



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal

E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

PREPRINT

Recibido: 2017-12-30
Revisado: 2018-01-31
Aceptado: 2018-03-14



Código RECYT: 62771
Preprint: 2018-05-15
Publicación Final: 2018-07-01

DOI: <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>

Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso

Socio-cognitive and emotional factors on perpetration of cyberbullying

Dra. Elisa Larrañaga

Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (elisa.larranaga@uclm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-7183-1683>)

Dr. Raúl Navarro

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (raul.navarro@uclm.es) (<https://orcid.org/0000-0003-4284-4300>)

Dr. Santiago Yubero

Catedrático EU del Departamento de Psicología de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (Santiago.yubero@uclm.es) (<https://orcid.org/0000-0002-7148-7958>)

Resumen

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

Abstract

Research on the characteristics shown by children who cyberbully others is scarce. The objective of this research is to know the variables that predict the involvement of youngsters in cyberbullying perpetration. The current study examined the relation between socio-cognitive and emotional variables and cyberbullying perpetration. It examined the cyberbullies' beliefs about moral disengagement towards cyberbullying. It tested also the social support and emotional reactions to cyberbullying with the aim of understanding their association with cyberbullying perpetration. A number of 1,062 teenagers (54% girls) between 12 and 19 years old ($M=15.20$, $SD=1.91$), from six public secondary schools in Castilla-La Mancha (Spain), participated in the



study. Results suggest that students who engage in cyberbullying perpetration have higher levels of cyberbullying victimization and bullying aggression when compared with their peers who do not engage in cyberbullying. The findings show that socio-cognitive and emotional variables are important to understand individual differences in engagement in cyberbullying. Result of regressions indicated that perpetration of cyberbullying was positively associated with cyberbullying victimization, bullying aggression, moral disengagement towards cyberbullying, social support and satisfaction expression. In contrast, perpetration of cyberbullying was not associated with negative emotions. Gender and age did not play a significant role in the prediction on perpetration of cyberbullying. Future research should continue to examine predictive factors associated with cyberbullying perpetration.

Palabras clave / Keywords

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

1. Introducción y estado de la cuestión

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

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

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



1.1. El rol del agresor

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

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

La Teoría Cognitiva Social de Bandura (1999) identifica la desconexión moral como un proceso cognitivo, a través del cual las personas justifican su comportamiento agresivo, o distorsionan las consecuencias que puede tener en otras personas. En un estudio longitudinal, Williams y Guerra (2007) identificaron que los estudiantes que mostraban aceptación de las creencias normativas hacia el acoso estaban más implicados en estos comportamientos, resultando un predictor positivamente relacionado también con el ciberacoso. La relación con el ciberacoso también se ha confirmado en otros estudios (Almeida, Correia, Marinho, & Garcia, 2012; Bauman, 2010; Meter & Bauman, 2016). Aunque otros estudios no han encontrado tal vinculación. Perren y Gutzwiller-Helfenfinger (2012) informaron que la desconexión moral era solamente significativa en la predicción para el acoso tradicional.

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

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



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

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

Debido a la inconsistencia de los resultados de las investigaciones previas, no realizamos ninguna hipótesis previa sobre la influencia del género y la edad, la pregunta de la investigación es: ¿influirá el sexo y la edad en la ciberagresión? Respecto al acoso, esperamos que la implicación en el mismo y la cibervictimización resulten significativas para la predicción del ciberacoso (H1). La desconexión moral estará positivamente relacionada con la agresión on line (H2). Respecto al contexto social, esperamos que los ciberagresores se sientan apoyados por sus iguales (H3). Basándonos en la literatura previa, es deseable que los ciberagresores no se perciban culpables y muestren emociones placenteras con su comportamiento (H4).

2. Material y métodos

2.1. Participantes

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

2.2. Instrumentos

Para medir el acoso y el ciberacoso se utilizó el Bullyharm (Hall, 2016). Está compuesto por 14 ítems en cada escala, de agresión y de victimización, de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta desde 0 a 3, 0=no me ha ocurrido, 1=me ha ocurrido 1 o 2 veces, 2=me ha ocurrido al menos una vez a la semana y 3=me ha ocurrido 2 o más veces a la semana. Se solicitaba a los alumnos que evaluaran la frecuencia de participación en los comportamientos durante el último mes. La consistencia interna de la prueba es óptima, en acoso tradicional para agresión $\alpha=,81$ y $\alpha=,86$ para victimización, para la medida de ciberacoso, $\alpha=,79$ para victimización y $\alpha=,64$ para agresión.

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

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



Para evaluar el componente emocional de los ciberagresores se construyó una escala siguiendo la estructura de estudios anteriores (Giménez-Gualdo & al., 2015; Ortega & al., 2009). Los alumnos tenían que identificar la intensidad emocional de cada una de las emociones propuestas según su experiencia en el acoso. Se midió con una escala tipo Likert de cinco puntos desde 1=nada a 5=mucho. Siguiendo la revisión teórica realizada, se ha incluido la culpa (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012), que ya había sido considerada previamente por Ortega y otros (2009) y Caravita, Colombo, Stefanelli y Zigliani (2016), y la tristeza, que aparece en casi todos los estudios sobre el componente emocional del acoso. Atendiendo a los resultados de Menesini y otros (2015) se incluyó la ausencia de emociones (no sentir nada) y emociones positivas. En las investigaciones previas no se encontró la evaluación de emociones positivas; por ello, se consideró más conveniente incluir los antónimos de las emociones negativas. Así, fueron seleccionadas diversión frente a tristeza, y satisfacción versus culpa. Boulton y Underwood (1992) informaron que los acosadores se sentían bien, incluimos también el atributo de bienestar y, en su vertiente negativa, malestar. El malestar había sido ya empleado por Ortega y otros (2009) y Horner, Asher y Fireman (2015). Previamente a su empleo en la investigación se realizó un estudio piloto para valorar la comprensión en los adolescentes de los términos propuestos, no se detectó ningún problema. Las emociones placenteras alcanzaron una fiabilidad de $\alpha=,68$ y las emociones displacenteras una fiabilidad de $\alpha=,86$.

2.3. Diseño

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

2.4. Procedimiento

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

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

2.5. Análisis de datos

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

3. Resultados

Un 8,2% de los chicos y un 5,1% de las chicas ($\chi^2=4,23$, $p<,05$) realizan comportamientos de agresión a través de las nuevas tecnologías. Respecto al ciclo que están cursando, los estudiantes de



primer ciclo (1º y 2º curso) informan de un 6,3% que son ciberagresores, en segundo ciclo (3º y 4º curso) se ha encontrado un 7,2% de estudiantes agresores de ciberacoso, en Bachillerato son un 5,6% ($\chi^2=0,55$, $p=,760$).

3.1. Relación entre las variables de estudio

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

3.2. Diferencias según la implicación en la ciberagresión

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

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

3.3. Valor predictivo de las variables de estudio

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

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

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

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. CA	--												
2. VA	,258***	--											
3. AA	,428***	,526***	--										
4. VC	,389***	,477***	,291***	--									
5. DM	,233***	,185***	,276***	,149***	--								
6. AA	-,059	-,152***	-,086**	-,118***	-,156***	--							
7. Dv	,130***	,135***	,116***	,084**	,154***	-,032	--						
8. Bn	,168***	,165***	,132***	,156***	,161***	-,018	,775***	--					
9. Sf	,214***	,179***	,198***	,106***	,193***	-,043	,615***	,648***	--				
10. Cp	,044	,140***	,146***	,110***	,061	,005	,026	,058	,093**	--			
11. Tz	-,007	,063*	-,054	,082**	-,152***	,043	-,140***	-,131***	-,114***	,300***	--		
12. MI	-,003	,082**	,017	,088**	-,149***	,064*	-,168***	-,151***	-,145***	,357***	,571***	--	



13. If	,162***	,095**	,110***	,068*	,106***	-,032	,052	,045	,136***	,052	-,055	,008	--
M ac		1,16	1,43	1,15	2,60	3,10	2,63	2,90	3,09	2,18	2,91	2,72	2,54
DT ac		0,62	0,99	0,96	,095	1,44	1,68	1,57	1,75	1,60	1,64	1,55	1,97
M niac		0,17	0,35	0,07	1,65	3,80	1,63	1,51	1,37	1,73	2,90	2,62	1,40
DT niac		0,25	0,42	0,28	0,49	0,96	1,18	1,13	0,92	1,10	1,50	1,47	0,99
t		12,16***	7,99***	11,83***	6,34***	-2,38*	3,06**	4,02***	6,03***	1,31	0,02	0,23	3,74***

Nota. CA=ciberagresión; VA=victimización acoso; AA=agresión acoso; VC=victimización ciberacoso; DM=desconexión moral; AA=apoyo amigos; Dv=diversión; Bn=bienestar; Sf=satisfacción; Cp=culpa; Tz=tristeza; Ml=malestar; If=indiferencia; M=media; DT=desviación estándar; t=prueba t de Student; ac=agresores de ciberacoso; niac=no implicados en agresión de ciberacoso. Escala de medida: 1-4=de 0 a 3; 5-13=de 1 a 5. *p<,05; **p<,01, ***p<,001

Tabla 2. Modelos de predicción del ciberacoso

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

Nota. VC=victimización ciberacoso; VA=victimización acoso; AA=agresión acoso; DM=desconexión moral; AA=apoyo amigos * Sexo (1)=hombre. *p<,05; **p<,01, ***p<,001

4. Discusión y conclusiones

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

Las investigaciones sobre la prevalencia del ciberacoso han mostrado diferentes porcentajes de participación, dependiendo en muchos casos de la medición realizada (Romera & al., 2016; Zych, Ortega-Ruiz, & Marín-López, 2016). Los resultados de esta investigación muestran que un 8,2% de los chicos y un 5,1% de las chicas son ciberagresores. Porcentajes que se encuentran en la línea de investigaciones previas (Slonje & Smith, 2008; Giménez-Gualdo & al., 2015). Con más implicación, estadísticamente significativa, de los chicos en la agresión de ciberacoso, como afirman estudios previos (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Slonje & Smith, 2008), pero sin diferencias entre las agresiones que informan los estudiantes atendiendo al ciclo que están cursando (Garai-gordobil, 2015; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Sin embargo, ninguna de estas dos variables ha entrado en la regresión con peso explicativo significativo sobre la ciberagresión.

El análisis correlacional confirma la relación entre los comportamientos de acoso y de ciberacoso. Relación que ya había sido informada en múltiples estudios (Cross & al., 2015; Herrea-López & al.,



2017). Sin embargo, en el análisis de regresión solamente ha resultado significativa para la ciberagresión la agresión de acoso tradicional y la cibervictimización. Por tanto, hay apoyo parcial de la H1.

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

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

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

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



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

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

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

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

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



desconexión moral, unido a la satisfacción por agredir a sus iguales explica un porcentaje elevado de los comportamientos agresivos a través del ciberespacio.

Referencias

- Almeida, A., Correia, I., Marinho, S., & Garcia, D. (2012). Virtual but not less real: A study of cyberbullying and its relations to moral disengagement and empathy. In Q. Li, D. Cross, & P.K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 223-244). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 30, 803-833. <https://doi.org/10.1177/0272431609350927>
- Boulton, M.J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-83.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' pro-file. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Caravita, S.C.S., Colombo, B., Stefanelli, S., & Zigliani, R. (2016). Emotional, psychophysiological and Behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. *Psicología Educativa*, 21, 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.003>
- Caravita, S.C.S., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior*, 38, 456-468. <https://doi.org/10.1002/ab.21447>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Arenal, J.J. (2015). Adolescents and preadolescents' roles on bullying, and its relation with social climate and parenting styles. *Psicodidáctica*, 20, 139-155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimization. *International Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1007/s00038-015-0655-1>
- Della-Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. doi: 10.1016/j.avb.2015.05.009
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalence and consequences of cyberbullying: A review. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: Changes with age. [Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad]. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Giménez-Gualdo, A.M., Hunter, S.C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Gómez, A., & Vázquez, A. (2015). The power of 'feeling one' with a group. Identity fusion and extreme pro-group behaviors. *International Journal of Social Psychology*, 30, 481-511. <https://doi.org/10.1080/02134748.2015.1065089>
- González, M.T., & Landero, R. (2014). Psychometric properties of the Social Support From Parents and Friends Scale (AFA-R) in a student sample. [Propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes]. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1469-1480.
- Hall, W.J. (2016). Initial development and validation of the Bullyharm: The bullying, harassment, and aggression receipt measure. *Psychology in the Schools*, 53(9). <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21957>



- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying and cyberbullying in Colombia; co-occurrence in adolescent schoolchildren. [Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Horner, S., Asher, Y., & Fireman, G.D. (2015). The impact and response to electronic bullying and traditional bullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 49, 288-295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.007>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B.E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 313-320.
- Menesini, E., Palladino, B.E., & Nocentini, A. (2015). Emotions of moral disengagement, class norms, and bullying in adolescence: A multilevel approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 124-143. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124>
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530. doi: 10.1002/ab.10060
- Meter, D.J., & Bauman, S. (2016). Moral disengagement about cyberbullying and parental monitoring: Effects on traditional bullying and victimization via cyberbullying involvement. *Journal of Early Adolescence*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/0272431616670752>
- Moore, P.M., Huebner, E.S., & Hills, K.J. (2012). Electronic bullying and victimization and life satisfaction in middle school students. *Social Indicators Research*, 107(3), 429-447. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9856-z>
- Muros, B., Aragón, Y., & Bustos, A. (2013). Youth's usage of leisure time with video games and Social Networks. [La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes]. *Comunicar*, 40, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-03>
- Olthof, T., Goossens, F.A., Vermande, M.M., Aleva, E.A., & van-der-Meulen, M. (2011). Bullying as a strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339-359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology*, 217(4), 197-204. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197>
- Pérez-Latorre, O. (2012). From chess to StarCraft. A comparative analysis of traditional games and video-games. [Del ajedrez al StarCraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos]. *Comunicar*, 38, 121-129. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-03>
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 195-209. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>
- Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.564
- Romera, E., Cano, J.J., García-Fernández, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. [Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales]. *Comunicar*, 48, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23, 52-67. <https://doi.org/10.1002/casp.2136>
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>



- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L.A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0137>
- Willians, K.R., & Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescence Health*, 41(6 Suppl 1), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa* 22(1), 5-18. doi: 10.1016/j.pse.2016.03.002