



Confinamiento, ciberodio y factor protector de las competencias socioemocionales y morales en Educación Primaria

Lockdown, cyberhate, and protective factor of social-emotional and moral competencies in Primary Education

-  Dr. Vicente-J. Llorent. Profesor Titular, Departamento de Educación, Universidad de Córdoba (España) (vjllorent@uco.es) (<https://orcid.org/0000-0002-6795-2933>)
-  Dra. Carolina Seade-Mejía. Profesora, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Educación, Cañar (Ecuador) (lucia.seade@unae.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-8325-1977>)
-  Dra. Ximena Vélez-Calvo. Profesora, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad del Azuay, Cuenca (Ecuador) (xvelez@uazuay.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-4451-9547>)

RESUMEN

La pandemia por COVID-19 provocó una gran crisis en numerosos ámbitos sociales, especialmente en los niños, por el cierre de las escuelas en cientos de países. El confinamiento implicó un contexto educativo puramente virtual, lo cual pudo aumentar la participación en ciberconductas antisociales como el ciberodio. El objetivo de la presente investigación es conocer el impacto del confinamiento en el ciberodio de los niños de Educación Primaria, y analizar el papel de las competencias socioemocionales y morales como factor protector. El estudio se realizó con 792 alumnos de Educación Primaria ($M_{edad}=10,81$, $DT=0,85$) de Cuenca (Ecuador). Se utilizó un cuestionario compuesto por las escalas de ciberodio, competencias socioemocionales, empatía y emociones morales. Se realizó un estudio cuantitativo con un diseño longitudinal con dos recogidas de datos en un intervalo de cinco meses. Los resultados mostraron que tanto el ciberodio total y sus dimensiones, agresión y promoción, aumentaron longitudinalmente. El ciberodio entre estos participantes se podría predecir tras cinco meses de confinamiento por ser varón, por pertenecer al curso superior, por asistir a un centro público y por tener bajas puntuaciones en emociones morales. Los efectos del confinamiento han destacado la importancia de las relaciones sociales cara a cara, lo cual tiene interesantes implicaciones sobre la importancia de la escuela en el desarrollo de las competencias socioemocionales y morales para la convivencia y el respeto a la diversidad.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic caused a major crisis in numerous social spheres, especially among children, due to the closure of schools in hundreds of countries. The lockdown resulted in classes being given exclusively online, which could have led to increased participation in antisocial online behaviour such as cyberhate. This research aims to find out the impact of lockdown on cyberhate in children in Primary Education and to analyse the role of social, emotional and moral competencies as a protective factor. The study was conducted with 792 primary school pupils ($M_{age}=10.81$, $SD=0.85$) from Cuenca (Ecuador). A questionnaire focusing on cyberhate, social and emotional competencies, empathy, and moral emotions scales was used. A quantitative study was carried out with a longitudinal design with two data rounds of collection separated by an interval of five months. The results showed that total cyberhate and its dimensions, perpetration and propagation, increased longitudinally. Cyberhate among these participants could be predicted, after five months of lockdown, for being male, being in the highest school year, attending a state school, and obtaining low scores in moral emotions. The effects of the lockdown have highlighted the importance of face-to-face social relationships, which has exciting implications on the importance of school in developing social, emotional, and moral competencies which foster coexistence and respect for diversity.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Ciberodio, competencias socioemocionales y morales, empatía, confinamiento, educación primaria, COVID-19. Cyberhate, socio, emotional and moral competencies, empathy, lockdown, primary education, COVID-19.



1. Introducción y estado de la cuestión

La pandemia por COVID-19 provocó una gran crisis en numerosos ámbitos sociales, especialmente en los niños (Stassart et al., 2021). En el escenario educativo esta emergencia sanitaria dio lugar al cierre masivo de las clases presenciales en más de 200 países, con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. El confinamiento implicó un contexto educativo puramente cibernético donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el Internet fueron protagonistas indispensables y los únicos medios para mantener el contacto con la escuela (UNESCO, 2020). El mayor uso de Internet aumentó la vulnerabilidad de los individuos, quedando especialmente más expuestos los menores, a la desinformación y a la manipulación en las redes sociales y, por ende, a las conductas antisociales a través de Internet, como el ciberodio (Ferrera et al., 2020).

El ciberodio es una agresión intencional a través de Internet cuyo propósito es hacer daño mediante contenidos online a otras personas por características relacionadas con la orientación sexual, color de piel, nacionalidad, religión e ideología política, entre otros. El ciberodio presenta algunas características como la posibilidad de llevar a cabo ciberataques en cualquier momento, alcanzar audiencias considerablemente amplias y provocar daños a larga distancia (Bedrosova et al., 2022; Hawdon et al., 2017). A estas características se suman la percepción que tiene el agresor de anonimato, el poco control de la situación en la que se ven envueltas las víctimas y la complejidad de defenderse en el ciberespacio (Wachs & Wright, 2018).

En los últimos años el ciberodio ha aumentado considerablemente, donde un alto porcentaje de niños y adolescentes han sido expuestos a los ataques personales cibernéticos (Blaya et al., 2020; Kansok-Dusche et al., 2022). El ciberodio se ha podido ver potenciado por el confinamiento, ya que se han promovido las relaciones sociales virtuales. Las consecuencias del ciberodio pueden ser muy dañinas, afectando a diferentes esferas de los individuos, como por ejemplo la reducción de confianza en las personas (Näsi et al., 2015), del bienestar individual (Keipi et al., 2018) y de la motivación académica (Isik et al., 2018). El ciberodio es un complemento, en unos casos, o un antecedente, en otros, de los delitos de odio en el contexto fuera de línea, como tiroteos, apuñalamientos y ataques con bombas (Johnson et al., 2019).

Se requiere aún más investigación sobre esta ciberconducta antisocial, con el fin de identificar factores predictores del ciberodio entre los adolescentes. Se han desarrollado algunas intervenciones educativas, pero todavía son escasas las intervenciones educativas sobre ciberodio, como queda de manifiesto en un reciente metaanálisis que identificó dos intervenciones de carácter cuantitativo (Windisch et al., 2022). En esta línea, quedó patente la importancia de la educación en el Informe Global de Ciberseguridad 2020 (ITU, 2021), que planteó diferentes medidas para la protección de los niños en Internet, siendo una de ellas la educación en etapas obligatorias del sistema escolar, por medio de innovaciones curriculares y formación del profesorado.

La importancia de la escuela ante el ciberodio hace necesario realizar estudios que pongan de relieve los factores más efectivos para el éxito de las intervenciones educativas. En este sentido se han desarrollado numerosas intervenciones educativas para reducir y eliminar ciberconductas antisociales como el cyberbullying (Gaffney et al., 2019), donde el desarrollo de las competencias socioemocionales se mostró relevantes. Aún más, estas competencias también estuvieron muy presentes, directa e indirectamente, en los programas de intervención contra el cyberbullying, estudiados en un metaanálisis que incluyó 50 estudios con 320 tamaños del efecto (Polanin et al., 2022). Teniendo de referencia el conocimiento científico, las competencias socioemocionales están negativamente relacionadas con las ciberconductas antisociales como el cyberbullying (Rodríguez-Álvarez et al., 2022), por lo que se espera una relación similar con el ciberodio (Bedrosova et al., 2022; Wachs et al., 2022). Si bien aún no hay estudios que hayan comprobado este planteamiento, y dada la relevancia del tema se hace necesario. Diferentes investigaciones evidencian que los niveles altos de competencias socioemocionales y morales están relacionados con bajos niveles de conductas agresivas y antisociales, y que un alto nivel de competencias socioemocionales y morales protege a los niños y jóvenes ante diferentes conductas antisociales como el bullying (Gaffney et al., 2019; Yang et al., 2020) y el cyberbullying (Rodríguez-Álvarez et al., 2022). Quizá las competencias socioemocionales podrían ayudar a mejorar las medidas de prevención y reducción del ciberodio, en calidad de factor protector; ya que las competencias

socioemocionales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes sobre autoconciencia, automotivación, autogestión, conciencia social, conducta prosocial y toma de decisiones responsable orientadas a gestionar las emociones y las relaciones interpersonales en los diversos contextos sociales (Zych et al., 2018), como el caso del ciberespacio. Estas competencias juegan un papel imprescindible en la convivencia, son necesarias para el aprendizaje y para saber relacionarse correctamente con los demás, ser capaz de resolver pacíficamente conflictos, respetar y ser respetado (CASEL, 2012).

Las competencias socioemocionales incluyen la empatía, y a su vez están relacionadas con aspectos morales (Allemand et al., 2015). La empatía facilita las relaciones sociales y se define como la capacidad de entender y compartir el estado emocional de otra persona. Está compuesta por dos dimensiones, la empatía cognitiva y la empatía afectiva. Los bajos niveles de empatía se asocian con conductas antisociales y predicen comportamientos agresivos (Campos et al., 2022; Jolliffe & Farrington, 2004). Mientras que el desarrollo moral implica manejar adecuadamente las emociones aprendidas por las experiencias o relaciones que tienen las personas en eventos morales, proporcionando el ímpetu necesario para hacer el bien y evitar el mal (Kroll & Egan, 2004), según los intereses y el bienestar de las personas (Haidt, 2003). El desarrollo moral es fundamental para complementar el ámbito socioemocional, y potenciar la convivencia y el respeto a la diversidad (Caurín et al., 2019).

Según la revisión de la literatura científica, las altas competencias socioemocionales y morales podrían proteger contra el ciberodio entre los adolescentes. Sin embargo, aún existen pocos estudios sobre la temática y, por lo tanto, se necesitan investigaciones que profundicen en la relación entre el ciberodio y las competencias socioemocionales, dado el potencial de prevención e intervención de estas competencias.

Por tanto, el objetivo de la presente investigación es doble; por un lado, conocer el impacto del confinamiento en el ciberodio y, por otro lado, analizar las competencias socioemocionales y morales como factor protector de los niños de Educación Primaria. La falta de escolarización presencial y el mayor uso de las TIC por el confinamiento respaldan el planteamiento de las siguientes hipótesis. H₁: Tras cinco meses de confinamiento aumenta el ciberodio entre el alumnado. Las competencias socioemocionales y morales son indispensables para la promoción respetuosa y pacífica de las relaciones interpersonales, y ayudan a mejorar la inclusión, por ende, se espera que estén relacionadas negativamente con el ciberodio, llegando a la hipótesis H₂: Las competencias socioemocionales y morales son un factor de protección ante el ciberodio.

2. Método

2.1. Participantes

El estudio se realizó con 792 participantes de entre 9 y 14 años, con una edad media en torno a 11 años ($M=10,81$, $DT=0,85$); 9 años: $n=24$; 10 años: $n=279$; 11 años: $n=337$; 12 años: $n=133$; 13 años: $n=16$; 14 años: $n=3$. El 49,4% ($n=394$) del sexo masculino y el 50,6% ($n=398$) del sexo femenino. Los niños estaban escolarizados en 15 centros de Educación Primaria de la ciudad de Cuenca (Ecuador), ocho públicos que representan el 61,2% ($n=485$) y siete privados que representan al 38,8% ($n=307$). La muestra se distribuyó en todas las aulas de los dos últimos cursos de Educación Primaria, 49,6% ($n=393$) de sexto curso y 50,4% ($n=399$) de séptimo curso. Los casos perdidos ($n=37$) no se incluyeron en los análisis. El 93,5% ($n=740$) de los participantes tenían la nacionalidad ecuatoriana. La mayoría de los padres y las madres eran ecuatorianos, siendo extranjeros el 6,5% ($n=51$) de los niños, el 6,3% ($n=50$) de las madres y el 7,2% ($n=57$) de los padres. La diversidad étnico-cultural se organizó en dos grandes grupos, el grupo mayoritario compuesto por ecuatorianos y padres ecuatorianos ($n=678$) y el grupo minoritario ($n=114$), compuesto por aquellos niños pertenecientes a un pueblo originario o cuya nacionalidad, o la de sus padres, no era ecuatoriana.

2.2. Instrumentos

Los datos han sido recogidos a partir de un cuestionario integrado por ítems sobre características socioeducativas (sexo, curso, nacionalidad, nacionalidad de los padres, pertenencia a grupos originarios y centro escolar) y las siguientes cuatro escalas específicas sobre las variables de estudio. El cuestionario de Ciberodio (Zych, en prensa) se utilizó para conocer el ciberodio entre los participantes. Está formado por

15 preguntas con respuestas escala Likert de cinco puntos que osciló entre uno («Muy en desacuerdo») y cinco («Muy de acuerdo»). Los ítems hacen referencia a comportamientos realizados en los últimos tres meses como expresar odio hacia otros por Internet, compartir fotos o vídeos con odio por Internet, promover por Internet que la gente insulte a ciertas minorías. El instrumento ($\Omega_{t1} = ,95$; $\Omega_{t2} = ,88$) tiene una estructura de dos dimensiones: Agresión de ciberodio ($\Omega_{t1} = ,96$; $\Omega_{t2} = ,83$) compuesto por 10 ítems (es decir, «He mandado mensajes a foros o redes sociales que expresan odio hacia minorías») y Promoción del ciberodio ($\Omega_{t1} = ,96$; $\Omega_{t2} = ,71$) compuesto por cinco ítems (es decir, «He intentado que la gente se dé cuenta, a través del Internet, que algunas minorías no deben tener voz ni voto»).

El cuestionario de «Competencias Socioemocionales» (Zych et al., 2018) está formado por 16 preguntas respondidas con una escala Likert de cinco puntos que osciló entre uno («Muy en desacuerdo») y cinco («Muy de acuerdo»). Los ítems hacen referencia a comportamientos realizados en los últimos tres meses como ser consciente de los pensamientos que influyen en las emociones o saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan. El instrumento tiene una excelente fiabilidad ($\Omega_{t1} = ,84$; $\Omega_{t2} = ,72$), menor en sus cuatro factores: Autoconciencia ($\Omega_{t1} = ,68$; $\Omega_{t2} = ,62$) con cuatro ítems (es decir, «Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago»), Autogestión y motivación ($\Omega_{t1} = ,65$; $\Omega_{t2} = ,58$) con tres ítems (es decir, «Sé cómo motivarme»), Conciencia social y comportamiento prosocial ($\Omega_{t1} = ,68$, $\Omega_{t2} = ,61$) con seis ítems (es decir, «Presto atención a las necesidades de los demás»), y Toma de decisiones responsable ($\Omega_{t1} = ,54$; $\Omega_{t2} = ,44$) con tres ítems (i.e. «Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias»).

La escala de Empatía (Jolliffe & Farrington, 2004) validada en español por Villadangos et al. (2016), entendida como parte de la dimensión socioemocional (Allemand et al., 2015), presenta una fiabilidad adecuada ($\Omega_{t1} = ,84$; $\Omega_{t2} = ,65$). Los ítems hacen referencia a comportamientos como a menudo me contagio de los sentimientos de mis amigos o no suelo darme cuenta de los sentimientos de mis amigos, en los últimos tres meses. Está formada por 20 preguntas para ser resueltas por medio de una escala Likert de cinco puntos que osciló entre uno («Muy en desacuerdo») y cinco («Muy de acuerdo»). Esta escala se divide en dos factores: Afectiva ($\Omega_{t1} = ,58$; $\Omega_{t2} = ,48$) con 11 ítems (es decir, «Las emociones de mis amigos me afectan mucho») y Cognitiva ($\Omega_{t1} = ,74$; $\Omega_{t2} = ,56$) con nueve ítems (es decir, «Me suelo dar cuenta de cómo se siente la gente incluso antes de que me lo digan»).

La Escala de Emociones Morales (Álamo et al., 2020) está compuesta por cinco ítems respondidos en una escala Likert con cinco categorías desde uno («Muy en desacuerdo») hasta cinco («Muy de acuerdo»), con un índice de fiabilidad de $\Omega_{t1} = ,78$ y $\Omega_{t2} = ,50$. Los ítems se centran en varias emociones morales (culpa, arrepentimiento, orgullo, vergüenza) que aparecen ante transgresiones morales (es decir, «Me siento culpable si le he hecho daño a un compañero»).

2.3. Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio cuantitativo y longitudinal, cuya selección de la muestra se realizó por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia y accesibilidad, según los permisos otorgados por las instituciones educativas. Una vez contactados los directores de las escuelas seleccionadas de Cuenca (Ecuador), se les solicitó su colaboración en el estudio. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado de los padres de familia. La recolección de los datos se realizó en enero y febrero de 2020 (T1), justo antes del confinamiento, y julio de 2020 (T2), al final del curso escolar, tras cinco meses de confinamiento. Las encuestas fueron aplicadas de forma colectiva en los grupos de clase y dentro del horario escolar con una duración aproximada de 20 minutos. La participación fue voluntaria y únicamente se usaron códigos individuales anónimos para el emparejamiento longitudinal de los sujetos. En la T1 los participantes fueron supervisados por los investigadores quienes entregaron y recogieron los cuestionarios sin ninguna intervención del profesorado. En la T2, dado que las clases presenciales se encontraban suspendidas por la pandemia COVID-19 y el alumnado seguía en confinamiento, los mismos cuestionarios se recolectaron por los investigadores de forma virtual, gracias a que el profesorado permitió la entrada a la clase virtual donde los cuestionarios fueron proporcionados por los investigadores. Los mismos participantes del presente estudio respondieron los cuestionarios tanto en el pre-test como en el post-test.

2.4. Análisis de datos

El cálculo de la fiabilidad de las escalas y sus dimensiones se obtuvieron a partir del Omega de McDonald con el programa informático Factor 10.5.02. Se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, desviaciones típicas y porcentajes). También se utilizaron análisis comparados entre las variables antes del confinamiento y tras cinco meses de confinamiento con la *t* de Student. Para conocer el tamaño del efecto se calculó la *d* de Cohen. Se realizaron correlaciones de Pearson para analizar las relaciones univariantes entre sexo, curso, tipo de escuela, grupo étnico-cultural, competencias socioemocionales y morales, y ciberodio.

El estudio multivariable para predecir el ciberodio en relación única con el resto de las variables del estudio se realizó con un análisis de regresión lineal tanto trasversal como longitudinal. El sexo y el curso se han introducido en diferentes análisis como variables de control por estar relacionadas con el ciberodio (Obermaier & Schumuck, 2022). También se han considerado el grupo étnico-cultural y el tipo de centro por suponer diferencias educativas significativas entre el alumnado del contexto de estudio (Delprato & Antequera, 2021; Garaigordobil et al., 2015; Isik et al., 2018). Los análisis de datos se han llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS 25, excepto en el caso de la *d* de Cohen, que se utilizó la calculadora de Campbell Collaboration.

3. Resultados

Los análisis comparativos de ciberodio antes del confinamiento y tras cinco meses de confinamiento mostraron cambios significativos. El ciberodio y sus dos factores aumentaron significativamente durante el confinamiento, con considerables tamaños del efecto (Tabla 1).

	Antes del Confinamiento M (SD)	Tras cinco meses de Confinamiento M (SD)	t	p	d (95%CI)
Agresión de ciberodio	1,40 (0,55)	1,80 (0,56)	-33,77	<.001	-0,72 (-0,82, -0,62)
Promoción del ciberodio	1,38 (0,59)	1,82 (0,60)	-29,99	<.001	-0,74 (-0,84, -0,64)
Ciberodio total	1,39 (0,54)	1,81 (0,52)	-41,12	<.001	-0,79 (-0,89, -0,69)

El sexo, el curso y el tipo de centro mostraron una relación significativa con el ciberodio, en todos los casos, con la Agresión de ciberodio y el Ciberodio total. En el caso del grupo étnico-cultural solo apareció correlación con la Promoción del ciberodio tras cinco meses de confinamiento (T2). Las correlaciones de las diferentes variables socioemocionales y morales mostraron una relación significativa y negativa tanto trasversal como longitudinal con el ciberodio, excepto por la ausencia de correlación de la empatía afectiva con el ciberodio y sus dimensiones (Tabla 2).

	Agresión de ciberodio (T1)	Promoción del ciberodio (T1)	Ciberodio total (T1)	Agresión de ciberodio (T2)	Promoción del ciberodio (T2)	Ciberodio total (T2)
Sexo (0=femino, 1=masculino) (T1)	,086 [†]	,069	,083 [†]	,112 ^{**}	,063	,105 ^{**}
Curso (T1)	,176 ^{**}	,125 ^{**}	,164 ^{**}	,254 ^{**}	,035	,196 ^{**}
Tipo de centro (T1)	-,112 ^{**}	-,118 ^{**}	-,118 ^{**}	-,144 ^{**}	-,124 ^{**}	-,151 ^{**}
Grupo étnico-cultural (T1)	,024	,051	,035	,020	,097 ^{**}	,052
Autoconciencia (T1)	-,136 ^{**}	-,091 [†]	-,125 ^{**}	-,091 [†]	-,076 [†]	-,095 ^{**}
Autogestión y motiv. (T1)	-,121 ^{**}	-,079 [†]	-,110 ^{**}	-,123 ^{**}	-,050	-,108 ^{**}
Conc. soc. y cond. pros. (T1)	-,135 ^{**}	-,137 ^{**}	-,141 ^{**}	-,092 ^{**}	-,127 ^{**}	-,116 ^{**}
Toma de decis. respons. (T1)	-,109 ^{**}	-,092 ^{**}	-,107 ^{**}	-,080 [†]	-,077 [†]	-,087 [†]
Comp. socioemoc. total (T1)	-,168 ^{**}	-,136 ^{**}	-,162 ^{**}	-,127 ^{**}	-,114 ^{**}	-,135 ^{**}
Empatía Cognitiva (T1)	-,091 [†]	-,065	-,085 [†]	-,078 [†]	-,077 [†]	-,086 [†]
Empatía Afectiva (T1)	-,038	-,036	-,038	-,054	-,058	-,062
Empatía total (T1)	-,072 [†]	-,057	-,069	-,075 [†]	-,077 [†]	-,084 [†]
Emociones Morales (T1)	-,145 ^{**}	-,142 ^{**}	-,149 ^{**}	-,153 ^{**}	-,148 ^{**}	-,167 ^{**}
Agresión ciberod. (T1)	1	,858 ^{**}	,983 ^{**}	,817 ^{**}	,638 ^{**}	,835 ^{**}
Promoción ciberod. (T1)	,858 ^{**}	1	,938 ^{**}	,729 ^{**}	,755 ^{**}	,818 ^{**}
Ciberodio total (T1)	,983 ^{**}	,938 ^{**}	1	,813 ^{**}	,701 ^{**}	,857 ^{**}
Agresión ciberod. (T2)	,817 ^{**}	,729 ^{**}	,813 ^{**}	1	,595 ^{**}	,950 ^{**}
Promoción ciberod. (T2)	,638 ^{**}	,755 ^{**}	,701 ^{**}	,595 ^{**}	1	,817 ^{**}
Ciberodio total (T2)	,835 ^{**}	,818 ^{**}	,857 ^{**}	,950 ^{**}	,817 ^{**}	1

Nota. Nivel de significación [†]*p*<.05, ^{**}*p*<.01, ^{***}*p*<.001.

Los análisis de regresión lineal, donde se incluyeron las características socioeducativas (sexo, curso, tipo de centro y grupo étnico-cultural) como variables control, tienen en cuenta las competencias

socioemocionales y morales (Competencias socioemocionales, Empatía y Emociones morales) en la T1 para predecir el ciberodio y sus factores.

Tabla 3. Variables predictoras (T1) en relación trasversal y longitudinal con la Agresión de ciberodio

	Relaciones trasversales con la agresión de ciberodio		Relaciones longitudinales con la agresión de ciberodio	
	β	p	β	p
Sexo _(0=chica; 1=chico)	0,08	,03	0,10	,01
Curso	0,17	<,001	0,18	<,001
Tipo de centro	-0,07	,06	-0,13	<,01
Grupo étnico cultural	0,02	,61	0,05	,16
Autoconciencia	-0,08	,10	-0,02	,67
Autogestión y motivación	-0,01	,74	-0,02	,64
Conciencia soc. y comp. prosoc.	0,01	,85	0,03	,49
Toma de decisiones	-0,02	,63	-0,01	,73
Empatía Cognitiva	-0,07	,09	-0,06	,18
Empatía Afectiva	0,05	,22	0,02	,66
Emociones morales	-0,10	,02	-0,13	<,01

Se analizó de forma trasversal (antes del confinamiento) y longitudinal (tras cinco meses de confinamiento), el papel predictivo de las competencias socioemocionales en la Agresión de ciberodio (Tabla 3), la Promoción del ciberodio (Tabla 4) y el Ciberodio total (Tabla 5).

Tabla 4. Variables predictoras (T1) en relación trasversal y longitudinal con la Promoción del ciberodio

	Relaciones trasversales con la promoción del ciberodio		Relaciones longitudinales con la promoción del ciberodio	
	β	p	β	p
Sexo _(0=chica; 1=chico)	0,06	,12	0,12	<,01
Curso	0,11	<,01	0,25	<,001
Tipo de centro	-0,09	,01	-0,12	<,01
Grupo étnico cultural	0,05	,18	0,02	,62
Autoconciencia	-0,01	,77	-0,02	,70
Autogestión y motivación	0,01	,79	-0,05	,23
Conciencia soc. y comp. prosoc.	-0,04	,40	0,06	,16
Toma de decisiones	-0,02	,60	-0,01	,73
Empatía Cognitiva	-0,03	,54	-0,07	,12
Empatía Afectiva	0,02	,67	0,03	,44
Emociones morales	-0,10	,02	-0,12	<,01

Desde el análisis de las relaciones trasversales con el ciberodio (T1), donde las variables independientes pertenecen a la T1, todos los modelos planteados son significativos. Una mayor Agresión del ciberodio antes del confinamiento se puede predecir ($R^2 = ,08$, $F = 5,76$, $p < ,001$) por pertenecer al sexo masculino, estar en el curso superior (séptimo) y tener una baja puntuación en Emociones morales. También una mayor Promoción del ciberodio antes del confinamiento se puede predecir ($R^2 = ,05$, $F = 3,91$, $p < ,001$) por estar en el curso superior (séptimo), asistir a un centro público y tener una baja puntuación en Emociones morales. Finalmente, un mayor Ciberodio total antes del confinamiento se puede predecir ($R^2 = ,07$, $F = 5,24$, $p < ,001$) por pertenecer al sexo masculino, estar en el curso superior (séptimo), asistir a un centro público y tener una baja puntuación en Emociones morales.

Tabla 5. Variables predictoras (T1) en relación trasversal y longitudinal con el Ciberodio total

	Relaciones trasversales con el ciberodio total		Relaciones longitudinales con el ciberodio total	
	β	p	β	p
Sexo _(0=chica; 1=chico)	0,07	,04	0,05	,21
Curso	0,15	<,001	0,02	,60
Tipo de centro	-0,08	,03	-0,11	<,01
Grupo étnico cultural	0,03	,40	0,10	<,01
Autoconciencia	-0,06	,23	-0,02	,68
Autogestión y motivación	-0,01	,90	0,04	,35
Conciencia soc. y comp. prosoc.	-0,01	,86	-0,04	,44
Toma de decisiones	-0,02	,60	-0,01	,79
Empatía Cognitiva	-0,06	,17	-0,03	,56
Empatía Afectiva	0,04	,33	-0,01	,80
Emociones morales	-0,10	,01	-0,11	<,01

El análisis longitudinal de las variables independientes (T1) con el ciberodio y sus dimensiones (T2) muestra significativos todos los modelos de regresión lineal. Una mayor Agresión del ciberodio tras

cinco meses de confinamiento se puede predecir ($R^2 = ,12$, $F = 9,16$, $p < ,001$) por pertenecer al sexo masculino, estar en el curso superior (séptimo), asistir a un centro público y tener una baja puntuación en Emociones morales. También, una mayor Promoción del ciberodio tras cinco meses de confinamiento se puede predecir ($R^2 = ,05$, $F = 3,67$, $p < ,001$) por pertenecer al sexo masculino, estar en el curso superior (séptimo), asistir a un centro público y tener una baja puntuación en Emociones morales. Finalmente, un mayor Ciberodio total tras cinco meses de confinamiento se puede predecir ($R^2 = ,10$, $F = 7,27$, $p < ,001$) por asistir a un centro público, pertenecer a la minoría étnico-cultural y tener una baja puntuación en Emociones morales.

4. Discusión y conclusiones

El confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19 trajo cambios significativos en la vida de las personas, especialmente en los niños (Stassart et al., 2021). El escenario educativo se trasladó a los hogares, la virtualidad sustituyó la educación presencial y por consiguiente el contacto cara a cara entre el profesorado y los estudiantes se eliminó, lo que fue motivo de preocupación a nivel mundial (UNESCO, 2022).

El confinamiento también ha supuesto una oportunidad única para el estudio del uso, prácticamente exclusivo, de las TIC y su conexión con las relaciones sociales entre los niños. Por lo que el objetivo del estudio fue conocer el impacto del confinamiento en ciberodio y analizar el factor protector de las competencias socioemocionales y morales de los niños de Educación Primaria. Afortunadamente este estudio se originó para conocer también la relación de las competencias socioemocionales y ciberconductas antisociales, donde el ciberodio es de las más incipientes y preocupantes (Hawdon et al., 2017; Keipi et al., 2018).

Los resultados longitudinales de la presente investigación evidencian un aumento del ciberodio tras cinco meses de confinamiento entre los alumnos de Educación Primaria, validando la hipótesis 1. Por lo tanto, esta investigación va en la línea de asumir que Internet y específicamente las redes sociales son un escenario donde la población se encuentra con discursos de odio. Durante el confinamiento el uso de Internet se disparó en niveles nunca alcanzados (UNESCO, 2020). En línea con investigaciones anteriores (Wright et al., 2021), el carácter longitudinal de la presente investigación ha podido constatar que, durante el confinamiento, aumentó el ciberodio, tanto en agresión como en promoción.

Resulta imprescindible la detección de factores de riesgo y de protección, que faciliten el diseño de nuevas estrategias para su prevención, que impliquen la protección de niños y adolescentes, y aporten efectos positivos a esta población. En este sentido, el presente estudio busca conocer, además del impacto del confinamiento por COVID-19 en el ciberodio en los niños de Educación Primaria en Ecuador, el papel de las competencias socioemocionales y morales como factor protector del ciberodio. Según se ha podido observar en los resultados de esta investigación, tanto el ciberodio como sus dimensiones agresión y promoción se pueden predecir tras cinco meses de confinamiento por ser varón, pertenecer al curso superior, por asistir a un centro público y por las bajas puntuaciones en las competencias socioemocionales y morales, concretamente en las emociones morales. Los efectos del confinamiento han dejado claro la importancia de las relaciones sociales cara a cara y posiblemente la importancia de la escuela en el desarrollo de las competencias emocionales y morales.

Los varones parecen ser más propensos a participar en el ciberodio más que las mujeres, como ya ocurre en otras conductas y ciberconductas antisociales (Bachman et al., 2008; Jaggars et al., 2016; Jolliffe & Farrington, 2006; Shollenberger, 2015). Estos resultados muestran la necesidad de una formación escolar que atienda a estas diferencias por sexo y faciliten la prevención y la intervención educativa.

El alumnado del curso superior, de los dos grupos que participan en esta investigación, fomenta más el ciberodio que el curso inferior. Tiene lógica que los alumnos mayores con más acceso a dispositivos y con más capacidad de manejo de las TIC suponga una diferencia significativa en el ciberodio. A su vez, este hallazgo está en línea con estudios sobre el desarrollo de las conductas antisociales que evidencian su aumento desde la niñez hasta la adolescencia (Farrington, 2020).

La escuela pública también es un ámbito donde el ciberodio tiene una mayor manifestación que en las escuelas privadas. Posiblemente, las condiciones socioeducativas y económicas más limitadas de las

escuelas públicas en Ecuador, y en América Latina en general, respecto a las escuelas privadas pueden suponer un agravio en el desarrollo de la labor educativa. Así una población de comunidades educativas con una media de renta inferior en las escuelas públicas respecto a las privadas, y la mayor diversidad socioeconómica y étnico-cultural pueden explicar que haya más obstáculos educativos en la escuela pública. A estas circunstancias también se puede añadir la menor deseabilidad docente de trabajar en los centros públicos (Delprato & Antequera, 2021). Toda esta situación de las escuelas públicas se tiene que valorar para el desarrollo de diferentes iniciativas educativas para la promoción de la igualdad, la convivencia, las relaciones sociales positivas y no violentas, y la prevención del ciberodio y otras conductas antisociales.

Las emociones morales también son una constante en la predicción transversal y longitudinal del ciberodio, validando relativamente la hipótesis 2. Estos resultados se alinean con estudios previos sobre el papel predictor de las competencias socioemocionales y morales en otras conductas antisociales (Gaffney et al., 2019; Mazzone et al., 2018). Estos hallazgos animan a seguir aumentando la dedicación al desarrollo de las competencias socioemocionales y morales de los ciudadanos, e impulsar su desarrollo curricular desde la Educación Primaria.

Esta investigación tiene varias limitaciones. La muestra, aunque de gran tamaño, no es representativa. Otra limitación del estudio es el uso de autoinformes, que en próximas investigaciones debería complementarse con otro tipo de instrumentos. También supone una limitación la diferencia de procedimientos en las dos recogidas de datos, una presencial y, dado el confinamiento, otra virtual (con algunos índices de fiabilidad en algunas dimensiones que sugieren prudencia en las conclusiones). La segunda recogida de datos se realizó durante el confinamiento, porque pretendía ayudar a conocer la evolución del ciberodio en el mismo curso escolar y mantener al máximo el impacto del confinamiento, sin variables extrañas como las vacaciones tras el fin del curso académico, especialmente siendo desconocida la duración de dicho confinamiento en todo momento.

A pesar de estas circunstancias, el estudio aporta una visión genuina del impacto del confinamiento en el ciberodio de niños en Educación Primaria desde una perspectiva longitudinal. Además, se ha destacado el papel de las competencias socioemocionales y morales para la prevención del ciberodio. Dados los resultados, sería interesante que las intervenciones para la prevención y la reducción del ciberodio tuviesen como prioridad el fomento de las competencias socioemocionales y morales, resaltando el ámbito moral, y poniendo especial atención a los varones, además de valorar factores socioculturales ya señalados. La educación, concretamente la escuela, tiene el potencial de facilitar la igualdad por sexo, ya que las diferencias socioculturales en la educación familiar, social y no formal entre hombres y mujeres se podrían reducir con una formación que fomente las competencias socioemocionales y morales y, a su vez, prevengan conductas antisociales como el ciberodio. Por tanto, hay que seguir insistiendo en la educación integral de los ciudadanos desde la formación básica, donde se desarrolle el ámbito socioemocional y moral de cada individuo para avanzar hacia la igualdad, la convivencia y el respeto a la diversidad.

Contribución de Autores

Idea, V.J.LL.; Revisión de literatura (estado del arte), V.J.LL., C.S.M., X.V.C.; Metodología, V.J.LL., C.S.M.; Recolección de datos, C.S.M.; Análisis de datos, V.J.LL., C.S.M., X.V.C.; Resultados, V.J.LL., C.S.M., X.V.C.; Discusión y conclusiones, V.J.LL., C.S.M.; Redacción (borrador original), V.J.LL., C.S.M.; Revisiones finales, V.J.LL., C.S.M., X.V.C.; Diseño del Proyecto y patrocinios, V.J.LL., C.S.M., X.V.C.

Apoyos

Laboratorio de Investigación en Educación (SEJ-664, Junta de Andalucía); Universidad de Córdoba (España); Universidad de Azuay (Ecuador); Universidad de Cuenca (Ecuador).

Referencias

- Álamo, M., Llorent, V.J., Nasaescu, E., & Zych, I. (2020). Validación de la Escala de Emociones Morales en adolescentes. In *Congreso Internacional de Transferencia de Conocimientos y Sensibilización Social. Islam y paz a través de voces musulmanas* (pp. 16-20). Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. <https://bit.ly/3zaXzAy>
- Allemand, M., Steiger, A.E., & Fend, H.A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241. <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>

- Bachman, J.G., O'Connell, P.M., Schulenberg, J.E., Johnston, L.D., Freedman-Doan, P., & Messersmith, E.E. (2008). *The education-drug use connection: How successes and failures in school relate to adolescent smoking, drinking, drug use, and delinquency*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203809709>
- Bredosova, M., Machackova, H., Šerek, J., Smahel, D., & Blaya, C. (2022). The relation between the cyberhate and cyberbullying experiences of adolescents in the Czech Republic, Poland, and Slovakia. *Computers in Human Behavior, 126*(107013), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107013>
- Blaya, C., Audrin, C., & Skrzypiec, G. (2020). School bullying, perpetration, and cyberhate: Overlapping issues. *Contemporary School Psychology, 26*(1), 341-349. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00318-5>
- Campos, C., Pasion, R., Azeredo, A., Ramião, E., Mazer, P., Macedo, I., & Barbosa, F. (2022). Refining the link between psychopathy, antisocial behavior, and empathy: A meta-analytical approach across different conceptual frameworks. *Clinical Psychology Review, 94*, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102145>
- Caurín, C., Morales, A.J., & Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: Aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas, 27*(6), 97-112. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (Ed.) (2012). *2012 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Secondary school edition*. Plateau. <https://bit.ly/3lpQYZi>
- Delprato, M., & Antequera, G. (2021). Public and private school efficiency and equity in Latin America: New evidence based on PISA for development. *International Journal of Educational Development, 84*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102404>
- Farrington, D. (2020). Childhood risk factors for criminal career duration: Comparisons with prevalence, onset, frequency and recidivism. *Criminal Behaviour and Mental Health, 30*, 159-171. <https://doi.org/10.1002/cbm.2155>
- Ferrera, E., Cresci, S., & Luceri, L. (2020). Misinformation, manipulation, and abuse on social media in the era of COVID-19. *Journal of Computational Social Science, 3*(2), 271-277. <https://doi.org/10.1007/s42001-020-00094-5>
- Gaffney, H., Tofi, M., & Farrington, D. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Garaigordobil, M., Martínez, V., Páez, D., & Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico, 13*, 39-52. <http://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI131.bcdc>
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. In *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 275-289). Association Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-012>
- Hawdon, J., Oksanen, A., & Räsänen, P. (2017). Exposure to online hate in four nations: A cross-national consideration. *Deviant Behaviour, 38*(3), 254-266. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1196985>
- International Telecommunications Union [ITU] (Ed.) (2021). *Global Cybersecurity Index 2020*. <https://bit.ly/3XM8ay3>
- Isik, U., Tahir, O., Meeter, M., Heymans, M., Jansma, E., Croiset, G., & Kusrkar, R.A. (2018). Factors influencing academic motivation of ethnic minority students: A review. *SAGE Open, 8*(2), 1-23. <https://doi.org/10.1177/2158244018785412>
- Jagers, J.W., Robison, S.B., Rhodes, J.L.F., Guan, X., & Church, W.T. (2016). Predicting adult criminality among Louisiana's urban youth: Poverty, academic risk, and delinquency. *Journal of the Society for Social Work and Research, 7*(1), 89-116. <https://doi.org/10.1086/685089>
- Johnson, N., Leahy, R., Restrepo, N., Velasquez, N., Zheng, M., Manrique, P., Devkota, P., & Wuchty, S. (2019). Hidden resilience and adaptive dynamics of the global online hate ecology. *Nature, 573*, 261-265. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1494-7>
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*(5), 441-476. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001>
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29*(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Kansok-Dusche, J., Ballaschk, C., Krause, N., Zeißig, A., Seemann-Herz, L., Wachs, S., & Bilz, L. (2022). A systematic review on hate speech among children and adolescents: Definitions, prevalence, and overlap with related phenomena. *Trauma, Violence and Abuse, 23*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1177/15248380221108070>
- Keipi, T., Koiranen, I., Koivula, A., & Räsänen, P. (2018). Assessing the social media landscape: Online relational use-purposes and life satisfaction among Finns. *First Monday, 23*(1), 23-23. <https://doi.org/10.5210/fm.v23i1.8128>
- Kroll, J., & Egan, E. (2004). Psychiatry, moral worry, and the moral emotions. *Journal of Psychiatric Practice, 10*(6), 352-360. <https://doi.org/10.1097/00131746-200411000-00003>
- Mazzone, A., Yanagida, T., Caravita, S.C.S., & Strohmeier, D. (2018). Moral emotions and moral disengagement: concurrent and longitudinal associations with aggressive behavior among early adolescents. *The Journal of Early Adolescence, 39*(6), 839-863. <https://doi.org/10.1177/0272431618791276>
- Näsi, M., Oksanen, A., Keipi, T., & Räsänen, P. (2015). Cybercrime victimization among young people: a multi-nation study. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention, 16*(2), 203-210. <https://doi.org/10.1080/14043858.2015.1046640>
- Obermaier, M., & Schmuck, D. (2022). Youths as targets: factors of online hate speech victimization among adolescents and young adults. *Journal of Computer-Mediated Communication, 27*(4), 1-10. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac012>
- Polanin, J., Espelage, D., Grotzinger, J., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., Sheikh, A., Torgal, C., & Robinson, L. (2022). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research, 23*(3), 439-454. <https://doi.org/10.1007/s1121-021-01259-y>

- Rodríguez-Álvarez, J.M., Navarro, R., & Yubero, S. (2022). Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de Educación Primaria: Diferencias entre Contextos Rurales y Urbanos. *Psicología Educativa*, 28(2), 117-126. <https://doi.org/10.5093/psed2021a18>
- Shollenberger, T. (2015). Racial disparities in school suspension and subsequent outcomes: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth 1997. In *Closing the school discipline gap: Research for policymakers* (pp. 31-43). Teachers College Press. <https://bit.ly/3VWh1nMu>
- Stassart, C., Wagener, A., & Etienne, A.M. (2021). Parents' perceived impact of the societal lockdown of COVID-19 on family well-being and on the emotional and behavioral state of Walloon Belgian children aged 4 to 13 years: An exploratory study. *Psychologica Belgica*, (1), 186-199. <https://doi.org/10.5334/pb.1059>
- UNESCO (Ed.) (2020). *COVID-19 and its implications for protecting children online*. April 2020. <https://doi.org/https://bit.ly/310Vvr6>
- UNESCO (Ed.) (2022). *Educación: del cierre de la escuela a la recuperación*. <https://bit.ly/3CRzd27>
- Villadangos, J., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D., & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3), 323-329. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.6>
- Wachs, S., Gámez-Guadix, M., & Wright, M. (2022). Victimización por discurso de odio y síntomas depresivos en adolescentes: el papel protector de la resiliencia. *Ciberpsicología, Comportamiento y Redes Sociales*, 25, 416-423. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0009>
- Wachs, S., & Wright, M. (2018). Asociaciones entre espectadores y perpetradores del odio en línea: el papel moderador de la desinhibición tóxica en línea. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 15(9), 2030-2039. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0009>
- Windisch, S., Wiedlitzka, S., Olaghère, A., & Jenaway, E. (2022). Online interventions for reducing hate speech and cyberhate: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), 1-25. <https://doi.org/10.1002/cl2.1243>
- Wright, M.F., Wachs, S., & Gámez-Guadix, M. (2021). Youths' coping with cyberhate: Roles of parental mediation and family support. [Jóvenes ante el ciberodio: El rol de la mediación parental y el apoyo familiar]. *Comunicar*, 67, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-02>
- Yang, C., Chan, M.K., & Ma, T.L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Zych, I., Espejo-Siles, R., Rodríguez-Ruiz, J., Marín-López, I., Llorent, V.J., & Oksanen, A. (s.f.). The Cordoba Cyberhate Questionnaire: A validation study with a representative sample of Spanish adolescents. *In Press*.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., & Llorent, V.J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>