



“Relaciones entre la justicia moral y la mediación parental activa con la identidad moral y la conducta del ciberespectador defensor”

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN SISTEMAS Y AMBIENTES EDUCATIVOS

PRESENTA
ESTHELA JACQUELINE MADRID LÓPEZ

CIUDAD OBREGÓN, SONORA
Octubre, 2020



Instituto Tecnológico de Sonora
 5 de Febrero No. 818 sur
 Teléfono (644) 470-09-00 Apdo. 339
 C.P. 85000 Ciudad Obregón, Sonora, México
 www.itson.mx

Ciudad Obregón, Sonora, 5 de Octubre de 2020

Dra. Ramona Imelda García López
 Responsable del Doctorado en
 Sistemas y Ambientes Educativos
 Presente

Por este medio se informa que el trabajo titulado *Relaciones entre la justicia moral y la mediación parental activa con la identidad moral y la conducta del ciberespectador defensor* presentado por **Esthela Jacqueline Madrid López** cumple con los requisitos teórico- metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, por lo que se **APRUEBA** su presentación.

Atentamente



Dr. Angel Alberto Valdés Cuervo
 Instituto Tecnológico de Sonora
 Director



Dra. Marióela Uñas Murrieta
 Instituto Tecnológico de Sonora
 Co-Directora



Dra. Cora Beatriz Excelente Toledo
 Laboratorio Nacional de Informática
 Avanzada
 Evaluadora externa



Dr. Miguel Navarro Rodríguez
 Universidad Pedagógica de Durango
 Evaluador externo



Dra. Gisela Margarita Torres Acuña
 Instituto Tecnológico de Sonora
 Revisor interno



Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al Instituto Tecnológico de Sonora por el apoyo brindado durante el posgrado.

El trabajo de tesis realizado en el Instituto Tecnológico de Sonora es un esfuerzo en el cual directa o indirectamente participaron distintas personas opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dando ánimo y acompañándome en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad. Este trabajo me ha permitido aprovechar la competencia y la experiencia de muchas personas que deseo agradecer en este apartado.

En primer lugar, a mi director de tesis, Dr. Angel Alberto Valdés Cuervo; mi más amplio agradecimiento por haberme confiado este trabajo; por su paciencia ante mi inconsistencia, por su valiosa dirección y apoyo para realizar este estudio y llegar a la conclusión del mismo. Su experiencia y educación han sido mi fuente de motivación y de curiosidad durante estos años.

Todo esto nunca hubiera sido posible sin el amparo incondicional y el cariño que me inspiraron mi esposo Gabriel Méndez, mis padres Lorenzo Madrid y Esthela López y mi hermana Naydeline Madrid, que de forma incondicional entendieron mis ausencias y mis malos momentos. También agradezco la compañía de mi futura hija quien en los últimos meses de este largo proceso me ha acompañado de manera fiel y ha cooperado para que pueda terminar mi trabajo de investigación.

Al Dr. Pedro Sánchez Escobedo, un especial agradecimiento, primero por haberme recibido en su grupo de investigación en la Universidad Autónoma de Yucatán por sus consejos, su sabiduría, paciencia, apoyo y ánimo que me brindó durante mi estancia donde tuve la oportunidad de aprender y desarrollar una parte de mi estudio.

Mis agradecimientos a la colaboración del equipo involucrado en la toma de decisiones y el análisis de la información; en particular a la Dra. Maricela Urías quienes hicieron posible la realización de esta tesis. Desde luego, mis agradecimientos a mi compañera y ahora amiga de vida Gabriela Arreola por el espíritu de amistad, paciencia y por el incondicional apoyo durante estos años de trabajo y días de angustia.

Las palabras nunca serán suficientes para testimoniar mi aprecio y agradecimiento. A todos ustedes, mi mayor reconocimiento y gratitud.

Resumen

En el estudio se analizan las relaciones entre la justicia moral parental, la mediación parental activa, la identidad moral y la conducta de ciberespectador defensor en adolescentes. También se examinaron los efectos moderadores del sexo y la etapa de desarrollo (adolescencia temprana vs. adolescencia tardía) en las relaciones entre las variables estudiadas. Participaron en el estudio 290 (49.4%) adolescentes tempranos (M edad = 11.94, DE = .55 años), 138 del sexo masculino y 152 del femenino y 297 (50.6%) adolescentes tardíos (M edad = 11.62, DE = .48 años), 143 del sexo masculino y 154 del femenino. Se calculó un modelo de ecuaciones y un análisis de invarianza estructural. Los resultados muestran que la justicia moral parental y la mediación parental activa se relacionan directamente de forma positiva con la identidad moral y la conducta de defensor de espectadores en el ciberacoso. Además, ambas variables parentales influyen indirectamente de forma positiva en el rol de defensor en el ciberacoso al favorecer la identidad moral. Finalmente, no se hallaron efectos moderadores del sexo y la etapa del desarrollo en las relaciones propuestas en el modelo estructural. Se concluyó que el contexto familiar tiene un papel importante en la explicación de la conducta de defensor en el ciberacoso.

Palabras clave: justicia moral parental, mediación parental activa, identidad moral, ciberespectador defensor.

Índice

Capítulo I. Introducción.....	8
La Familia y el rol de ciberespectador defensor.....	11
Justicia moral parental.....	11
Mediación parental en el uso de las TIC.	11
Identidad moral.....	12
Moderación del sexo y la etapa de la adolescencia en las relaciones entre las variables.....	13
Planteamiento del problema	14
Preguntas de investigación	14
Objetivo general	15
Hipótesis	15
Hipótesis (relaciones directas).....	15
Hipótesis (relaciones indirectas).....	16
Hipótesis (moderadoras).....	16
Justificación.....	16
Capítulo II. Marco Teórico.....	18
Violencia escolar	18
Ciberacoso	19
Anonimato.	20
Repetición y permanencia.	21
Escasa retroalimentación física y social entre los participantes.	21
Amplia audiencia.....	22
Canal abierto y rápida difusión.....	22
Actores del ciberacoso.....	23
Causas del ciberacoso.....	23
Consecuencias del ciberacoso	24
Tipos de ciberacoso	25
Insultos electrónicos.	25
Hostigamiento.....	25
Denigración.	26
Suplantación.	26
Desvelamiento y sonsacamiento.....	26
Exclusión.	27
Ciberpersecución.	27
Paliza feliz.	27
Herramientas para la práctica del ciberacoso	28
Mensajería instantánea.	28
Correo electrónico.	28
Mensajes de texto (SMS).....	28
Chats.	28
Blogs.....	28
Páginas web.	28
Juegos por Internet.	29
Redes sociales.....	29
Perspectivas teóricas de la violencia escolar	29
Teoría ecológica.	30

Factores familiares relacionados con la conducta de ciberespectador defensor.....	30
Justicia moral parental.....	30
Mediación parental activa en el uso de las TIC.....	32
Factores personales relacionados con el rol de ciberespectador defensor.....	34
Identidad moral.....	34
Capítulo III. Diseño metodológico.....	36
Tipo de estudio.....	36
Participantes.....	36
Instrumentos.....	36
Justicia moral parental.....	36
Mediación parental activa en el uso de las TIC.....	37
Identidad moral.....	37
Espectador defensor en ciberacoso.....	37
Procedimiento.....	38
Procesamiento de datos.....	38
Capítulo IV. Resultados.....	40
Análisis descriptivos y correlacionales.....	40
Modelo estructural.....	41
Moderación por sexo y etapa de la adolescencia.....	42
Etapa de la adolescencia.....	42
Sexo.....	43
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....	45
Justicia moral parental, identidad moral y ciberespectador defensor (relaciones directas)..	45
Mediación parental activa en el uso de las TIC, identidad moral y ciberespectador defensor (relaciones directas).....	45
Identidad moral y ciberespectador defensor (relaciones directas).....	46
Justicia moral, mediación parental activa en el uso de la TIC y ciberespectador defensor (relaciones indirectas).....	46
Moderación por etapa de la adolescencia.....	47
Moderación por sexo.....	47
Implicaciones teóricas y prácticas.....	48
Limitaciones.....	48
Referencias.....	50
Anexos.....	81
Anexo 1. Escala justicia moral parental.....	81
Anexo 2. Escala mediación parental activa en el uso de las TIC.....	82
Anexo 3. Escala identidad moral.....	83
Anexo 4. Escala ciberespectador defensor.....	84

Capítulo I. Introducción

La violencia escolar involucra agresiones entre los actores del proceso educativo (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008; Valdés, Bautista, Vera, & Herrera, 2013). El acoso entre pares, un tipo de violencia escolar, es la forma más extrema de agresión entre estudiantes (Avilés, 2006; Franco & Gutiérrez, 2007; Muñoz, 2008). Este acoso involucra agresiones intencionales repetidas de uno o varios estudiantes hacia sus pares en el marco de relaciones con marcado desequilibrio de poder entre agresores y víctimas (Avilés & Monjas, 2005; Tresgallo, 2008).

El amplio uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) propicia una nueva forma de violencia entre estudiantes denominada como ciberacoso (Antoniadou, Kokkinos, & Markos, 2016; Borges, Bottino, Gómez, Lobo, & Silva, 2015; Garaigordobil, 2011). Si bien algunos investigadores consideran el ciberacoso como una subcategoría del bullying tradicional (Bauman & Newman, 2013; Olweus, 2012; Wong-Lo & Bullock, 2011), otros lo definen como un tipo de agresión diferente con actores, consecuencias, características personales y roles distintos (Antoniadou & Kokkinos, 2015; Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, & Daciuk, 2012).

El ciberacoso implica la utilización por parte de los estudiantes de diversos recursos tecnológicos para agredir a sus pares (Bauman & Newman, 2013; Kowalski, Limber, & Agatston, 2010; Patchin & Hinduja, 2012). Este se distingue del bullying tradicional por la posibilidad de anonimato del agresor, la opción de presentarse en cualquier lugar y momento del día y la existencia de una amplia audiencia de espectadores (Antoniadou & Kokkinos, 2015; Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, & Daciuk, 2012).

Estudios internacionales reportan que entre el 6% y el 40% de estudiantes adolescentes se involucran en este problema como ciberagresores o cibervíctimas (Craig et al., 2020; Garaigordobil, 2011; León, Felipe, Fajardo, & Gómez, 2012; Selkie, Fales, & Moreno, 2016; Selkie, Kota, Chan, & Moreno, 2015; Slovak, Crabbs, & Stryffeler, 2015). En México, diversos reportes sugieren que entre el 7% y el 20% de los adolescentes son ciberacosados (Del Río, Bringue, Sádaba, & González, 2009; Madrid, Valdés, Urías, Torres, & Parra-Pérez, 2020; Prieto, Carrillo, & Lucio, 2015; Puc & Rodríguez, 2015; Valdés, Carlos, Quintana, & Wendlandt, 2014; Vega, González, & Quintero, 2013). El ciberacoso afecta el desarrollo psicosocial de los involucrados (Gámez-Guadiz, Orue, Smith, & Calvete, 2013; Giménez, Manquilon, & Arnaiz, 2015; León, Felipe, Fajardo, & Gómez, 2012) relacionándose con depresión, ansiedad, soledad, ideación e intentos suicidas, bajo rendimiento académico y abuso de alcohol y drogas (Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Campbell, Spears, Slee, Butler, & Kift, 2012; Huang & Chou, 2010; Wright, 2016).

En la dinámica social del ciberacoso participan las cibervíctimas, los ciberagresores y los ciberespectadores (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Aliri, 2014). Los ciberespectadores pueden alentar la agresión, no involucrarse o defender a las cibervíctimas (Leung, Wong, & Farver, 2018; Song & Oh, 2018). Los ciberespectadores defensores, tema del presente estudio, son aquellos estudiantes que cuando son testigos de ciberagresiones intervienen para detener la agresión o apoyar a las cibervíctimas (Donoso, Rubio, & Vilá, 2017; Garaigordobil & Aliri, 2013).

Si bien la evidencia disponible sugiere que la conducta del ciberespectador defensor disminuye la frecuencia y reduce los efectos socioemocionales negativos del ciberacoso en las víctimas (Donoso, Rubio, & Vilá, 2017; González, 2015), son escasos los estudios que

abordan factores asociados con esta conducta en el ciberacoso (Allison & Bussey, 2016; Machackova, Dedkova, & Mezulanikova, 2015). Además, estos estudios se enfocan en un limitado número de variables, tales como la impulsividad (Erreygers, Pabian, Vandebosch, & Baillien, 2016) y la empatía (Machackova et al., 2015; Song & Oh, 2018). En la revisión de la literatura no se identifican estudios que relacionen características del contexto familiar y variables personales con el rol de ciberespectador defensor. Esto a pesar del reconocimiento del papel de familia en la formación de valores, expectativas y pautas de conducta que matizan las relaciones del individuo con otros sistemas sociales (Aguirre, 2010; Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010).

En este contexto, en el presente estudio se analizan las relaciones entre características de las familias (justicia moral parental, mediación parental activa en el uso de las tecnologías de la información y comunicación [TIC]), la identidad moral del adolescente y la conducta del ciberespectador defensor. Para esto se asume como marco de referencia la Teoría Ecológica-Social (Bronfenbrenner, 1979) que contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales.

Estos cuatro niveles reflejan contextos de influencia en la conducta: (a) microsistema, compuesto por los ambientes cercanos a la persona (ejemplo, familia y escuela); (b) mesosistema, interacciones existentes entre los elementos del microsistema (ejemplo, comunicación familia-escuela); (c) exosistema, comprende aquellos entornos sociales donde el individuo no participa activamente, pero en el cual se producen hechos que afectan los entornos más cercanos a la persona (ejemplo, el grupo de amigos de los padres); y (d) macrosistema, que se refiere a la cultura y la etapa histórico-social que vive la persona, lo que incluye la ideología y los valores dominantes en esa cultura.

El enfoque ecológico-social resalta que la conducta humana debe considerarse como el producto de una interacción entre la persona y su entorno social. Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge. Finalmente, desde esta perspectiva, se considera que la solución al problema pasa por promover cambios efectivos en el contexto social, antes que por modificar directamente el comportamiento del sujeto (Díaz-Aguado, 2002).

La Familia y el rol de ciberespectador defensor

Justicia moral parental. Los adolescentes perciben que los padres son justos moralmente cuando se conducen de forma respetuosa, equitativa y moralmente correcta en sus diferentes contextos de socialización (Cushman, Sheketoff, & Wharton, 2013). La conducta moral de los padres favorece la interiorización por parte de los hijos de los valores morales (Vaish, Carpenter, & Tomasello, 2010).

Schmitt, Neumann y Montada (1995) sugieren que las personas con alta justicia moral, difieren de aquellas cuya justicia moral es baja en cuatro aspectos: (a) la frecuencia con la que interpretan una situación como relevante moralmente, (b) la intensidad de sus emociones morales, (c) el grado de reflexiones cognitivas en situaciones que involucran dilemas morales y (d) su conducta moral.

Diversos estudios muestran que la conducta moralmente justa de los padres propicia comportamientos prosociales en los hijos (Aquino, Freeman, Reed, Lim, & Felps, 2009; Daniel, Dys, Buchmann, & Malti, 2014; Malti, Eisenberg, Kim, & Buchmann, 2013; Lotz, Schlösser, Cain, & Fetchenhauer, 2013).

Mediación parental en el uso de las TIC. La mediación parental hace referencia a prácticas que los padres utilizan para regular la interacción de los hijos con los diversos contextos sociales (Livingstone & Helsper, 2008). En particular, la mediación con respecto

al uso de los medios tecnológicos involucra prácticas parentales para orientar y supervisar la utilización que hacen los hijos de las TIC (Katz, Lemish, Cohen, & Arden, 2019; Kirwil, Garmendia, Garitaonandia, & Fernandez, 2009). Esta mediación apunta a maximizar los beneficios y minimizar el impacto negativo de las TIC para el desarrollo cognitivo, psicosocial y el bienestar de los hijos (Livingstone, 2007; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011).

La mediación de los padres en el uso de las TIC, se enfoca en que los hijos sean usuarios informados, responsables y críticos de la tecnología y en mitigar posibles efectos negativos que estas pueden ocasionar en sus vidas (Lemish, 2015). La suposición subyacente es que los padres usan una variedad de estrategias para promover un uso efectivo de las TIC por parte de los hijos (Clark, 2011). Las estrategias de mediación parental pueden dividirse en: activas y restrictivas (Jiow, Lim, & Lin, 2017). El presente estudio se enfoca en la mediación parental activa que comprende acciones para apoyar y supervisar el uso que hacen los hijos de las tecnologías, tales como: el uso compartido de los medios, sugerencias acerca de actividades apropiadas en línea y recomendaciones de sitios web seguros (Lee & Chae, 2012; Livingstone & Helsper, 2008; Sonck, Nikken, & de Graaf, 2013). Diversos autores reportan relaciones negativas entre la mediación parental activa en el uso de las TIC y el ciberacoso en adolescentes (Chng, Liau, Khoo, & Li, 2014; Wright, 2015). Sin embargo, no se encontraron estudios que relacionen este tipo de mediación con el rol de espectador defensor en el ciberacoso.

Identidad moral

La identidad moral se refiere al valor que le otorga el individuo en su conducta a características morales, tales como: compasión, amabilidad, justicia, generosidad y honestidad (Aquino & Reed, 2002; Aquino & Reed, 2003; Aquino, Freeman, Reed, Lim, &

Felps, 2009; Gotowiec & van Mastrigt, 2018; Hardy, & Carlo, 2005, 2011). La evidencia empírica sugiere que la identidad moral se relaciona positivamente con la atención moral perceptiva y reflexiva (Reynolds, 2008), la empatía (Detert, Trevino, & Sweitzer, 2008) y el comportamiento prosocial (Hardy, 2006; Pratt, Hunsberger, Pancer, & Alisat, 2003; Hertz & Krettenauer, 2016; Sage, Kavussanu, & Duda, 2006). En los individuos con una fuerte identidad moral, los estándares morales se convierten en un elemento esencial de su autoconcepto; lo que favorece que sean más empáticos con el sufrimiento de los demás (Hardy, Bean, & Olsen, 2015; Stets & Carter, 2011), lo que influye en los individuos para actuar moralmente.

Diversos estudios confirman que la identidad moral favorece el comportamiento moral (Aquino et al., 2009; Hardy, Bhattacharjee, Reed, & Aquino, 2010). Además, varios autores sugieren que reduce las conductas de agresión (Aquino, Reed, Thau, & Freeman, 2007; Barriga, Morrison, Liao, & Gibbs, 2001; Hardy, Bean, & Olsen, 2015), en particular el ciberacoso (Hardy, Walker, Olsen, Woodbury, & Hickman, 2014; Xiaohui, Zhenhong, Huan, & Danni, 2018).

Moderación del sexo y la etapa de la adolescencia en las relaciones entre las variables

Las investigaciones acerca de diferencias asociadas al sexo en el ciberacoso no son concluyentes. Si bien dos metaanálisis (Barlett & Coyne, 2014; Cook, Williams, Guerra, & Kim, 2010) reportan mayor frecuencia de conductas de ciberacoso en los niños, otros estudios encuentran que las adolescentes son cibervictimizadas con más frecuencia que los adolescentes (Pornari & Wood, 2010). También, son inconcluyentes los reportes de diferencias asociadas al sexo en las reacciones de los ciberespectadores. En algunos estudios se refiere que las adolescentes ofrecen mayor apoyo a los pares que los adolescentes cuando presencian situaciones de ciberacoso (Bastiaensens et al., 2014; Oh &

Hazler, 2009; Quirk & Campbell, 2014); sin embargo, otras investigaciones no encontraron diferencias asociadas al sexo en las conductas de los ciberespectadores en el ciberacoso (Barlinska, Szuster, & Winiewski, 2013, 2015; Fawzi & Goodwin, 2011; Macháková, Dedkova, Sevcikova, & Cerna, 2013; Szuster, Barlinska, & Kozubal, 2016).

Con relación a los efectos de la etapa de la adolescencia en el ciberacoso, la literatura coincide en reportar que si bien las adolescentes son más propensas a usar la ciberagresión que los adolescentes durante la adolescencia temprana (Archer, 2004; Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008), estas diferencias no se manifiestan en la adolescencia tardía.

Planteamiento del problema

Aunque la evidencia sugiere que la conducta de los ciberespectadores defensores reduce la frecuencia del ciberacoso (Huang & Chou, 2010), es aún escaso el conocimiento acerca de las variables relacionadas con esta conducta. Particularmente relevante es la carencia de estudios que analiza la relación de características familiares con la conducta de ciberespectador defensor; no obstante que la evidencia sugiere que la familia es un contexto esencial para el desarrollo de conductas prosociales en los adolescentes (Navarro, Serna, Martínez, & Ruiz-Oliva, 2013; Valdés, Alcántar, Martínez-Ferrer, & Parra-Pérez, 2018). En este contexto el presente estudio pretende contribuir a dilucidar las relaciones de variables familiares e individuales con la conducta del espectador defensor en el ciberacoso.

Preguntas de investigación

¿Cómo son las relaciones directas e indirectas entre la justicia moral parental, la mediación parental activa en el uso de las TIC, la identidad moral del adolescente y la conducta de ciberespectador defensor?

¿La etapa de desarrollo y el sexo del estudiante moderan las relaciones entre la justicia moral parental, la mediación parental activa en el uso de las TIC, la identidad moral del adolescente y la conducta de ciberespectador defensor?

Objetivo general

La explicación de factores familiares y personales asociados con la conducta de ciberespectador defensor es importante para la prevención del ciberacoso. Para contribuir al conocimiento en la temática, el presente estudio se propone como objetivo principal analizar las relaciones directas e indirectas entre la justicia moral parental, la mediación parental activa en el uso de las TIC, la identidad moral del adolescente y la conducta de ciberespectador defensor (ver Figura 1). En segundo lugar, se examina la moderación de la etapa de desarrollo (adolescencia temprana versus adolescencia tardía) y el sexo del estudiante en las relaciones propuestas en el modelo.

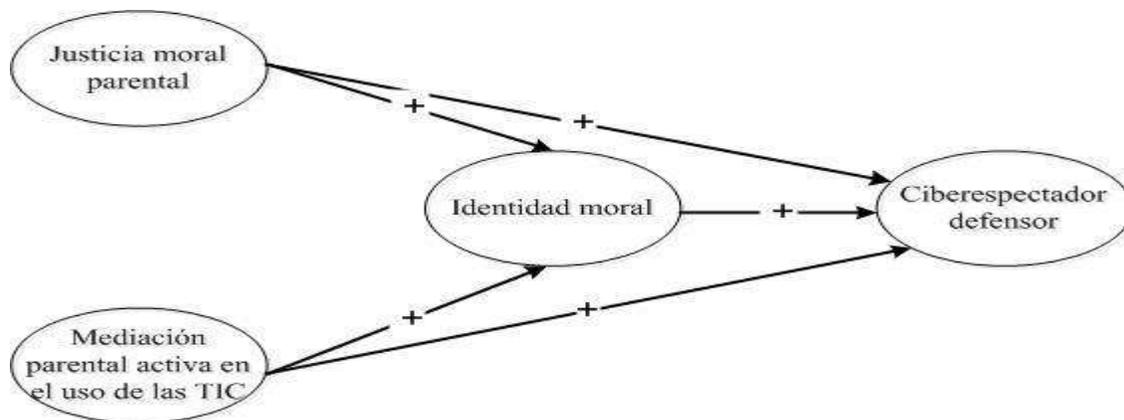


Figura 1. Modelo teórico de las relaciones entre justicia moral parental, mediación parental activa en el uso de las TIC, e identidad moral con el rol de espectador defensor en el ciberacoso.

Fuente. Elaboración propia.

Hipótesis

Hipótesis (relaciones directas)

H1. La justicia moral parental se relaciona de manera positiva con la identidad moral.

H2. La justicia moral parental se relaciona de manera positiva con el rol de ciberespectador defensor.

H3. La mediación parental activa en el uso de las TIC se relaciona de manera positiva con la identidad moral.

H4. La mediación parental activa en el uso de las TIC se relaciona de manera positiva con el rol de ciberespectador defensor.

H5. La identidad moral se relaciona de manera positiva con el rol de ciberespectador defensor.

Hipótesis (relaciones indirectas)

H7. La justicia moral parental se relaciona de manera positiva con el rol de ciberespectador defensor por su relación positiva en la identidad moral.

H8. La mediación parental activa en el uso de las TIC se relaciona de manera positiva con el rol de espectador defensor por su asociación positiva con la identidad moral.

Hipótesis (moderadoras)

H9. La etapa de la adolescencia (temprana / tardía) modera las relaciones propuestas en el estudio.

H10. El sexo del estudiante modera las relaciones propuestas en el estudio.

Justificación

Desde el punto de vista teórico este estudio pretende contribuir al conocimiento de los factores familiares y personales relacionados con la conducta prosocial hacia las cibervíctimas en adolescentes. Este tema es poco investigado en la literatura a pesar del papel de la familia en el desarrollo psicosocial del adolescente.

Desde el punto de vista práctico, estos resultados pueden orientar el trabajo con las familias en los programas preventivos en la temática. Esto es importante, dado que existe

evidencia de la efectividad en la reducción del ciberacoso de los programas de intervención que involucran a todos los actores del proceso educativo, particularmente a las familias y los ciberespectadores (Flores, Caballer, & Romero, 2020; Lereya, Samara, & Wolke, 2013).

Capítulo II. Marco teórico

A partir de la siguiente articulación teórica se desarrolla la investigación. En primer lugar, se aborda el ciberacoso como manifestación de la violencia escolar entre estudiantes.

Segundo, se consideran los actores de la dinámica social de este tipo de violencia, así como las causas, consecuencias y tipos de ciberacoso. Tercero, se asume la postura ecológico-social para visualizar los factores vinculados con el rol de espectador defensor en el ciberacoso. Finalmente, se abordan las variables familiares e individuales consideradas en el estudio (ver Figura 2).

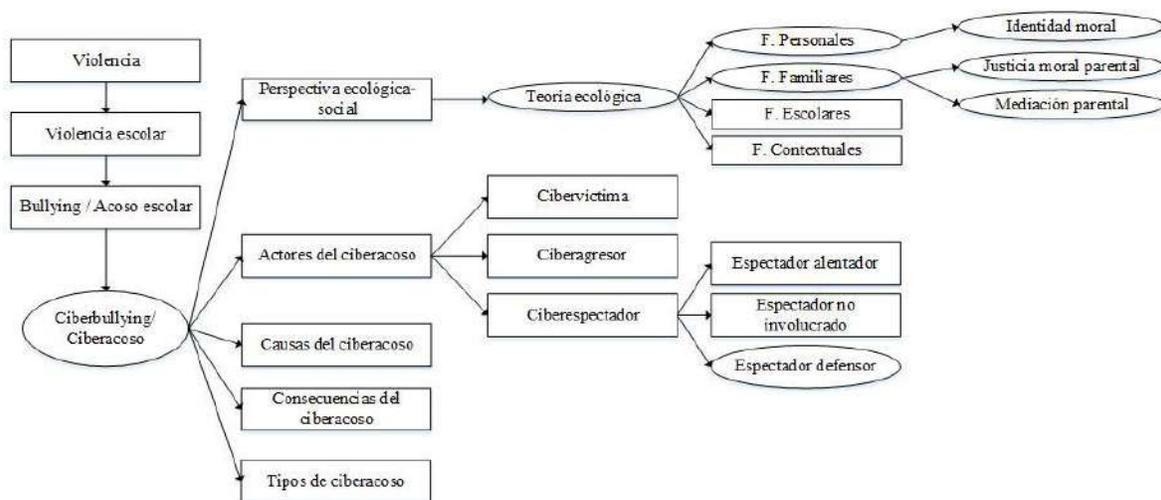


Figura 2. Articulación teórica. Fuente: elaboración propia

Violencia escolar

La violencia es toda acción u omisión intencional que dirigida a una persona le causa daño físico, psicológico o sexual (Franco & Gutiérrez, 2007). Musri (2012) identifica cuatro categorías de comportamientos o conducta antisocial que implican violencia: (a) disrupción en las aulas, cuando un alumno o grupo de alumnos impiden el desarrollo normal de la clase con sus comportamientos lo que obliga al profesor a emplear parte del tiempo en controlar el orden; (b) problemas de disciplina, implican la presencia de conflictos de

relación entre profesores y alumnos. Son conductas que involucran una mayor o menor dosis de violencia desde la resistencia o “boicot” pasivo hasta el desafío y el insulto activo al profesorado que pueden llegar a desestabilizar la vida cotidiana del aula; (c) vandalismo y agresión física, que son fenómenos de violencia contra las cosas y las personas y (d) acoso escolar, que involucra los procesos de intimación y victimización entre iguales, esto es, entre alumnos compañeros de aula o de centro escolar que acosan o intimidan a otro a través de insultos, rumores, vejaciones.

El acoso escolar, en particular, implica un comportamiento coercitivo con la intención de dominar y ejercer control por parte de uno o varios estudiantes hacia sus pares (Gómez, 2005; Volk, Dane, & Marini, 2014). Este tipo de acoso es un fenómeno social, lo que implica que el agresor necesita espectadores para reafirmar su poder y dominio sobre el otro (Machackova et al., 2015; Snell, MacKenzie, & Frey, 2002).

Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, baños) en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares (Machackova et al., 2015; Serrano & Iborra, 2005; Volk, Dane, & Marini, 2014). Se presenta de forma directa a través de agresiones físicas (por ejemplo, golpes y patadas) y verbales (por ejemplo insultos, acoso sexual, racial, o amenazas). También puede manifestarse de manera indirecta, lo cual incluye la manipulación de relaciones sociales, la diseminación de rumores o el uso de la exclusión intencionada (Franco & Gutiérrez, 2007; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Olweus & Limber, 2018).

Ciberacoso

El ciberacoso es una extensión del acoso escolar tradicional que involucra el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) por parte de uno o un grupo de

estudiantes para causar un daño de forma intencionada a uno o varios de sus pares (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015; Hernández & Solado, 2007).

La comunidad científica adopta dos perspectivas con relación al ciberacoso. Un grupo de autores, lo definen como un fenómeno desligado del acoso tradicional por acoger las particularidades tecnológicas (Erdur-Baker, 2010; Martínez-Pecino & Durán-Segura, 2015; Sticca & Perren, 2013). Mientras otro grupo de académicos, considera que el ciberacoso y el bullying tradicional comparten varias características o presentan puntos en común (Calmaestra, 2011; Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013; Garaigordobil, 2011; Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, & Yubero, 2015). Incluso, definen el ciberacoso como un tipo de bullying indirecto, pues visualizan la dinámica del ciberacoso como una extrapolación de escenarios que comienza en la escuela y se desplaza al ámbito cibernético (Calmaestra, 2011; Juvonen & Gross, 2008; Pabian & Vandebosch, 2014; Pornari & Wood, 2010).

El ciberacoso comparte con el acoso escolar las siguientes características: (a) involucrar conductas agresivas intencionadas, (b) presentarse en una relación de abuso de poder entre víctimas y agresores y (c) ser prolongado en el tiempo (Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2015; Patchin & Hinduja, 2015). Sin embargo, el ciberacoso presenta características específicas derivadas de la influencia tecnológica, lo que le concede una identidad propia (Avilés, 2013; Buelga, Cava, & Musitu, 2010; Sticca & Perren, 2013), tales como:

Anonimato. En ocasiones la víctima no conoce la identidad del agresor, lo cual incrementa el desequilibrio de poder entre los implicados. Aunque la literatura puntualiza que el anonimato no siempre se presenta en el ciberacoso, la posibilidad del mismo es una variable a considerar en su manejo (Raskauskas, 2010; Smith, del Barrio, & Tokunaga,

2013). La sensación de impunidad del agresor, la invisibilidad y los medios empleados incrementan la desesperanza de la víctima quien siente que no puede escapar de esa situación (Martínez-Pecino & Durán-Segura, 2015; Rafferty & Vander Ven, 2014). Investigaciones previas muestran un elevado porcentaje de víctimas que afirman no conocer la identidad de sus agresores (Hinduja & Patchin, 2008; Smith, del Barrio, & Tokunaga, 2013).

Repetición y permanencia. Las conductas agresivas en el ciberacoso, al igual que en el acoso tradicional, tienden a repetirse en el tiempo. En este sentido, existe una controversia, puesto que autores como Vandebosch y Van Cleemput (2009) consideran la existencia de ciberacoso únicamente cuando la acción se reproduce más de una vez. Mientras que otros autores, afirman que la repetición de la agresión en el ciberacoso no se produce del mismo modo que en el acoso tradicional, pues los contenidos permanecen registrados en los dispositivos electrónicos o redes sociales y cualquier individuo tiene plena disposición de ellos. Así, la publicación de una fotografía comprometedoras en una red social puede ser difundida y visualizada sin limitación alguna, cumpliendo con el criterio de repetición o reproducción de la agresión (Gairagordobil & Martínez-Valderrey, 2016; Gálvez-Nieto, Vera-Bachman, Cerda, & Díaz, 2016).

Escasa retroalimentación física y social entre los participantes. Se trata de una característica a la que pocos autores hacen mención (Dehue, Bolman, & Vollink, 2008; Slonje & Smith, 2008), la cual emerge del anonimato del agresor y de la carencia de contacto visual entre los participantes. Es decir, la situación virtual provoca que el agresor no pueda empatizar con la víctima y que no sea consciente del daño provocado, lo cual puede generar mayor nivel de agresión (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012).

Amplia audiencia. Debido a las características de los medios tecnológicos las agresiones llegan a un número de personas potencialmente superior que en el acoso tradicional (Thomas, Connor, & Scott, 2015). Sin embargo, en el ciberacoso se pueden distinguir dos dimensiones: la privada y la pública (Huang & Chou, 2013). En el caso de e-mails, mensajería instantánea/WhatsApp o SMS enviados de manera directa a la víctima, el ciberacoso se produce de forma privada. Mientras que la difusión de un video o imagen por cualquier medio electrónico de forma pública que llega a un gran número de espectadores implica un acoso público. El alcance de las agresiones que se realizan a través de los medios electrónicos produce un efecto devastador en la víctima, quien es consciente de la humillación recibida y al mismo tiempo se siente impotente de no poder controlar la situación (Huang & Chou, 2013; Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016; Williamson, Lucas-Molina, & Guerra, 2013).

Canal abierto y rápida difusión. Otra de las características diferenciadoras del ciberacoso respecto al bullying, proviene de la capacidad tecnológica para transmitir información y conectar a multitud de personas (Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani, & Young, 2014). El alcance de los medios de comunicación tecnológica permite los mensajes y ataques rápidamente. Por ejemplo, con solo oprimir un botón en una computadora un adolescente puede difundir un rumor a miles de personas, por lo que no es necesario que el agresor repita sus agresiones. En el fenómeno bullying, el alcance de las agresiones está más restringido, pues el agresor se limita a acosar a la víctima en la escuela o en sus inmediaciones.

En el ciberacoso los espacios antes seguros, como el hogar, ya no representan un sitio seguro para la víctima. Debido a las características de Internet las ciberagresiones se pueden presentar en cualquier lugar y a cualquier hora, traspasando los límites espacio-

temporales. Esto incrementa los sentimientos de vulnerabilidad y suponen una gran desventaja social para la víctima (Kelly & Arnold, 2016; Nocentini, Zambuto, & Menesini, 2015; Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016).

Actores del ciberacoso

Dentro del ciberacoso existen tres roles: (a) *ciberagresor*, son estudiantes que realizan la agresión a través de algún medio tecnológico, (b) *cibervíctima*, son estudiantes que padecen la agresión ejercida por el ciberagresor, y (c) *ciberespectador*, se encuentran presentes en la agresión, pero no tienen el papel del ciberagresor o de la cibervíctima. Los ciberespectadores puede adoptar roles de ciberespectador pro-social, pro-acoso o no comprometido: (a) el *ciberespectador pro-social*, presenta conductas para detener la ciberagresión o apoyar a las cibervíctimas, (b) el *ciberespectador pro-acoso*, incitan o apoyan al ciberagresor, y (c) el *ciberespectador no comprometido*, evade involucrarse en la ciberagresión (Donoso, Rubio, & Vilá, 2017; Garaigordobil & Aliri, 2013).

Causas del ciberacoso

El Internet y el uso de redes sociales conlleva ciertos riesgos, entre los que destacan: la pérdida de control de la información personal en la red, la adicción al internet y el ciberacoso (Arnáiz, Cerezo, Giménez, & Maquilón, 2016; Del Rey, Elipe, & Ortega, 2012). Algunos autores mencionan que la cibervictimización se asocia a motivaciones como venganza, celos o aburrimiento (García-Fernández, 2013; Varjas, Henrich, & Meyers, 2009). Asimismo, algunas causas asociadas al ciberbullying son las situaciones de ruptura de relaciones entre personas, especialmente de pareja, la envidia y los celos, además de la intolerancia relacionada con prejuicios raciales y sexuales (Garaigordobil, 2011; Hoff & Mitchell, 2009).

Consecuencias del ciberacoso

El ciberacoso tiene efectos a largo plazo y de intensidad severa en la salud y el ajuste psicológico de los adolescentes (Hinduja & Patchin, 2010; Nixon, 2014; Şahin, Aydin, & Sari, 2012; Selkie, Kota, Chan, & Moreno, 2015). En un ciberataque pueden aparecer episodios realmente trágicos, desde burlas, amenazas o chantajes hasta aquellos que dañan profundamente la integridad de la víctima y propician los intentos de suicidio e incluso la propia muerte de la víctima.

El carácter público y el daño deliberado del ciberacoso incrementan el impacto negativo sobre las cibervíctimas, en comparación con las víctimas de acoso tradicional. El desequilibrio de poder, dado el carácter anónimo de los ataques, y a su vez, el carácter público de las ciberagresiones, generan una gran indefensión en la víctima que no sabe como escapar de la situación (García-Fernández, Romera-Félix, & Ortega-Ruiz, 2016; Kelly & Arnold, 2016). El ciberacoso afecta no únicamente a las víctimas, sino también a las familias, educadores y en general a la sociedad.

Los adolescentes cibervictimizados de manera severa informaron sentimientos de vergüenza, malestar emocional, soledad, estrés y ansiedad (Dredge, Gleeson, & de la Piedad-Garcia, 2014; Kowalski et al., 2014; Navarro, Yubero, Larrañaga, & Martínez, 2012; Ortega, Elipe, & Calmaestra, 2009), así como conductas suicidas (Bonanno & Hymel, 2013; Nixon, 2014). Los jóvenes acosados a largo plazo mediante las TIC, también ven deteriorada su autoestima, presentan poca confianza en sí mismos, inseguridad, dificultades relacionales y académicas (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016; Yang et al., 2013). En los casos más extremos, el efecto de la cibervictimización puede perjudicar seriamente la salud mental de la persona afectada, favoreciendo la sintomatología depresiva y la ideación suicida (Nixon, 2014).

Tipos de ciberacoso

Son varias las formas en que puede manifestar el ciberacoso (Kowalski, Limber, & Agatston, 2010; Willard, 2007).

Insultos electrónicos. Se trata de un intercambio breve y acalorado entre compañeros que se realiza a través de la tecnología (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016; Kowalski, Limber, & Agatston, 2010). Sin embargo, tiene la peculiaridad que estos insultos suelen realizarse en contextos públicos, como pueden ser una sala de chat o los foros. Asimismo, puede parecer que los involucrados se encuentran en igualdad de condiciones, pero una reacción agresiva inesperada por parte de uno de ellos puede generar un desequilibrio, además de acrecentar por el hecho de que el atacado no sabe con seguridad quien más se podría sumar a esta guerra. Por lo que, mientras que a los observadores les puede parecer un terreno nivelado, tal vez no se perciba igual por los implicados (Kowalski, Limber, & Agatston, 2010).

Hostigamiento. Algunos autores no hacen distinción entre hostigamiento y cyberbullying (Fenaughty & Harré, 2013). Pero en la bibliografía especializada, el hostigamiento electrónico se contempla como una modalidad que involucra el envío de mensajes ofensivos reiteradamente a una persona elegida como blanco. En este tipo de acoso se realiza tanto de forma privada, correos electrónicos, como de manera pública. Esta acción se diferencia de los insultos en que el hostigamiento es a largo plazo y unilateral de uno o más ofensores hacia una única víctima que no responde como ocurre en los insultos (Fenaughty & Harré, 2013; Kowalski, Limber, & Agatston, 2010). Una variante de este tipo es la que ocurre en los juegos *online*, en los que un individuo o grupo de personas dedican más tiempo a fastidiar el juego de una persona que a jugar realmente. Estos reciben el nombre de *griefers* o atormentadores (Slonje, Smith, & Frisén, 2013). También existen

estudiantes que se dedican a realizar comentarios abusivos e insultantes repetidamente sobre algún par en la web, los cuales se conocen como *trolls* (Slonje, Smith, & Frisén, 2013).

Denigración. La denigración consiste en difundir rumores sobre una persona de forma *online* para hacer daño a su amistad con otras personas o para dañar su reputación (Kwan & Skoric, 2013; Willard, 2007). Esta información puede ser transmitida a través de una página web, vía email o en las redes sociales. Dentro de esta categoría el subir fotos modificadas que puedan perjudicar a la persona en cuestión. Otra forma son los “cuadernos de opiniones”, en la que se crea una página web donde se ponen nombres de las personas elegidas como blanco, para que se vayan poniendo comentarios maliciosos y desagradables sobre ellos (Kwan & Skoric, 2013; Willard, 2007).

Suplantación. La suplantación de la identidad consiste en introducirse en la cuenta de la víctima por parte del acosador para mandar mensajes ofensivos, crueles o fuera de lugar haciéndose pasar por la víctima. Estos pretenden causar problema, dañar la reputación o hacer daño (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Kwan & Skoric, 2013; Tsitsika et al., 2015). En otras ocasiones el acosador entra en la red social de la víctima con la intención de modificar algún dato para que sea ofensivo (Kowalski, Limber, & Agatston, 2010).

Desvelamiento y sonsacamiento. El desvelamiento ocurre cuando el acosador revela información comprometida a otras personas, a las que la víctima nunca se las hubiera dicho (Calmaestra, 2011; Kwan & Skoric, 2013). Puede que se envíe un mensaje con información o fotos comprometidas y después se reenvíe a otras personas. Por otro lado, el sonsacamiento consiste en engatusar a la víctima para que cuente algo personal para después difundirlo (Calmaestra, 2011; Kowalski, Limber, & Agatston, 2010).

Exclusión. Se trata de no dejar participar a la víctima en alguna red social o página protegida con clave o que necesite que le den acceso. En ocasiones, la exclusión puede ser más subjetiva que real, como cuando no se responde a un mensaje (Calmaestra, 2011; Calvete et al., 2010; Kwan & Skoric, 2013).

Ciberpersecución. Se refiere al uso de las redes telemáticas para perseguir a otra persona a través de comunicaciones hostigadoras y amenazantes. Aunque esta acción está relacionada con el hostigamiento, la diferencia es que está principalmente ligada al envío de amenazas (Kowalski, Limber, & Agatston, 2010).

Paliza feliz. Consiste en que un grupo de adolescentes agreden físicamente a otro mientras uno de ellos lo graba. El video después es colgado en la red para que lo vean miles de personas. La víctima puede ser tanto conocida como desconocida para los agresores o el agresor (Calvete et al., 2010; Kowalski, Limber, & Agatston, 2010; Moore, Nakano, Enomoto, & Suda, 2012).

Otra clasificación distingue entre dos modalidades de ciberacoso: directo o indirecto (Vandebosh & Van Cleemput, 2009). El ciberacoso directo, hace referencia al envío de mensajes y/o imágenes dañinas a la víctima sin necesidad de ocultar la identidad del agresor. La modalidad de ciberacoso indirecto es menos visible, de hecho implica la utilización de terceras personas para la realización de acciones o el envío de mensajes enmascarados. Ambas modalidades presentan la intención de difamar y causar daño a la víctima. Diversos estudios plantean que la primera modalidad de acoso directo es más común entre los hombres, mientras que el acoso indirecto prevalece entre las mujeres. (Vandebosh & Van Cleemput, 2009).

Herramientas para la práctica del ciberacoso

El ciberacoso se lleva a través de distintas modalidades de comunicaciones electrónicas, aunque no se utilizan todas con la misma frecuencia. Dentro de estas modalidades se encuentran (Kowalski, Limber, & Agatston, 2010; Tokunaga, 2010):

Mensajería instantánea. Es una de las formas más frecuentes que se utilizan para el ciberbullying, aunque recientemente se ha visto drásticamente reducido su uso en favor de las redes sociales. Se trata de una herramienta en la que se pueden mandar mensajes en tiempo real con otras personas de una lista de contactos.

Correo electrónico. El email o correo electrónico es uno de los medios de comunicación digital más utilizados y son un método frecuente de acoso por dos razones. Es fácil de enviar un email a cientos de personas e incluso miles. Y en algunas ocasiones no se puede saber quién es el emisor, el que realmente está detrás de una cuenta.

Mensajes de texto (SMS). Son los mensajes agresivos que se envían a través de mensajería de telefonía celular, de móvil a móvil.

Chats. Las salas de chat permiten a la gente entrar en un espacio donde se pueden comunicar con mucha otra gente sobre distintas situaciones. Cuando se produce acoso en las salas de chat, los miembros del chat denigran a alguien en particular, marginan a algún miembro o inclusive lo insultan.

Blogs. Los blogs son sitios web que incluyen contenido de interés a modo de diario personal de su autor y pueden ser utilizados para realizar ciberacoso intentando dañar la reputación de otra persona o invadir su privacidad.

Páginas web. Una página web generalmente se usa para proporcionar información en Internet y es accedida mediante un navegador web. En el caso de las acciones negativas, en muchos casos son utilizadas con el propósito de incluir información o imágenes

ofensivas de otra persona. En algunas ocasiones se utilizan para crear encuestas que humillan a otra persona elegida como blanco.

Juegos por Internet. En algunos juegos *online*, los jugadores pueden bloquear el juego de los otros jugadores y lograr acceder sin su autorización a sus cuentas de juego.

Redes sociales. Desde su origen el uso de esta herramienta ha ido creciendo muy rápidamente, sobre todo entre los jóvenes, asumiendo gran importancia en el mundo actual. Estas redes sociales permiten subir fotos y comentarlas, describir intereses personales y comentar tus actividades (Castañeda, González, & Serrano, 2011). Dentro de este grupo encontraríamos las webs sociales donde la gente puede subir, compartir y comentar distintos recursos, entre los que destacan los videos.

Perspectivas teóricas de la violencia escolar

Las teorías explicativas sobre el origen de la conducta agresiva o violenta en el ser humano se utilizan para entender el comportamiento violento del adolescente dentro de la escuela. Estas pueden agruparse en dos grandes líneas teóricas: activas y reactivas o ambientales. Las teorías activas consideran que la agresividad es un componente orgánico o innato de la persona elemental para su proceso de adaptación. Desde esta perspectiva se asume que la agresión tiene una función positiva y que la labor de la educación consiste fundamentalmente en canalizar su expresión hacia conductas socialmente aceptables (Cross et al., 2015; Chaux, 2003). Las principales teorías activas son: la teoría genética, la teoría etiológica, la teoría psicoanalítica y la teoría de la frustración. Por otra parte, las teorías reactivas o ambientales principales son: la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica. A continuación, se describe la teoría ecológica que brinda sustento al presente estudio.

Teoría ecológica. Esta teoría propuesta por Bronfenbrenner (1979) contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles principales. Estos cuatro niveles reflejan los contextos de influencia en la conducta y son los siguientes: (a) microsistema, compuesto por los contextos más cercanos a la persona, como la familia y la escuela; incluye todas aquellas actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno inmediato determinado; (b) mesosistema, que se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como la comunicación entre la familia y la escuela; (c) exosistema, que comprende aquellos entornos sociales en los que la persona no participa activamente pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a los contextos más cercanos a la persona, como el grupo de amigos de los padres y hermanos, o los medios de comunicación; y (d) macrosistema, que se refiere a la cultura y momento histórico social determinado en el que vive la persona e incluye la ideología y valores dominantes en esa cultura.

El enfoque ecológico, por tanto, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de su interacción con el entorno (en el caso de la adolescencia: el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta en el contexto donde surge. Asumiendo esta perspectiva el presente estudio considera que es necesario examinar características del contexto familiar asociados a conductas prosociales en el ciberacoso, particularmente a la conducta de defensa de las víctimas de los ciberespectadores.

Factores familiares relacionados con la conducta de ciberespectador defensor

Justicia moral parental. La justicia moral parental son creencias evaluativas que reflejan un deseo de justicia en las relaciones sociales con otras personas (Killen &

Smetana, 2009; Moshman, 2008). Esta opera en interacción dinámica con el contexto social y familiar para motivar el comportamiento moralmente relevante de los adolescentes (Aquino et al., 2009, Lapsley & Narvaez, 2004).

La conducta moral del adolescente es aprendida a través de las prácticas y modelos de crianza parentales. Inicialmente, los niños aprenden principios de igualdad y los aplican en sus relaciones interpersonales durante la infancia media (Nucci, 2001). Esta implica juzgar las reglas como injustas en función de sus consecuencias negativas concretas para las personas (Helwig & Jasiobedzka, 2001) y comprender la equidad en términos de reciprocidad directa e igualdad estricta (Nucci, 2001; Smetana, 2006).

Durante la adolescencia temprana, los conceptos más elaborados de equidad y justicia se consolidan a medida que los adolescentes aprenden a trascender las relaciones recíprocas directas y abordar el tratamiento justo para todas las personas (Nucci, 2001). Por ejemplo, la investigación ha demostrado que los niños de 10 años juzgan las reglas como injustas basadas en principios morales, como la equidad y la igualdad (Helwig & Jasiobedzka, 2001). Además, los valores estudiados en la infancia media muestran una estructura y significado diferente a los valores en la adolescencia temprana y tardía (Bilsky et al., 2013). En la adolescencia tardía, los valores son más concretos y menos abstractos que en la adolescencia temprana (Bilsky et al., 2013).

Los investigadores argumentan que el surgimiento de la identidad moral del adolescente se relaciona con la conducta moral de los padres (Bergman, 2002). Conceptualmente, se supone que las emociones y cogniciones morales, como la identidad moral, se integran durante la adolescencia formando el sistema cognitivo-afectivo de la identidad moral, mismo que incluye la justicia moral (Hardy & Carlo, 2011; Johnston & Krettenauer, 2011). Al mantener una identidad moral madura, los adolescentes ponen un

fuerte énfasis en los valores morales en sus autodefiniciones, es decir, los objetivos que consideran moralmente deseables (Frimer & Walker, 2009; Hardy & Carlo, 2011). Debido a este proceso de integración, las emociones y cogniciones morales que se han desarrollado durante la infancia pueden formar una base para las identidades morales que adoptan los adolescentes (Bergman, 2002; Krettenauer, 2012).

Mediación parental activa en el uso de las TIC. La mediación parental involucra las distintas estrategias que los padres utilizan para medir la relación de los hijos con los medios tecnológicos (Livingstone & Helsper, 2008). Algunos autores sugieren que los padres pueden utilizar formas de mediación activa o restrictiva para influir en el uso de los medios por parte de sus hijos (Padilla-Walker, Coyne, & Collier, 2016; Valkenburg, Piotrowski, Hermanns, & de Leeuw, 2013). Algunos estudios reportan efectos positivos de la mediación parental, especialmente la activa, en la disminución de comportamientos problemáticos de adolescentes en los medios digitales (Buijzen & Valkenburg, 2005; Linder & Werner, 2012).

La evidencia disponible coincide en afirmar que la mediación parental activa es un factor que protege al niño de comportamientos problemáticos, como la ciberviolencia (Linder & Werner, 2012; Nathanson & Yang, 2003) y la adicción al internet (Chang et al., 2015). Los estudios demuestran que la mediación parental activa disminuye el uso excesivo de Internet y las experiencias dañinas en línea de los adolescentes (Kalmus, Blinka, & Ólafsson, 2015); mientras que la mediación restrictiva parental se asocia con reducciones en la adicción adolescente a Internet (Chang et al., 2015; Chng, Li, Liau, & Khoo, 2015). Las mediaciones activas y restrictivas de los padres fueron positivamente predictivas de la autorregulación en línea de un adolescente y negativamente predictivas de la impulsividad (Chen & Chng, 2016).

La teoría de la mediación parental sugiere que los padres utilizan diferentes estrategias para reducir la influencia negativa de los medios en sus hijos. La mediación parental es un tipo de comunicación entre padres e hijos que juega un papel crítico en la socialización del niño (Clark, 2011). Este tipo de mediación parental, que implica la discusión entre padres e hijos sobre el contenido de los medios, puede mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los niños y, por lo tanto, protegerlos de la influencia negativa del contenido de los medios (Connell, Lauricella, & Wartella, 2015; Nathanson, 1999).

La investigación sugiere que la mediación activa de los padres juega un papel crucial en la reducción de consecuencias problemáticas asociadas al uso de las redes sociales (Connell et al., 2015; Meeus, Eggermont, & Beullens, 2018; Shin & Ismail, 2014), tales como: la adicción a los videojuegos (Choo, Sim, Liau, Gentile, & Khoo, 2015; Nikken & Jansz, 2006), la conducta agresiva (Nathanson, 2004; Padilla-Walker, Coyne, & Collier, 2016; Valkenburg, Piotrowski, Hermanns, & de Leeuw, 2013), las conductas sexuales de riesgo (Nikken & de Graaf, 2013) y el abuso de sustancias (Austin, Pinkleton, & Fujioka, 2000; Fujioka & Austin, 2003).

La mediación activa de los padres tiene lugar cuando los padres brindan instrucciones y se comunican con sus hijos sobre el uso de medios tecnológicos (Nathanson, 2004). A menudo se considera como un enfoque positivo y abierto de comunicación. Según la teoría del patrón de comunicación familiar, la comunicación entre los miembros de la familia puede promover entendimientos compartidos, dar lugar a creencias mutuas y en consecuencia reduce la tensión y el conflicto (Koerner & Fitzpatrick, 2006). Se afirma que estar expuesto a los pensamientos de sus padres puede incitar a los adolescentes a participar en el pensamiento crítico (Austin, 1993). Tal interacción los

alienta a ajustar su pensamiento para que coincida con la actitud de sus padres, lo que eventualmente afecta sus comportamientos.

Por otro lado, de acuerdo con el modelo de aprendizaje general, la exposición repetida a factores ambientales (por ejemplo, los medios de comunicación prosociales o la comunicación de los padres) puede influir en los escritos y actitudes individuales, cambiando así los comportamientos del individuo (Buckley & Anderson, 2006; Padilla-Walker, Coyne, Collier, & Nielson, 2016).

Además, Nathanson (1999) reporta que la mediación activa de los padres se correlaciona negativamente con las actitudes del niño hacia la violencia y los comportamientos violentos. Según la teoría de la mediación parental, bajo la influencia de la mediación activa parental, los adolescentes desarrollan un pensamiento crítico hacia el uso de medios tecnológicos (Clark, 2011). Esto los promueve a aprender los enfoques adaptativos para adoptar estilos saludables del uso de medios tecnológicos.

Factores personales relacionados con el rol de ciberespectador defensor

Identidad moral. El Modelo Cognitivo Social de Identidad Moral (Aquino & Reed, 2002; Aquino et al. 2009; Lapsley & Narvaez, 2004) se centra en la noción que la identidad moral puede ser una base para la identificación social que la gente utiliza para construir sus propias definiciones. Como tal, la identidad moral opera como un esquema del yo moral que se compone de una red asociada de valores y rasgos morales (Smith, Aquino, Koleva, & Graham, 2014).

La identidad moral puede ser activada o suprimida por variables contextuales y adquirir más o menos importancia dependiendo de las experiencias de una persona y su madurez socioemocional (Aquino & Reed, 2002). Además, es posible que los rasgos

particulares de la personalidad también tengan un impacto en la estabilidad de la identidad moral de un individuo (Aquino & Reed, 2002).

Hart et al. (1998) describen la identidad moral como un compromiso consistente con el sentido de uno mismo y con líneas de acción que promueven o protegen el bienestar de los demás. La identidad moral es definida como un mecanismo autorregulador que motiva la acción moral (Blasi, 1984; Damon & Hart, 1992; Hart et al., 1998) o una concepción organizada en torno a un conjunto de rasgos morales (Aquino & Reed, 2002).

Capítulo III. Diseño metodológico

Tipo de estudio

Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo, el cual consiste en hacer una recopilación de datos numéricos y presentar resultados estadísticos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010; McMillan & Schumacher, 2005). Su diseño fue de corte transeccional con un alcance relacional-causal (Gall, Gall, & Borg, 2007).

Participantes

El estudio se realizó en cuatro escuelas secundarias y cuatro bachilleratos públicos urbanos de un municipio del sur de Sonora. Mediante un muestreo aleatorio simple se seleccionaron ($p = .50$, $q = .95\%$, $e = 5\%$) 587 estudiantes adolescentes de estas escuelas. De estos 290 (49.4%) fueron adolescentes tempranos (M edad = 11.94, $DE = .55$ años), 138 del sexo masculino (47.5%) y 152 del femenino (52.5%) y 297 (50.6%) adolescentes tardíos (M edad = 11.62, $DE = .48$ años), 143 del sexo masculino (48.2%) y 154 del femenino (51.8%).

Instrumentos

Justicia moral parental (Anexo 1). Se empleó la escala *Parental Moral Justice* (PMJ; du Plessis & Bruin, 2015) que mide la percepción del estudiante acerca de la frecuencia con la que los padres realizan conductas morales. La escala se conforma por 8 ítems (ej., *Mis padres aceptan cuando cometen algún error estar equivocados*; $\alpha = .70$). Se utilizó un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones de 0 (*Nunca*) hasta 4 (*Siempre*). Los resultados del análisis factorial confirmatorio sugieren un buen ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2 = 31.33$, $gl = 17$, $p = .018$; CFI = .98; AGFI = .97; TLI = .98; SRMR = .05; RMSEA = .03, IC 90 [.01, .05]).

Mediación parental activa en el uso de las TIC (Anexo 2). Se utilizó la subescala de mediación parental activa del cuestionario *Parental Mediation* (PM; Sonck, Nikken, & de Graaf, 2013). Esta se conforma por 5 ítems (ej., *Mis padres me hacen sugerencias de cómo comportarme con otras personas en internet*; $\alpha = .90$) que miden la percepción del adolescente respecto a la frecuencia con la que sus padres los orientan, apoyan y supervisan cuando utilizan las tecnologías. Se contestó en formato tipo Likert con opciones de respuesta desde 0 (*Nunca*) hasta 4 (*Siempre*). Los resultados del análisis factorial confirmatorio sugieren un buen ajuste del modelo de medición ($X^2 = 26.77$, $gl = 10$, $p = .003$; CFI = .99; AGFI = .96; TLI = .98; SRMR = .04; RMSEA = .05, IC 90 [.02, .07]).

Identidad moral (Anexo 3). Se adaptó la escala *Moral Identity* (MI; Aquino & Reed, 2003) para medir la importancia que le otorga el adolescente a aspectos morales tales como: amabilidad, justicia, generosidad y honestidad. La escala se conforma por 4 ítems (ej., *Me haría sentir bien ser una persona compasiva, amable, justa, generosa y honesta*; $\alpha = .70$) en formato de respuesta tipo Likert con opciones desde 0 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 4 (*totalmente de acuerdo*). Los resultados del análisis factorial confirmatorio sugiere un buen ajuste del modelo de medición ($X^2 = 20.65$, $gl = 12$, $p = .056$; CFI = .99; AGFI = .99; TLI = .98; SRMR = .04; RMSEA = .03, IC 90 [.00, .06]).

Espectador defensor en ciberacoso (Anexo 4). Se utilizó la subescala de la *Participant Role Scale* (Baker, 2014) conformada por 4 ítems (ej., *Animo a la víctima*; $\alpha = .86$). La escala se contestó en formato tipo Likert con opciones desde 0 (*Nunca lo hago*) hasta 4 (*Siempre lo hago*). Los resultados del análisis factorial confirmatorio muestran el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2 = 17.62$, $gl = 11$, $p = .091$; CFI = .98; AGFI = .97; TLI = .97; .98; SRMR = .02; RMSEA = .03, IC 90 [.00, .05]).

Procedimiento

Se solicitó autorización a las autoridades de las instituciones educativas para la realización del estudio. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado de los padres de familia permitiendo la participación de sus hijos en la investigación. A los estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento informado se les solicitó su participación voluntaria en el estudio, garantizándoles la confidencialidad de la información por ellos brindada. La aplicación de los instrumentos se realizó en los salones de clase por investigadores participantes en el proyecto. Los estudiantes respondieron los cuestionarios en un tiempo aproximado de 20 minutos.

Procesamiento de datos

Los datos perdidos se trataron con el método de imputación múltiple disponible en el SPSS. En un primer momento se calcularon las medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis para corroborar la normalidad de los datos y correlaciones de Pearson entre las variables de estudio. Posteriormente, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa AMOS (Arbuckle, 2011). Para garantizar que las estimaciones no se afecten por problemas de normalidad multivariada se utilizó el método bootstrap de Máxima Verosimilitud (con 500 repeticiones, IC 95%) (Blunch, 2013; Byrne, 2016).

Los índices de ajuste son los propuestos por Blunch (2013) y Byrne (2016): χ^2 , p (Chi-cuadrada y probabilidad asociada), TLI (Índice de Tucker-Lewis), SRMR (Residuo cuadrático medio estadístico estandarizado), AGFI (Índice de bondad de ajuste ajustado), CFI (Índice de ajuste comparativo) y RMSEA IC 90 (aproximación de error de raíz cuadrada con su intervalo de confianza). Los valores de χ^2 con $p > .001$; TLI, CFI, AGFI $\geq .95$; RMSEA y SRMR $\leq .08$, y preferiblemente a $.05$ se consideran aceptables (Blunch, 2013; Byrne, 2016).

Por último, con un análisis multigrupo se examinaron los efectos moderadores del sexo y la etapa de la adolescencia en las relaciones propuestas en el modelo estructural. Se calcularon tres modelos anidados: Invarianza configuracional (M1), Invarianza de medida (M2) e Invarianza estructural (M3). Se utilizarán como indicadores de invarianza multigrupo los valores de ΔX^2 con $p > .001$, $\Delta CFI < .01$ y $\Delta RMSEA < .015$ (Byrne, 2016; Sass & Schmitt, 2013).

Capítulo IV. Resultados

Análisis descriptivos y correlacionales

Se calcularon las medias, desviaciones estándar y correlaciones de Pearson entre las variables de estudio. Los resultados mostraron que la justicia moral parental y la mediación parental activa en el uso de las TIC correlacionaron positivamente con la identidad moral y el rol de ciberespectador defensor. La identidad moral correlacionó positivamente con el rol de ciberespectador defensor.

Se encontró que las adolescentes obtuvieron puntajes significativamente mayores que los adolescentes en todas las variables del estudio. En todos los casos, los tamaños del efecto sugieren valor práctico de las diferencias. Finalmente, se encontró que los estudiantes en adolescencia temprana obtuvieron puntajes significativamente mayores que los de adolescencia tardía en la variable de mediación parental activa y el rol de ciberespectador defensor. Mientras que los estudiantes en adolescencia tardía obtuvieron puntajes significativamente mayores en la variable de justicia moral parental (ver Tabla 1).

Tabla 1
 Media, desviación estándar, asimetría, curtosis y correlación y comparación entre el sexo y etapa de la adolescencia en las variables del estudio (N = 183).

Variables	M	DE	A	U	1	2	3	4
1. Justicia moral parental	2.75	1.05	-.63	-.31	-			
2. Mediación parental activa en el uso de las TIC	2.07	1.37	-.05	-1.3	.39**	-		
3. Identidad moral	2.75	1.06	1.20	1.08	.49**	.44**	-	
4. Ciberespectador defensor	1.92	1.11	.24	-.78	.29**	.36**	.38**	-
Etapa de la adolescencia								
M/DE Temprana					2.65/1.16	2.40/1.34	2.73/1.07	2.08/1.13
Tardía					2.84/.92	1.75/1.32	2.78/1.04	1.76/1.07
t de Student					-2.24*	5.92**	-.56	3.50**
d de Cohen					.14	.48	.004	.29
Sexo								
M/DE Masculino					2.50/1.21	1.69/1.38	2.43/1.03	1.64/1.08
Femenino					2.97/.81	2.42/1.26	3.05/.99	2.17/1.08
t de Student					-5.55**	-6.69**	-7.44**	-5.83*
d de Cohen					.62	.83	.61	.49

Nota. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$.

Modelo estructural

Para el estudio del modelo estructural se decidió incluir todas las variables en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales ya que todas presentaron correlaciones significativas.

Los resultados constataron que el modelo de relaciones estructurales propuesto se ajusta adecuadamente a los datos ($X^2 = 30.58$, $p = .006$; SRMR = .04; AGFI = .95; TLI = .97; CFI = .98; RMSEA = .05, IC 95 [.02, .07]). El modelo explicó el 28% de la varianza de la conducta del ciberespectador defensor.

El valor de los coeficientes estandarizados fue significativo en la dirección esperada en el modelo teórico, lo cual sugiere el valor de las relaciones directas e indirectas propuestas. Con respecto a las relaciones directas se constató que la justicia moral parental ($\beta = .50$, $p < .001$) y la mediación parental activa en el uso de las TIC ($\beta = .40$, $p < .001$) se relacionaron positivamente con la identidad moral. También se encontró que la justicia

moral parental ($\beta = .27, p < .001$), la mediación activa en el uso de las TIC ($\beta = .15, p < .001$) y la identidad moral ($\beta = .21, p < .001$) favorecen la conducta del ciberespectador defensor (ver Figura 2).

Con relación a los efectos indirectos se observó que la justicia moral parental ($\beta = .15, p = .015, IC\ 95\% [.08, .26]$) y la mediación parental activa en el uso de las TIC ($\beta = .12, p = .015, IC\ 95\% [.05, .21]$) se asocian de forma positiva con la conducta de ciberespectador defensor mediante su relación positiva con la identidad moral.

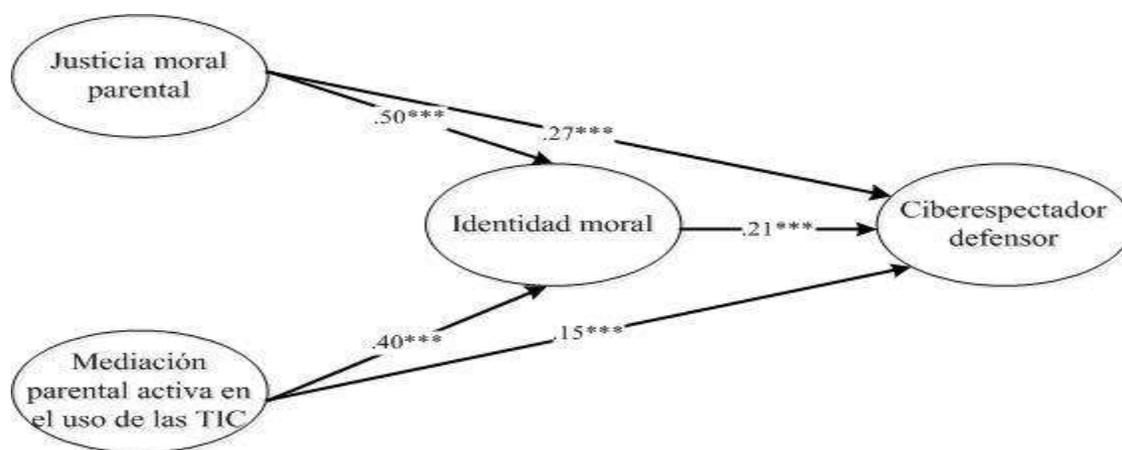


Figura 2. Modelo empírico de las relaciones entre justicia moral parental, mediación parental activa en el uso de las TIC, e identidad moral con el rol de espectador defensor en el ciberacoso. Fuente: elaboración propia

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .000$.

Moderación por sexo y etapa de la adolescencia

Etapa de la adolescencia. Los valores de la Chi-cuadrado ($\chi^2 = 50.99, gl = 28, p = .005$) y de los índices de ajuste (SRMR = .05; CFI = .98; AGFI = .93; TLI = .96; RMSEA = .04, IC 90 [.02, .06]) sugieren la existencia de invariancia configuracional del modelo en ambas etapas de la adolescencia. También, se aprecia la existencia de invarianza métrica del modelo ($\Delta\chi^2_{M2-M1} = 12, gl = 5, p = .003; \Delta CFI < .01; \Delta RMSEA < .015$). Sin embargo, los resultados muestran que no existe invarianza estructural en las

relaciones entre las variables ($\Delta\chi^2_{M3-M2} = 48.39$, $gl = 3$, $p < .001$; $\Delta CFI > .01$; $\Delta RMSEA > .015$) (ver Tabla 2).

Tabla 2
Índices de Bondad de Ajuste de los Modelos de Invariancia.

Modelos	χ^2	<i>Gl</i>	Δgl	<i>P</i>	CFI	ΔCFI	RMSEA	$\Delta RMSEA$
M ₁ Invarianza configuracional	53.97	32		.009	.985		.03	
M ₂ Invarianza métrica	65.97	37	5	.003	.980	.005	.04	.011
M ₃ Invarianza estructural	114.36	40	3	< .001	.948	.037	.06	.031

El análisis de los coeficientes estandarizados del modelo estructural evidencia diferencias en las relaciones de la mediación parental activa en el uso de las TIC con la identidad moral y la conducta de defensor en ambas etapas de la adolescencia. Se apreció que el efecto de la mediación parental activa en el uso de las TIC es mayor en la adolescencia temprana que en la adolescencia tardía. Finalmente, se mostró que la mediación parental activa en el uso de las TIC se relaciona con la conducta de espectador defensor en el ciberacoso en la etapa de la adolescencia tardía, pero no en la adolescencia temprana (ver Tabla 3).

Tabla 3
Estimados estandarizados de las relaciones del modelo.

Coeficientes estandarizados				Relaciones del modelo
Adolescencia temprana	<i>p</i>	Adolescencia tardía	<i>p</i>	
.38	<.001	.29	<.001	MP → IM
.44	<.001	.44	.008	JMP → IM
.32	<.001	.34	.485	IM → CED
-.06	.462	.16	.303	MP → CED
.21	.005	.22	.451	JMP → CED

Sexo. Los valores de la Chi-cuadrado ($\chi^2 = 54.60$, $gl = 28$, $p = .000$) y los índices de ajuste (SRMR = .06; CFI = .97; AGFI = .92; TLI = .95; RMSEA = .04, IC 90 [.02, .06]) permitieron aceptar la hipótesis de invariancia configuracional (M₁). Con respecto a las

invariancias métrica (M_2) y escalar (M_3) las probabilidades asociadas a las diferencias entre los modelos anidados ($\Delta\chi^2_{M_2-M_1} = 20.59, p > .001$; $\Delta\chi^2_{M_3-M_1} = 65.57, p < .001$) mostraron que el modelo de medición y los errores son equivalentes en ambos sexos. Esto se confirmó por las diferencias en el CFI y RMSEA entre los modelos anidados ($\Delta\text{CFI}_{M_1-M_2} = .02$; $\Delta\text{CFI}_{M_1-M_3} = .032$) cuyos valores exceden a .01 (Byrne, 2016; Kline, 2016; ver Tabla 4).

Tabla 4
Índices de Bondad de Ajuste de los Modelos de Invariancia.

Modelos	χ^2	gl	Δgl	P	CFI	ΔCFI	RMSEA	ΔRMSEA
M_1 Invarianza configuracional	82.85	32		.002	.97		.06	
M_2 Invarianza métrica	103.44	37	5	< .001	.95	.02	.06	.00
M_3 Invarianza estructural	148.42	40	3	< .001	.94	.03	.07	.01

El análisis de los coeficientes estandarizados del modelo estructural evidencia diferencias en las relaciones de la mediación parental activa en el uso de las TIC con la identidad moral y conducta de ciberespectador defensor en ambos sexos. Se apreció que el efecto de la mediación parental activa en el uso de las TIC en la identidad moral es mayor en las estudiantes, pero su efecto en la conducta del ciberespectador defensor es de mayor impacto en los estudiantes. También, se encontró que la justicia moral parental solo tiene un efecto significativo en los estudiantes; mientras que la identidad moral tiene mayor efecto la conducta de ciberespectador defensor en las adolescentes (ver Tabla 5).

Tabla 5
Estimados estandarizados de las relaciones del modelo.

Coeficientes estandarizados				Relaciones del modelo
Femenino	p	Masculino	p	
.42	<.001	.29	<.001	MP → IM
.04	.368	.63	< .001	JMP → IM
.46	.002	.25	.009	IM → CED
.06	.486	.09	.124	MP → CED
.12	.267	.42	.003	JMP → CED

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de la investigación sugieren que tanto la mediación parental activa en el uso de las TIC como la justicia moral parental favorecen de forma directa e indirecta la conducta de ciberespectador defensor. Los resultados son consistentes con las hipótesis propuestas en el estudio acerca de las relaciones directas, indirectas y de moderación.

Justicia moral parental, identidad moral y ciberespectador defensor (relaciones directas)

Los resultados del estudio confirman las hipótesis acerca de una relación positiva entre justicia moral parental, la identidad moral y el rol de espectador defensor en el ciberacoso. Este hallazgo es consistente con la literatura que reporta la justicia moral parental promueve en los hijos la adopción de normas morales y la conducta prosocial (Aquino et al., 2009, Lapsley & Narvaez, 2004). Aunque son necesarios nuevos estudios para tener resultados concluyentes es posible suponer que mediante la conducta justa moralmente los padres estimulan que los hijos consoliden su identidad moral y aprendan conductas prosociales en sus relaciones interpersonales (Helwig & Jasiobedzka, 2001; Nucci, 2001).

Mediación parental activa en el uso de las TIC, identidad moral y ciberespectador defensor (relaciones directas)

En concordancia con la hipótesis del estudio, los resultados muestran que la mediación parental activa en el uso de las TIC se relaciona de manera positiva con la identidad moral y el rol de ciberespectador defensor. Estos hallazgos son similares a lo reportado en la literatura; se muestra que este tipo de mediación tiene una influencia positiva en el comportamiento prosocial de los adolescentes (Buijzen & Valkenburg, 2005; Linder & Werner, 2012; Nathanson, 2004; Padilla-Walker, Coyne, & Collier, 2016; Valkenburg, Piotrowski, Hermanns, & de Leeuw, 2013). Esto sugiere que la mediación que integra

elementos de la crianza inductiva favorece que los adolescentes integren en su identidad normas morales y se comporten de forma prosocial hacia sus pares (Galambos, Barker, & Tilton-Weaver, 2003; Grolnick & Pomerantz, 2009).

Identidad moral y ciberespectador defensor (relaciones directas)

Los resultados del estudio muestran que la identidad moral favorece la conducta de ciberespectador defensor. Este hallazgo es consistente con la hipótesis del estudio y la investigación previa que señala que la identidad moral es un mecanismo autorregulador que motiva la acción moral (Aquino & Reed, 2002; Blasi, 1984; Damon & Hart, 1992; Hart, 1998).

La identidad moral integra emociones y cogniciones relacionadas con la conducta moral (Hardy & Carlo, 2011; Johnston & Krettenauer, 2011). Durante la adolescencia, los conceptos más elaborados de equidad y justicia se consolidan (Nucci, 2001), lo que se asocia a un comportamiento socialmente adecuado en situaciones del ciberacoso (Bilsky et al., 2013).

Justicia moral, mediación parental activa en el uso de la TIC y ciberespectador defensor (relaciones indirectas)

Los resultados del estudio validan las hipótesis indirectas del mismo, ya que muestran que tanto la justicia moral parental como la mediación parental activa en el uso de las TIC se relacionan indirectamente de manera positiva con la conducta de ciberespectador defensor por sus efectos positivos en la identidad moral. Estos resultados coinciden con previos estudios que sugieren que la formación de la identidad moral es un elemento que media parcialmente la influencia paterna en la conducta prosocial durante la adolescencia (Bergman, 2002; Blasi, 1984; Damon & Hart, 1992; Hart, 1998; Krettenauer, 2012).

Moderación por etapa de la adolescencia

Respecto a las hipótesis moderadoras, se esperaba que la etapa de la adolescencia (temprana/tardía) moderara las relaciones propuestas en el estudio. Los resultados confirman lo esperado, ya que evidencian que las relaciones propuestas en el modelo estructural son diferentes en ambas etapas de la adolescencia. El análisis de los coeficientes estandarizados del modelo estructural evidencia diferencias en las relaciones de la mediación parental activa en el uso de las TIC con la identidad moral y la conducta de defensor en ambas etapas de la adolescencia. Se apreció también que el efecto de la mediación parental activa en el uso de las TIC es mayor en la adolescencia temprana que en la adolescencia tardía. Esto es consistente con estudios que reportan que los padres tienden a mediar menos, conforme los hijos crecen (Buijzen & Valkenburg, 2005; Linder & Werner, 2012).

Finalmente, se mostró que la mediación parental activa en el uso de las TIC se relaciona con la conducta de defensor en el ciberacoso en la etapa de la adolescencia tardía, pero no en la adolescencia temprana. El hallazgo confirma que esta variable tiene una influencia positiva sobre los comportamientos problemáticos de los hijos (Buijzen & Valkenburg, 2005; Linder & Werner, 2012); sin embargo, esta se presenta cuando el joven pasa por un proceso de maduración que le permite utilizar comportamientos pro-sociales en aspectos problemáticos (Roncero, Andreu, & Peña, 2016).

Moderación por sexo

Los hallazgos del estudio en línea con la hipótesis, muestran que el sexo modera las relaciones propuestas en el modelo estructural. El análisis de los coeficientes estandarizados del modelo estructural evidencia diferencias en las relaciones de la mediación parental activa con la identidad moral y conducta del ciberespectador defensor

en ambos sexos. Se apreció que el efecto de la mediación parental activa en el uso de las TIC en la identidad moral es mayor en las estudiantes. También, se encuentra que la identidad moral tiene mayor efecto en la conducta de ciberespectador defensor en las adolescentes (Bastiaensens et al., 2014; Oh & Hazler, 2009; Quirk & Campbell, 2014). Sin embargo, en el estudio se encontró que la mediación parental activa en el uso de las TIC tiene mayor efecto en los estudiantes; esto confirmándose con estudios previos (Barlett & Coyne, 2014; Cook, Williams, Guerra, & Kim, 2010).

Implicaciones teóricas y prácticas

Desde el punto de vista teórico, el estudio constata la utilidad de enfocar el estudio del rol del ciberespectador defensor desde la perspectiva ecológico-social (Bronfenbrenner, 1979). Además, la investigación muestra la importancia de considerar el contexto familiar en la comprensión de los roles que los espectadores adoptan en el ciberacoso. En particular, evidencia la influencia del modelamiento parental de conductas morales y de las prácticas de mediación inductivas en el rol de ciberespectador defensor.

El estudio muestra que para estimular el rol de ciberespectador defensor es necesario realizar intervenciones con la familia. En especial, concientizar a los padres de la importancia de brindar a los hijos modelos de conductas moralmente justas y de desarrollar prácticas de mediación activa en el uso de las TIC para regular la utilización que los hijos hacen de las tecnologías.

Limitaciones

El estudio contribuye a la comprensión de factores familiares y personales relacionados con la conducta de defensor en el ciberacoso. Sin embargo, los resultados presentan varias limitaciones. Primero, se trata de un diseño transeccional que no permite establecer con claridad relaciones causa-efecto entre las variables. Al respecto, se sugiere la realización de

estudios experimentales o longitudinales que ayuden a profundizar en las relaciones entre las variables involucradas en el estudio. Segundo, el estudio se basó exclusivamente en medidas de autoreporte de los estudiantes. Nuevos estudios que combinen medidas de autoreporte de varios actores y otras estrategias de medición son deseables. Tercero, la muestra, si bien fue suficiente para los análisis realizados, proviene de una región urbana específica de México, por lo que puede tener características distintas a las de otras poblaciones como estudiantes indígenas y rurales. Estudios con muestras más diversas son necesarios para validar el modelo.

Referencias

- Allison, K.R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, *65*, 183–194. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.03.026>
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. M. (2015). Cyber and school bullying: Same or different phenomena? *Aggression and Violent Behavior*, *25*, 363–372. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.09.013>
- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, *22*(1), 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003>
- Aguirre, A. (2010). *Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., Lim, V. K., & Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: the interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(1), 123–141. <https://doi.org/10.1037/a0015406>
- Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(6), 14–23. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.6.14>
- Aquino, K., & Reed, K. (2003). Moral identity and the expanding circle of moral regard toward out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology* *84*(6), 1270–1286. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1270>
- Aquino, K., Reed, A. II, Thau, S., & Freeman, D. (2007). A grotesque and dark beauty: How moral identity and mechanisms of moral disengagement influence cognitive

- and emotional reactions to war. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 385–392. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.013>
- Arbuckle, J. (2011). *IBM^R SPSS^R AMOSTM use r's guide*. USA: IBM.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(1), 291–322. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>
- Arnáiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., & Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761–769. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Austin, E. W. (1993). Exploring the effects of active parental mediation of television content. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 37(2), 147–158. <https://doi.org/10.1080/08838159309364212>
- Austin, E. W., Pinkleton, B. E., & Fujioka, Y. (2000). The role of interpretation processes and parental discussion in the media's effects on adolescents' use of alcohol. *Pediatrics*, 105(2), 343–349. <https://doi.org/10.1542/peds.105.2.343>.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65–73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77825706007>
- Avilés, J. M., & Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)- Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales-. *Anales*

- de Psicología*, 21(1), 27–41. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf
- Baker, M. (2014). *Cyberbullying and the bystander: What promote or inhibits adolescent participation?* (Doctoral thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 17802515 58).
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23(1), 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Barlinska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 23(1), 37–51. <https://doi.org/10.1002/casp.2137>
- Barlinska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2015). The role of short-and long-term cognitive empathy activation in preventing cyberbystander reinforcing cyberbullying behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(1), 241–244. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0412>
- Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(4), 532–562. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0020>

- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., De Smet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computer and Human Behavior, 31*(2), 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Bauman, S., & Newman, M. L. (2013). Testing assumptions about cyberbullying: Perceived distress associated with acts of conventional and cyber bullying. *Psychology of Violence, 3*(1), 27–38. <https://doi.org/10.1037/a0029867>
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence, 36*(2), 341–350. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>
- Bergman, R. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology. *Human Development, 45*(2), 104–124. <https://doi.org/10.1159/000048157>.
- Bilsky, W., Doring, A. K., van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., & Aryus, K. (2013). Assessment of children's value structures and value preferences: Testing and expanding the limits. *Swiss Journal of Psychology, 72*(3), 123–136. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000106>.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. M. Kurtines, & J. J. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development* (pp. 128–139). New York: John Wiley & Sons.
- Blunch, N. (2013). *Introduction to structural equation modeling using IBMSPSS statistics and AMOS* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Borges, S. M., Bottino, C. M., Gómez, C., Lobo, A.V., & Silva, W. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Saúde Pública, 31*(3), 463–475. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00036114>
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(7), 809–817. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x>
- Buijzen, M., & Valkenburg, P.M. (2005). Parental mediation of undesired advertising effects. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 49*(2), 153–165. https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4902_1
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimization entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema, 22*(4), 784–789. <http://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 685–697. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Buckley, K. E., & Anderson, C. A. (2006). *A Theoretical Model of the Effects and Consequences of Playing Video Games*. En P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing video games: Motives, responses, and consequences* (p. 363–378). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with Amos* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P. H., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 389–401. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704316>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Castañeda, L., González, V., & Serrano, J. L. (2011). Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales. En F. Martínez, & I. M. Solano (Eds.), *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red* (pp. 47–64). Alcoy: Marfil S.A.
- Chang, F., Chiu, Ch., Miao, N., Chen, P., Lee, Ch., Chiang, J., Pan, Y. (2015). The relationship between parental mediation and Internet addiction among adolescents, and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive Psychiatry*, 57(1), 21–28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.11.013>

- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15(1), 47–58. <https://doi.org/10.7440/res15.2003.03>
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Connell, S.L., Lauricella, A.R., & Wartella, E. (2015). Parental co-use of media technology with their young children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997440>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Kim, T. E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization: A cross-national and methodological analysis. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 347–362). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y.,Pickett, W. (2020). Social media use and cyberbullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006>
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L. & Lester, L. (2015). A social ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviors. *Aggression and Violent Behavior*, 23(1), 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>
- Cushman, R., Sheketoff, S., & Wharton, S. (2013). The development of intent-based moral judgment. *Cognition*, 127(1), 6–21. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.11.008>

- Chen, V. H. H., & Chng, G. S. (2016). Active and restrictive parental mediation over time: Effects on youths' self-regulatory competencies and impulsivity. *Computers & Education, 98*, 206–212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.012>
- Chng, G. S., Li, D., Liau, A. K., & Khoo, A. (2015). *Moderating Effects of the Family Environment for Parental Mediation and Pathological Internet Use in Youths. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18*(1), 30–36. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0368>
- Chng, G. S., Liau, A., Khoo, A., & Li, D. (2014). Parental mediation and cyberbullying – a longitudinal study. *Annual Review of Cyber Therapy and Telemedicine, 12*, 98–102. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-401-5-98>
- Choo, H., Sim, T., Liau, A. K. F., Gentile, D. A., & Khoo, A. (2015). Parental influences on pathological symptoms of video gaming among children and adolescents: A prospective study. *Journal of Child and Family Studies, 24*(5), 1429–1441. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9949-9>
- Damon, W., & Hart, D. (1992). Self-understanding and its role in social and moral development. In M. H. Bornstein, & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 421–464). Lawrence: Erlbaum Associates, Inc.
- Daniel, E., Dys, S. P., Buchmann, M., & Malti, T. (2014). Developmental relations between sympathy, moral emotion attributions, moral reasoning, and social justice values from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence, 37*(7), 1201–1214. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.08.009>

- Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*(2), 217–222. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Díaz-Aguado, M. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/CNICE.
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24*(4), 608–613. <https://www.psicothema.com/pdf/4061.pdf>
- Del Río, J., Bringue, X., Sádaba, C., & González, D. (2009). Ciberbullying: Un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. *Trípodos* (Número Especial), 307–316. Recuperado de https://www.academia.edu/2154224/Cyberbullying_un_an%C3%A1lisis_comparativo_en_estudiantes_de_Argentina_Brasil_Chile_Colombia_M%C3%A9xico_Per%C3%BA_y_Venezuela
- Detert, J. R., Treviño, L. K., & Sweitzer, V. L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 374–391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.374>
- Donoso, T., Rubio, M., & Vilá, R. (2017). Los espectadores y espectadoras de la ciberviolencia de género. *Innovación Educativa, 27*(1), 107–119. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4324>
- Dredge, R., Gleeson, J., & de la Piedad-Garcia, X. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective. *Computers in Human Behavior, 36*, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.026>

- du Plessis, G. A., & de Bruin, G. P. (2015). Using Rash modelling to examine the international personality item pool (IPIP) values in action (VIA) measure of character strengths. *Journal of Psychology in Africa*, 25(1), 512–521. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1124603>
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109–125. <https://doi.org/10.1177/1461444809341260>
- Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H., & Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of cyberbullying: The role of impulsivity. *Learning and Individual Differences*, 48(1), 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.003>
- Fawzi, N., & Goodwin, B. (2011). Witnesses of the offense: what influences the behavior of bystanders of cyberbullying? *Paper Presented at the Annual Meeting of the International Communication Association*, Boston, MA.
- Fenaughty, J., & Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behaviour*, 29(3), 803–811. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.008>
- Flores, R., Caballer, A., & Romero, M. (2020). Effect of a cyberbullying prevention program integrated in the primary education curriculum. *Revista Psicodidáctica*, 25(1), 2–29. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.001>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf
- Franco, R., & Gutiérrez, C. (2007). Auto-reporte de victimización escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria. *Revista Peruana de*

Epidemiología, 14(3), 201–209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203119676006>

- Frimer, J. A., & Walker, L. J. (2009). Reconciling the self and morality: An empirical model of moral centrality development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1669–1681. <https://doi.org/10.1037/a0017418>
- Fujioka, Y., & Austin, E. W. (2003). The Implications of Vantage Point in Parental Mediation of Television and Child's Attitudes Toward Drinking Alcohol. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 47(3), 418–434. https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4703_6
- Galambos, N.L., Barker, E.T., & Tilton-Weaver, L.C. (2003). Who gets caught at maturity gap? A study of pseudomature, immature, and mature adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 253–263. <https://doi.org/10.1080/01650250244000326>
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational Research. An introduction* (7th ed.). New York, NY: Pearson.
- Gálvez-Nieto, J. L., Vera-Bachman, D., Cerda, C., & Díaz, R. (2016). Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet: Estudio de validación de una versión abreviada en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 41(1), 16–27. Recuperado de <https://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R41/Art2.pdf>
- Gámez- Guadiz, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446–452. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7(1), Artículo e428. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behaviour. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 90–116. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881651>
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Ciberacoso (“cyberbullying”) en el país Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461–474. Recuperado de <https://online.ucv.es/wp-content/blogs.dir/15/files/2015/02/Garaigordobil-2013.-Ciberacoso-en-el-Pais-Vasco.pdf>
- García-Fernández, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* (Tesis doctoral), Universidad de Córdoba, Córdoba.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relations between bullying and cyberbullying: Prevalence and co-occurrence. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49–61. <http://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp>
- Giménez, A. M., Manquilon, J. J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335–351. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>

- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693–718. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002605>
- González, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Investigación en la Escuela*, 87(1), 81–90. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i87.06>
- Gotowiec, S., & van Mastrigt, S. (2018). Having versus doing: the roles of moral identity internalization and symbolization for prosocial behaviors. *The Journal of Social Psychology*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1454394>
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3(3), 165–170. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>
- Hart, S. D. (1998). The role of psychopathy in assessing risk for violence: Conceptual and methodological issues. *Legal and Criminological Psychology*, 3(1), 121-137.
- Hardy, S. A. (2006). Identity, reasoning, and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation and Emotion*, 30(3), 207–215. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9034-9>
- Hardy, S. A., Bean, D. S., & Olsen, J. A. (2015). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1542–1554. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0172-1>
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity: what is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5(3), 212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>

- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development, 48*(4), 232–256. <https://doi.org/10.1159/000086859>
- Hardy, S. A., Bhattacharjee, A., Reed, I. A., & Aquino, K. (2010). Moral identity and psychological distance: The case of adolescent parental socialization. *Journal of Adolescence, 33*(1), 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.008>
- Hardy, S. A., Walker, L. J., Olsen, J. A., Woodbury, R. D., & Hickman, J. R. (2014). Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology, 50*(1), 45–57. <https://doi.org/10.1037/a0033598>
- Helwig, C. C., & Jasiobedzka, U. (2001). The relation between law and morality: Children's reasoning about socially beneficial and unjust laws. *Child Development, 72*(5), 1382–1393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00354>
- Hernández, M. Á., & Solano, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 10*(1), 17–36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427206002>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior? A metaanalysis. *Review of General Psychology, 20*(2), 129–140. <https://doi.org/10.1037/gpr0000062>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129–156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1581–1590. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>
- Huang, Y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers and Education, 63*, 227–239. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.023>
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration, 47*(1), 652–655. <http://doi.org/10.1108/09578230910981107>
- Jiow, H. J., Lim, S. S., & Lin, J. (2017). Level up! Refreshing parental mediation theory for digital media landscape. *Communication Theory, 27*(3), 309–328. <https://doi.org/10.1111/com t.12109>
- Johnston, M., & Krettenauer, T. (2011). Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti- and prosocial behaviour in adolescence: a case for mediation? *European Journal of Developmental Psychology, 8*(2), 228–243. <https://doi.org/10.1080/17405621003619945>
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496–505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Kalmus, V., Blinka, L., & Ólafsson, K. (2015). *Does It Matter What Mama Says: Evaluating the Role of Parental Mediation in European Adolescents' Excessive Internet Use. Children & Society, 29*(2), 122–133. <https://doi.org/10.1111/chso.12020>

- Katz, I., Lemish, D., Cohen, D., & Arden, A. (2019). When parents are inconsistent: Parenting style and adolescents' involvement in cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 74(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.006>
- Kelly, D. N., & Arnold, C. (2016). Cyberbullying and internet safety. En B. Guzzetti y M. Lesley (Eds.), *Handbook of research on the societal impact of digital media* (pp. 529–559). Pennsylvania: IGI Global.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2009). Future directions: Social development in the context of social justice. *Social Development*, 19(3), 642–657. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00548.x>
- Kirwil, L., Garmendia, M., Garitaonandia, C., & Fernandez, G. M. (2009). Parental mediation. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (pp. 199–216). Bristol: The Policy Press.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2006). *Family Communication Patterns Theory: A Social Cognitive Approach*. En D. O. Braithwaite & L. A. Baxter (Eds.), *Engaging theories in family communication: Multiple perspectives* (p. 50–65). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452204420.n4>
- Kowalski, R., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and eta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Krettenauer, T. (2012). Linking moral emotion attributions with behavior: why “(un)happy victimizers” and “(un)happy moralists” act the way they feel. *New Directions for Youth Development*, 2012(136), 59–74. <https://doi.org/10.1002/yd.20039>.
- Kwan, G. C. E., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 16–25. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.014>
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In A. Blasi, D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 189–212). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, S. J., & Chae, Y. G. (2012). Balancing participation and risks in children's internet use: The role of internet literacy and parental mediation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(5), 257–262. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0552>
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. Malden, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- León, B., Felipe, E., Fajardo, F., & Gómez, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 771–788.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123547013>
- Lereya, S.T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect* 37(12),1-18. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>

- Leung, A. N., Wong, N., & Farver, J. M. (2018). You are what you read: the belief systems of cyber-bystanders on social networking sites. *Frontiers in Psychology, 9*(1), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00365>
- Linder, J. R., & Werner, N. E. (2012). Relationally aggressive media exposure and children's normative beliefs: Does parental mediation matter? *Family Relations, 61*(3), 488–500. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00707.x>
- Livingstone, S. (2007). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in Human Behavior, 23*(2), 920–994. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.002>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Olafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online Survey of 9–16 year olds and their parents in 25 Countries*. London: LSE.
- Lotz, S., Schlösser, T., Cain, D.M., & Fetchenhauer, D. (2013). The (in)stability of social preferences: Using justice sensitivity to predict when altruism collapses. *Journal of Economic Behavior & Organization, 93*(1), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2013.07.012>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., & Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo, 37*(1), 27–35. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2659.pdf>

- Machackova, H., Dedkova, L., & Mezulanikova, K. (2015). Brief report: The bystander effect in cyberbullying incidents. *Journal of Adolescence*, *43*(1), 96–99. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.010>
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders' Support of Cyberbullied Schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology* *23*(1), 25-36. <https://doi.org/10.1002/casp.2135>
- Madrid, E.J., Valdés, A.A., Urías, M., Torres, G.M., & Parra-Pérez, L.G. (2020). Factores asociados al ciberacoso en adolescentes Una perspectiva ecológico-social. *Perfiles Educativos*, *XLII*(167), 68-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59128>
- Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H., & Buchmann, M. (2013). Developmental trajectories of sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning: the role of parental support. *Social Development*, *22*(4), 773–793. <https://doi.org/10.1111/sode.12031>
- Martínez-Pecino, R., & Durán-Segura, M. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, *22*(44), 159–167. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-17>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Meeus, A., Eggermont, S., & Beullens, K. (2018). Constantly connected: The role of parental mediation styles and self-regulation in pre- and early adolescents' problematic mobile device use. *Human Communication Research*, *45*(2), 119–147. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqy015>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and*

- Youth Services Review*, 34(1), 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.032>
- Moshman, D. (2008). Social equations. *Human Development*, 51(4), 279–282. <https://doi.org/10.1159/000151498>
- Moore, M. J., Nakano, T., Enomoto, A., & Suda, T. (2012). Anonymity and roles associated with aggressive posts in an online forum. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 861–867. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.12.005>
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional de Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195–1228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003908.pdf>
- Musri, S. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio*. Tesis inédita de maestría. San Lorenzo (Paraguay): Universidad Tecnológica Intercontinental.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of internet use parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725–745. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15–36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Navarro, R., Yubero, S., & 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.
<https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E., & Martínez, V. (2012). Children's cyberbullying victimization: associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample. *Child Indicators Research*, 5(2), 281–295. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9132-4>
- Nathanson, A. I. (2004). Factual and evaluative approaches to modifying children's responses to violent television. *Journal of Communication*, 54(2), 321–336.
<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2004.tb02631.x>
- Nathanson, A. I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research*, 26(2), 124–143.
<https://doi.org/10.1177/009365099026002002>
- Nathanson, A. I., & Yang, M. (2003). The effects of mediation content and form on children's responses to violent television. *Human Communication Research*, 29(1), 111–134. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2003.tb00833.x>
- Nikken, P., & de Graaf, H. (2013). Reciprocal relationships between friends' and parental mediation of adolescents' media use and their sexual attitudes and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(11), 1696–1707. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9873-5>
- Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>

- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143–158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129–142. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and information and communication technologies: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23(1), 52–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- Oh, I., & Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30, 291–310. <https://doi.org/10.1177/0143034309106499>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 24(46), 57–65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Ortega, R., Elipe, P., & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying. Un estudio preliminar en estudiantes de Secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15, 151-165. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2009-24848-003>
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>

- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology, 19*(1), 139–143.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2014). Using the theory of planned behaviour to understand cyberbullying: The importance of beliefs for developing interventions. *European Journal of Developmental Psychology, 11*(4), 463–477. <https://doi.org/10.1080/1745629.2013.858626>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., & Collier, K. M. (2016). Longitudinal relations between parental media monitoring and adolescent aggression, prosocial behavior, and externalizing problems. *Journal of Adolescence, 46*(1), 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.002>
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: An update and synthesis of the research. In J. Patchin, & S. Hinduja (Eds.), *Cyber-bullying prevention and response: Expert perspectives* (pp. 13–36). New York, NY: Routledge.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior, 23*(1), 69–74.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*, 81–94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>
- Puc, E. I., & Rodríguez, A. (2015). Cyberbullying: Una exploración descriptiva en estudiantes universitarios. *Lenguas en contexto* (edición especial), 38–46.
 Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?idrevista=20#20.38>

- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M., & Alisat, S. (2003). A Longitudinal Analysis of Personal Values Socialization: Correlates of a Moral Self-Ideal in Late Adolescence. *Social Development, 12*(4), 563–585. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00249>
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C., & Lucio, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa, 15*(68), 33–47. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a4.pdf>
- Quirk, R., & Campbell, M. (2014). On standby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behaviour. *Educational Psychology, 35*(4), 430–448. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.893556>
- Rafferty, R., & Vander Ven, T. (2014). “I hate everything about you”: A qualitative examination of cyberbullying and on-line aggression in a college sample. *Deviant Behavior, 35*(5), 364–377. <https://doi.org/10.1080/01639625.2013.849171>
- Raskauskas, J. (2010). Multiple peer victimization among elementary school students: Relations with social-emotional problems. *Social Psychology of Education, 13*(4), 523–539. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9124-0>
- Reynolds, S. J. (2008). Moral attentiveness: who pays attention to the moral aspects of life? *Journal of Applied Psychology, 93*(5), 1027–1041. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.5.1027>
- Roncero, D., Andreu, J.M., & Peña, M. E. (2016). Procesos cognitivos distorsionados en la conducta agresiva y antisocial en adolescentes. *Anuario de Psicología Jurídica, 26*(1) 88–101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apj.2016.04.002>

- Sage, L., Kavussanu, M., & Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences, 24*(5), 455–466.
<http://dx.doi.org/10.1080/02640410500244531>
- Şahin, M., Aydin, B., & Sari, S. (2012). Cyber bullying, cyber victimization and psychological symptoms: a study in adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 41*(1), 53–59. Recuperado de <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/240/makaleler/41/1/arastirmax-cyber-bullying-cyber-victimization-and-psychological-symptoms-study-adolescents.pdf>
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Annals of Psychology, 28*(1), 71–82. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140542>
- Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2013). Testing measurement and structural invariance. In T. Teo (Ed.), *Handbook of Quantitative Methods for Educational Research* (pp. 315–345). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-404-8_15
- Schmitt, M., Neumann, R., & Montada, L. (1995). Dispositional sensitivity to befallen injustice. *Social Justice Research, 8*(1), 385–407. <https://doi.org/10.1007/BF02334713>
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/pdf/MatInfo/ViolenciaEscolar.pdf>
- Selkie, E. M., Kota, R., Chan, Y. F., & Moreno, M. (2015). Cyberbullying, depression, and problem alcohol use in female college students: a multisite study. *Cyberpsychology,*

- Behavior, and Social Networking*, 18(2), 79–86. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0371>
- Selkie, E. M., Fales, J. L., & Moreno M. A. (2016). Cyberbullying prevalence among US middle and high school aged adolescents: A systematic review and quality assessment. *Journal of Adolescent Health*, 58(2), 125–133. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.026>
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shin, W., & Ismail, N. (2014). Exploring the role of parents and peers in young adolescents' risk taking on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(9), 578–583. <http://doi.org/10.1089/cyber.2014.0095>
- Slonge, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(1), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behaviour*, 29(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Slovak, K., Crabbs, H., & Stryffeler, B. (2015). Perceptions and experiences of cyberbullying at a faith-based university. *Social Work & Christianity*, 42(2), 149–164. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/4b7934d172750aef0148c6b82dd185f5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40430>
- Smetana, J. G. (2006). *Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments*. In M. Killen & J. G. Smetana

- (Eds.), *Handbook of moral development* (p. 119–153). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smith, I. H., Aquino, K., Koleva, S., & Graham, J. (2014). The moral ties that bind...Even to out-groups: The interactive effect of moral identity and the binding moral foundations. *Psychological Science*, *25*(8), 1554–1562.
<https://doi.org/10.1177/0956797614534450>
- Smith, P. K., del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? In S. Bauman, J. Walker, & D. Cross, *Principles of Cyberbullying Research. Definitions, measures, and methodology* (pp. 26–40). London: Routledge.
- Snell, J. L., MacKenzie, E. P., & Frey, K. S. (2002). Bullying prevention in elementary schools: The importance of adult leadership, peer group support, and student social-emotional skills. In M. R. Shin, H. M. Williams, & G. Storer (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 351–372). Washington: National Association of School Psychologist.
- Sticca, F., & 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. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3>
- Stets, J. E., & Carter, M. J. (2011). The moral self: Applying identity theory. *Social Psychology Quarterly*, *74*(2), 192–215. <https://doi.org/10.1177/0190272511407621>
- Stewart, R. W., Drescher, C. F., Maack, D. J., Ebesutani, C., & Young, J. (2014). The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale. *Journal of*

Interpersonal Violence, 29(12), 221–238. <https://doi.org/10.1177/08862605135175>

52

Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78(1), 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.008>

Sonck, N., Nikken, P., & de Graaf, J. (2013). Determinants of Internet mediation. *Journal of Children and Media*, 7(1), 96–113. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739806>

Szuster, A., Barlinska, J., & Kozubal, M. (2016). In search of a simple method: Is a human face an effective, automatic filter inhibiting cyberbullying? In M. F. Wright (Ed.), *A social-ecological approach to cyberbullying* (pp. 379–402). New York, NY: Nova Science Publishers.

Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents—A review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: a critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computer and Human Behavior*, 26, 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., ...

Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.048>

- Tresgallo, E. (2008). Violencia escolar (“Bullying”): documento para padres y educadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 328–333. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230780007.pdf>
- Valdés, A. A., Alcántar, C., Martínez-Ferrer, B., & Parra- Pérez, L. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defender in bullying. *Children and Youth Services Review*, 95, 151–159. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.015>
- Valdés, A. A., Bautista, G., Vera, J. A., & Herrera, J. C. (2013). Variables que diferencian a estudiantes de secundarias con y sin reportes de bullying en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, 21(1) 32–41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1339/133929862005/>
- Valdés, A. A., Carlos, E. A., Quintana, J., & Wendlandt, T. R. (2014). Differences in types and technological means by which Mexican high schools students perform cyberbullying: Its relationship with traditional bullying. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 105–113. <https://doi.org/10.5539/jedp.v4n1p105>
- Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & de Leeuw, R. (2013). Developing and validating the perceived parental media mediation scale: A self-determinations perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445–469. <https://doi.org/10.1111/hcre.12010>
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2010). Young children selectively avoid helping people with harmful intentions. *Child Development*, 81(6), 1661–1669. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01500.x>

- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society, 11*(8), 1349–1371. <https://doi.org/10.1177/1461444809341263>
- Varjas, K., Henrich, C., & Meyers, J. (2009). Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety. *Journal of School Violence, 8*(2), 159 - 176. <https://doi.org/10.1080/15388220802074165>
- Vega, M., González, G., & Quintero, P. (2013). Ciberacoso: Victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México. *Revista Educación y Desarrollo, 25*(2), 13-20.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Williamson, A., Lucas-Molina, B., & Guerra, N. (2013). What can high schools do to prevent cyberbullying? In R. Hanewald, *From Cyber Bullying to Cyber Safety: Issues and Approaches in Educational Contexts* (pp. 225–239). New York: Nova Science Publishers.
- Wong-Lo, M., & Bullock, L. M. (2011). Digital aggression: Cyberworld meets school bullies. *Preventing School Failure, 55*(2), 64–70. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.539429>
- Willard, N. E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6, Suppl. 1), S64-S65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.013>
- Wright, M. F. (2015). Cyber victimization and adjustment difficulties: The mediation of Chinese and American adolescents' digital technology usage. *Ciberpsicología:*

Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 9(1), Artículo e7. <https://doi.org.10.5817/CP2015-1-7>

- Wright, M. F. (2016). Cyber victimization and substance use among adolescents: The moderation of perceived social support. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 16(1–2), 93–112. <https://doi.org/10.1080/1533256X.2016.1143371>
- Xiaohui, Y., Zhenhong, W., Huan, Ch., & Danni L. (2018). Cyberbullying perpetration among Chinese adolescents: The role of interparental conflict, moral disengagement, and moral identity. *Children and Youth Services Review*, 86, 256–263. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.003>
- Yang, S. J., Stewart, R., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., Dewey, M. E., & Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: a 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(5), 309–318. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0374-6>

Anexos

Anexo 1. Escala justicia moral parental

Instrucciones: Selecciona la opción que mejor represente las conductas de tus padres en su relación con otras personas.

Ⓐ Nunca	Ⓑ Casi nunca	Ⓒ Algunas veces	Ⓓ Casi siempre	Ⓔ Siempre
MIS PADRES:				
1	Aceptan estar equivocados cuando cometen un error.			
2	Creen en los demás y les dan una oportunidad.			
3	Creen que las opiniones y necesidades de todos deberían ser escuchadas.			
4	Se niegan a ser reconocidos por algo que no hicieron.			
5	Tratan diferente a las personas que no les agradan.			
6	Se sienten mal si se comprometen en algo.			
7	Ayudan a las personas, incluso cuando no quieren, porque es lo correcto.			
8	Piensan que todos deberían tener las mismas oportunidades.			

Anexo 2. Escala mediación parental activa en el uso de las TIC

Instrucciones: Selecciona la opción que mejor represente la frecuencia con que tus padres (papá, mamá o tutor) realizan las siguientes conductas.

Ⓐ Nunca	Ⓑ Casi nunca	Ⓒ Algunas veces	Ⓓ Casi siempre	Ⓔ Siempre
MIS PADRES:				
1	Me hacen sugerencias de cómo usar internet de forma segura.			
2	Me hacen sugerencias de cómo comportarme con otras personas en internet.			
3	Hablan conmigo sobre lo que haría si algo en internet me molestara.			
4	Me explican por qué algunos sitios web son malos o buenos.			
5	Me ayudan cuando pasó algo que me molestó en internet.			

Anexo 3. Escala identidad moral

Instrucciones: Seleccione la opción que represente tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

Ⓐ Totalmente en desacuerdo	Ⓑ En desacuerdo	Ⓒ Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Ⓓ De acuerdo	Ⓔ Totalmente de acuerdo
57	Ser una persona compasiva, amable, justa, generosa y honesta es una parte importante de mí.			
58	Realizo conductas que me identifican como una persona compasiva, amable, justa, generosa y honesta.			
60	Las cosas que hago cuando estoy en internet me identifican claramente como una persona compasiva, amable, justa, generosa y honesta.			
62	Ser una persona compasiva, amable, justa, generosa y honesta no es realmente importante para mí.			
63	Los grupos a los que pertenezco en redes sociales reflejan que soy una persona compasiva, amable, justa, generosa y honesta.			
64	Estoy involucrado(a) en actividades que hace ver a otros que soy una persona compasiva, amable, justa, generosa y honesta.			
65	Yo deseo fuertemente ser una persona compasiva, amable, justa, generosa y honesta.			

Anexo 4. Escala ciberespectador defensor

Instrucciones: Indica la opción que mejor represente la frecuencia con que realizaste las siguientes conductas al observar agresiones entre tus compañeros a través de medios tecnológicos (*Facebook, Twitter, YouTube, WhatsApp, Snapchat, Instagram, mensajes de texto u otras*) durante los últimos tres meses.

Ⓐ Nunca (0 veces)	Ⓑ Casi nunca (1 a 2 veces)	Ⓒ Algunas veces (3 a 4 veces)	Ⓓ Casi siempre (5 a 6 veces)	Ⓔ Siempre (Más de 7 veces)
CUANDO UN COMPAÑERO(A) ES AGREDIDO A TRAVÉS DE TECNOLOGÍA, YO:				
31	Trato de consolar al estudiante que es molestado.			
32	Le digo al estudiante que molesta que deje de agredir.			
33	Le digo a mis compañeros que molestar a otro estudiante es algo tonto.			
34	Trato de hacer que mis compañeros dejen de agredir.			