativo.

La prevalencia de chicos ($n=34$) y chicas ($n=78$) que forman parte del grupo que hace un uso excesivo de redes sociales es del 12,8%; siendo el porcentaje de chicas (69,4%) significativamente superior ($\chi^2=16,743$; $p<.001$) al de los chicos. No se observan diferencias por razón de edad.

b) Perfil de personalidad del grupo de uso excesivo de redes sociales y del grupo normativo. Los participantes clasificados en el grupo de uso excesivo muestran unas puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo normativo en neuroticismo e impulsividad, mientras que en el grupo normativo se observa esta diferencia en las puntuaciones en amabilidad y responsabilidad. Se constata que aquellos adolescentes que hacen un uso excesivo presentan unas puntuaciones significativamente más bajas que los demás consumidores en el autoconcepto familiar, académico y emocional (Tabla 1).

c) Perfil social del grupo de uso excesivo de redes sociales y del grupo normativo. No existen diferencias significativas en la percepción de apoyo social por parte de amigos y familia entre los grupos; sin embargo, sí

Tabla 2. Puntuaciones medias en apoyo social percibido y consumo percibido de TIC de progenitores y hermanos/as según grupo de consumo de redes sociales

Variables	Grupo uso excesivo	Grupo uso normativo
SSA – Familia	X 8.09 S 2.10	X 8.38 S 1.67
SSA – Amigos	X 8.09 S 1.72	X 7.87 S 1.68
Consumo TIC – Madre	X 3.13 S 1.09	X 2.76 S .95 p<.001
Consumo TIC – Padre	X 2.68 S .98	X 2.53 S .98
Consumo TIC – Hermanos/as	X 3.48 S 1.57	X 2.90 S 1.54 p<.001

nos/as (OR=1.229; IC 95% = 1.036-1.458) (Tabla 3).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este trabajo era describir el perfil psicossocial de una muestra de adolescentes españoles de edades comprendidas entre los 11 y 18 años que hacen un uso excesivo de redes sociales. Los datos utilizados para construir este perfil se basan en resultados obtenidos a partir del

modelo de los cinco factores de personalidad, el autoconcepto, las variables contextuales de apoyo social de amigos y familia, y la percepción del consumo familiar de las TIC. A nivel específico, encontramos una mayor prevalencia de chicas que de chicos en el grupo de uso excesivo (Müller & al., 2017); y aunque la edad no parece ser un elemento discriminador, sí que se ha observado que es a los 13 (21,4%) y a los 16 (18,8%) años cuando aparece un uso más intensivo de las tecnologías (Caldevilla, 2010). La prevalencia de uso excesivo en este estudio (12,8%) fue moderado, situándose en la banda intermedia de los valores detectados en estudios anteriores (Olafsson & al., 2014; Weinstein & Lejoyeux, 2010).

En segundo lugar, los resultados de este estudio corroboran los datos de investigaciones anteriores que identifican características de personalidad diferenciadas entre el grupo que hace un uso excesivo de redes sociales y el grupo normativo, presentando el primero rasgos de neuroticismo e impulsividad, lo que confirma su relación con conductas adictivas y problemáticas. Algunos adolescentes con puntuaciones altas en neuroticismo usan Facebook tanto para regular su estado de ánimo (Marino & al., 2016; Tang & al., 2016) como para experimentar la sensación de pertenecer a un grupo y de satisfacer su necesidad de sentirse seguros (Amichai-Hamburger & Vinitzky, 2010). Además, la tendencia a actuar precipitadamente como respuesta a situaciones emocionales intensas, como el uso de redes sociales, es un indicador de uso problemático (Billieux & al., 2010; Billieux & al., 2008). El grupo de uso normativo se caracteriza por presentar un mayor grado de amabilidad y responsabilidad, factores ambos que están relacionados con un menor riesgo de desarrollar conductas adictivas (Meerkerk & al., 2009; Schou & al., 2013). Sin embargo, estos resultados deberían interpretarse con cautela debido a los bajos índices de consistencia interna observados en algunas de las escalas.

La autoestima es otro constructo que presenta diferencias entre los grupos: el grupo de uso excesivo muestra una menor autovaloración de cómo son percibidos por su familia, por el mundo académico—profesores, compañeros de clase y ellos mismos— y de nivel de comprensión de sus propias emociones y de cómo las muestran ante los demás (García & Musitu, 1999). Mantener buenos niveles de autoestima y autoconcepto, sobre todo en algunas de sus dimensiones, actúa como factor protector ante las adicciones a las TIC (Echeburúa, 2012). Como ejemplo, Pérez y otros (2009) observaron que los adolescentes que hacían un uso variado e intenso de su tiempo libre, y a su vez un uso bajo de los medios de entretenimiento y de los nuevos medios como Internet, mostraban una autovaloración académica más positiva que aquellos con un tiempo libre menos rico y diverso, y que hacen mayor uso de los medios de entretenimiento y de los nuevos medios.

Respecto a las variables contextuales, no se encontraron diferencias entre los grupos en cuanto al apoyo social percibido de amigos o familia, aunque existen investigaciones previas que muestran que dar y recibir apoyo social online puede ser una motivación para hacer un uso más intensivo de redes sociales (Tang & al., 2016). Sin embargo, el papel que juega la percepción del consumo familiar de las TIC aparece como factor diferencial en la formación de una u otra tipología de consumidor de redes sociales (Hiniker & al., 2016). Nuestros resultados corroboran

Tabla 3. Regresión logística binaria de los factores de personalidad, las variables de contexto social y el sexo en el uso excesivo de las redes sociales

Pasos	Variables	B	E.T	Wald	gl	p	OR	IC 95%	
Paso 7(g)	Responsabilidad	-.67	.19	12.81	1	<.001	.51	.36	.74
	Autoconcepto Familiar	-.17	.06	7.34	1	.007	.84	.74	.95
	Normas (Si/No)	-.68	.27	6.44	1	.011	.51	.30	.86
	Sexo	-.95	.26	13.63	1	<.001	.39	.23	.64
	Uso redes sociales después de las tareas escolares para distraerme	.15	.05	7.62	1	.006	1.16	1.04	1.28
	Me divierto con las redes sociales	.39	.08	22.92	1	<.001	1.48	1.26	1.73
	Consumo TIC de hermanos/as	.21	.09	5.61	1	.018	1.23	1.04	1.58
	Constante	-3315	.89	13976	1	<.001	.04		

a. Variable(s) introducida(s) en paso 1: Uso redes sociales después de las tareas escolares para distraerme ; b. Variable(s) introducida(s) en paso 2: Me divierto; c. Variable(s) introducida(s) en paso 3: NEOFFI Responsabilidad; d. Variable(s) introducida(s) en paso 4: Sexo; e. Variable(s) introducida(s) en paso 5: AF5 Familiar; f. Variable(s) introducida(s) en paso : Normas (Si/No); g. Variable(s) introducida(s) en paso 7: Consumo TIC de hermanos/as.

la idea de que los adolescentes que forman parte del grupo de consumidores excesivos perciben que sus madres y hermanos/as también hacen un uso intensivo de estas tecnologías, funcionando como modelos de consumo (Livingstone & al., 2011). Tal y como se apunta en estudios anteriores, este aspecto parece incidir no solo en cómo la familia usa las TIC sino también en el uso individualizado que hacen los hijos (Lauricella & al., 2015). En el contexto actual, donde todos los miembros de la familia, incluyendo a los más jóvenes, usan frecuentemente múltiples dispositivos (Holloway, Green, & Livingstone, 2013) cobra importancia el papel jugado por progenitores y familiares en el aprendizaje vicario del uso responsable de las TIC. Nuestro estudio revela que la mitad de la muestra afirma no tener normas que regulen el uso de las TIC en el hogar, confirmando que la educación no debería ceñirse únicamente a un uso regulado por normas (OfCom, 2016; Garmendia & al., 2016); siendo este porcentaje incluso superior (72,1%) en el grupo que hace un uso excesivo. Durager y Livingstone (2012) sugieren que una de las estrategias más efectivas para regular un uso responsable, que incremente las oportunidades y prevenga riesgos, es la mediación activa, hablando activamente o compartiendo actividades online con los hijos. Por el contrario, el establecimiento de normas, restricciones o estrategias técnicas de mediación –como los filtros parentales– se relaciona con un menor riesgo online, aunque esto puede comportar que los hijos sean menos libres para explorar, aprender y desarrollar resiliencia, obteniendo un menor aprovechamiento de las oportunidades y habilidades digitales.

El papel que juega la percepción del consumo familiar de las TIC aparece como factor diferencial en la formación de una u otra tipología de consumidor de redes sociales. Nuestros resultados corroboran la idea de que los adolescentes que forman parte del grupo de consumo excesivo perciben que sus madres y hermanos/as también hacen un uso intensivo de estas tecnologías, funcionando como modelos de consumo.

El presente estudio no está exento de limitaciones. La muestra, aunque representativa de una comarca y de un rango de edad, no nos permite hacer extrapolación a otros grupos de población. Los datos han sido recopilados mediante escalas de autovaloración que no garantizan ni la fiabilidad ni validez de los mismos, puesto que algunos sujetos pueden haber respondido basándose en la deseabilidad social. Por tratarse de un estudio transversal, no podemos establecer relaciones causales, si bien futuros estudios longitudinales de cohorte nos podrían proporcionar un perfil más sólido de uso excesivo de redes sociales, así como de las variables de protección y de riesgo. Teniendo en cuenta el porcentaje de varianza explicada, deberían examinarse otras variables que no han sido tratadas en este estudio, tanto del contexto social como de personalidad, ya que pueden estar relacionadas con el perfil estudiado.

A pesar de estas limitaciones, nuestro estudio nos permite sustentar hallazgos previos ya que encontramos: a) Diferencias según sexo entre consumidores excesivos y normativos, pero no según edad; b) Una prevalencia del uso excesivo de los adolescentes españoles similar a la de países de Europa y América; c) La impulsividad y el neuroticismo como principales variables de personalidad relacionadas con el uso excesivo; d) Aunque no hallamos diferencias entre los grupos de consumidores en el apoyo social percibido, el grupo de consumidores excesivos percibe un consumo familiar de las TIC significativamente mayor (madre y hermanos/as). Además, nuestros datos demuestran que el sexo, la responsabilidad, tener normas en el hogar y el autoconcepto familiar predicen negativamente el uso excesivo de redes sociales, mientras que la percepción de uso de las TIC de los hermanos/as, el uso de redes sociales para divertirse y su uso después de la escuela para distraerse lo predicen positivamente. Según estas variables predictivas, observamos dos perfiles de adolescentes: a) Constituye un perfil de riesgo ser chica, usar redes sociales para distraerse o divertirse, y percibir un uso elevado de las TIC de los hermanos/as; b) Constituye un perfil de protección ser chico, con una puntuación elevada en responsabilidad, un autoconcepto académico elevado y tener normas de uso de las TIC en el hogar. Deberíamos mencionar que el porcentaje de varianza explicada por el modelo de regresión es más bien baja y que, por consiguiente, podríamos considerar que hay otras variables no incluidas en este estudio que pueden predecir el uso excesivo.

Estos hallazgos nos permiten llegar a ciertas conclusiones: 1) Formar parte del grupo de consumidores excesivos comporta pasar más tiempo usando redes sociales y puede convertirse en un riesgo potencial, afectando al día a día de los adolescentes; en este sentido, estudios recientes señalan que el uso intensivo de redes sociales en la adolescencia está relacionado con la adicción a Internet y la ansiedad psicológica (Müller & al., 2017); 2) El perfil de este grupo de consumidores está conformado por la combinación de rasgos de personalidad y el contexto más inmediato en el que aprenden a usar las TIC, hecho que revela la necesidad, por un lado, de hacer más estudios para explorar estas dos variables y, por otro lado, la necesidad de diseñar: a) Intervenciones específicas entre los jóvenes para regular los rasgos de personalidad asociados directamente al uso excesivo –como la impulsividad– mediante programas de formación en conciencia plena (Mindfulness) (Franco, de la Fuente, & Salvador, 2011); b) Políticas sociales que promuevan un uso más responsable en el contexto familiar (Gómez, Harris, Barreiro, Isorna, & Rial, 2017); finalmente; c) Como hemos visto en anteriores estudios (Müller & al., 2017) puesto que el hecho de ser chica es un factor de riesgo de uso excesivo, debería tenerse en cuenta la variable sexo a la hora de diseñar propuestas específicas de intervención para prevenir conductas problemáticas de uso de las TIC.

En general, los resultados de este estudio pueden constituir un primer paso para la elaboración de nuevas medidas sobre el uso excesivo de redes sociales que evalúen las facetas de personalidad de los adolescentes y que también analicen de manera más profunda el contexto del uso familiar en el cual están socializados niños y adolescentes. Siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Evans, 2000) podríamos explorar otros contextos de socialización como la vida escolar o el ocio y el tiempo libre (véase capítulo 3 de Boyd, 2014), e incluso explorar qué valores sociales se ven implicados en el uso excesivo de las TIC (por ejemplo, el hedonismo, la seguridad o el individualismo). Todas estas variables nos permitirían tener una visión más plural de la complejidad de esta realidad psicológica.

Apoyos

Los autores forman parte del equipo de investigación ERIDIQV (www.udg.edu/eridiqv) de la Universitat de Girona, reconocido como Grupo de Investigación Consolidado por la Generalitat de Catalunya (2014-SGR-1332 y 2017 SGR 162), que ha financiado la obtención de datos para este estudio.

Referencias

- Amichai-Hamburger, Y., & Vinitzky, G. (2010). Social network use and personality. *Computers in Human Behavior*, *26*, 1289-1295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.018>
- Aydin, B., & Volkan, S. (2011). Internet addiction among adolescents: the role of self-esteem. *Procedia and Behavioral Sciences*, *15*, 3500-3505. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.325>
- Bahrainian, S., Haji-Alizadeh, K., Raeisoon, M., Hashemi-Gorji, O., & Khazae, A. (2014). Relationship of Internet addiction with self-esteem and depression in university students. *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*, *55*(3), 86-89.
- Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services*, *41*, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001>
- Billieux, J., Van-der-Linden, M., & Rochat, L. (2008). The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, *22*, 1195-1210. <https://doi.org/10.1002/acp.1429>
- Billieux, J., Gay, P., Rochat, L., & Van-der-Linden, M. (2010). The role of urgency and its underlying psychological mechanisms in problematic behaviours. *Behaviour Research and Therapy* *48*(11), 1085-1096. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.07.008>
- Boyd, D. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, *9*, 115-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Buckner, J.E., Castille, C.M., & Sheets, T.L. (2012). The five factor model of personality and employees' excessive use of technology. *Computers in Human Behavior*, *28*(5), 1947-1953. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.014>
- Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, *33*, 45-68.
- Casas, J.A., Del-Río, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, *29*, 580-587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Casas, F., Madorell, L., Figuer, C., González, M., Malo, S., García, M. ... Babot, N. (2007). *Preferències i expectatives dels adolescents relatives a la televisió a Catalunya*. Barcelona: Consell Audiovisual de Catalunya.
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C., & Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, *28*(3), 196-204.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). *The revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO-five-factor inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, *36*, 587-596. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00118-1)

- Costa, P.T., & Mc-Crae, R.R. (2008). *NEO PI-R Inventario de Personalidad NEO Revisado Manual*. Madrid, TEA.
- Durager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's Internet safety?* London: EU Kids Online. <https://goo.gl/Bh3LwI>
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y Redes Sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 4, 435-448.
- Franco, C., de la Fuente, M., & Salvador, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en consciencia plena (mindfulness) en las medidas de crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Frison, E., & Eggermont, S. (2015). Exploring the relationships between different types of Facebook use, perceived online social Support, and adolescents' depressed mood. *Social Science Computer Review*, 34(2), 153-171. <https://doi.org/10.1177/0894439314567449>.
- Fundación Mapfre (Ed.) (2014). *Tecnoadicción. Más de 70.000 adolescentes son tecnoadictos. Seguridad y Medioambiente*, 1, 66-69.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M., & Mascheroni, G. (2016). Riesgos y oportunidades en Internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). *Net children and go mobile. Final Report March 2016*. <https://goo.gl/aFSxsB>
- Gómez, P., Harris, S.K., Barreiro, C., Isorna, M., & Rial, A. (2017). Profiles of Internet use and parental involvement, and rates of online risks and problematic Internet use among Spanish adolescents. *Computer in Human Behaviour*, 75, 826-833. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.027>
- Hiniker, A., Schoenebeck, S.Y., & Kientz, J.A. (2017). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. *CSCW '16, February 27-March 02, 2016, San Francisco, CA, USA*. <https://doi.org/10.1145/2818048.2819940>
- Ho, S.S., Lwing, M.O., & Lee, E.W.J. (2017). Till logot do us part? Comparison of factors predicting excessive social network sites use and addiction between Singaporean adolescents and adults. *Computers in Human Behavior*, 75, 632-642. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.002>
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their Internet use*. London: EU Kids Online. <https://goo.gl/bfZrH8>
- Hughes, D.J., Rowe, M., Batey, M., & Lee, A. (2012). A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, 28, 561-569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.001>
- International Telecommunication Union (2017). *The World in 2017. ICT facts and figures*. Geneva, Switzerland: International Telecommunication Union.
- Jackson, L.A., Von-Eye, A., Fitzgerald, H.E., Zhao, Y., & Witt, E.A. (2010). Self-concept, self-esteem, gender, race and information technology use. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 323-328. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.001>
- Kuss, D.J., Van-Rooij, A.J., Shorter, G.W., Griffiths, M.D., & Van-de-Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers Human Behaviour*, 29(5), 1987-1996. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.002>
- Lauricella, A., Wartella, E., & Rideout, V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. Deliverable D4*. London: EU Kids Online. <https://goo.gl/otGdQV>
- Malo, S., González, M., Casas, F., Viñas, F., Gras, M.E., & Bataller, S. (2014). Adaptación al catalán [Catalan adaptation]. In F. García & G. Musitu (Ed.), *AF5. Autoconcepto-Forma 5* (pp. 69-88). Madrid: TEA.
- Marino, C., Vieno, A., Pastore, M., Albery, I.P., Frings, D., & Spada, M.M. (2016). Modeling the contribution of personality, social identity and social norms to problematic Facebook use in adolescents. *Addictive Behaviors*, 63, 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.07.001>
- Meerkerk, G.J., Van-den-Eijnden, R.J., Vermulst, A.A., & Garretsen, H.F. (2009). The compulsive Internet use scale (CIUS): Some psychometric properties. *Cyberpsychology Behavior*, 12(1), 1-6. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0181>
- Müller, K.W., Dreier, M., Beutel, M.E., Duven, E., Giral, S., & Wölfling, K. (2017). A hidden type of Internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescence. *Computers in Human Behaviour*, 55, 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.007>
- Ndasauka Y., Hou, J., Wang, Y., Yang, L., Yang, Z., Ye, Z. ... Zhang, X. (2016). Excessive use of Twitter among college students in the UK: Validation of microblog excessive use scale and relationships to social interaction and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 55, 963-971. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.020>
- OfCom, U.K. (2016). *Children and Parents: Media use and attitudes report*. <https://goo.gl/9FxdxB>
- Ólafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2014). *Children's use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base (revised edition)*. London: EU Kids Online. <https://goo.gl/NiQxm4>
- Pérez, R., Rumoroso, A.M., & Brenes, C. (2009). El uso de tecnologías de la información y la comunicación y la evaluación de sí mismo en adolescentes costarricenses. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 610-617.
- Reich, S.M., Subrahmanyam, K., & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks. *Development Psychology*, 48(2), 356-68. <https://doi.org/10.1037/a0026980>
- Rosen, L.D., Whaling, K., Carrier, L.M., Cheever, N.A., & Rökkum, J. (2013). The Media and Technology Usage and Attitudes Scale: An empirical investigation. *Computer Human Behavior*, 29(6), 2501-2511. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.006>
- Ross, C., Orr, E., Sisic, M., Arseneault, J.M., & Simmering, M. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 578-586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.024>

- Salehan, M., & Negabahn, A. (2013). Social networking on smartphones: When mobile phones become addictive. *Computers in Human Behavior*, 29, 2632-2639. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.003>
- Schou, C., Griffiths, M. D., Gjertsen, S.R., Krossbakken, E., Kvam, S., & Pallesen, S. (2013). The relationships between behavioral addictions and the five-factor model of personality. *Journal Behavior Addiction*, 2(2), 90-99. <https://doi.org/10.1556/JBA.2.2013.003>
- Smahel, D., Helsper, E., Green, L., Kalmus, V., Blinka, L., & Ólafsson, K. (2012). *Excessive Internet use among European children*. London: EU Kids Online, London School of Economics & Political Science. <https://goo.gl/P7rhLT>
- Tang, J.H., Chen, M.C., Yang, C.Y., Chung, T.Y., & Lee, Y.A. (2016). Personality traits, interpersonal relationships, online social support, and Facebook addiction. *Telematics and Informatics*, 33, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.06.003>
- Valkenburg, P., Peter, J., & Schouten, A. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 584-590. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584>
- Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SS-A) scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-218. <https://doi.org/10.1007/BF00911821>
- Viñas, F. (2009). Uso autoinformado de Internet en adolescentes: Perfil psicológico de un uso elevado de la Red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 109-122.
- Weinstein, A., & Lejoyeux, M. (2010). Internet addiction or excessive Internet use. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 277-283. <https://doi.org/10.3109/00952990.2010.491880>
- Who (Ed.) (2014). World health organization statistics. <https://goo.gl/vw8xQe>



AULARIA

EL PAÍS DE LAS AULAS REVISTA DIGITAL DE EDUCOMUNICACIÓN

ISSN: 2253-7937



GRUPO COMUNICAR

Editorial Ideas Reflexiones Temas Debate Entrevistas Experiencias Interculturalidad Análisis Imagen Relatos Un. Didácticas Plataformas Aula Viva Publicaciones



EDITORIAL



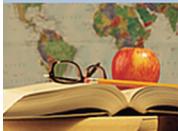
IDEAS REFLEXIONES



TEMAS DEBATE



ENTREVISTAS



EXPERIENCIAS



INTERCULTURALIDAD



ANÁLISIS IMAGEN



NUEVO: Lea ahora los números publicados de Aularia en diversos formatos [\[pulse aquí\]](#)

[, pulse sobre este texto: Normas de Publicación en Aularia Digital.](#)

NÚMERO ABIERTO DE AULARIA: VOL. 6(2) JULIO - 2017,
QUE CUENTA DE MOMENTO CON: 6 ARTÍCULOS.

ENTREVISTAS

:: Entrevista a Carolina Moreno Castro «El último paso de un descubrimiento, hallazgo, o innovación científica, es la publicación de los resultados en un medio de comunicación social», por Carolina MORENO CASTRO y Redacción de Aularia



El periodismo, los periodistas, sean científicos o con afanes de divulgación científica o periodística, se enfrentan en ocasiones con el mundo de la ciencia y de la técnica. ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

EXPERIENCIAS

:: España. «La desbandá», historia de la Guerra Civil española que se hace dibujos en una historieta, por Redacción de AULARIA



Una historia gráfica relata el éxodo de la población malagueña tras la caída de Málaga el 8 de febrero del 37 y describe lo que sin duda puede considerarse como el episodio más ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

IDEAS REFLEXIONES

:: España. Estrategias de Aprendizaje del Hemisferio Derecho: El Sistema Circulatorio mediante la fantasía, la música y el dibujo., por Abel MERINO OROZCO



Se presenta una estrategia de aprendizaje encaminada hacia alumnos de un colegio ordinario del tercer ciclo de primaria, cuyo objetivo reside en potenciar el aprendizaje ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

IDEAS REFLEXIONES

:: Portugal. Los MOOC en la Educación Politécnica: producción científica y provisión de cursos, por Joana QUERIDO GOMES



Cada vez más, las innovaciones tecnológicas (o netamorfosis) influyen directa o indirectamente en el mundo educativo. Con menos de una década, el Massive Open Online Course – el ...

[\[Comentarios sobre este Artículo\]](#) · [\[Saber más sobre este Artículo\]](#) · [\[Ir al inicio\]](#)

Visitas desde
Nov. 2011: 79708

Portada

La Revista Aularia

Núm. Publicados

Organización

Publicar en Aularia

Enlaces de interés

Buscador

Próximos artículos

Lectores/as

Autores/as

PATROCINADORES



GRUPO COMUNICAR

Comunicar

Dialnet

14 icono14

EVENTOS

10 al 21 de Julio de 2017
Morelia, Michoacán, México



VIII Encuentro Internacional de docentes y autores de revistas de investigación e innovación desde la escuela y la comunidad



«Aularia» El país de las Aulas

Revista digital de Educomunicación del Grupo Comunicar

www.aularia.org

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal



ANIVERSARIO

1.740 artículos de investigación y estudios publicados
574 revisores científicos de 45 países de todo el mundo
Presencia en 618 bases de datos internacionales

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
 DomicilioPoblación
 CódigoProvinciaTeléfono
 Persona de contacto (para centros)
 FechaCorreo electrónico
 CIF (solo para facturación) Firma o sello:

FORMAS DE PAGO Y SISTEMAS DE ENVÍO

España:

- Transferencia bancaria IBAN ES24 1465 0100 9119 0002 5510 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (solo en España) (Agregar 15,00€ adicionales al pedido)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA PARA SUSCRIPCIONES

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/PlazaPoblaciónProvincia
 IBAN Entidad Oficina DC Cuenta
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com

www.comunicarjournal.com

Pedidos: e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción anual institucional 2018 (54, 55, 56 y 57) 80,00€
- Suscripción anual personal 2018 (54, 55, 56 y 57) 70,00€
- Comunicar 01: Aprender con los medios 14,00€
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 14,00€
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 14,00€
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 14,00€
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 14,00€
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 14,00€
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00€
- Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00€
- Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00€
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00€
- Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00€
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00€
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00€
- Comunicar 14: La comunicación humana 15,00€
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00€
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00€
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00€
- Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00€
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00€
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00€
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00€
- Comunicar 22: Edu-comunicación 16,00€
- Comunicar 23: Música y comunicación 16,00€
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00€
- Comunicar 25: TV de calidad 20,00€
- Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00€
- Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00€
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00€
- Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00€
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00€
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 20,00€
- Comunicar 32: Políticas de educación en medios 20,00€
- Comunicar 33: Cibermedios y medios móviles 25,00€
- Comunicar 34: Música y pantallas 25,00€
- Comunicar 35: Lenguajes fílmicos en Europa 25,00€
- Comunicar 36: La TV y sus nuevas expresiones 25,00€
- Comunicar 37: La Universidad Red y en Red 25,00€
- Comunicar 38: Alfabetización mediática 25,00€
- Comunicar 39: Currículum y formación en medios 25,00€
- Comunicar 40: Jóvenes interactivos 25,00€
- Comunicar 41: Agujeros negros de la comunicación 25,00€
- Comunicar 42: Aprendizajes colaborativos virtuales 25,00€
- Comunicar 43: Prosumidores mediáticos 25,00€
- Comunicar 44: MOOC en educación 25,00€
- Comunicar 45: Comunicación en mundo que envejece 25,00€
- Comunicar 46: Internet del futuro 20,00€
- Comunicar 47: Comunicación y cambio social 20,00€

- Comunicar 48: Ética y plagio en la comunicación 20,00€
- Comunicar 49: Educación y comunicación en el mundo 20,00€
- Comunicar 50: Tecnologías y segundas lenguas 20,00€
- Comunicar 51: E-innovación en la educación superior 20,00€
- Comunicar 52: Cerebro Social e inteligencia conectiva 20,00€
- Comunicar 53: Ciudadanía crítica y empoderamiento social 20,00€
- Comunicar 54: Acceso abierto, tecnologías y educación 20,00€
- Comunicar 55: La esfera mediática 20,00€
- Comunicar 56: Ciberacosos: la amenaza sin rostro 20,00€

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00€
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00€
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00€
- El periódico en las aulas 14,00€

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00€
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00€
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00€
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00€
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00€

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/35 (textos íntegros de 35 números) 45,00€
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00€
- La televisión que queremos... (e-book) 16,00€

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00€
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00€
- Comprender y disfrutar el cine 16,00€
- Geohistoria.net 16,00€
- El periodista moral 19,00€

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00€
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00€
- Medios audiovisuales para profesores 16,00€
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50€
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00€
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00€
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00€

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 14,00€
- Historietas de la comunicación. 20,00€

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00€

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total

Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación

Próximos números



Comunicar 57 (2018-4)

Artivismo: Arte y compromiso social en un mundo digital

Editores temáticos:

Dra. Eva Aladro-Vico, Universidad Complutense de Madrid (España)

Dra. Olga Bailey, Universidad de Nottingham Trent (Reino Unido)

Dra. Dimitrina Semova-Jivkova, Universidad Complutense de Madrid (España)

Hasta el 28 de Febrero de 2018



Comunicar 58 (2019-1)

**Aprendizaje y medios digitales.
Formas emergentes de participación y transformación social**

Editores temáticos:

Dr. Moisès Esteban-Guitart, Universitat de Girona (España)

Dr. Javier González-Patiño, Universidad Autónoma de Madrid (España)

Dr. James Gee, Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)

Hasta el 30 de Mayo de 2018



Comunicar 59 (2019-2)

**Medios móviles emergentes.
Convergencia comunicativa en el nuevo escenario mediático**

Editores temáticos:

Dr. Xosé López, Universidad de Santiago de Compostela (España)

Dr. João Canavilhas, Universidad de Beira Interior (España)

Dr. Oscar Westlund, Universidad de Gotemburgo (Suecia)

Hasta el 30 de Septiembre de 2018



Comunicar 60 (2019-3)

**Cómo llegar a ser un genio. Aprendizaje personalizado
y altas capacidades en la sociedad conectada**

Editores temáticos:

Dra. Sylvia Sastre i Riba, Universidad de La Rioja (España)

Dr. Antoni Castelló Tarrida, Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Dr. Christopher Perleth, Universidad de Rostock (Alemania)

Hasta el 30 de Diciembre de 2018

Comunicar es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la comunicación y la educación. Si está interesado en colaborar en los próximos números (tanto en Monográfico como en Miscelánea) puede remitirnos su manuscrito. Normativa disponible en: www.revistacomunicar.com

Comunicar



Revista científica trimestral, bilingüe en español e inglés en todos sus artículos, y abstracts en chino y portugués.

Decidida vocación internacional y latinoamericana en sus temáticas, lectores y autores.

25 años de edición y 1.750 artículos publicados de investigaciones y estudios.

Presencia en 623 bases de datos internacionales, plataformas de evaluación de revistas, directorios selectivos, portales especializados, catálogos hemerográficos...

Riguroso y transparente sistema ciego de evaluación de manuscritos, auditado en RECYT; Consejo Científico Internacional y una red pública de revisores científicos de 591 investigadores de 45 países de todo el mundo.

Gestión profesional de manuscritos a través de la Plataforma OJS (FECYT), con compromisos éticos de transparencia y puntualidad, sistemas antiplagio (CrossCheck), métricas alternativas (PlumX, Altmetrics)...

Alto nivel de visibilización con múltiples sistemas de búsqueda, DOIs, ORCID, pdfs dinámicos, epub..., con conexión a gestores documentales como Mendeley, RefWorks, EndNote y redes sociales científicas como academia.edu, ResearchGate.

Especializada en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes...; monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

Doble formato: impreso y on-line; digitalmente, accesible a texto completo, de forma gratuita, para toda la comunidad científica e investigadores de todo el mundo.

Coediciones impresas en español e inglés para todo el mundo; Editada por Comunicar, asociación profesional no lucrativa, veterana en España (29 años) en educomunicación, que colabora con múltiples centros y Universidades internacionales.

En indexaciones activas 2017/2018, «Comunicar» es Q1 en WoS-JCR: 1ª española en Educación y 1ª en Comunicación. En Scopus 2018 (CiteScore y SJR) es Q1 en Educación, en Comunicación, y en Estudios Culturales (1ª española e iberoamericana); Revista de Excelencia RECYT 2016/19. En Google Scholar Metrics 2017/18 es la 1ª mejor revista indexada en español en todas las áreas.



Colaboran:



Universidad
de Huelva
Grupo Inv. Agora PAI-HUM648

Edita:



Grupo Comunicar

www.revistacomunicar.com
info@grupocomunicar.com

ISSN: 1134-3478 / e-ISSN: 1988-3293