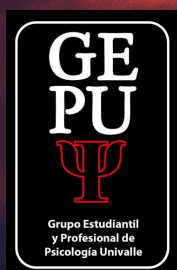


Revista de Psicología GEPU



Vol. 11 No. 1
Junio de 2020

Santiago de Cali - Colombia



REVISTA DE PSICOLOGÍA GEPU
Vol. 11 No. 1 – Junio de 2020
ISSN 2145-6569



Editor

Andrey Velásquez Fernández
andrey.velasquez@correounivalle.edu.co

COMITÉ EDITORIAL

Cindy Carolina Valencia
Corporación Viviendo

Laura Daniela de los Ríos
Universidad Javeriana Cali

Nicole Andrea Pérez
Universidad del Valle

María Alejandra Claros
Universidad del Valle

Dangelly Muñoz
Universidad del Valle

Diego Alejandro López González
Fundación Católica Lumen Gentium

Natalia Ramírez Moncada
Universidad del Valle

Diana Mildred Rodríguez
Universidad del Valle

Helena Rojas Garzón
Fundación Paz y Bien

Kanelalejandra Frieri
Universidad del Valle

CONSULTORES NACIONALES

Leonel Valencia Legarda
Universidad San Buenaventura

Jorge Alexander Daza
Universidad Católica de Pereira

Andrés de Bedout Hoyos
Universidad San Buenaventura

Ximena Ortega Delgado
Universidad Mariana

Daniel Hurtado Cano
Universidad Manuela Beltrán

CONSULTORES INTERNACIONALES

Marcela Alejandra Parra
Universidad Autónoma de Barcelona

Blanca Hurtado Caceda
Universidad Alas Peruanas

María Amparo Miranda Salazar
Universidad del Valle de México

Adriana Savio Corvino
Universidad de la República

Hilda Janett Caquias
Escuela de Medicina de Ponce

COORDINADORES DE DISTRIBUCION

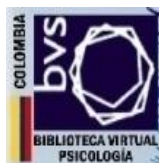
Margarita Ojeda
Asociación Paraguaya de Neuropsicología

Mario Rosero Ordoñez
Universidad Mariana

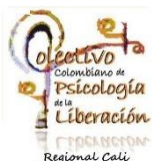
Nora Couso
Área de Medición Educativa Provincia del
Chubut de Argentina

Pablo Antonio Vásquez
Corporación para la Intervención Neuropsicopedagógica
y la Salud Mental

INDEXACIONES



AUSPICIADORES



La **Revista de Psicología GEPU** es publicada por el Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle, 5 piso, Edificio D8, Ciudadela Universitaria Meléndez, Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia. Los artículos son responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión del Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle. Hecho en Colombia - Sudamérica.

IBSN

Revista de Psicología GEPU Vol. 11 No. 1 by Grupo Estudiantil y Profesional de Psicología Univalle is licensed under a Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported License. Creado a partir de la obra en <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Vol.-11-No.-1.htm>



EL CYBERBULLYING EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA MEDIA SUPERIOR

CYBERBULLYING IN PUBLIC HIGH SCHOOL

Ix chel Argel Del Aguila López, Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán &
Teresa Ponce Dávalos

Universidad Autónoma del Estado de México

Referencia Recomendada: Ix chel Argel del Aguila López, Delgadillo, L. & Ponce, T. (2020). El Cyberbullying en la Educación Pública Media Superior. *Revista de Psicología GEPU*, 11 (1), 47-58.

Resumen: El estudio tuvo como objetivo comparar la percepción sobre el *Cyberbullying* entre hombres y mujeres, estudiantes de educación pública de nivel medio superior. Se corrió una segunda comparación entre los estudiantes de acuerdo con el semestre cursado, y una tercera según el turno al que asistían, matutino o vespertino. Teóricamente se sustentó con la teoría del Aprendizaje Social. Se trató de un estudio cuantitativo. Se aplicó la escala ICIB de Baquero y Avendaño (2015), instrumento que detecta el ciberbullying en contextos escolares desde distintos roles. Los principales hallazgos mostraron que, en la comparación por sexo, los hombres se reconocen en mayor medida como agresores. Lo mismo ocurrió en el papel de espectador. El análisis comparativo en el rol de víctima reveló que los adolescentes en ambos sexos no se reconocen como agentes receptores de la violencia simbólica. Las medias del 2º semestre mostraron una mayor posibilidad de emitir conductas agresivas, como también de ser víctimas y espectadores en comparación con las medias del 4º y 6º semestre. La comparación por turno no mostró diferencias significativas. Se puede concluir que existe una trivialización de la violencia simbólica independientemente del rol como agresor, víctima o espectador.

Palabras clave: Cyberbullying, violencia simbólica, adolescentes, víctima, agresor.

Abstract: The study aimed to compare the perception of Cyberbullying between men and women, students of public education of upper middle level. A second comparison was made between the students according to the semester, and a third according to the shift they attended, morning or evening. The study was conceptually supported by the theory of Social Learning. It was a quantitative study. The ICIB scale of Baquero and Avendaño (2015) was applied, an instrument that detects cyberbullying in school contexts from different roles. The main findings showed that, in the comparison by sex, men are more recognized as aggressors. The same happened in the role of spectator. The comparative analysis of the victim's role revealed that adolescents in both sexes do not recognize themselves as agents receiving symbolic violence. The means of the 2nd semester showed a greater possibility of emitting aggressive behaviors, as well as being victims and spectators in comparison with the means of the 4th and 6th semester. The shift comparison showed no significant differences. It can be concluded that there is a trivialization of symbolic violence regardless of the role as aggressor, victim or spectator.

Key Words: Cyberbullying, symbolic violence, teenagers, victim, offender.

Recibido: 10 de Febrero de 2020 / **Aprobado:** 30 de Junio de 2020

Ix chel Argel Del Aguila López. Maestrante del posgrado en investigación educativa de la Universidad Autónoma Del Estado de México, en la Facultad de Ciencias de la Conducta. Correo electrónico: ixchelflamings@gmail.com / **Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán.** Líder del CAC "Vulnerabilidad, educación y sustentabilidad", profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: delgadilloleonor@gmail.com / **Teresa Ponce Dávalos.** Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: tpd210@hotmail.com

Introducción

El *cyberbullying* (CB) y el *bullying* son expresiones violentas producidas entre pares. Ambos tienen como finalidad burlarse, menospreciar, descalificar a un par. La intensidad de la violencia puede variar porque se puede dar leve, moderada o gravemente, e incluso con actos dolosos de imposible reparación para la víctima. Generalmente se producen de forma anónima. El *bullying* acontece sin la mediación de redes sociales sino de forma personal, por lo tanto, tiene la potencia de producir daño físico no sólo psicológico y social (Baquero y Avendaño, 2015; Akar, 2017).

Mientras que en el CB está el uso de medios electrónicos que facilitan la rápida divulgación de la agresión en una amplia audiencia, este es el caso del o acoso cibernético, carece de un marco de relación interpersonal directo, físico, pero sus efectos y estragos permanecen en el ciberespacio y puede ser realizado de manera individual o grupal, de tal forma que su acción resulta virulenta, de expansión vertiginosa, con grave daño moral (Baquero y Avendaño, 2015; Akar, 2017).

Entre los actos violentos que le caracterizan están: envío de mensajes amenazantes; insultos; rumores; exposición de información privada; exposición de fotos íntimas; usurpación de la identidad virtual; exclusión de grupos en redes sociales (Herrera-López, Romera, Ortega-Ruiz, 2018; Johnson et al., 2016). Son comportamientos acosadores que irónicamente se producen con mayor frecuencia entre menores de edad, ya se trate de niños o adolescentes, sobre todo en aquellos que tienen fácil acceso a dispositivos electrónicos con aplicaciones de redes sociales (Smith, Campain and Stuck, 2012; Guckert, 2013).

Esto desafía y pone en entredicho la capacidad de socialización propositiva de los padres y los docentes sobre ellos, que da pie entre las partes del CB victimario y víctima, a una inadecuada adaptación social y afectiva con la capacidad de incubar un estilo disfuncional de relación interpersonal (Smith, Campain and Stuck, 2012; Guckert, 2013).

Destaca de este fenómeno que los participantes activos y pasivos permanecen en la invisibilidad; las reacciones sobre el acto violento no son percibidas, no se registran; la variedad de los que fungen como espectadores o testigos no es homogénea; es fácil para el o los agresores mantener su línea de acción violenta e incluso en escalada; para la víctima resulta difícil escapar u ocultarse del victimario y de los espectadores; para las figuras de autoridad como padres y docentes es difícil ejercer una supervisión efectiva (González, 2015).

Sobre los efectos de las víctimas están: ansiedad, ideación suicida, depresión, baja autoestima, frustración, ira, sentimientos de indefensión, somatizaciones, alteraciones del sueño, afectación cognitiva, irritabilidad, disminución del rendimiento escolar. Para el caso de los agresores, se han identificado ciertas características, tales como, agresividad, ausencia de empatía y conexión interpersonal, disposición para delinquir, consumo precoz de alcohol y otras sustancias, adicción al uso de los dispositivos electrónicos, ausentismo escolar (Garigordobil, 2011; Johnson et al, 2016).

Los estudios de prevalencia y efectos del CB que a nivel mundial analizó Garigordobil (2011) muestran que existe una alta prevalencia y que entre un 40% y un 55% de los estudiantes están involucrados de alguna manera, ya sea como receptores de violencia, agresores, o bien como observadores. De 20% al 50% de ellos reportan vivencias de victimización. Y entre un 2% y un 7% han recibido violencia severa.

De acuerdo con Wezum y Scholas (2019) el CB está ascendiendo mundialmente, se relaciona con el acceso a recursos digitales, a la Internet, y a aplicaciones de redes sociales. En su conjunto, estos elementos han alcanzado una alta exposición para su consumo y como consecuencia se observan cada vez más internautas de corta edad, niños y adolescentes. Como fenómeno, el CB tiene una data relativamente corta por lo que sus registros de prevalencia son escasos.

Según la Comisión del desarrollo digital de las Naciones Unidas (2010) hay millones de mujeres y niñas que son deliberadamente agredidas por su género, independientemente del país al que pertenezca, raza, cultura, clase social. Las tecnologías de la información y la comunicación han potencializado esta violencia contra ellas. Situación que devela la emergencia de un problema global de severas implicaciones para la estructura social y la economía por sus altos costos.

En México, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015) destaca que la población de doce años o más ha vivido ciberacoso el 24.5%; de ese porcentaje, 47.9% mujeres y 52.1% hombres. De acuerdo con su nivel de escolaridad, 17.7% vivió ciberacoso a nivel básico; 28.5% nivel medio superior; 39.1% nivel superior. Los tipos de acoso experimentados de mayor a menor fueron: recibir spam o virus; llamadas; contenido multimedia; mensajes; ser registrado en sitios web; robar identidad; rastrear sus sitios web; dañar publicando información; ser obligado a dar su contraseña.

Dos años después, el mismo INEGI (2017) reveló que el 16.8% de la muestra estudiada de doce años o más, manifestó haber vivido acoso cibernético. Comparando ambos estudios, en lo general se observa una disminución del CB, así como un cambio en cuanto al sexo se refiere, porque fueron las mujeres las más afectadas en comparación con los varones, dato que coincide con el estudio de Castelli y Valles (2017). Según su escolaridad, a nivel básico se registró un 19%; medio superior 19%; superior, 17.2%. Del mismo modo, se advierte que los datos se movieron en el lapso de dos años, llamando la atención el aumento a nivel básico, y la disminución en el nivel medio superior y superior.

En términos de estudio del CB, Herrera-López, Romera, Ortega-Ruíz (2018) señalan que es en Norte América en donde se han publicado más de la mitad de la producción académica sobre el estudio del CB. Situación que revela una desventaja de los países latinoamericanos sobre su discusión y aportes. Por su parte, Loannou et al (2018) indican que la mayoría de las contribuciones sobre el CB se centran en los factores de riesgo, amenazas, con sugerencias de protección, haciendo necesario desarrollar estudios que favorezcan su detección, intervención y prevención. En tal sentido Pozas, Morales y Martínez (2018) desarrollaron un estudio de intervención en el que encontraron una

disminución de la victimización y de la racionalización (justificación) del CB en el grupo experimental.

En consecuencia, se observa un escaso debate al respecto. En este orden de ideas, Garaigordobil (2011) coincide en que es necesario, entre otras cosas, desarrollar estudios que favorezcan la comprensión del rol que desempeñan los niños y adolescentes con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Con ello se podrá profundizar en su comprensión para diseñar propuestas de rompimiento de este tipo de violencia. Es así como este estudio busca ser una aportación en tal sentido, abonando sobre el objetivo de desarrollo sustentable 16 (Naciones Unidas, 2015).

Objetivo orientado a promover sociedades pacíficas, con sencillo acceso a la justicia, y con instituciones eficaces. Entre sus metas destaca, reducir sensiblemente la violencia en sus diferentes expresiones, como tal resulta el caso del *cyberbullying* (Gobierno de México, 2017).

A pesar de que México cuenta con un marco normativo tanto constitucional como convencional sólidos, que destacan, por un lado, los derechos de los niños y adolescentes para desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidad mental a través de la educación, y, por otro lado, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

De los marcos más destacados se encuentra la Convención sobre los Derechos del Niño (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006), a nivel nacional, la Ley General de Educación (Secretaría de Educación Pública, 1993), y por supuesto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación, 1917).

De esta forma, los marcos normativos vigentes sobre educación apuntan que entre sus efectos está el mejorar la convivencia humana, fortalecer el respeto, la dignidad, la integridad de las personas, el trato igualitario. El Estado en consecuencia tiene la delicada tarea de establecer los mecanismos para desarrollar armónicamente las facultades de las personas y su relación social, ayudándose de la educación (Jiménez, 2015).

El objetivo de este estudio fue comparar la percepción sobre el *Cyberbullying* entre hombres y mujeres, estudiantes de educación pública de nivel medio superior. Se corrió una segunda comparación entre los estudiantes de acuerdo con el semestre cursado, y una tercera según el turno al que asistían, matutino o vespertino.

Eje teórico

La teoría en la que se apoya el estudio es el aprendizaje social. De acuerdo con Albert Bandura las personas actualmente disponen de mucho tiempo en el mundo virtual, lo que les hace estar expuestos a diferentes modelos con los que pueden engancharse por considerar que las características que tiene les resultan atractivas (Cinema of Change, 2017). Esta exposición alcanza efectos masivos. Particularmente los adolescentes suelen

ocupar estos recursos tecnológicos de forma lúdica para su entretenimiento (Barrios, 2008).

Consumen y producen contenidos de forma rápida e interactúan en tiempo real a través de redes socio-digitales como *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, *Instagram*, entre otras, que juegan un papel fundamental en su socialización (Barrios, 2008). Es así como emergen roles sociales que van modelando sus conductas hasta el punto de influir sobre su comportamiento (PsychologicalScience, 2013).

Entre los roles sociales posibles se encuentra la producción de actos violentos, que en el marco de las redes sociales fácilmente se viralizan, y se muestran como formas exitosas para resolver problemas interpersonales, junto a esto se encuentran las tramas cinematográficas en las que recurrentemente el combate entre el héroe y el villano se zanja con el uso de la violencia. Estos elementos estereotipados de la agresión al propagarse provocan su trivialización y normalización (Cinema of change, 2017; Franco y García, 2009).

Se ha dicho que el tiempo dispuesto por los adolescentes en sus relaciones digitales, debilitan la interacción directa, cara a cara, con familiares, compañeros de escuela, y conocidos, favoreciendo en ellos conductas antisociales tanto en ambientes concretos (*offline*) como digitales (*online*). Conductas que, en nuestra opinión, al no ser supervisadas por alguna figura de autoridad cercana, y al coincidir con otras conductas inapropiadas o agresivas observadas en la red, son reforzadas y por lo tanto repetidas (Cruz, 2017).

Esto resulta relevante al tomar en cuenta la vulnerabilidad intrínseca de los adolescentes, dada la etapa de crecimiento psico-social en la que se encuentran, emocionalmente lábiles, con oposición hacia las figuras de autoridad, con sentimientos de inadecuación personal y social, así como, angustia por los cambios en su cuerpo que no pueden controlar (Figueroa, Navarro y Romero, 2018). Pudiendo llegar fácilmente a ser objetos de victimización por CB (Escobar, Montoya, Restrepo y Mejía, 2017; Larrota, Esteban, Ariza, Redondo, y Luzardo, 2017), o bien, convertirse en agresores (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012).

Metodología

El estudio fue de corte cuantitativo, transversal, descriptivo, comparativo (Kerlinger y Howard, 2002). Se ocupó el instrumento de Baquero y Avendaño (2015) que muestra con sus tres factores los roles de participación en el *ciberbullying*: agresor (agente activo), víctima (agente pasivo) o testigo (espectador). Los estadísticos de adecuación muestral obtenidos durante este estudio fueron, KMO= 0.846, de esfericidad de Bartlett $p \leq .05$, varianza explicada 49.43, α de Chronbach 0.864. Estos estadísticos garantizan la pertinencia para la evaluación del constructo.

La muestra fue no probabilística accidental de 394 de estudiantes del nivel medio superior de una institución pública del Estado de México, 255 mujeres y 139 varones, 65% y 35% respectivamente; 171 estudiantes de 2º semestre; 140 de 4º; 83 de 6º. Cuyas edades

fluctuaron entre 15 y 18 años, con una media de 16.2 años y una desviación estándar de 1.08. Fue aplicada la prueba de hipótesis *t* de *student* para la comparación por sexo y turno. Y el análisis de varianza o Anova para la comparación por grado. Con un nivel de error aceptado $p \leq 0.05$

Resultados

Al comparar por sexo cada uno de los factores: agresor, víctima y espectador, se observa que, los resultados indican que hay diferencia estadísticamente significativa en los roles de agresor como de espectador, las medias aritméticas son mayores en hombres que en las mujeres. Sobre la comparación por sexo con respecto al rol de víctima, no hay diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres.

La tabla No. 1 ilustra los resultados obtenidos en la comparación entre sexos.

Tabla 1. Comparación entre sexo de la muestra total

Factores	Sexo	N	Media	D.E.	"Prueba t"	p< o=0.05
Agresor	Femenino	255	6.93	2.06	2.82	0.005
	Masculino	139	7.91	3.82		
	Total	394				
Víctima	Femenino	255	8.18	3.17	1.54	1.24
	Masculino	139	8.69	3.15		
	Total	394				
Espectador	Femenino	255	12.12	4.2	2.42	0.02
	Masculino	139	13.24	4.7		
	Total	394				

La comparación de roles por semestre arroja una vez más diferencias significativas en los roles de agresor y espectador. Las medias con mayor valor fueron las de los estudiantes de 2º semestre, seguidas por las de 6º, y luego las medidas de los de 4º. En general el valor de las medias se ubicó en el rango de pocas veces. Sobre el rol de víctimas no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los semestres. Del mismo modo, el valor de la media también se encuentra en el rango de pocas veces. La tabla número 2 ilustra los resultados obtenidos a través de la ANOVA.

Tabla 2. Comparación entre los grados 2°, 4° y 6°

Factores	Grado	N	Media	D.E.	"Prueba F"	p< o=0.05
Agresor	2	171	7.83	3.54	6.13	0.002
	4	140	6.77	2		
	6	83	6.97	2.19		
	Total	394	7.28	2.85		
Victima	2	171	8.67	3.34	1.52	0.221
	4	140	8.08	2.95		
	6	83	8.18	3.15		
	Total	394	8.36	3.17		
Espectador	2	171	13.06	4.58	3.36	0.036
	4	140	11.78	3.97		
	6	83	12.65	4.61		
	Total	394	12.52	4.41		

Por último, la comparación por roles según los turnos, matutino y vespertino, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. La población de estudiantes de ambos turnos arroja medias bajas en los roles de agresor y víctima, con valores ubicados en el rango de pocas veces. Por su parte el rol de espectador arroja una media más alta, ubicada en el rango de "no sé".

Tabla 3. Comparación entre turnos: matutino y vespertino

Factores	Turno	N	Media	D.E	"Prueba t"	p< o=0.05
Agresor	Matutino	120	7.58	3.42	1.27	0.441
	Vespertino	274	7.14	2.55		
	Total	394				
Víctima	Matutino	120	8.1	3.04	1.07	0.37
	Vespertino	274	8.47	3.23		
	Total	394				
Espectador	Matutino	120	12.75	4.69	0.684	0.33
	Vespertino	274	12.42	4.28		
	Total	394				

Discusión

La comparación por sexo muestra como los hombres se reconocen en mayor medida como agresores. Lo mismo ocurre en el papel de espectador. No así en el de víctima, ambos sexos presentan una media similar. Los hallazgos en el presente estudio

contrastan con los mostrados en el estudio de INEGI (2017) y de Castelli y Valles con respecto al rol de víctimas, pues aquí no se encontraron diferencias significativas entre los sexos.

Esto sugiere que ambos sexos tienen la misma probabilidad de ser receptores de violencia, es también probable que las mujeres estén reproduciendo patrones agresivos entre pares similares a los de los varones y, por otro lado, los varones estén siendo igualmente afectados como víctimas por parte de pares de ambos sexos. Esto significa que las formas de violencia por CB se siguen moviendo, en su expansión como en su forma. En tal sentido el señalamiento Garaigordobil (2011) es certero sobre la necesidad de estudiar los roles que asumen los adolescentes con el uso de las TIC.

De los datos obtenidos y considerando la estructura de los reactivos por factor y la orientación de las respuestas de menos a más, destaca el registro de bajos valores de respuesta en los tres roles, lo que apunta a confirmar, por una parte, la aceptación de la agresividad en la interacción social como algo trivial y, en consecuencia, como un comportamiento común, ordinario, y sin trascendencia. Y, por otra parte, la baja o débil consciencia sobre lo que es y no es violencia simbólica, elementos que coinciden con lo apuntado por Pozas, Morales y Martínez (2018) sobre la justificación de la agresividad simbólica.

El análisis comparativo en el rol de víctima revela que los adolescentes en ambos sexos no se reconocen como agentes receptores de violencia simbólica, es decir, como víctimas de sus pares, lo que sugiere una normalización de este tipo de violencia escolar señalada por Bandura (Cinema of change, 2017; Franco y García, 2009). Lo anterior contrasta con el cúmulo de contenidos violentos que circulan en las redes sociales, así como los estereotipos antagónicos entre los personajes clásicos de héroe y villano. En general, se puede decir que los adolescentes son consumidores regulares de modelos de interacción violenta, escasamente se reconocen como agresores o víctimas, y no tienen una certeza sobre su papel como espectadores.

En la comparación por semestre las medias del 2º semestre muestran una mayor posibilidad de emitir conductas agresivas, como también de ser víctimas y espectadores. Esto insinúa que los adolescentes del primer año pudiesen estar más expuestos y sensibles a modelos agresivos sobre todo si no se pierde de vista su vulnerabilidad intrínseca (Figueroa, Navarro y Romero, 2018). Por un lado, habrá que pensar que dentro de su contexto escolar real son la generación más pequeña. Están jerárquicamente debajo de sus compañeros de los otros semestres.

Mientras que los del semestre más avanzado, además de ser más grandes en edad, y tener mayor conocimiento y experiencia sobre el contexto escolar en el que viven, en términos simbólicos tienen una ventaja jerárquica sobre los grados inferiores (Escobar, Montoya, Restrepo y Mejía) y eventualmente conforme avanzan se conviertan en agresores (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012).

Estas diferencias muestran la necesidad de emprender acciones sobre el desarrollo de consciencia en los estudiantes en rededor de los patrones de interacción violenta que

exhiben los modelos a los que potencialmente están expuestos desde distintos referentes, sobre todo atendiendo a los contenidos que al respecto circulan en las redes sociales a las que tienen acceso. Apuntando como la violencia simbólica ha encontrado toda una vitrina al ser viralizados por las redes sociales a propósito del acceso a los dispositivos electrónicos y a la tecnología de la información y comunicación digital.

El análisis de comparación por turnos es consistente con los valores bajos de las medias, en síntesis, la población estudiantil independientemente del turno en el que se encuentre inscrito, escasamente se reconoce como agresor o víctima, y sobre el papel de espectador, sus respuestas revelan una pobre certeza de jugar dicho papel. En suma, es necesario trabajar el desarrollo de consciencia en los adolescentes para que tengan en claro las formas simbólicas en las que la violencia a través de modelos de interacción se ve legitimada y divulgada exponencialmente a través de las redes sociales de las que forman parte o bien generan (Psychological Science, 2013).

Conclusiones

El estudio confirma la necesidad de continuar indagando la manifestación simbólica de la violencia en los adolescentes, máxima cuando se trata de un grupo social de alta labilidad emocional y en consecuencia con poco autocontrol afectivo, lo que se traduce en palabras de Bandura a una baja autoeficacia.

Se hacen necesarias intervenciones educativas al interior de las escuelas para desarrollar la consciencia en los adolescentes sobre lo que es la violencia simbólica y lo que no es, para evitar su trivialización, junto con sus efectos que no solo se quedan en el nivel de lo ligero o intrascendente, sino que puede llegar a tener efectos mortíferos. Y con ello fortalecer procesos de autorregulación y aprendizaje de modelos no violentos y formas pacíficas de solución de conflictos interpersonales.

El estudio señala que la atención sobre la producción de ciberbullying ya no se mueve de manera tradicional, por estereotipos de sexo-género en cuanto a los agentes receptores de violencia simbólica, en otras palabras, tanto los varones como las mujeres adolescentes presentan la misma probabilidad para ser víctimas. Resulta inquietante como conclusión general, los adolescentes carecen de certeza clara para reconocerse como víctimas. Y menos como agresores o espectadores de violencia simbólica.

Referencias

Akar, F. (2017). School Psychological Counsellors' Opinions about Causes & Consequences of Cyber bullying & Preventive Policies at Schools. Academic Conference on Education, Teaching and E-learning AC-ETeL. Recovered from https://www.researchgate.net/publication/331591083_School_Psychological_Counselors'_Opinions_about_Causes_Consequences_of_Cyber_bullyingPreventive_Policies_at_Schools

Alqahtani, S. (2016). Cyberbullying in Colleges and Universities: A Survey of Students' Experiences and Attitudes About Cyberbullying. Thesis of PhD of Philosophy. Howard University. ProQuest Number: 10189883 del repositorio de la UNAM.

Baquero, A., y Avendaño, B. (2015). Diseño y análisis psicométrico de un instrumento para detectar presencia de ciberbullying en un contexto escolar. *Psychology, Society, & Education*. Vol. 7, No. 2, Pp. 213-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360218>

Barrios, A. (2008). Los jóvenes y la red: usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*. No. 54, enero-junio. Pp. 265-275. Recuperado de [revistas.javeriana.edu.co>signoypensamiento>article>view](http://revistas.javeriana.edu.co/signoypensamiento/article/view)

Cárdenas, E. (2015). Perspectiva jurídico-internacional y cultura de la violencia escolar. International legal perspective and the school violence culture. *Revista de Derecho Privado*. 47-62.

Castelli, A. y Valles, R. (2018). Del aula a las redes sociales: cyberbullying en las en dos universidades de Pachuca, Hidalgo (México). *Revista Ánfora*. Vol. 25, No. 44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3578/357856333012/index.html>

Cinema of Change. (13 december, 2017). Albert Bandura: The Power of Soap Operas. [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=i2uw76XQVU4>

Cruz, L. (2017). Adolescentes y redes sociales en la era digital. *Memoria de trabajo*. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de [dspace.uib.es>xmlui>bitstream>handle>Cruz> Diana Laura](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/Cruz/Diana%20Laura)

Diario Oficial de la Federación. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [www.sct.gob.mx>JURE>doc>cpeum](http://www.sct.gob.mx/JURE/doc/cpeum)

Escobar, J., Montoya, L., Restrepo, D., y Mejía, D. (2017). Ciberacoso y comportamiento suicida. ¿Cuál es la conexión? A propósito de un caso. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 46 (4), Pp. 247-251. Recuperado de [www.scielo.org.co>pdf>rcp>0034-7450-rcp-46-04-00247](http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/0034-7450-rcp-46-04-00247)

Figueroa, D., Navarro, Y., Romero, F. (2018). Situación actual de la adolescencia y sus principales desafíos. *Gaceta Médica Espirituana*. Vol. 20. No. 1, enero-abril. Recuperado de: [scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttex&pid=\\$1608-89212018000100012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttex&pid=$1608-89212018000100012)

Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO*. 20 DE NOVIEMBRE DE 1989. Recuperado de [www.un.org>events>childrenday>pdf](http://www.un.org/events/childrenday/pdf)

Franco, G., y García, D. (2009). El uso de las redes sociales como canal de propagación de imágenes de representación de violencia. *Boletín Millares Carlo*. No. 28. Pp. 103-116. Recuperado de Dialnet.unirioja.es>descarga>articulo

Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 11,2, pp. 233-254. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268810981_GARAIGORDOBIL_M_2011_Prev_alencia_y_consecuencias_del_cyberbullying_Una_revision_International_Journal_of_Psychology_and_Psychological_Therapy_112_233-254

Gobierno de México. (2017). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 16: Paz, Justicia e Instituciones Sólidas*. Recuperado de <https://www.gob.mx/agenda2030/articulos/16-paz-justicia-e-instituciones-solidas>

González, A. (2015). El ciberbullying o acoso juvenil mediante Internet: un análisis empírico a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD). *Tesis doctoral*. Universidad de Barcelona. Recuperada de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/AGG_TESIS

Guckert, M. (2013). Understanding Bystander Perceptions of Cyberbullying in Inclusive Classroom Settings. *Education and Human Development*. 1-382.

Herrera-López, M., Romera, E., Ortega-Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. *RMIE*. Vol. 23, No. 76, Pp. 125-155. Recuperado de [www.scielo.org.mx › scielo › pid=S1405-66662018000100125](http://www.scielo.org.mx/scielo/pid/S1405-66662018000100125)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Módulo sobre ciberacoso MOCIBA 2015*. Recuperado de [www.inegi.org.mx>ciberacoso>2015>doc>mociba2015_resultados](http://www.inegi.org.mx/ciberacoso/2015/doc/mociba2015_resultados)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Módulo sobre Ciberacoso 2017 MOCIBA*. Recuperado de [www.inegi.org.mx>ciberacoso>2017>doc>mociba2017_resultados](http://www.inegi.org.mx/ciberacoso/2017/doc/mociba2017_resultados)

Jiménez, J. (2015). Comment regarding abuse prevention in school environments (bullying). *Revista de Derecho Privado*. Pp. 63-77.

Johnson L., Haralson A., Batts, S., Brown E., Collins C., Buren-Travis A. y Spencer M. (2016). Cyberbullying on Social Media Among College Students. *American Counseling Association*. Vistas Online. Pp. 1-8. Recovered from https://www.counseling.org/Knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-college-students/docs/default-source/vistas/article_03b=bf24f16116603abcacff0000bee5e7

Kerlinger, F., y Howard, L. (2002). Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. México. Mc Graw Hill.

Loannou A., Blackburn J., Stringhini G., Cristofaro E., Kourtellis N. and Sirivianos. (2018). From risk factors to detection and intervention: a practical proposal for future work on cyberbullying. *Journal Behaviour & Information Technology*. Vol. 37, 258-266.

Larrotta, K., Esteban, R., Ariza, Y., Redondo, J., Luzardo, M. (2017). Ideación suicida en una muestra de jóvenes víctimas de cyberbullying. *Psicoespacios*. Vol. 12, No. 20. Pp. 19-34. Recuperado de [Dialnet.unirioja.es>descarga>articulo](http://dialnet.unirioja.es/>descarga>articulo)

Naciones Unidas. (2010). Cyberviolence against women and girls: a world-wide wake-up call. Recovered from <https://www.gob.mx/ciberbullying>

Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible>

Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., y Monreal, M. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*. 27 (2), Pp. 169-182. Recuperado de www.uv.es/>lisis>amapola>art13>perfil-psicosoc-art13

Pozas J., Morales T. y Martínez R. (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la prevención del cyberbullying. *Psychology, Society & Education*. Vol. 10, No. 2, Pp. 239-250. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482744>

PsychologicalScience. (20th december, 2013). Inside the Psychologist's Studio with Albert Bandura. [Video File]. Recovered from <https://www.youtube.com/watch?v=-U-pSZwHy8>

Secretaría de Educación Pública. (1993). Ley General de Educación. Recuperado de [www.sep.gob.mx>models>sep1>Resource>ley_general_educacion](http://www.sep.gob.mx/>models>sep1>Resource>ley_general_educacion)

Smith, D., Campain, J., and Stuck, A. (2012) Desarrollo y análisis preliminar de la escala de bullying y victimización para jóvenes. *Revista de Trabajo Social UNAM*. Recovered from [www.revistas.unam.mx > index.php > ents > article > download](http://www.revistas.unam.mx/>index.php>ents>article>download)

Téllez J. (2005). Ciberacoso. *Revista de Derecho Privado*. 145-150.

Wezum. (2019). Primer informe global sobre cyberbullying. Fundación Pontificia Scholas Occurrentes. Recuperado de [https://www.scholasoccurrentes.org > wezum > stopcyberbullyingday > pdf](https://www.scholasoccurrentes.org/>wezum>stopcyberbullyingday>pdf)