



Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de *cyberbullying*

Jessica Ortega-Barón^a, Sofía Buelga^a, María-Jesús Cava^a, y Eva Torralba^b

^aDepartamento de Psicología Social, Universitat de València, Valencia, España

^bDepartamento de Psicología, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 3 de junio de 2016

Aceptado el 22 de septiembre de 2016

Palabras clave:

Cyberbullying

Agresores

Actitud hacia la autoridad

Violencia escolar

RESUMEN

El objetivo principal del estudio es analizar las diferencias entre estudiantes involucrados en situaciones de *cyberbullying* (no implicados, ocasionales y severos) en su actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta escolar directa y relacional, teniendo en cuenta la interacción con el sexo. La muestra está formada por 1062 estudiantes de educación secundaria entre 12 y 18 años de ambos sexos. Los resultados del análisis multivariado no muestran interacciones, pero sí efectos principales de las variables grupo y sexo. Los ciberagresores severos presentan más rechazo hacia la autoridad institucional, transgresión de normas y mayores conductas violentas directas y relacionales entre iguales. Los chicos tienen actitudes más favorables hacia la transgresión de normas y participan más que las chicas en conductas violentas escolares directas. Los análisis de regresión revelan que las variables de estudio predicen el *cyberbullying*. Se discuten estos resultados y sus implicaciones.

© 2017 Universidad del País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

School Violence and Attitude Toward Authority of Students Perpetrators of Cyberbullying

ABSTRACT

The main aim of the study is to analyze the differences among students involved in cyberbullying situations (not involved, occasional, and severe) in their attitudes toward institutional authority and their participation in direct and indirect violent school behavior, considering the interaction with gender. The sample is composed of 1062 secondary education students of both sexes between 12 and 18 years old. The results of the multivariate analysis show no interactions, but they do show main effects of the group and gender variables. Severe cyberbullies have greater rejection of institutional authority, transgression of norms, and direct and relational violent school behaviors toward peers. Boys have more favorable attitudes toward social norm transgression, and they participate more than girls in direct violent school behaviors involving direct confrontation with the victim. Regression analyses reveal that the study variables predict cyberbullying. These results and their implications are discussed.

© 2017 Universidad del País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Keywords:

Cyberbullying

Perpetrators

Attitude toward authority

School violence

Introducción

El aumento y variedad de usos en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ha dado lugar en este siglo XXI a un nuevo tipo de violencia entre los adolescentes a través de Internet (Rice et al., 2015). Se trata del fenómeno del *cyberbullying*, definido como la utilización de medios tecnológicos, principalmente Internet y teléfono mó-

vil, para dañar, intimidar y maltratar a los iguales (Giunetti y Kowalski, 2016). Este problema, relativamente nuevo, suscita gran preocupación en la comunidad educativa y científica, siendo por ello, un foco creciente de la investigación actual (Zych, Ortega-Ruiz, y Marín-López, 2016).

Diversos trabajos científicos sugieren que el *cyberbullying* comparte con el acoso escolar tradicional varias características (Garaigordobil, 2011; Navarro, Yubero, y Larrañaga, 2015). En ambos tipos de maltrato hacia los iguales hay un desequilibrio de poder entre víctima y agresor, una repetición de la conducta violenta y un carácter intencional en causar daño. Pero debido al uso de dispositivos electrónicos para acosar, el *cyberbullying* tiene otras características que causan mayor daño

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: jessica.ortega@uv.es (J. Ortega-Barón).

en la víctima (Sticca y Perren, 2013). Por una parte, el anonimato del acosador hace que la víctima se sienta más indefensa al desconocer la identidad de su agresor (Durán-Segura y Martínez, 2015). Por otra parte, las ciberagresiones son humillaciones públicas, ya que en cuestión de segundos llegan a gran número de personas, afectando muy seriamente a la reputación social de la víctima y causándole un gran daño psicosocial (Mitchell y Jones, 2015; Ortega-Barón, Buelga, y Cava, 2016). Ciertamente, Internet es un espacio abierto las 24 horas durante los 365 días del año, por lo que las ciberagresiones pueden aparecer en cualquier momento y lugar del espacio virtual. Además, las ciberagresiones se pueden reenviar una y otra vez, sin que la víctima pueda detener la ciberintimidación al no tener control sobre su difusión (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

Las investigaciones recientes muestran que el *cyberbullying* ha aumentado considerablemente en estos últimos 10 años entre los adolescentes de todos los países desarrollados del mundo (Buelga, Estévez, Ortega-Barón, y Abu-Elbar, 2016; Kowalski, Giumetti, Schroeder, y Lattanner, 2014). En comparación con la gran cantidad de investigación centrada en la víctima, todavía son pocos los trabajos científicos centrados en el perfil del agresor (Zych et al., 2016), siendo necesario ahondar en este rol concreto implicado en el *cyberbullying*. Estudios recientes sobre la prevalencia de este rol indican que un porcentaje considerable de adolescentes son ciberagresores (Aboujaoude, Savage, Starcevic, y Salame, 2015; Rice et al., 2015). En Gran Bretaña, Pornari y Wood (2010) hallan una prevalencia del 31.5% de ciberagresores. En España, Calvete, Orue, Estévez, Villardón, y Padilla (2010) constatan que el 44% de adolescentes están implicados en alguna conducta de *cyberbullying*. También, Buelga, Iranzo, Cava, y Torralba (2015) constatan que el 50% de los adolescentes españoles ha acosado a sus pares en el último año a través de las TIC, aunque este acoso es de forma ocasional y de breve duración en el tiempo.

Por otra parte, los resultados de los estudios sobre el sexo de los ciberagresores son contradictorios. Garmendia, Garitaonandia, Martínez-Fernández, y Casado (2011) encuentran diferencias respecto al sexo en la frecuencia e intensidad de las ciberagresiones. Los chicos agreden más intensa y frecuentemente a la víctima, mientras que las chicas lo hacen de forma más ocasional y moderada. Otros estudios afirman que los chicos están más implicados que las chicas tanto en el *bullying* tradicional como en el *cyberbullying* (Durán-Segura y Martínez, 2015; Navarro, Larrañaga, y Yubero, 2016). Contrariamente, otras investigaciones señalan a las chicas como el grupo más involucrado en ambos tipos de acoso (Holfeld y Grabe, 2012). También existen estudios que no encuentran diferencias por sexo en la implicación de los adolescentes en el acoso escolar y *cyberbullying* (Katzer, Fetschenauer, y Belschack, 2009; Sentse, Kretschmer, y Salmivalli, 2015). Así, las diferencias por sexo están relacionadas con los tipos de acoso ejercidos. Algunos estudios evidencian que las chicas acosan más de forma indirecta y relacional, tanto en el entorno real como virtual (Mejía-Hernández y Weiss, 2011), mientras que los chicos utilizan más la violencia directa física y verbal (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010; Letamendia, 2002). De hecho, muchas conductas de *cyberbullying* se caracterizan por ser relacionales e indirectas, tales como la difusión de rumores, secretos y mentiras sobre la víctima, y su exclusión social de grupos y actividades *on-line*.

Desde esta perspectiva, numerosos estudios se interesan por la continuidad que existe entre conductas violentas en la escuela y conductas violentas en el entorno virtual (Mitchell y Jones, 2015). Muchos agresores involucrados en el *bullying* tradicional tienen este mismo rol en el espacio virtual (Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2014). Esta estabilidad de roles en ambos contextos se señala en investigaciones recientes por autores como Giumetti y Kowalski (2016), Olweus (2013) y Riebel, Jaeger, y Fischer (2009). Además, este grupo de adolescentes no solo están implicados en estas conductas violentas, sino también en una constelación de otros comportamientos antisociales y conductas desviadas (Garaigordobil, 2016; Hyunseok, Juyoung, y Ramhee, 2014). Así, los ciberagresores presentan también conductas violentas de tipo físico, psicológico y sexual con la pareja (Zweig, Dank, Yahner, y Lach-

man, 2013). También tienen conductas vandálicas y delictivas de faltas y delitos contra la propiedad, robos, arrestos policiales, consumo de drogas ilegales y violencia escolar (Garaigordobil, 2011).

Así, tanto las actitudes de rechazo hacia la autoridad institucional (profesores y policía), como las actitudes favorables hacia la transgresión de normas sociales predicen la participación del adolescente en esta constelación de conductas violentas y desviadas (Cava, Estévez, Buelga, y Musitu, 2013; Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz, 2017). De acuerdo con el estudio de Carrascosa, Cava, y Buelga (2015), los chicos en comparación con las chicas tienen actitudes más favorables hacia la transgresión de normas, lo cual es coherente con su mayor participación en conductas desviadas (Estévez y Jiménez, 2015).

Ciertamente, las actitudes de los adolescentes hacia el orden y normas sociales influyen en el comportamiento social del adolescente, tanto en el contexto escolar como en otros contextos sociales en los que participan (Buelga et al., 2015; Cava, Buelga, Herrero, y Musitu, 2011; Garaigordobil, 2016). La percepción de normas escolares como injustas o confusas se asocia a mayor participación en conductas de intimidación a compañeros (Kupchik y Farina, 2016). Inversamente, la percepción positiva de normas sociales y autoridad institucional se relaciona con menor implicación en conductas transgresoras en el escenario escolar (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez, y Álvarez, 2013), y posiblemente también, aunque todavía no hay ningún estudio a este respecto, en el entorno virtual.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el objetivo principal del presente trabajo es avanzar en el conocimiento del rol del ciberagresor en relación con la influencia que tienen en el problema del *cyberbullying* la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta escolar, directa y relacional hacia los iguales. Concretamente, los objetivos específicos son: (a) analizar las diferencias existentes entre tres grupos de adolescentes (*ciberagresores ocasionales, severos y no involucrados*) en su actitud hacia la autoridad (*actitud positiva hacia las figuras de autoridad y actitud positiva hacia la transgresión de las normas*) y en su conducta violenta escolar (*directa y relacional*), teniendo en cuenta en este análisis la interacción con el sexo, y (b) determinar el valor predictivo que tienen las variables de *actitud hacia la autoridad* y de *conducta violenta escolar directa y relacional* en la explicación del *cyberbullying*.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 1062 estudiantes de educación secundaria, 547 chicos (51.51%) y 515 chicas (48.49%) de edades comprendidas entre 12 y 18 años ($M = 14.51$; $DT = 1.62$), pertenecientes a 4 centros educativos públicos de la Comunidad Valenciana (España). El 10.3% tiene 12 años, el 22.6% 13 años, el 18.6% 14 años, el 19.5% 15 años, el 15.9% 16 años, el 9.5% 17 años y el 3.6% tiene 18 años. Respecto a la distribución por ciclo de enseñanza, el 44.73% de los participantes cursa primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) ($n = 475$), el 39.55% cursa segundo ciclo de ESO ($n = 420$), y el 15.73% cursa Bachillerato ($n = 167$). La selección de los participantes se realiza mediante muestreo estratificado por conglomerados. Las unidades de muestreo fueron los centros educativos públicos de enseñanzas secundarias de la Comunidad Valenciana. Los estratos se establecieron en función de la variable curso (1.º, 2.º, 3.º y 4.º de ESO, y 1.º y 2.º de Bachillerato).

Instrumentos

La *Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet* (Buelga y Pons, 2012) consta de 10 ítems y evalúa con un rango de respuesta de 1 a 5 (nunca, rara vez, a veces, con bastante frecuencia y a menudo) la frecuencia con la que se ha participado en comportamientos agresivos a través de nuevas tecnologías en los últimos 12 meses (p. ej., "Me he hecho pasar por otro para hacer cosas malas en Internet o por el móvil"). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach

es de .81. Para calcular la fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extractada (VME) se realiza un análisis factorial confirmatorio con los datos del presente trabajo, utilizándose el método de máxima verosimilitud para la estimación de los parámetros. Los resultados indican que el valor de la FC es óptimo (FC = .77), y la VME es muy adecuada al ser superior a .50 (VME = 71%) lo que implica que un alto porcentaje de la varianza es explicada por el constructo.

La *Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes* (Cava et al., 2013), presenta dos factores y está compuesta por 9 ítems que evalúan con un rango de respuesta de 1 a 4 (de nada de acuerdo a completamente de acuerdo) la actitud hacia las figuras e instituciones de autoridad formal (profesores y policía), y hacia la transgresión de las normas escolares y normas sociales. El primer factor de 5 ítems mide las *actitudes positivas hacia la autoridad institucional* (p. ej., “Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores”), y el segundo factor con 4 ítems evalúa las *actitudes positivas hacia la transgresión de normas sociales* (p. ej., “Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela”). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de estas subescalas es .70 y .74, respectivamente. En cuanto a la FC y la VME obtenida con los datos del presente estudio, los resultados del análisis factorial confirmatorio bajo el método de máxima verosimilitud indican valores óptimos de FC para el primer y para el segundo factor (FC = .78, FC = .73, respectivamente). También se obtienen valores adecuados de VME para el primer factor (VME = 46%), y valores más elevados para el segundo factor (VME = 68%).

La *Escala de Conducta Violenta en la Escuela* (Little, Henrich, Jones, y Hawley, 2003), está compuesta por 25 ítems, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre) y evalúa con dos subescalas los comportamientos agresivos realizados hacia los iguales en el contexto escolar en los últimos 12 meses. La primera escala mide la *conducta violenta directa* hacia los iguales. Esta escala está formada por 13 ítems que incluyen comportamientos agresivos de confrontación directa con la víctima. La segunda escala mide la *conducta violenta relacional* hacia los iguales. Está compuesta por 12 ítems que evalúan agresiones de tipo indirecto que incluyen conductas dirigidas a provocar daño en el círculo de amistades de la persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo social. Ambas escalas están formadas por 3 dimensiones de violencia: (a) *pura* (p. ej., “Soy una persona que pega a los demás”); (b) *reactiva* (p. ej., “Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego”), y (c) *instrumental* (p. ej., “Amenazo a otros para conseguir lo que quiero”). Para los propósitos de esta investigación se utiliza el factor total de las escalas *violencia directa* y *violencia relacional*. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach en la escala de *violencia directa* es de .81 y de .71 en la escala de *violencia relacional*. Los resultados del análisis factorial confirmatorio con el método de máxima verosimilitud indican que la FC para la escala de violencia directa es óptima (FC = .77), y la VME muy adecuada (VME = 78%). Los valores son más bajos para la escala de violencia relacional, aunque adecuados (FC = .66; VME = 69%).

Procedimiento

Una vez concedidos los permisos de los centros escolares para realizar la investigación y tener las autorizaciones paternas, se aplican los instrumentos en horario escolar por investigadores previamente entrenados y se informa a los adolescentes de que su participación es voluntaria y anónima. Ningún estudiante rehúsa contestar. El presente trabajo sigue los valores éticos demandados en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y la Declaración Universal de Derechos Humanos de la UNESCO.

Análisis de datos

El análisis de datos se realiza con el programa estadístico SPSS, versión 23. Los valores perdidos por escalas o subescalas se tratan

mediante el método de imputación por regresión. Primeramente, se utilizan las puntuaciones de los sujetos en la Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet (Buelga y Pons, 2012) (puntuación mínima, 10; máxima, 50) para clasificar a los estudiantes en tres grupos: (a) *ciberagresores ocasionales*; (b) *ciberagresores severos*, y (c) *adolescentes no implicados en cyberbullying*. El punto de corte que se utiliza para distribuir a los sujetos en el grupo de *ciberagresores severos* es una desviación típica por encima de la media. Las puntuaciones de los adolescentes que superan en una desviación típica la puntuación media se asignan a este grupo, siendo este procedimiento estadístico adecuado (Marini, Dane, Bosacki, y YLC-CURA, 2006). Los adolescentes que puntúan 1 (“nunca”) en todos los ítems se distribuyen en el grupo de *no agresores*. Los adolescentes restantes se asignan al grupo de *agresores ocasionales*.

Seguidamente, se realiza un MANOVA 3×2 para analizar las diferencias entre los 3 grupos de contraste (*no ciberagresores*, *ciberagresores ocasionales* y *ciberagresores severos*) en las variables de actitud hacia la autoridad (*actitud positiva hacia la autoridad* y *actitud positiva hacia la transgresión de las normas*) y de conducta violenta escolar (*conducta violenta directa* y *conducta violenta relacional*) hacia los iguales, considerando la interacción entre los grupos de contraste y la variable sexo.

Posteriormente, se realizan pruebas *F* univariadas para analizar las diferencias significativas en las variables estudiadas y se aplica la prueba *post-hoc* de Bonferroni en los casos con diferencias significativas.

Finalmente, se realiza un análisis de regresión lineal múltiple para determinar el valor predictivo de la actitud hacia la autoridad (*actitud positiva hacia la autoridad* y *actitud positiva hacia la transgresión de las normas*), y la conducta violenta escolar (*conducta violenta directa* y *conducta violenta relacional*) en la explicación del *cyberbullying*.

Resultados

Respecto a la distribución de los ciberagresores (Tabla 1), nuestros resultados revelan que casi la mitad de los adolescentes han agredido a sus iguales a través de las TIC en el último año. Más de un tercio de los 1062 adolescentes son *agresores ocasionales*, mientras que más de una décima parte son *agresores severos*.

Existe mayor número de *ciberagresores ocasionales* entre las chicas y de *ciberagresores severos* entre los chicos. La prueba de chi-cuadrado de Pearson indica que las diferencias entre los tres grupos de contraste en función del sexo ($\chi^2 = 13.42$; $gl = 2$; $p < .005$) son estadísticamente significativas.

Con relación al propósito principal de este trabajo, los resultados del MANOVA 3×2 (Tabla 2) indican la existencia de diferencias es-

Tabla 1

Distribución de los grupos de agresores de *cyberbullying* según el sexo

Grupos	Chicos	Chicas	Total
No agresores	294 (27.68)	270 (25.42)	564 (53.11)
Ciberagresores ocasionales	173 (16.29)	202 (19.02)	375 (35.31)
Ciberagresores severos	80 (7.53)	43 (4.05)	123 (11.58)
Total	547 (51.51)	515 (48.49)	1062 (100)

Frecuencia (%).

Tabla 2

Prueba de los efectos en las variables de estudio

Fuente de variación	\wedge	F	GL _{entre}	GL _{error}	p	η^2
(A) Grupo ciberagresores	.83	25.88	8	2082	< .001	.09**
(B) Sexo	.96	10.67	4	1041	< .001	.04*
A \times B	.99	1.59	8	2082	.121	.01*

*Tamaño del efecto pequeño: $\eta^2 \leq .06$.

**Tamaño del efecto mediano: $.06 \leq \eta^2 \leq .14$; $\alpha = .05$.

Tabla 3
Diferencias de medias entre los grupos de agresores de *cyberbullying* en las variables independientes

Variables	Grupos de agresores de <i>cyberbullying</i> [#]			F	η ²
	No agresores	Agresores ocasionales	Agresores severos		
Actitud positiva hacia la autoridad	2.67 ^a (0.64)	2.35 ^b (0.54)	2.19 ^c (0.59)	31.67***	.06*
Actitud hacia la transgresión de las normas	1.46 ^c (0.58)	1.62 ^b (0.57)	2.02 ^a (0.71)	41.56***	.07**
Conducta violenta directa	3.87 ^c (0.81)	4.26 ^b (0.98)	4.88 ^a (1.16)	54.49***	.10**
Conducta violenta relacional	4.15 ^c (0.82)	4.47 ^b (0.93)	4.86 ^a (1.01)	33.39***	.06**

Medias (desviaciones típicas); [#]α = .05, a > b > c.*Tamaño del efecto pequeño: η² ≤ .06.**Tamaño del efecto mediano: .06 ≤ η² ≤ .14.

***p < .001.

estadísticamente significativas entre los tres grupos de contraste, así como en función del sexo, pero no en función de la interacción entre ambas variables.

Los resultados de las pruebas de efectos intersujetos (Tabla 3) revelan diferencias significativas entre los grupos de agresores y no agresores de *cyberbullying* en *actitud positiva hacia la autoridad*, *actitud positiva hacia la transgresión de normas*, *conducta violenta directa* y *conducta violenta relacional*. Los *ciberagresores severos* de ambos sexos obtienen puntuaciones significativamente más altas que el grupo de *ciberagresores ocasionales*, y estos a su vez, más elevadas que el grupo de *no agresores* en *actitud positiva hacia la transgresión de normas*, *conducta violenta directa* y *conducta violenta relacional*. En sentido contrario, estos mismos grupos puntúan significativamente más bajo en *actitud positiva hacia la autoridad*.

Respecto a las diferencias en función del sexo (Tabla 4), se observan diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en *actitud positiva hacia la transgresión de las normas* y *conducta violenta directa*. En ambas variables los chicos puntúan significativamente más alto que las chicas.

Finalmente, el análisis de regresión (Tabla 5) indica que la actitud hacia la autoridad (*actitud positiva hacia la autoridad* y *actitud positiva*

hacia la transgresión de las normas), y la conducta violenta escolar (*conducta violenta directa* y *conducta violenta relacional*) predicen el 34.6% del *cyberbullying*. La *conducta violenta directa* explica el 14.4%, la *actitud positiva hacia la autoridad* el 13.6% y la *conducta violenta relacional*, el 6.6%.

Discusión

El objetivo principal de este estudio es analizar la influencia de los niveles de participación en el *cyberbullying* entre tres grupos de adolescentes (*ciberagresores ocasionales*, *severos* y *no agresores*) en las variables psicosociales de actitud hacia la autoridad (*actitud positiva hacia la autoridad* y *actitud positiva hacia la transgresión de las normas*) y de conducta violenta escolar (*conducta violenta directa* y *conducta violenta relacional*) hacia los iguales, teniendo en cuenta en este análisis la interacción de los grupos de contraste con el sexo. Previo a este objetivo principal, se estudia la distribución de los grupos de contraste, constatando que casi la mitad de los adolescentes han agredido a sus iguales a través de las TIC. También se observa que la mayoría de los agresores son ocasionales, y una minoría de poco más de un 10% son agresores severos. Estos resultados, en cuanto a la prevalencia general del *cyberbullying*, son coincidentes con el trabajo de Calvete et al. (2010) y de Buelga et al. (2015). Respecto a la intensidad del *cyberbullying* ejercida por los adolescentes agresores, estudios previos encuentran que un porcentaje reducido de adolescentes son *acosadores severos*, mientras que la mayoría son *acosadores ocasionales* (Garaigordobil, 2011). Como Garmendia et al. (2011), nuestros resultados sugieren que, mientras que los chicos agreden más frecuente y severamente a través de las TIC, las chicas acosan de forma ocasional y moderada.

Con relación al propósito principal de este trabajo, los datos de nuestro estudio indican, en primer lugar, que no hay efectos de interacción entre los niveles de implicación en el *cyberbullying* y el sexo en la actitud hacia la autoridad y conducta violenta escolar directa y relacional. Se encuentran resultados significativos e interesantes respecto al efecto principal de ambas variables. Así, en coherencia con lo que se observa en el acoso escolar tradicional (Carrascosa et al., 2015; Navarro et al., 2015), nuestros datos confirman que los *ciberagresores severos* en primer lugar, y *ocasionales* en segundo lugar, en comparación con los adolescentes *no involucrados* en este tipo de violencia cibernética, tienen una actitud de mayor rechazo hacia las figuras de autoridad y una actitud más favorable hacia la transgresión de normas sociales que los adolescentes *no involucrados* en el *cyberbullying*. A este respecto, una aportación interesante es la realizada por Udris (2014), que plantea que la actitud negativa hacia la autoridad promueve la desinhibición *on-line*, facilitadora a su vez de la conducta violenta a través de las TIC. También en esta línea y respecto a las actitudes negativas hacia las figuras de autoridad, y particularmente con respecto a los profesores, Mendoza (2012) encuentra que un tercio de los adolescentes ha enviado mensajes en contra de

Tabla 4
Diferencias de medias en las variables independientes en función del sexo

Variables	Sexo		F	η ²
	Chicos	Chicas		
Actitud positiva hacia la autoridad	2.49 (0.60)	2.52 (0.66)	0.06	.00*
Actitud hacia la transgresión de normas	1.65 (0.65)	1.51 (0.58)	14.31**	.00*
Conducta violenta directa	4.34 (1.01)	3.90 (0.88)	32.75**	.05*
Conducta violenta relacional	4.33 (0.91)	4.36 (0.92)	0.05	.00*

Medias (desviaciones típicas).

*Tamaño del efecto pequeño: η² ≤ .06; α = .05.

**p < .001.

Tabla 5
Variables predictoras de *cyberbullying*

Variables predictoras	R ² corregida	F	β	p
<i>Actitud hacia la autoridad</i>	.14	84.37		
Actitud positiva hacia la autoridad			-.22	< .001
Transgresión a las normas			.27	< .001
<i>Conducta violenta directa</i>	.14	167.90	.37	< .001
<i>Conducta violenta relacional</i>	.07	75.69	.26	< .001

R: Coeficiente de determinación; α = .05.

sus profesores a través de Internet. Estas conductas cibernéticas ponen de relieve la desvalorización actual de los profesores por parte de los alumnos como figuras de autoridad, a los que se desestima y critica a través de las TIC. Autores como Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense (2015) enfatizan la importancia de estas y otras figuras de autoridad (policía y familia), en su responsabilidad de detectar e intervenir en casos de intimidación entre adolescentes, ya que, en muchas ocasiones, padres, profesores y otras figuras de autoridad subestiman la prevalencia de la intimidación (Gázquez, Pérez, y Carrión, 2011).

Con respecto a la actitud más positiva hacia la transgresión de normas sociales de los *ciberagresores severos*, seguidos de los *ciberagresores ocasionales*, el planteamiento de Kupchik y Farina (2016) resulta interesante en este marco explicativo. Estos autores indican que los estudiantes que perciben las normas escolares confusas, mal comunicadas o injustas tienen mayor riesgo de implicarse en conductas de intimidación.

Respecto a la mayor implicación hallada de los *ciberagresores severos* y *ocasionales* en la *conducta violenta escolar* hacia los iguales, nuestros resultados son coherentes con la idea de la existencia de una constelación de comportamientos violentos asociados entre sí (Garaigordobil, 2016; Menéndez y Fernández-Río, 2016). Además, nuestros resultados confirman, como en investigaciones previas, que el acoso escolar tradicional y cibernético están estrechamente relacionados entre sí (Mitchell y Jones, 2015). Así, Riebel et al. (2009) encuentran que el 80% de los agresores cibernéticos acosan también cara a cara a sus iguales en el contexto escolar. La implicación de los ciberagresores en la *conducta violenta directa* hacia los iguales demuestra ser, en nuestro estudio, la variable predictora con más peso explicativo de *cyberbullying*.

En relación con las diferencias por sexo respecto a las variables estudiadas, nuestros resultados muestran que los chicos tienen actitudes más favorables hacia la transgresión de normas sociales y participan más que las chicas en conductas violentas escolares de confrontación directa con la víctima. Estos resultados son coherentes con estudios previos que indican actitudes más positivas de transgresión de normas sociales en los chicos (Carrascosa et al., 2015), y de implicación mayor en conductas violentas directas hacia los iguales (Cava et al., 2010; Letamendia, 2002). Por lo que respecta a la actitud positiva hacia las figuras de autoridad y la implicación en conducta violenta escolar relacional, no encontramos diferencias por sexo. Este último resultado coincide con el trabajo de Sentse et al. (2015), pero es contrario a otros estudios que constatan que las chicas participan más que los chicos en conductas de violencia relacional (Brighi, Guarini, Melotti, Galli, y Genta, 2012; Mejía-Hernández y Weiss, 2011).

Finalmente, los resultados de nuestro trabajo confirman la importancia que tienen las variables analizadas en este estudio para predecir el *cyberbullying*. Como se menciona anteriormente, la conducta violenta directa y, ahora también, la actitud transgresora hacia las normas sociales son las variables con mayor peso explicativo en el *cyberbullying*. Ciertamente, estos resultados destacan la importancia de prestar una mayor atención al rol que desempeñan estas variables como factores de riesgo del *cyberbullying*, así como a las otras variables que también han demostrado ser predictivas del acoso a través de las TIC.

No obstante, es importante reseñar que, al tratarse de un diseño transversal, hay relaciones entre las variables que pueden verse afectadas por el paso del tiempo. De ahí la necesidad de realizar futuros estudios longitudinales para comprender cómo estas variables se influyen mutuamente, y cómo la implicación en el *cyberbullying* puede ir cambiando en el tiempo. Además, las contestaciones de los estudiantes pueden tener efectos de deseabilidad social y de sesgos, aunque sobre este problema de medición, estudios previos confirman que la medición de conductas violentas a través de autoinformes en los adolescentes es aceptable (Buelga y Pons, 2012; Ortega-Barón et al., 2016; Navarro et al., 2016). También cabe indicar que solamente se han tenido en cuenta algunas variables

relacionadas con la conducta violenta, dejando otras variables que también tienen un peso importante en esta situación, como competencia social, emocional, habilidades sociales, rendimiento académico y motivación (Garaigordobil, 2016; Gómez-Ortiz et al., 2017; Zych et al., 2016).

Pese a estas limitaciones, este trabajo aporta datos novedosos que permiten avanzar en el conocimiento sobre el rol que tiene la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta directa y relacional hacia los iguales en el problema actual y creciente del *cyberbullying*. Así, es recomendable establecer normas explícitas, claras y concisas de los comportamientos cibernéticos apropiados e inadecuados en el entorno virtual. De este modo, ante la transgresión de normas informadas y explicadas previamente, las sanciones de las figuras de autoridad, tales como retirar la conectividad a Internet en los dispositivos electrónicos, serían mejor comprendidas por los adolescentes (Arab y Díaz, 2015). También, las estrategias de prevención e intervención del acoso cibernético deben dirigirse al acoso tradicional y viceversa, al haberse demostrado en este estudio la fuerte relación existente en ambos tipos de violencia.

Asimismo, sería interesante en futuras investigaciones utilizar técnicas cualitativas para profundizar desde la perspectiva de los agresores en sus actitudes hacia la autoridad y su participación en conductas violentas hacia los iguales. De este modo, se contribuirá, en definitiva, al desarrollo de programas que permitan prevenir y disminuir este preocupante problema del *cyberbullying* que está presente en todos los países desarrollados del mundo.

Agradecimientos

Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación ACIF/2014/110 "Prevención del acoso en adolescentes a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación: Programa Prev@cib", subvencionado por la Consellería de Educació, Cultura i Esport, de la Generalitat Valenciana dentro del Programa VALi+d para investigadores en formación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18. doi: 10.1016/j.jadohealth.2015.04.011
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje, 36*(2), 199-217. doi:10.1174/021037013806196229
- Arab, L. E., y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes, 26*(1), 7-13. doi: 10.1016/j.rmcl.2014.12.001
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., y Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(3-4), 375-388. doi: 10.1080/13632752.2012.704684
- Buelga, S., Estévez, E., Ortega-Barón, J., y Abu-Elbar, F. (2016). Cyberbullying among adolescents: A problem in the digital age. En T. F. Colby (Ed.), *Victims and victimization: Risk factors, intervention strategies and socioemotional outcomes* (pp. 66-81). New York: Nova Science Publishers.
- Buelga, S., Irazo, B., Cava, M. J., y Torralba, E. (2015). Perfil psicossocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social, 30*(2), 382-406. doi: 10.1080/21711976.2015.1016754
- Buelga, S., y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention, 21*(1), 91-101. doi: 10.0593/in2012v21n1a2
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 1128-1135. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.017
- Carrascosa, L., Cava, M. J., y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica, 22*(2), 102-109. doi: 10.1016/j.sumpsi.2015.08.003
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicossocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 21-34.

- Cava, M. J., Buelga, S., Herrero, J., y Musitu, G. (2011). Estructura factorial de la adaptación española de la escala de Identificación Grupal de Tarrant. *Psicothema*, 23(4), 772-777.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S., y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548. doi: 10.6018/analesps.29.2.138031
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Areñe J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097
- Cuadrado-Gordillo, I., y Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior*, 36, 225-233. doi: 10.1016/j.chb.2014.03.070
- Durán-Segura, M., y Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 22(44), 159-167. doi: 10.3916/C44-2015-17
- Estévez, E., y Jiménez, T. I. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 14(1), 111-124. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2016). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*. doi: 10.1016/j.psi.2015.12.002
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10239
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez-Fernández, G., y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco, Bilbao: EU Kids Online. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3155&tipo=documento>
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1144
- Giumetti, G. W., y Kowalski, R. M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. En R. Navarro, S. Yubero, y E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the globe* (pp. 117-130). Madrid: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-25552-1
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 27-34. doi: 10.1387/RevPsicodidact.15702
- Holfeld, B., y Grabe, M. (2012). Middle school students' perceptions of and responses to cyber bullying. *Journal of Educational Computing Research*, 46(4), 395-413. doi: 10.2190/EC.46.4.e
- Hyunseok, J., Juyoung, S., y Ramhee, K. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of General Strain Theory. *Computers in Human Behavior*, 31, 85-93. doi: 10.1016/j.chb.2013.10.007
- Katzer, C., Fetschenauer, D., y Belschack, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25-36. doi: 10.1027/1864-1105.21.1.25
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi: 10.1037/a0035618
- Kupchik, A., y Farina, K. A. (2016). Imitating authority: Students' perceptions of school punishment and security, and bullying victimization. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(2), 1-17. doi: 10.1177/1541204014557648
- Letamendia, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 77-90.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. doi: 10.1080/01650250244000128
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., y YLC-CURA (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551-569. doi: 10.1002/ab.20155
- Mejía-Hernández, J. M., y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 545-570.
- Mendoza, E. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México*, 14(3), 133-146.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Violence, responsibility, friendship and basic psychological needs: Effects of a sport education and teaching for personal and social responsibility program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260. doi: 10.1387/RevPsicodidact.15269
- Mitchell, K. J., y Jones, L. M. (2015). Cyberbullying and bullying must be studied within a broader peer victimization framework. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 473-474. doi: 10.1016/j.jadohealth.2015.02.005
- Navarro, R., Larrañaga, E., y 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
- Navarro, R., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235-248. doi: 10.1007/s12310-015-9157-9
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-80. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., y Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 24(46), 57-65. doi: 10.3916/C46-2016-06
- Pornari, C. D., y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behaviour*, 36(2), 81-94. doi: 10.1002/ab.20336
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A., ... Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American Journal of Public Health*, 105(3), 66-72. doi: 10.2105/AJPH.2014.302393
- Riebel, J., Jaeger, R., y Fischer, U. (2009). Cyberbullying in Germany: An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298-314.
- Sentse, M., Kretschmer, T., y Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development*, 24(3), 659-677. doi: 10.1111/sode.12115
- Sticca, F., y Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739-750. doi: 10.1007/s10964-012-9867-3
- Udris, R. (2014). Cyberbullying among high school students in Japan: Development and validation of the Online Disinhibition Scale. *Computers in Human Behavior*, 41, 253-261. doi: 10.1016/j.chb.2014.09.036
- Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J., y Lachman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1063-1077. doi: 10.1007/s10964-013-9922-8
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18. doi: 10.1016/j.pse.2016.03.002