

Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso:

Estudio con adolescentes de Córdoba (Argentina)

Incidence of family and school climate in cyberbullying behavior: : Study with adolescents from Córdoba (Argentina)



Griselda Cardozo



Revista Iberoamericana de
Psicología

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517
Publicación Cuatrimestral

Rip
131

Volumen 13 #1 ene-abr
13 Años

ID: 2027-1786.RIP.13105

Title: Incidence of family and school climate in cyberbullying behavior:

Subtitle: Study with adolescents from Córdoba (Argentina)

Título: Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso:

Subtítulo: Estudio con adolescentes de Córdoba (Argentina)

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Incidence of family and school climate in cyberbullying behavior: Study with adolescents from Córdoba (Argentina)

[es]: Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso: Estudio con adolescentes de Córdoba (Argentina)

Author (s) / Autor (es):

Cardozo

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Adolescent; cyberbullying; communication and family support; school context

[es]: Adolescencia; ciberacoso; comunicación familiar; apoyo familiar; contexto escolar

Proyecto / Project:

"El rol de la escuela en la formación de jóvenes resilientes: un estudio comparativo de bullying y cyberbullying entre escuelas públicas y privadas"

Financiación / Funding:

Secretarías De Ciencia Y Técnica De La Unc- Convocatoria: Proyectos Consolidar 2018-2021

Submitted: 2019-06-16

Accepted: 2020-03-06

Resumen

El mayor acceso y el incremento en el uso de las tecnologías ha invadido el mundo adolescente y, a partir de ello, se observa un nuevo tipo de agresión más expansiva y nociva denominado ciberacoso.

Se considera importante incluir en el estudio de esta problemática el análisis del clima familiar como el escolar. El estudio de tipo cuantitativo tiene como objetivos: estudiar la prevalencia del ciberacoso en función de los roles, el sexo, la edad y la gestión escolar; determinar en qué medida el ciberacoso y las variables de clima escolar y familiar están relacionadas entre sí y, finalmente, caracterizar los grupos de adolescentes en relación a las conductas de ciberacoso y las variables en estudio. Se administró el test Cyberbullying a 3,500 adolescentes entre 11 y 20 años. Los resultados arrojan que se encuentra mayor proporción de varones en el rol de ciberagresores (escuelas privadas) y las mujeres de escuelas públicas se posicionan más como cibervíctimas y ciberobservadoras. En ambos tipos de gestión, son las chicas quienes presentan una diferencia significativa en relación a las dimensiones de clima familiar y escolar. En el análisis de correlación, se observa que, si bien la mayoría de las relaciones estudiadas son estadísticamente significativas, los coeficientes encontrados son moderados o bajos. El análisis de clúster permitió identificar cuatro grupos con una explicación del 68% de la variabilidad interna de los datos. Se concluye que se necesita incorporar las dimensiones del contexto familiar y escolar en programas socioeducativos centrados en la prevención y reducción del ciberacoso.

Citar como:

Cardozo, G. (2020). Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso: Estudio con adolescentes de Córdoba (Argentina). *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (1) 45-57. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1629>

Dra Griselda **Cardozo**, MA Psi sp

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1227-3255>

Source | Filiación:

CONICET- Universidad Nacional de Córdoba

BIO:

Profesora Titular Cátedra Psicología Evolutiva de la Adolescencia y de la Juventud

City | Ciudad:

Córdoba [ar]

e-mail:

griseldacardozo656@hotmail.com

Abstract

Greater access and increased use of technology have invaded the adolescent world and, from this, a new type of more expansive and harmful aggression called cyberbullying can be observed. It is considered important to include in the study of this problem the analysis of both family and school climate. The quantitative study aims to investigate the prevalence of cyberbullying in terms of roles, sex, age and school type; to determine to what extent cyberbullying and school and family climate variables are related and to characterize groups of adolescents in relation to cyberbullying behaviors and variables under study. The Cyberbullying test was administered to 3,500 adolescents between 11 and 20 years old. The results show that a greater proportion of men are in the role of cyberaggressors (private schools) and women in public schools position themselves more as cyber-victims and cyber-observers. In both school type, women are the ones who present a significant difference in relation to the dimensions of family and school climate. The correlation analysis shows that although most of the relationships studied are statistically significant, the coefficients found are moderate or low. Cluster analysis identified four groups with an explanation of 68% of the internal variability data. We conclude that it is necessary to incorporate the dimensions of the family and school context in socio-educational programs focused on the prevention and reduction of cyberbullying.

Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso: Estudio con adolescentes de Córdoba (Argentina)

Incidence of family and school climate in cyberbullying behavior: : Study with adolescents from Córdoba (Argentina)

Griselda **Cardozo**

Introducción

La adolescencia es un período del desarrollo marcado por cambios físicos, sexuales, y por un aumento de capacidades cognitivas y socioemocionales. En esta etapa se produce la búsqueda de la identidad como una de las tareas claves del sujeto que, progresivamente, se asocia a la independencia del grupo familiar y a una creciente incidencia del grupo de pares (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017). Este momento del ciclo vital es considerado como un tiempo de creciente autonomía y exigencia de autorregulación de la conducta que, con frecuencia, es acompañado por experiencias de riesgo y toma de decisiones inadecuadas que derivan en consecuencias negativas a lo largo de la vida (Martínez-Ferrer & Moreno Ruiz, 2017).

En este campo, las investigaciones realizadas hasta hace algunas décadas atrás se centraban en examinar los contextos de socialización próximos al desarrollo de los adolescentes (Bronfenbrenner, 1999). No obstante, en estos últimos años el mayor acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TICs), dio lugar a su reconocimiento como un agente relevante en la interacción social y al intercambio de experiencias para esta franja etaria (Green, Wilhelmsen, Wilmots, Dodd, & Quinn, 2016). A partir de esto, los estudios han indagado la aparición de los nuevos peligros que conlleva el uso de las TICs para los jóvenes (Jasso Medrano, López Rosales, & Díaz Loving, 2017; Peris, Maganto, & Garaigordobil, 2018).

En Argentina, el informe realizado por Ravalli y Paoloni (2016) evidencia que en promedio, los adolescentes acceden por primera vez a Internet a los 11 años. Más de la mitad (el **53%**) de los entrevistados de entre 13 a 15 años accedió por primera vez entre los 7 y los 10 años; en cambio el **70%** de los adolescentes de entre 16 y 18 años lo hizo a partir de los 11 años. El acceso temprano a internet entre los adolescentes residentes en hogares de mayor nivel socioeconómico es casi dos veces más alto (**78%**) que entre los que residen en hogares más pobres (**40%**). El vehículo de acceso más frecuente es el teléfono celular (**90%**). Todos los entrevistados participan de una red social y casi todos (**95%**) tienen un perfil en Facebook. En segundo y tercer lugar, los encuestados mencionaron Twitter e Instagram y, como principal vía de comunicación, WhatsApp. Las redes sociales no sólo se utilizan para contactarse con amigos: el **51%** de adolescentes se informa en Facebook y Twitter. Por otro lado, 8 de cada 10 entrevistados vivieron al menos una situación perturbadora como la exposición a imágenes obscenas (**37%**), de violencia (**24%**) hostigamiento (**20%**) y discriminación por distintos motivos (**13%**). Adicionalmente, 1 de cada 3 entrevistados recibió mensajes desagradables e hirientes por Internet en los últimos 12 meses.

Este escenario es preocupante, teniendo en cuenta la incidencia y relevancia que tiene este fenómeno en la salud y el bienestar de los adolescentes (Giménez, Maquilón, & Arnaiz, 2015). Al respecto, se ha detectado que el ciberbullying actúa como un factor precipitante de intentos de suicidio (Escobar Echavarría, Montoya González, Restrepo Bernal, & Mejía Rodríguez, 2017; Larrota, Esteban, Ariza, Redondo, & Luzardo, 2018) e incluso que presenta una asociación más fuerte con la ideación suicida que el acoso tradicional (Van Geel, Tanilon, & Vedder, 2014).

A partir de esta realidad, se vienen realizando estudios sobre la incidencia de este fenómeno a nivel mundial. Unicef (2019) reporta que más de un tercio de los adolescentes de treinta países refiere haber sido víctima de acoso a través de las redes y que uno de cada cinco faltó a la escuela por este motivo. Advierte, además, que esta problemática no está relacionada con el poder adquisitivo, ya que lo padecen los adolescentes sin importar el sector socioeconómico al que pertenecen. También, el informe de Unesco (2019) señala que el ciberacoso es un problema creciente en siete países del continente europeo (Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Italia, Portugal, Rumania y Reino Unido) y que la proporción de adolescentes que informa haber sufrido de ciberacoso pasó de un **7%** en 2010 a un **12%** en 2014.

Del mismo modo, la evidencia empírica en América Latina arroja que la prevalencia del cyberbullying es relevante (Garaigordobil, Mollo-Torrico, & Larrain, 2018). Se presentan altos índices de ciberacoso en países como México (Vega-Cauich, 2019), Colombia (Herrera-López, Romera, & Ortega-Ruiz, 2018), Chile (Menay-López & de la Fuente-Mella, 2014) y Argentina (Lanzillotti & Korman, 2014). Por este motivo, a la fecha existe la necesidad de seguir investigando sobre áreas específicas que contribuyan al manejo eficaz del fenómeno (Young, Tully, & Ramirez, 2017). En consonancia con ello, Ortega-Barón, Buelga y Cava (2016a) advierten que, más allá de las características individuales, es importante incluir en su análisis, tanto el ambiente familiar como el escolar, dado que en estos contextos generalmente se suscitan las conductas de los adolescentes en situaciones de ciberacoso. Por tal motivo, cualquier intento de prevención que apunte a reducir sus consecuencias nocivas debería tenerlos en cuenta (Tanrikulu & Campbell, 2015).

A partir de esta contextualización, se espera que este estudio pueda contribuir al avance sobre el conocimiento de la temática, específicamente, sobre los roles involucrados y la incidencia del entorno familiar y escolar. En última instancia, que sirva como insumo para el diseño de futuras intervenciones, atendiendo a que en Argentina la Ley

26.892 (2013) recomienda: “identificar y desplegar iniciativas de diagnóstico de las formas que adquiere la violencia en las instituciones educativas, ante los nuevos modos de interacción en entornos virtuales” (art. 9).

Ciberacoso

Smith et al. (2008) describen el ciberacoso o ciberbullying como aquella conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo, mediante el uso, por un individuo o un grupo, de dispositivos electrónicos como el correo electrónico, mensajería instantánea, chats, móviles, y que se ejerce sobre una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma. El análisis de esta problemática señala que debe tenerse en cuenta que el ciberacoso tiene características propias que hacen que el aumento de este tipo de intimidación entre iguales sea motivo de preocupación por el potencial daño que causa en las víctimas (Garaigordobil M., 2015). Su principal característica —el anonimato del agresor en Internet— produce indefensión en la víctima, puesto que desconoce la identidad de su acosador y, a su vez, esto hace que los actos de los agresores queden impunes (Durán-Segura & Martínez-Pecino, 2015).

Por otro lado, la rápida difusión de las agresiones a través de dispositivos electrónicos, caracterizada por cubrir a un número mayor de personas en periodos más cortos, lleva a que estas intimidaciones se conviertan en humillaciones públicas para las víctimas (Sabater Fernández & López-Hernández, 2015). Además, las agresiones se pueden compartir en el ciberespacio, sin que haya posibilidad de detenerlas, lo que hace que la víctima sienta que no tiene control para terminar con la intimidación y el sufrimiento (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016a).

Las vías utilizadas son variadas: mensajes de texto (SMS- móvil), acoso telefónico (llamadas anónimas al móvil), grabaciones de agresiones físicas o vejaciones que son difundidas vía móvil o Internet, acoso mediante fotografías y vídeos que se difunden vía celulares o se suben a You Tube, correos electrónicos, en las redes sociales, páginas web, etc (Sabater Fernández & López-Hernández, 2015). Aunque los efectos más acusados se muestran en los adolescentes víctimas y agresores, los observadores también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos (González Arévalo, 2015). Todos los implicados en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la adultez (Garaigordobil, 2019).

La incidencia del género y edad en el ciberacoso ha sido discutida en la literatura científica. Distintos trabajos señalan a los chicos como principales agresores (Cardozo, Dubini, & Lorenzino, 2017; Kavuk Kalender, Keser, & Tugun, 2019; Navarro, Larrañaga, & Yubero, 2016; Pérez Vallejo, 2017) y a las chicas como principales víctimas (Cardozo, Dubini, & Lorenzino, 2017; González-Calatayud, 2018), aunque otras evidencias sostienen la inexistencia de diferencias de género en esta conducta (González Calatayud & Prendes Espinosa, 2018; Wadian, Jones, Sonnentag, & Barnett, 2016). En cuanto a la edad, los resultados confirman que el ciberacoso se da con mayor frecuencia entre los 13 y los 15 años (De-Barros Ventura, Rodríguez-García, & Sola Reche, 2018; Garaigordobil M., 2015) y que son las mujeres las más acosadas en esta franja etaria (Rodríguez Domínguez, Martínez-Pecino, & Durán, 2015).

Con respecto al nivel educativo, se comprobó que la mayor proporción de implicados se encuentran cursando los primeros años del nivel secundario (Coelho, Sousa, Marchante, Bras, & Romao, 2016; Garaigordobil M., 2015) otros, en cambio, refieren que ocurren más casos de ciberacoso en cursos superiores (Barboza, 2015; González-Calatayud, 2018). Del mismo modo, y en relación a la titularidad de la

escuela, la cantidad de conductas de ciberacoso que se sufren y se realizan en escuelas públicas y privadas son similares (Cardozo, Dubini, & Lorenzino, 2017; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez, & Cardozo, 2015), así como el porcentaje de víctimas y agresores; aunque se evidenció un mayor porcentaje de ciberobservadores en las escuelas privadas (Cardozo, Dubini, & Lorenzino, 2017; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, Páez, & Cardozo, 2015).

Finalmente, un dato importante a investigar es la co-ocurrencia de los roles que se ponen en juego en el acoso cibernético. Las investigaciones arrojan que el rol de agresor puede ser único o puede combinarse con otros roles como espectador o como víctima simultáneamente (Baquero Correa & Avendaño Prieto, 2015), así como puede darse en forma conjunta con conductas vinculadas al bullying tradicional (García-Fernández, Romera-Félix, & Ortega-Ruiz, 2016). Esto último supondría alejarse de explicaciones centradas en posiciones fijas (víctima o agresor) en función de ciertos atributos personales y poner el foco, además, en las situaciones que presenta el contexto en que se producen dichas conductas.

Clima familiar

Diferentes estudios han considerado el contexto familiar como factor clave en aspectos relacionados con problemas de acoso entre pares, ya que se configura tanto como factor de riesgo, como factor de protección para estas conductas (Buelga, Iranzo, Cava, & Torralba, 2015; Buelga, Martínez-Ferrer, & Cava, 2017).

Se ha constatado que los climas familiares integrados por climas democráticos parentales (López Hernández & Ramírez García, 2017), por dimensiones de vinculación afectiva de los miembros de la familia, buena comunicación, buena resolución de conflicto y cohesión familiar (Elsaessera, Russell, McCauley Ohannessianc, & Pattond, 2017), ejercen un efecto protector del ciberacoso, puesto que potencian la adaptación social de los adolescentes (Ortega Barón, Postigo, Iranzo, Buelga, & Carrascosa, 2018; Priegue Caamaño, López Castro, & Outón Oviedo, 2017).

En contraposición, las investigaciones demuestran que el clima familiar incide como factor de riesgo para los roles implicados. Se encontró que las víctimas tienen padres con mayores niveles de estrés parental (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017), utilizan más prácticas educativas autoritarias (bajo afecto, disciplina coercitiva, alto control) (Blanco-Suarez, Gordillo-Rondón, Redondo, & Luzardo, 2017), aunque otros estudios señalan que se presentan más prácticas permisivas (alto afecto/sobreprotección, baja exigencia/control) (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017), así como la presencia de un tipo de comunicación evasiva por parte de las madres y un tipo de comunicación ofensiva por parte de los padres (Larrañaga, Yubero, Ovejero, & Navarro, 2016). En el caso de los ciberacosadores, estos presentan menor nivel de competencia parental (Blanco-Suarez, Gordillo-Rondón, Redondo, & Luzardo, 2017), menor cohesión parental y mayor conflicto a nivel familiar, lo que deriva en una modalidad inadecuada de resolución de conflictos (Ortega-Barón, Buelga, Carrascosa, & Cava, 2016b).

De igual modo se encontró que existen más cibervíctimas y ciberagresores entre familias extensas (familias reconstituidas, crianza por parte de los abuelos) que entre familias nucleares (Palacios García, Polo del Río, Felipe Castaño, León del Barco, & Fajardo Bullón, 2013). En definitiva, en la literatura existe evidencia de cómo la familia puede propiciar el involucramiento de los jóvenes en acciones de ciberacoso (Elsaessera, Russell, McCauley Ohannessianc, & Pattond, 2017); sin embargo, no se presentan estudios suficientes que permitan analizar esta asociación.

Clima escolar

Aunque el ciberacoso por naturaleza es un fenómeno en línea, el clima escolar es una de las variables que presenta mayor incidencia en esta problemática (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016a). Según Wang y Degol (2016), el clima escolar involucra a la comunidad académica, la seguridad y el entorno institucional que afectan a los ámbitos cognitivo, conductual y de desarrollo psicológico de los estudiantes. En efecto, las investigaciones confirman que un buen clima de convivencia en la escuela y en el aula, contribuyen a la calidad educativa, pues la forma en que se relacionan entre los estudiantes afecta a su desarrollo psicosocial y a su rendimiento académico (Alvarez-García, Perez, Gonzalez, & Perez, 2015).

La revisión de los estudios en los últimos años ha detectado que un clima escolar negativo predice el comportamiento de acoso cibernético (Guo, 2016). En relación a la perpetración de ciberacoso, se ha demostrado que el escaso apoyo de los profesores y la falta de reglas claras en la escuela son predictores significativos de tasas más altas de este rol (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015; Pabian & Vandebosch, 2015; Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, & Carlos-Martínez, 2017). Además, las percepciones de los estudiantes sobre la seguridad en la escuela afecta la conducta de acoso cibernético (Ferrer-Cascales, y otros, 2019) ya que, en cuanto más seguros se sientan los estudiantes en su escuela, menos probable es que se sientan ciberacosados (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015; Bottino, Bottino, Regina, Correia, & Ribeiro, 2015). También el compromiso de los estudiantes con la escuela puede incidir en la perpetración del acoso cibernético (Ferrer-Cascales, y otros, 2019); los que tienen un compromiso escolar bajo tienen más probabilidades de ciberacosar (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015), mientras que los que tienen un compromiso escolar más alto tienen menos probabilidades de ciberacosar a otros (Chen, Ho, & Lwin, 2016). Asimismo, la relación de los adolescentes hacia la autoridad y respeto por las normas son unas de las variables que incide en el ámbito escolar (Ferrer-Cascales, y otros, 2019); los alumnos que se definen como ciberagresores presentan más rechazo hacia la autoridad institucional, transgresión de normas y mayores conductas violentas directas y relacionales entre iguales (Ortega-Barón, Buelga, Cava, & Torralba, 2017).

En relación a las cibervíctimas, se observa que tienen una percepción más negativa de la escuela y no confían en que los profesores sean capaces de ayudarles a solucionar el problema que están viviendo (Buelga, Ortega-Barón, Iranzo, & Torralba, 2014; Bottino, Bottino, Regina, Correia, & Ribeiro, 2015). Otras investigaciones demuestran que la relación estrecha de los alumnos con los profesores es un factor de protección para la victimización del acoso cibernético (Ortega-Barón, Buelga, Carrascosa, & Cava, 2016b), aunque los estudios de Álvarez García et al. (2015) no encuentran esta asociación. En última instancia, los estudios coinciden en señalar que la percepción de un clima escolar positivo por parte de los adolescentes actúa como factor protector en relación al hostigamiento en línea (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016a), por lo que, teniendo en cuenta estos antecedentes, se considera valioso indagar esta variable.

A partir de todo lo expuesto se propone como objetivos: 1) estudiar la prevalencia del ciberacoso en función de sus diferentes roles, sexo, edad y gestión escolar; (2) determinar en qué medida el ciberacoso y las variables escolares y familiares están relacionados entre sí, observando si existen diferencias significativas en función del sexo, la edad y la titularidad de la escuela y, finalmente, 3) caracterizar los grupos de adolescentes en relación a las conductas de ciberacoso y las variables en estudio (clima familiar, escolar, estrato socioeconómico, edad, género y gestión escolar).

Método

Diseño

Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño descriptivo correlacional de corte transversal.

Participantes

La muestra quedó conformada por 3,500 adolescentes, 1,535 varones (**43.90%**) y 1,965 mujeres (**56.10%**), con edades comprendidas entre los 11 y 20 años ($M = 14.60$, $DE = 1.82$) provenientes de 47 escuelas de la ciudad de Córdoba (22 privadas y 25 públicas); **57%** cursaba sus estudios de educación secundaria en colegios privados, y **43%** en escuelas públicas. En cuanto a la edad, **19%** de los participantes tenía entre 11 y 12 años, **44%** entre 13 y 15 años y, finalmente, **37%** tenía 16 o más años. La muestra es representativa de los estudiantes de la ciudad de Córdoba. Según datos que publicó el Programa Nacional Mapa Educativos del Ministerio de Educación de Argentina (s.f.), en esta ciudad se registran 130 escuelas públicas y 135 privadas, con 68,278 y 50,241 alumnos, respectivamente. Se empleó un nivel de confianza de .95, con un error de muestreo de 0.07, para una varianza poblacional de 0.50. Para seleccionar la muestra se utilizó un muestreo por conglomerados. La selección de escuelas se realizó a partir del listado de escuelas “ordenado” de manera aleatoria, y al interior de cada escuela se tomó un promedio de 60 alumnos (20 por curso). En cuanto a la selección de los cursos, se decidió relevar de manera completa tres cursos por escuela: primero, tercero y quinto; en caso de haber más de un turno o división por curso, se decidió seleccionar aleatoriamente el curso.

Instrumentos

Test Cyberbullying (Garaigordobil, 2013): Contiene 45 ítems agrupados en torno al rol que se desempeña en la situación de acoso: víctima, perpetrador y observador. Los participantes informan la frecuencia con la que han sufrido, ejercido o visto en el último año las 15 conductas de ciberacoso. En la corrección se puntúa cada conducta (nunca=0, algunas veces=1, bastantes veces=2, siempre=3), y se obtiene una puntuación directa total en cada rol. En la escala, la respuesta es triangular, es decir, cada persona evaluada informa si en el último año ha sufrido esas conductas como víctima, si las ha realizado como agresor, o si las ha visto realizar a otros o ha sabido que le hayan sucedido a alguien conocido. Los estudios psicométricos realizados confirman la consistencia interna del test. Los coeficientes alfa de Cronbach para la escala global fueron altos ($\alpha = .93$), en la misma dirección que los obtenidos en sus tres factores: Nivel de cibervictimización ($\alpha = .84$), Nivel de ciberperpetración ($\alpha = .88$) y Nivel de ciberobservación ($\alpha = .90$). El análisis factorial en el estudio local confirmó una estructura configurada por tres factores (Víctimas, Agresores, Observadores), para la escala que explican **33%** de la varianza.

Cuestionario para medir clima social, escolar, familiar (Kornblit, Adasko, MendezDiz, Di Leo & Camaroti; 2008). Se realizó una adaptación del cuestionario, tomando las variables implicadas en la medición del clima escolar: Trato del docente (ej. “Me tratan bien”; “Me exigen demasiado en clase o en las tareas”), Compromiso docente (ej. “¿Cuál fue la actitud o comportamiento de los /las profesores /as y preceptores / as con respecto a los problemas mencionados -robos, peleas, insul-

tos-“?, Contención y apoyo institucional (ej. “sentiste alguna vez que un profesor / a te trató mal, crees que se puede hacer algo?”), Temores hacia la escuela (ej. “Hay veces que los chicos o chicas, por distintos motivos, sienten miedo de ir a la escuela. En tu caso particular: durante los últimos dos meses ¿sentiste miedo de venir a la escuela?”), Satisfacción con la escuela (ej. “¿cuánto dirías que te gusta la escuela?”) y Violencia en la escuela y alrededores (ej. “Durante este último año ¿dejaste de ir a alguno de los siguientes lugares pensando que te lastimarían?”).

Escala de competencia Parental Percibida ECPP-h. Versión Hijos (Bayot & Hernández, 2008) Permite conocer la percepción que tienen los hijos de la competencia de sus padres en la tarea cotidiana de educar a partir de tres dimensiones: “Implicación parental” (comunicación y experiencia de emociones; compartir actividades de ocio; participación de los padres en actividades escolares; establecimiento de normas); “Resolución de conflictos” (conflictividad a nivel familiar; modalidad de toma de decisiones; reparto de tareas domésticas) y “Consistencia disciplinar” (permissividad; mantenimiento de disciplina; deseabilidad social). Se presenta un cuestionario de 53 ítems con 4 opciones de respuesta, en una escala Likert de 1 “Nunca” hasta 4 “Siempre”. Las puntuaciones directas de los tres factores de la escala pueden obtenerse por medio de la suma de las puntuaciones de los ítems. En lo que respecta a la fiabilidad total de la escala, esta obtuvo un coeficiente **Alpha de Cronbach de 0,87**, lo que indica que posee una adecuada consistencia interna. Para analizar la validez de la escala, se realizó un procedimiento de tipo factorial. El análisis de componentes principales arrojó 11 factores en su solución final mediante la rotación varimax. Estos 11 componentes explican el **48,80%** de la varianza, con saturaciones superiores a **0,48**. Finalmente estos 11 factores se agruparon en las tres dimensiones mencionadas, cuyos coeficientes de fiabilidad oscilan entre **0,72** y **0,48**.

Procedimiento

Para la administración de los instrumentos, en el caso de las escuelas públicas, se realizaron entrevistas con las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, con el fin de informar acerca del proyecto y solicitar la autorización para llevarlo a cabo. En cuanto a las instituciones privadas, se visitó cada colegio para interiorizar a los equipos directivos acerca del proyecto y lograr su apoyo y participación. En una segunda etapa se concurrió a las instituciones escolares para administrar los instrumentos, los que fueron aplicados (en una sesión de una hora de duración) de manera colectiva en forma autoadministrada y en un horario regular de clases, con autorización de los profesores y tras solicitar la colaboración de cada alumno. El estudio cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos: consentimiento informado (autoridades del Ministerio de Educación, directivos de las escuelas y alumnos) y derecho a la información, protección de datos y confidencialidad, gratuidad, no discriminación y posibilidad de abandonar el estudio si así lo deseaban.

Análisis de datos

Se utilizó el programa R versión 3.6.1 (2019) para el análisis de datos. En primer lugar se realizó un análisis descriptivo de datos con el fin de analizar el porcentaje de adolescentes implicados en ciberacoso según su rol. Por otra parte, se realizaron pruebas de Wilcoxon con el propósito de verificar si las variables presentes en este trabajo difieren según sexo y el tipo de institución a la cual asisten los alumnos. El test de Wilcoxon es una prueba no paramétrica para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y determinar si existen diferencias entre ellas. Se utiliza como alternativa a la prueba t de Student cuando no se

puede suponer la normalidad en las distribuciones. Posteriormente, se analizaron las correlaciones entre las diferentes conductas de ciberacoso, el clima escolar, familiar y la edad de los estudiantes. Por último, se verificó la estructura interna de los datos mediante un análisis factorial y se realizó un análisis de clúster, mediante la técnica k-means.

Resultados

Estudio 1. Porcentaje de adolescentes implicados en la conducta de Ciberacoso según el rol

Se realizó una clasificación binaria para determinar si, al menos alguna vez, los adolescentes habían sido víctimas, agresores u observadores de ciberacoso. Por tal motivo, se clasificó como agresor al que indicó que “al menos una vez había acosado a alguien”; de igual manera se procedió con las víctimas y observadores. Siguiendo esta clasificación, se observa que 1.890 (54%) chicos indicaron haber sufrido algún tipo de acoso alguna vez, 1.137 (32%) indicaron haber acosado al menos una vez y 2.683 (77%) haber observado algún hecho de ciberacoso. Aquellos que respondieron “nunca haber participado”: como víctimas

1.604 adolescentes (45,83%), agresores 2,357 adolescentes (67,34%) y observadores 810 adolescentes (23,14%).

Esta clasificación no es excluyente, se observa que aquellos que indicaron ser agresores también han sido víctimas, de igual manera ocurre con el grupo de observadores. Es decir que entre los agresores, el 81% reconoce haber sufrido al menos una agresión; y 213 casos (19% restante) nunca ha sido víctima. Por otro lado, un 40% del total de los encuestados no ha sido ni agresor ni víctima. Un 41% nunca ha sido agresor y ha sufrido al menos una situación de agresión. Por otra parte, entre los que observaron hechos de ciberacoso, un 61% indica no haber sido agresor, mientras que el 39% restante ha realizado al menos una vez alguna agresión. Sólo un 12% de los que nunca han observado ha agredido alguna vez.

Estudio 2. Diferencias entre los grupos

En la Tabla 1 se puede observar que, en las escuelas privadas, la mediana de la conducta de agresión es significativamente diferente entre varones y mujeres ($p\text{-value} < 0.05$), lo mismo sucede con implicancia parental, resolución de conflictos y contención institucional. En las escuelas públicas, el rol de víctimas entre varones y mujeres resulta significativamente diferente. Situación similar sucede con la conducta de observación, la implicancia parental, la resolución de conflictos y la contención institucional.

Tabla 1 Diferencias de medianas entre las variables en estudio en relación al sexo y tipo de gestión escolar

	Privado						Público					
	Varón (n=921)		Mujer (n=1073)		W	p	Varón (n=645)		Mujer (n=836)		W	p
	Mdn	DE	Mdn	DE			Mdn	DE	Mdn	DE		
CiberV.	1,39	1,99	1,69	2,73	458.390	0,06	1,46	2,90	1,74	2,81	225.880	0,00
CiberA.	0,86	1,58	0,67	1,30	516.120	0,00	0,92	2,99	0,58	1,56	270.870	0,40
CiberO.	5,64	5,80	5,77	5,63	462.280	0,19	4,35	6,70	5,06	5,93	216.850	0,00
Impl. Par.	83,35	15,86	85,29	16,99	388.910	0,00	77,32	21,54	80,54	20,12	197.820	0,00
Res. Conf.	25,29	3,48	25,98	3,77	404.250	0,00	24,63	3,25	25,13	3,81	216.340	0,00
Cons. Dis.	18,86	3,46	18,59	3,71	493.500	0,05	18,58	3,61	18,68	3,57	236.360	0,46
Viol. Esc.	10,62	3,37	10,77	3,38	417.680	0,09	11,28	4,06	11,32	4,30	235.180	0,94
Comp.Doc.	47,94	7,60	48,07	8,26	419.960	0,97	45,82	9,77	46,50	9,00	222.340	0,59
Cont. Inst	15,68	4,24	16,62	3,95	195.220	0,00	14,395	4,421	15,218	4,045	108.310	0,00

Nota: Mdn= mediana; DE= desviación estándar; V, =Víctima; A=Agresor; O=Observador; Impl. Par. = Implicancia parental; Res. Con.f= Resolución de Conflictos; Cons. Dis.=Consistencia Disciplinar; Violencia Esc.= Violencia en la escuela; Comp. Doc. = Comportamiento y trato del docente; Cont. Inst.= Contención institucional

Estudio 3. Correlación entre las dimensiones de clima escolar, familiar, edad y las conductas de ciberacoso.

Con el objetivo de explorar la asociación entre las variables en estudio, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. En la tabla 2 se

presentan los coeficientes obtenidos. Se puede observar que, si bien en la mayoría de las relaciones estudiadas las correlaciones son estadísticamente significativas, los coeficientes encontrados son bajos (Tabla 2).

Tabla 2 Matriz de correlaciones entre las variables en estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 CiberA.	-	,31**	,34**	-0,04	-,07*	-,11**	-0,01	,07*	0,04	-,07*
2 CiberV.	,31**	-	,40**	-,06*	0	-,13**	0,04	,14**	,08**	-0,02
3 CiberO.	,34**	,40**	-	,05*	0,02	-,09**	-0,01	,05*	,15**	0,02
4 Edad	-0,04	-,06*	,05*	-	-,10**	-0,02	-,20**	-,17**	0,02	-0,04
5 Imp.Par.	-,07*	0	0,02	-,10**	-	,28**	,42**	,06*	,31**	,29**
6 Res.Con.	-,11**	-,13**	-,09**	-0,02	,28**	-	-,08**	-,13**	0,02	,10**
7 Cons.Dis.	-0,01	0,04	-0,01	-,20**	,42**	-,08**	-	,18**	,15**	,10**
8 Viol.Esc.	,07*	,14**	,05*	-,17**	,06*	-,13**	,18**	-	,08**	,05*
9 Comp.Doc	0,04	,08**	,15**	0,02	,31**	0,02	0,15**	,08**	-	,36**
10 Cont. Inst	-,07*	-0,02	0,02	-0,04	,29**	,10**	,10**	,05*	,36**	-

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de Pearson revela la existencia de correlaciones estadísticamente significativas y teóricamente previstas entre las conductas de ciberagresor, cibervíctima y ciberobservador ($r=.31, p < 0.01$; $r=.34, p < 0.01$ y $r=.40, p < 0.01$). La correlación entre la conducta ciberagresor y resolución de conflicto a nivel familiar es negativa, estadísticamente significativa y baja ($r=-.11, p < 0.01$). Por su parte, la conducta de cibervictimización también se encuentra correlacionada de forma negativa con la resolución de conflictos a nivel familiar ($r=-.13, p < 0.01$) y de forma positiva con la violencia escolar ($r=.14, p < 0.01$). En tanto la conducta de ciberobservador correlaciona de forma positiva con el compromiso y trato docente ($r=.15, p < 0.01$).

zados de manera prácticamente directa, lo que confirma la consistencia interna de los mismos. Se observó que la matriz de datos arrojó un determinante de $06.67e-05$, lo que indica una alta multicolinealidad entre variables, aspecto que se confirma mediante el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin, el cuál arrojó un valor de **0.81**. La varianza explicada alcanza al **68%** de la variabilidad total de los datos.

El resultado a destacar de este primer análisis fue la importancia que reviste el factor que consolida la variable de “temor de ir a la escuela”. El factor queda explicado principalmente por las variables referidas a “si ha dejado de visitar lugares cercanos a la escuela por temor a que los lastimen” y los “motivos que originan el miedo (profesores, compañeros, trabajo en clase, compañeros nuevos)”.

Estudio 4. Conformación de los grupos acorde a las variables en estudio

A manera de análisis preliminar, se verificó la consistencia interna de los instrumentos tendientes a medir, tanto el clima familiar como el escolar, y todos arrojaron los resultados esperados. En concordancia con otros estudios, se verifica que tanto ciberagresores como cibervíctimas son también ciberobservadores, motivo por el cual no son tenidos en cuenta como un rol en sí mismo dentro del presente análisis. Siguiendo la literatura existente (García-Fernández et al., 2016) los roles fueron construidos en función del grado de severidad. A partir de ello, los datos de la muestra bajo estudio se distribuyeron de la siguiente manera (Tabla 3):

Identificada la importancia de este factor, se analizó qué otras variables contribuían a discriminar entre grupos a los jóvenes, de acuerdo a su rol frente al ciberacoso. El análisis permitió observar que, dentro de las competencias parentales que conforman el clima familiar, la única dimensión que contribuye a la clasificación entre roles es la “resolución de conflictos”. En relación al clima escolar, fueron relevantes: “violencia escolar”, “compromiso y trato docente” y “temor hacia la escuela”. Consistentemente con el análisis previo, el “temor de asistir a la escuela” marca una de las diferencias más importantes entre grupos. Cabe destacar que ninguna de las variables características del nivel socioeconómico ha sido relevante para diferenciar entre roles.

Tabla 3 Distribución de jóvenes implicados en las dinámicas de ciberacoso

		Víctimas		
		No implicado	Ocasional	Frecuente
Agresores	No implicado	1.380	644	293
	Ocasional	128	263	183
	Frecuente	84	174	283

Fuente: elaboración propia

Con base en las variables anteriores, el análisis de clúster permitió identificar cuatro grupos en función de su homogeneidad interna. El método de agrupamiento utilizado fue K-means, definido con $K=4$, lo que permitió explicar el **69.9%** de la varianza. El método busca minimizar la suma de cuadrados dentro de cada grupo y maximizar la diferencia entre ellos. La suma de cuadrado para el modelo propuesto fue de 25207, ($between_SS / total_SS = 69.9\%$). El análisis realizado permite identificar clústeres consistentes con el modelo teórico propuesto, lo que permite clasificar los grupos que más se diferencian. Se identificaron 4 grupos homogéneos internamente y diferenciables del resto, los que de acuerdo al análisis de roles representan los siguientes grupos: 83 adolescentes identificados como “agresores frecuentes” (**3%**); 346 identificados como “víctimas frecuentes” (**13%**), 163 identificados como “agresores - víctimas frecuentes” (**6%**) y 2.039 adolescentes identificados como “no implicados” (**77%**). En la tabla 4 es posible observar los centros que permitieron identificar los grupos y la suma de cuadrados asociados a cada uno de ellos.

Siguiendo este esquema, se aplicó un análisis factorial para verificar si los datos contenían estructuras internas subyacentes no observables de manera directa. En dicho análisis se pudo observar que los factores agregaban las preguntas definidas en los instrumentos utili-

Tabla 4 Puntos centrales de los grupos identificados

Grupo	1	2	3	4	5	6	7	Withins
Agresores Frecuentes	-0,56	8,67	-0,11	0,9	-0,02	0,07	0,1	4.317,00
Víctimas Frecuentes	4,29	0,17	-0,19	0,82	0,02	0,09	0,2	4.252,00
Agresores- Víctimas Fr.	14,24	1,23	-0,52	2,71	0,33	0,13	0,41	5.746,00
No implicados	-2,01	-0,59	0,08	-0,43	0,01	-0,04	-0,08	10.892,00

Nota: 1 temor de ir a la escuela; 2 afectado por la violencia; 3 resolución de conflicto; 4 violencia escolar; 5 compromiso docente; 6 conducta agresora; 7 Victimización

A continuación, se describen las características de cada uno de los grupos:

Agresores frecuentes: Este grupo de jóvenes no manifiesta miedo de ir a la escuela y no ha dejado de visitar lugares cercanos. Sin embargo, llama la atención que perciben violencia en la escuela y se sienten afectados por ella. En relación a los docentes, perciben poco compromiso e incluso algunos han manifestado maltrato por parte de los docentes. La resolución de conflicto dentro de la familia sugiere una tendencia negativa.

Víctimas frecuentes: Este grupo de jóvenes se encuentra caracterizado por miedo de ir a la escuela, miedo a los compañeros e incluso miedo a los docentes; en general, han dejado de asistir a lugares cercanos a la escuela por miedo a ser lastimados. Resulta importante señalar que, a pesar de lo anterior, este grupo no identifica situaciones de violencia dentro de la escuela ni se siente afectado por estas. Estos jóvenes señalan poco compromiso y trato adecuado de los docentes. En relación al clima familiar, se verifican condiciones poco favorables en la resolución de conflictos.

Agresores - víctimas frecuentes: Este grupo es el que se encuentra en la posición con mayor desventaja, ya que han dejado de visitar lugares cercanos a la escuela con mucha frecuencia; perciben la violencia en la escuela y se sienten afectados por ella. Al contrario del grupo de agresores frecuentes, este grupo considera que existe compromiso en la tarea docente y, en general, manifiesta buen trato docente. En relación al clima familiar, estos jóvenes no perciben una resolución de conflictos positiva o adecuada.

No implicados: Este grupo de jóvenes es ajeno a la influencia del clima escolar y familiar. No sienten miedo de ir la escuela y no han dejado de visitar lugares cercanos. Este grupo considera que no hay violencia en la escuela y, por lo tanto, no se siente afectado por ella. El compromiso y trato docente no es un determinante clave del grupo y, en relación a la resolución de conflictos, se encuentran en una posición media.

Discusiones

El recorrido realizado por las investigaciones que analizan estudios acerca de la temática da cuenta de que la producción aún es incipiente e insuficiente en comparación con la amplia literatura que existe sobre el acoso tradicional (Herrera-López, Romera, & Ortega-Ruiz, 2018; Cañón Rodríguez, Grande de Prado, & Ferrero de Lucas, 2018). A partir de ello, este trabajo se propuso estudiar la prevalencia del ciberacoso en función de los diferentes roles, sexo, edad y gestión escolar; determinar en qué medida el ciberacoso y las variables de

clima escolar y familiar están relacionadas y, finalmente, caracterizar los grupos de adolescentes en relación a las conductas de ciberacoso y las variables en estudio.

En primer lugar, el trabajo muestra que la mitad de los jóvenes (54%) indicó haber sufrido algún tipo de acoso alguna vez, el 32% señala haber acosado al menos una vez y un 77% observó alguna situación de acoso a través de las redes. En cuanto a los que indicaron que nunca estuvieron involucrados en situaciones de ciberacoso, se clasificaron: como víctimas 45,83%, como agresores 67,34% y como observadores 23,14%. Asimismo, los resultados arrojan que los roles no son excluyentes, en tanto los estudiantes que indicaron ser agresores también habían sido víctimas o espectadores; lo mismo ocurre para las víctimas y con el grupo de observadores, lo cual demuestra un solapamiento en los roles como en otros trabajos (Baquero Correa & Avendaño Prieto, 2015).

Por otro lado, se encontraron algunas diferencias significativas en las variables estudiadas según el sexo y el tipo de gestión escolar. En las escuelas privadas, los varones asumen más el rol de ciberagresores en comparación con las mujeres. En tanto en las escuelas de gestión pública, las mujeres presentan mayor implicación en los roles de cibervíctimas y ciberobservadoras. Estos resultados van en línea con autores que analizan la relación entre género, roles implicados y tipo de gestión escolar (Arias Cerón, Buendía Eisman, & Fernández Palomares, 2018). De igual modo, los datos ratifican otras investigaciones que señalan mayores niveles de ciberagresión en varones y cibervictimización en mujeres (González-Calatayud, 2018), pero disiente con aquellos que sostienen que no se presentan diferencias de género en el ciberacoso (González Calatayud & Prendes Espinosa, 2018). Esto último plantea la necesidad de continuar indagando la relación género-ciberacoso en vías de una comprensión más global acerca de las discrepancias existentes, con el fin de generar líneas de intervención más eficaces orientadas a la prevención de la problemática (Ging & O'Higgins Norman, 2016).

Con respecto a las dimensiones de clima escolar y familiar, se observa que las mujeres de escuelas privadas y públicas presentan una mayor contención institucional a nivel escolar; una mayor percepción de implicancia parental en sus actividades cotidianas y una resolución de conflicto adecuado en la dinámica familiar. Este hallazgo resulta similar a lo planteado por de Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón (2016), quienes señalan que son las hijas las que demandan una mayor protección familiar, al ser consideradas más frágiles.

Por otra parte, se advierte una relación estadísticamente significativa y teóricamente prevista entre las variables en estudio, aunque con valores bajos, por lo que deben ser vistos con precaución. Aun así, se observa que los ciberagresores perciben un clima negativo de resolución de conflictos a nivel familiar. Esto evidencia, y en consonancia con otros reportes, que los ciberagresores presentan dificultades

en la comunicación con sus padres y tienden a resolver conflictos de modo más autoritario (presentan poco afecto, aplican una disciplina coercitiva y un alto control) (Buelga, Martínez-Ferrer, & Cava, 2017; Garaigordobil & Machimbarrena, 2017).

Los datos son semejantes a lo planteado por Blanco-Suárez et al. (2017) en cuanto a que los cibervíctimas perciben un clima negativo de resolución de conflictos a nivel familiar; sin embargo, esto no concuerda con las investigaciones que refieren que los padres de los cibervíctimas son permisivos y que el modo de resolución de conflictos tiende ser sobreprotector o de bajo control (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017). Igualmente, si bien el estudio contribuye a identificar las variables del clima familiar comprometidas en el ciberacoso, este es consonante con el de Garaigordobil y Machimbarrena (2017), el cual indica que, aunque el contexto familiar es relevante, las variables familiares no tienen un mayor peso sobre la intimidación cibernética.

En relación al clima escolar, el trabajo muestra que los cibervíctimas sienten mayor violencia escolar (Bottino, Bottino, Regina, Correia, & Ribeiro, 2015; Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016a); también señala que los ciberobservadores perciben un mayor compromiso y trato docente, aunque esto último no puede contrastarse con estudios similares. Este hallazgo sugiere la necesidad de intervenir con los observadores y sensibilizarlos sobre la necesidad de comunicar las situaciones de ciberacoso a personas adultas que puedan ayudarles a poner fin a la situación y superar la experiencia vivida (González Arévalo, 2015).

Por último, se identificaron cuatro grupos bien definidos a partir de las dimensiones del clima escolar y familiar: víctimas frecuentes, agresores frecuentes, agresores-víctima frecuentes y no implicados. Se destaca que las características que definen a los grupos, tanto de víctimas como agresores frecuentes, son análogas a las mencionadas por otros investigadores. Para las víctimas frecuentes: miedo de ir a la escuela y percepción de violencia escolar (Buelga, Ortega-Barón, Iranzo, & Torralba, 2014), percepción de poco compromiso docente y maltrato por parte de los docentes (Ortega-Barón, Buelga, Carrascosa, & Cava, 2016b) y una inadecuada resolución de conflictos a nivel familiar (Elsaessera, Russell, McCauley Ohannessianc, & Patton, 2017). Para el grupo identificado como agresores frecuentes: no presentan temor hacia la escuela, aunque perciben la violencia y se sienten afectados por ella (Ferrer-Cascales, y otros, 2019); perciben poco compromiso y manifiestan maltrato por parte de los docentes (Ortega-Barón, Buelga, Carrascosa, & Cava, 2016b; Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, & Carlos-Martínez, 2017) y, en general, señalan una tendencia negativa a nivel familiar en relación a la resolución de conflictos (Ortega-Barón, Buelga, Carrascosa, & Cava, 2016b; Garaigordobil & Machimbarrena, 2017).

El grupo de agresores-víctimas frecuentes se caracteriza por percibir la violencia en la escuela y alrededores, motivo por el cual dejan de asistir a lugares cercanos a la institución escolar, pero consideran que existe compromiso y buen trato por parte del docente. Estas características son opuestas a los hallazgos de Ortega-Barón et al. (2016a) para el grupo de los cibervíctimas, como para los ciberagresores (Ortega-Barón, Buelga, Carrascosa, & Cava, 2016b). En relación al clima familiar, este grupo no percibe una resolución de conflicto adecuada; esto se debe a que perciben menos comunicación abierta y una comunicación más evasiva con ambos padres, como fue reportado por Ortega Barón et al. (2018) y Garaigordobil (2014). Estos autores señalan que los ciberagresores y cibervíctimas comparten las mismas características: progenitores (padres y madres) que utilizan mucho la coerción (normas, disciplina, castigos) como estilo educativo, y figuras paternas con bajo nivel de aceptación de sus hijos.

El grupo de los no implicados en situaciones de ciberacoso se caracteriza por percibir un clima familiar y escolar positivo, no presentar

temor en la escuela y alrededores, no ser afectado por el trato y compromiso por parte del docente y, finalmente, identificar un adecuado modo de resolución de conflictos a nivel familiar. Características que comparte la bibliografía con respecto al tema (Ortega Barón, Postigo, Iranzo, Buelga, & Carrascosa, 2018; Priegue Caamaño, López Castro, & Outón Oviedo, 2017).

Finalmente, en cuanto a las limitaciones de este estudio, es importante mencionar que, si bien, el proceso de administración de los instrumentos fue anónimo y los índices de fiabilidad obtenidos en las escalas fueron aceptables, las respuestas de los adolescentes en este tipo de instrumentos pueden estar sujetas a efectos de deseabilidad social y de sesgos, motivo por el cual sería importante comparar diferentes instrumentos de recolección de información para definir sus ventajas y limitaciones y así dar cuenta de las relaciones entre las variables en estudio. Por otro lado, tal como sugieren Ortega-Barón et al. (2016b) es deseable realizar otros estudios de tipo longitudinales para comprender la incidencia mutua entre las variables, así como el desarrollo del comportamiento violento a partir de las TICs.

Aun así, los resultados de este trabajo han demostrado que la escuela y la familia se constituyen en nichos necesarios en la prevención del ciberacoso. Estos son los contextos que promueven las habilidades que fortalecen las relaciones sociales saludables entre los adolescentes. Un clima familiar y escolar positivo que apunten a trabajar la expresión del afecto, la resolución de conflictos con base en una enunciación adecuada y divergente de ideas contribuyen a la prevención de la conducta de ciberagresión en los adolescentes, sin importar el contexto socio cultural en el que se desarrollen.

Referencias

- Alvarez-Garcia, D., Perez, J. C., Gonzalez, A. D., & Perez, C. R. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(3), 226-235. doi:doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002
- Arias Cerón, M., Buendía Eisman, L., & Fernández Palomares, F. (2018). Grooming, Cyberbullying y Sexting en estudiantes de Chile según sexo y tipo de administración escolar. *Revista Chilena de Pediatría, 89*(3), 352-260. doi:Doi: [10.4067/S0370-41062018005000201](https://doi.org/10.4067/S0370-41062018005000201)
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A., & Maquilón, J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología, 32*, 761-769. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*(1359-1789), 36-51. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Baquero Correa, A., & Avendaño Prieto, B. L. (2015). Diseño y análisis psicométrico de un instrumento para detectar presencia de cyberbullying en un contexto escolar. *Psychology, Society, & Education, 7*(2), 213-226. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360218>
- Barboza, G. E. (2015). The association between school exclusion, delinquency and subtypes of cyber and F2F victimizations: Identifying and predicting risk profiles and subtypes using latent class analysis. *Child abuse & Neglect, 39*, 109-122. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.08.007>
- Bayot, A., & Hernández, J. (2008). *Escala de competencia Parental Percibida. Versión hijos/as*. España: Editorial CEPE.

- Blanco-Suarez, M., Gordillo-Rondón, M., Redondo, J., & Luzardo, M. (2017). Estilos de crianza que inciden en la presencia de ciberbullying en un colegio público de Bucaramanga. *Psicoespacios*, *11*(18), 99-115. doi:[10.25057/21452776.886](https://doi.org/10.25057/21452776.886)
- Bottino, S. B., Bottino, C. C., Regina, C. G., Correia, A. L., & Ribeiro, W. S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: Systematic review. *Cadernos De Saude Publica*, *3*(3), 463-475. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00036114>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. En S. Friedman, & D. Wachs, *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (págs. 1-28). Washington, DC: American Psychological Association. Obtenido de <https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M., & Torralba, E. (2015). Psychological Profile of Adolescent Cyberbullying Aggressors. *International Journal of Social Psychology*, *30*(2), 382-406. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in Family Climate and Family Communication among Cyberbullies, Cybervictims, and Cyber Bully-victims in Adolescents. *Computers in Human Behavior*, *76*, 164-173. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- Buelga, S., Ortega-Barón, J., Iranzo, B., & Torralba, E. (2014). Cyberbullying Influence on Academic Self-esteem and Perception of School Climate among Secondary Students School. En F. H. Veiga, *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (págs. 333-347). Lisboa: University of Lisboa. Obtenido de http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Cañón Rodríguez, R., Grande de Prado, M., & Ferrero de Lucas, E. (2018). Ciberacoso: revisión de la literatura educativa en español. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *17*(2), 87-99. doi:<https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.87>
- Cardozo, G., Dubini, P., & Lorenzino, L. (2017). Bullying y ciberbullying: Un estudio comparativo con adolescentes escolarizados. *Revista Mexicana de Psicología*, *34*(2), 101-109. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243057743003>
- Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2016). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, *19*(8), 1194-1213. Obtenido de <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Bras, P., & Romao, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, *37*(3), 223-239. Obtenido de <https://doi.org/10.1177/0143034315626609>
- De-Barros Ventura, P., Rodríguez-García, A. M., & Sola Reche, J. (2018). Incidencia del ciberbullying en adolescentes de 11 a 17 años en Portugal. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *64*, 82-98. Obtenido de <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.1029>
- Durán-Segura, M., & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, *22*(44), 159-167. Obtenido de <https://doi.org/10.3916/C44-2015-17>
- Elsaessera, C., Russell, B., McCauley Ohannessian, C., & Pattond, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, *35*, 62-72. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Escobar Echavarría, J., Montoya González, L. E., Restrepo Bernal, D., & Mejía Rodríguez, D. (2017). Ciberacoso y comportamiento suicida. ¿Cuál es la conexión? A propósito de un caso. *Revista colombiana de psiquiatría*, *46*(4), 247-251. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.08.004>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(4), 580-592. doi:[10.3390/ijerph16040580](https://doi.org/10.3390/ijerph16040580)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Para Cada Adolescente una Oportunidad Posicionamiento sobre Adolescencia Argentina*. Obtenido de <https://www.adolescenciasema.org/adolescente-una-oportunidad-unicef-argentina-2017/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Encuesta de UNICEF: Más de un tercio de los jóvenes en 30 países dicen haber sufrido ciberacoso. [Comunicado de prensa]*. Obtenido de <https://www.unicef.es/prensa/encuesta-de-unicef-mas-de-un-tercio-de-los-jovenes-en-30-paises-dicen-haber-sufrido?search=encuesta+sobre+ciberacoso>
- Garaigordobil. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre Iguales*. Madrid: TEA. Obtenido de <http://web.teaediciones.com/Cyberbullying-Screening-de-acoso-entre-iguales.aspx>
- Garaigordobil. (2019). Prevención del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *6*(3), 9-17. doi:[10.21134/rpcna.2019.06.2.1](https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1)
- Garaigordobil, G., Mollo-Torrico, J., & Larrain, E. (2018). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista iberoamericana de psicología, ciencia y Tecnología*, *11*(3), 1-18. doi:[10.33881/2027-1786.rip.11301](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301)
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *4*(1), 311-318. doi:[10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.617](https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.617)
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de psicología*, *31*(3), 1069-1076. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, *29*(3), 335-340. doi:[10.7334/psicothema2016.258](https://doi.org/10.7334/psicothema2016.258)
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., & Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: Diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, *13*(1), 39-52. doi:[10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc](https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-1.bcdc)
- García-Fernández, C., Romera-Félix, E., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, *14*(1), 49-61. doi:[10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcj](https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcj)
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(2), 335-351. doi:[10.6018/rie.33.2.199841](https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841)
- Ging, D., & O'Higgins Norman, J. (2016). Cyberbullying, conflict management or just messing? Teenage girls' understandings and experiences of gender, friendship, and conflict on Facebook in an Irish second-level school. *Feminist Media Studies*, *16*(5), 805-821. doi:[10.1080/14680777.2015.1137959](https://doi.org/10.1080/14680777.2015.1137959)
- González Arévalo, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Investigación en la escuela*, *87*, 81-90. doi:[10.12795/IE.2015.i87.06](https://doi.org/10.12795/IE.2015.i87.06)
- González Calatayud, V., & Prendes Espinosa, M. P. (2018). Ciberacosadores: un estudio cuantitativo con estudiantes de secundaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *53*, 137-149. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.09>
- González-Calatayud, V. (2018). Víctimas de ciberacoso en la Región de Murcia: un estudio cuantitativo con alumnos de Educación Secundaria. *Journal of new approaches in educational research*, *7*(1), 10-16. doi:[10.7821/naer.2018.1.245](https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.245)
- Green, T., Wilhelmsen, T., Wilmots, E., Dodd, B., & Quinn, S. (2016). Social anxiety, attributes of online communication and self-disclosure across private and public Facebook communication. *Computers in Human Behavior*, *58*, 206-213. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.066>

Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso

Estudio con adolescentes de Córdoba (Argentina)

- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432-453. Obtenido de <https://doi.org/10.1002/pits.21914>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155. doi:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125
- Jasso Medrano, J. L., López Rosales, F., & Díaz Loving, R. (2017). Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(3), 2832-2838. doi:[10.1016/j.aiprr.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.11.001)
- Kavuk Kalender, M., Keser, H., & Tugun, V. (2019). Middle and High School Students' Opinions, Experiences and Responses Regarding to Cyberbullying. *Education and Science*, 44(198), 183-200. doi:[10.15390/EB.2019.7820](https://doi.org/10.15390/EB.2019.7820)
- Kavuk-Kalender, M., & Keser, H. (2018). Cyberbullying awareness in secondary and high schools. (25-36, Ed.) *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(4). Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1193802.pdf>
- Kornblit, A., Adaszko, D., Mendes Diz, A., Di Leo, P., & Camarotti, A. (2008). Manifestaciones de violencia en la escuela media. En A. Kornblit, *Violencia escolar y climas sociales* (págs. 43-57). Buenos Aires: Biblos. Obtenido de <https://www.casadellibro.com/libro-violencia-escolar-y-climas-sociales/9789507866739/1223801>
- Lanzillotti, A. I., & Korman, G. P. (2014). Cyberbullying, características y repercusiones de una nueva modalidad de maltrato escolar. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(1), 36-42. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/268804910_Cyberbullying_caracteristicas_y_repercusiones_de_una_nueva_modalidad_de_maltrato_escolar
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication, and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behaviors*, 65, 1-8. doi:[10.1016/j.chb.2016.08.015](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.015)
- Larrota, K., Esteban, R., Ariza, Y., Redondo, J., & Luzardo, M. (2018). Ideación suicida en una muestra de jóvenes víctimas de cyberbullying. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 19-34. Obtenido de <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Ley N° 26.892. (2013). *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina.: Boletín Oficial de la República Argentina. Obtenido de <https://www.boletinoficial.gob.ar/>
- López Hernández, L., & Ramírez García, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227155>
- Martínez-Ferrer, B., & Moreno Ruiz, D. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 105-114. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220011>
- Menay-López, L., & de la Fuente-Mella, H. (2014). Plataformas comunicacionales del cyberbullying. Una aplicación empírica en dos colegios de la quinta región, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, 40(2), 117-133. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300007>
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2016). Gender identity, gender-typed personality traits and school bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Child Indicators Research*, 9(1), 1-20. doi:[10.1007/s12187-015-9300-z](https://doi.org/10.1007/s12187-015-9300-z)
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M., & Torralba, E. (2017). Violencia escolar actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28. doi:[10.1016/S1136-1034\(17\)30040-0](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30040-0)
- Ortega Barón, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2018). Parental Communication and Feelings of Affiliation in Adolescent Aggressors and Victims of Cyberbullying. *Social Sciences*, 8(3), 2-12. doi:[10.3390/socsci8010003](https://doi.org/10.3390/socsci8010003)
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. (2016a). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas y ciberacoso. *Comunicar*, 46(21), 57-65. doi:[10.3916/C46-2016-06](https://doi.org/10.3916/C46-2016-06)
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Carrascosa, L., & Cava, M. J. (2016b). Diferencias en el ajuste psicológico, familiar y escolar en adolescentes agresores de cyberbullying. En L. Castejón Costa, *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (págs. 1732-1740). ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación. Obtenido de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64560>
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2015). Short-term longitudinal relationships between adolescents'(cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 1-11. doi:[10.1177/0165025415573639](https://doi.org/10.1177/0165025415573639)
- Palacios García, V., Polo del Río, I., Felipe Castaño, E., León del Barco, B., & Fajardo Bullón, F. (2013). Tipología familiar y dinámica bullying/cyberbullying en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 161-170. Obtenido de <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.33>
- Pérez Vallejo, A. M. (2017). Bullying e cyberbullying: hoja de ruta y principales retos para la intervención. *Revista Pensar, Revista de Ciencias Jurídicas, Fortaleza*, 22(1), 34-58. doi:[10.5020/2317-2150.2017.6622](https://doi.org/10.5020/2317-2150.2017.6622)
- Peris, M., Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30-36. doi:[10.21134/rpcna.2018.05.2.4](https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.4)
- Priegue Caamaño, D., López Castro, L., & Outón Oviedo, P. (2017). La prevención e intervención en el cyberbullying: ¿qué papel juegan las familias? *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*(05), 122-127. Obtenido de <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2419>
- R Core Team, R. (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Obtenido de <https://www.R-project.org/>
- Ravalli, M. J., & Paoloni, P. (2016). *Global Kids Online Argentina. Chicos conectados investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y n internet y redes sociales*. . Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Obtenido de https://www.unicef.org/argentina/spanish/COM_kidsonline2016.pdf
- Rodríguez Domínguez, C., Martínez-Pecino, R., & Durán, M. (2015). Ciberacoso en la adolescencia y revelación de las agresiones. *Apuntes de Psicología*, 33(3), 95-102. Obtenido de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/567/430>
- Sabater Fernández, C., & López-Hernández, L. (2015). Factores de Riesgo en el Cyberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.01>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., & Tippet, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Tanrikulu, I., & Campbell, M. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Children and Youth Services Review*, 55, 138-146. doi:[10.1016/j.childyouth.2015.06.001](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.001)

- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Francia: UNESCO. Obtenido de <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos- Martínez, E. A. (2017). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), XX-XX. doi:[10.1387/RevPsicodidact.16434](https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16434)
- Van Geel, M., Taniol, J., & Vedder, P. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying and suicide in children and adolescents. A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 68(4). doi:[10.1001/jamapediatrics.2013.4143](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143)
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 111-127. doi:<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.09>
- Wadian, T. W., Jones, T. L., Sonnentag, T. L., & Barnett, M. A. (2016). Cyberbullying: Adolescents' Experiences, Responses, and Their Beliefs about Their Parents' Recommended Responses. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(2), 47-52. doi:[10.5539/jedp.v6n2p47](https://doi.org/10.5539/jedp.v6n2p47)
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. doi:[10.1007/s10648-015-9319-1](https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1)
- Young, R., Tully, M., & Ramirez, M. (2017). School administrator perceptions of cyberbullying facilitators and barriers to preventive action: A qualitative study. *Health Education & Behavior*, 44(3), 476-484. doi:[10.1177/1090198116673814](https://doi.org/10.1177/1090198116673814)