



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**ACOSO CIBERNÉTICO EN JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA.
UNA DIAGNOSIS EN EL CONTEXTO DE CUATRO INSTITUCIONES DEL ESTADO
MÉRIDA – VENEZUELA**

www.bdigital.ula.ve

Tesis Doctoral

Autora: M.Sc. Marianela Reinoza Dugarte

Tutora: Dra. María Gisela Escobar Domínguez

Mérida, julio de 2018

c.c Reconocimiento

Agradecimientos

A Dios, la Santísima Virgen María y todos los seres de luz que alguna vez conocí y ahora me guían en esta meta.

A mis padres y hermano por el amor, la paciencia y el apoyo incondicional.

A la Tutora Dra. María Gisela Escobar Domínguez por su esmero, dedicación, orientación y sabiduría, pilar fundamental en todo el proceso de esta tesis doctoral.

Al M.Sc. Héctor Quintero por su labor estadística.

www.bdigital.ula.ve

A la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar adscrita al Departamento de Psicología y Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad de Los Andes.

A todas aquellas personas que colaboraron en la realización de este trabajo.

A quienes hicieron oración por mi persona para culminar satisfactoriamente esta etapa.

CONTENIDO

ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE TABLAS.....	VI
RESUMEN	X
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1. Más allá de la agresión juvenil cara a cara en los contextos educativos: las TIC como plataformas de acoso	8
1.1. La cultura del acoso cibernético en instituciones educativas merideñas.	20
1.2. Interrogantes que orientan la investigación.....	24
2. Objetivos de la investigación	27
2.1. Objetivo general.....	27
2.2. Objetivos específicos.....	27
3. ¿Por qué atender el acoso cibernético en los jóvenes de Educación Media?.....	28
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL.....	33
1. Del estudio del acoso cara a cara al acoso cibernético	34
1.1. Origen del acoso cibernético y algunas particularidades.....	37
1.2. Estado del arte sobre el acoso cibernético.....	39
1.3. Las TIC como espacios de acoso indirecto: Investigaciones desde Latinoamérica.....	47
2. Acoso cibernético. Enfoques para su comprensión	52
2.1. ¿Por qué el perpetrador prefiere el acoso cibernético al acoso cara a cara?	53
2.2. Los protagonistas en el acoso cibernético.	57
2.3. Indicadores para el estudio del acoso cibernético.....	59
3. Teorías para la comprensión del acoso cibernético.....	62
3.1. Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura.....	63
3.1.1. El desarrollo de las conductas agresivas.	67

3.1.2. Origen de la agresión desde el modelo de determinismo recíproco triádico.....	69
3.1.3. Factores que influyen en el desarrollo de las conductas agresivas.....	75
3.1.4. Otros instigadores de la agresión.....	78
3.1.5. Instigadores cognitivos de la agresión. Más allá de la conducta agresiva.....	79
3.2. La Ecología del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner.....	83
3.2.1. El microsistema.....	86
3.2.2. El mesosistema.....	88
3.2.3. El exosistema.....	89
3.2.4. El macrosistema.....	90
3.2.5. Concepción ecológica del desarrollo dentro de un contexto.....	90
3.2.6. La interrelación de los contextos ecológicos en el acoso cibernético.....	93
3.2.7. Las transiciones ecológicas y los roles en el acoso cibernético.....	97
4. Factores asociados al acoso cibernético.....	99
CAPÍTULO III. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	106
1. Paradigma de investigación.....	108
2. Justificación de la elección metodológica.....	111
3. Diseño de la investigación.....	112
3.1. Primer momento metodológico.....	113
3.1.1. Prueba piloto.....	113
3.1.2. Instrumento: “Cuestionario de medición de acoso cibernético”.....	114
3.1.3. Participantes de la muestra en el estudio.....	117
3.1.4. Descripción de las Unidades Educativas participantes.....	120
Unidad educativa 1.....	120
Unidad educativa 2.....	122
Unidad educativa 3.....	124
Unidad educativa 4.....	126
3.1.5. Análisis estadístico de los datos.....	127

3.2. Segundo momento metodológico.	128
3.2.1. Producción narrativa.	128
3.2.2. Participante.	130
3.2.3. Procedimiento para la producción narrativa sobre el acoso cibernético.	130
3.2.4. Técnica de codificación y análisis de información de la narrativa.	133
4. Triangulación y discusión de los resultados.	135
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	138
1. Primer momento metodológico. Resultados de la aproximación cuantitativa al fenómeno de estudio	139
1.1. Confiabilidad interna.	140
1.2. Descripción de la muestra.	140
1.3. Descripción de la frecuencia, conductas y modalidades en el acoso cibernético según el reporte de víctimas.	141
1.3.1. Conductas según el reporte de la cibervíctima.	142
1.3.2. Modalidades según el reporte de la cibervíctima.	144
1.4. Descripción de la frecuencia, conductas y modalidades en el acoso cibernético según el reporte del perpetrador.	146
1.4.1. Conductas de ciberperpetración.	147
1.4.2. Modalidades de ciberperpetración.	149
1.5. Relación de las características sexo, tipo de institución educativa, edad y año de curso con la victimización del acoso cibernético.	151
1.5.1. Sexo.	152
1.5.2. Tipo de institución.	156
1.5.3. Año de escolaridad y edad.	160
1.6. Relación de las características sexo, tipo de institución educativa, edad y año de curso con la perpetración del acoso cibernético.	163
1.6.1. Sexo.	163
1.6.2. Tipo de institución.	167
1.6.3. Año de escolaridad y Edad.	171

2. Segundo momento metodológico. Resultados del enfoque cualitativo con respecto al acoso cibernético.....	175
2.1. Medio de acoso cibernético.....	182
2.2. Intensidad y lugar del acoso.....	183
2.3. Acoso en grupo o acoso individual.....	185
2.4. Motivo.....	186
2.5. Temporalidad.....	188
2.6. Solución del conflicto.....	189
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	193
1. El acoso cibernético en su complejidad.....	193
2. Triangulación metodológica: elementos a considerar para iniciar la discusión.....	195
3. El acoso cibernético en el contexto escolar merideño. Una diagnosis ...	197
3.1. Frecuencias reportadas por las cibervíctimas y ciberperpetradores.....	198
3.2. Implicación de los actores e intensidad del acoso cibernético.....	202
3.3. Conductas y modalidades en el acoso cibernético.....	205
3.4. Factores sociodemográficos.....	214
3.4.1. Protagonistas del acoso cibernético en relación con el sexo.....	214
3.4.2. La edad según los protagonistas del acoso cibernético.....	218
3.4.3. Año de curso y su asociación con el acoso cibernético.....	220
3.4.4. Relación del tipo de institución educativa con el acoso cibernético.....	222
CONCLUSIONES.....	229
REFERENCIAS.....	238
ANEXO 1.....	248
ANEXO 2.....	252
ANEXO 3.....	254
ANEXO 4.....	256
ANEXO 5.....	257

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Representación de la agresión.	65
Figura 2.	Representación de los activadores de la agresión.	70
Figura 3.	Representación del enfoque ecológico aplicado al acoso cibernético.....	87
Figura 4	Red semántica Acoso Cibernético, ATLAS.ti versión 6.0.	178
Figura 5.	Red semántica Motivo, ATLAS.ti versión 6.0.	180
Figura 6.	Triangulación de la información obtenida.....	198
Figura 7.	Contraste de la frecuencia entre cibervíctimas y ciberperpetradores.....	199
Figura 8.	Comparación de cibervíctimas y ciberperpetradores con otros estudios españoles.....	200
Figura 9.	Implicación e intensidad del acoso cibernético.	203
Figura 10.	Uso del teléfono celular en el acoso cibernético.	206
Figura 11.	Uso de Internet en el acoso cibernético.	209
Figura 12.	Conducta predominante en el acoso cibernético según el sexo..	217
Figura 13.	Contraste del año de curso según cibervíctimas y ciberperpetradores.....	221
Figura 14.	Conductas y modalidades según las cibervíctimas de acuerdo con el tipo de institución educativa.....	224
Figura 15.	Factores asociados al acoso cibernético.....	226

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Características del acoso cara a cara y acoso cibernético.....	56
Tabla 2.	Comparación entre agresión directa y agresión indirecta	69
Tabla 3.	Factores encontrados en los estudios de acoso cibernético	102
Tabla 4.	Resumen de las variables, dimensiones, indicadores e ítems para la medición del acoso cibernético	116
Tabla 5.	Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según el sexo. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014-2015.....	118
Tabla 6.	Estadísticos descriptivos para la edad de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014-2015.....	118
Tabla 7.	Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según el año de estudio. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014-2015.....	119
Tabla 8.	Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según la unidad educativa en la cual están matriculados. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014-2015	119
Tabla 9.	Confiabilidad interna de las escalas administradas para medir el grado de acoso cibernético desde el punto de vista de la víctima y el perpetrador en una muestra de estudiantes de Educación Media. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015	140
Tabla 10.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según la frecuencia con la cual han sido víctimas del acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015	141

Tabla 11.	Situaciones de acoso cibernético experimentados por los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015.....	143
Tabla 12.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según la frecuencia con la cual han participado en actos de acoso cibernético hacia alguno de sus compañeros en los últimos 2-3 meses. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015.....	146
Tabla 13.	Acciones de acoso cibernético perpetrados por los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015	148
Tabla 14.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y la frecuencia del acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015.....	153
Tabla 15.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y la presencia del acoso cibernético en los 2-3 meses anteriores. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015.....	153
Tabla 16.	Prueba t de Student para muestras independientes.....	154
Tabla 17.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y las conductas y/o modalidades de acoso cibernético de las que fueron víctimas en los 2 – 3 meses anteriores. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015	155
Tabla 18.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y la frecuencia de cibervictimización en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015.....	157
Tabla 19.	Tabla 19. Clasificación de una muestra de estudiantes de educación Media según el tipo de institución y la presencia de la cibervictimización en los 2-3 meses anteriores. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015	157

Tabla 20.	Tabla 20. Prueba t de Student para muestras independientes	158
Tabla 21.	Tabla 21. Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el tipo de institución y las conductas y/o modalidades de acoso cibernético de las cuales fueron víctimas en los 2 – 3 meses anteriores. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015.....	159
Tabla 22.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el año de escolaridad y la frecuencia de cibervictimización en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015.....	160
Tabla 23.	Valores obtenidos para el Coeficiente de Correlación de Spearman entre la edad, el año de escolarización y la frecuencia de victimización del acoso cibernético	162
Tabla 24.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y la frecuencia de participación en actos de acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015	164
Tabla 25.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y su participación en actos de acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015.....	165
Tabla 26.	Prueba t de Student para muestras independientes	165
Tabla 27.	Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según el sexo y las conductas y/o modalidades de acoso cibernético usadas para agredir a algún compañero. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015	166
Tabla 28.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el tipo de institución a la cual pertenecen y la frecuencia de participación en actos de acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015.....	168

Tabla 29.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el tipo de institución a la que pertenecen y la ciberperpetración en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015.....	168
Tabla 30.	Prueba t de Student para muestras independientes.....	169
Tabla 31.	Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según el tipo de institución en la cual están matriculados y las conductas y/o modalidades de acoso cibernético usadas para agredir a algún compañero. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015	170
Tabla 32.	Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el año de curso y la frecuencia de ciberperpetración en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015	171
Tabla 33.	Valores obtenidos para el Coeficiente de Correlación de Spearman entre la edad, el año de escolarización y la frecuencia de victimización del acoso cibernético.....	173
Tabla 34.	Tabla 34. Categorías emergentes del acoso cibernético	181
Tabla 35.	Categorías emergentes, indicadores, nivel ecológico e instigadores de la agresión	192

**ACOSO CIBERNÉTICO EN JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA.
UNA DIAGNOSIS EN EL CONTEXTO DE CUATRO INSTITUCIONES DEL ESTADO
MÉRIDA – VENEZUELA**

RESUMEN

La investigación estuvo orientada a analizar los factores asociados al acoso cibernético en estudiantes de Educación Media, según la muestra de 541 estudiantes en cuatro unidades educativas de la ciudad de Mérida – Venezuela. El acoso cibernético se estudió desde un enfoque estructural – sistémico, fundamentándose en los aportes de la Teoría del Aprendizaje Social y el Enfoque Ecológico. Se realizó un abordaje metodológico en dos momentos. Primero, de tipo cuantitativo con el propósito de describir la frecuencia, conductas y modalidades del acoso cibernético; a su vez, determinar la relación del fenómeno con las características sociodemográficas de las cibervíctimas y ciberperpetradores, a través del cuestionario de medición de acoso cibernético. Segundo, un enfoque cualitativo para conocer los contextos desarrollados en la experiencia de una joven cursante del 2º año, víctima de acoso cibernético, aplicando la técnica de producción narrativa. Los datos obtenidos arrojaron que el 25,5% de los estudiantes están implicados en situaciones de acoso cibernético, el 17% son cibervíctimas y el 8,5% actúan como ciberperpetradores. En cuanto al sexo, existen diferencias significativas para el caso de la cibervictimización. El año de curso y la edad están asociados a nivel estadístico en ambos protagonistas. Por otro lado, se analizaron los distintos contextos del entorno ecológico en el cual se genera el acoso cibernético. Finalmente, se elaboró una triangulación de la información en la cual se pone de relevancia la necesidad de incentivar una cultura digital responsable, comenzando en la escuela a fin de trascender en la infoesfera y relaciones presenciales.

Palabras clave: Acoso cibernético; enfoque ecológico; Teoría del Aprendizaje Social; Educación Media; TIC; cibervíctima; ciberperpetrador.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los infantes y jóvenes del tercer milenio están inmersos en el mundo global tecnológico desde muy temprana edad. Llamados nativos digitales, porque han nacido en esta era cibernética la cual les resulta natural; también son identificados como homo sapiens virtuales puesto que construyen su vida, razonan y comparten en función de las relaciones establecidas en el ciberespacio.

Existe un fuerte vínculo cultural entre la tecnología virtual y la construcción de la identidad de los niños y adolescentes, que repercute en el desarrollo integral y esencialmente, en los componentes cognitivos, afectivos y sociales, que se van estructurando mediante prácticas virtualizadas de relación con los otros. Por ende, la educación posee un papel imprescindible para cultivar la toma de conciencia en el ciberespacio, tanto al momento de incentivar sus bondades, como al detectar los peligros que existen en él.

Tomando en cuenta lo anterior, se ha de pensar en una cultura digital en la que se conviva en pro de la humanidad y particularmente, en el rol primordial de la educación, con el fin de propiciar comportamientos responsables para el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). En consecuencia, esta tesis doctoral va encaminada en esa dirección, pues su núcleo de estudio ha sido el acoso cibernético, apuntando así a uno de los problemas más importantes que se generan en los espacios de relación virtual.

En este orden de ideas, es preciso empezar por aclarar ¿Qué es lo virtual? De acuerdo con Lévy (1999), lo virtual frecuentemente *no está ahí*. El autor señala que la virtualidad implica hacer mención a lo desterritorializado, es decir, ubicarse más allá de un territorio; esto comprende el no vivir limitado a un espacio físico en particular, sino que se podría incluso existir en varios entornos al mismo tiempo. Por consiguiente, el *no estar ahí*, el *fuera de ahí* y el *salir de ahí* son indicadores que confluyen en un punto central: lo virtual.

De ahí que la memoria, la imaginación y el conocimiento permitan concretar o materializar la virtualización, los cuales desde la perspectiva de la autora de esta investigación demandan abandonar el territorio e incluso la corporeidad, ya que todo

aquello que existe en la memoria ha sido en algún momento imaginado. De esta manera, el mundo virtual inicia desde un conocimiento y una experiencia para que sea posible lo imaginado, trascendiendo los límites del espacio y el tiempo; por tanto, en lo virtual confluye la trans–espacialidad, la trans–temporalidad y la trans–corporeidad.

En verdad, dicha tríada de la virtualización desemboca en un espacio geográfico y tiempo distinto al corporal o material, por esa razón, la desterritorialización constituye una referencia. Así, se puede estar presente en varios lugares a la vez, gracias a la conexión de Internet por medio del uso de un computador, tabla, teléfono celular y/o consola de videojuego, propiciando transformaciones en los demás y en el yo o identidad de cada ser. Además, un mismo individuo puede construir diferentes identidades y roles simultáneamente los cuales interactúan con distintas personas a la vez. Naturalmente, estas metamorfosis en el mundo virtual pasarán a constituir parte de la realidad, convirtiéndose precisamente en actualidad para el sujeto que las vivencia.

Se afirma que lo virtual tiende a actualizarse, mientras lo posible se mantiene en el limbo como una alternativa de que se produzca, exista o viva más adelante. De hecho, lo virtual y lo posible son semejantes, no obstante, les diferencia la capacidad de existir. En virtud de lo anterior, la virtualización conduce a la no materialización o representación física, sin embargo, construye una realidad y, por tanto, *existe*. Es decir, desde el instante en que se virtualiza una persona o situación, la misma se ubica *fuera del ahí* en una actualidad desterritorializada, ofreciendo la oportunidad de mantener una relación con la vida cotidiana sin la necesidad de la interacción cara a cara.

Con esta introducción al complejo mundo virtual, se desean vincular tres aspectos importantes que son centrales en esta investigación. Primero, lo virtual forma parte de la entidad, ya que se integra a ella, convirtiéndose precisamente en una realidad; segundo, produce una mutación de la identidad del individuo, porque genera transformaciones en el yo, por ende, en todo su ser; y tercero, la posibilidad de virtualizar una identidad que, aunque no es tangible, tiene vida propia; en consecuencia, la identidad virtual influirá en la vida diaria de la persona tanto de manera presencial como en las relaciones sociales del ciberespacio. Es incuestionable que la virtualización de las interacciones con los demás crean cambios y desarrollos en las identidades, entrando así en un proceso de heterogénesis.

Desde inicios del siglo XXI las personas viven una infinidad de sucesos derivados del acceso y manejo masivo de las TIC, muchos de los cuales no son presenciales sino virtualizados, en tanto entidad desterritorializada. A partir de tales espacios, se construyen redes dinámicas de gran alcance con cualquier parte del mundo en las que todos los individuos, especialmente niños y jóvenes, pueden estar indefensos, además de ser proclives a relaciones sociales inadecuadas, abusos o modelajes que resultan perjudiciales en el desarrollo de sus identidades.

En tal sentido, uno de los acontecimientos más relevantes que en la actualidad se ha de considerar en el mundo virtual, es el acoso entre pares a través de las TIC, por lo cual se asegura que es un problema global (Garaigordobil, 2011) y de salud pública (Buelga y Pons, 2012; Herrera López, Romera y Ortega Ruiz, 2017; Oliveros et al., 2012) ya que tiene efectos en el bienestar y en el desarrollo psicológico de las personas.

Se entiende por acoso, toda aquella figura que implica una agresión o daño intencional a otro; es por ello que en la vasta literatura sobre el tema suelen emplearse de manera indistinta las palabras acoso y agresión. Empero, para los fines de la disertación es pertinente mostrar el concepto y definición operacional propuesta por Dan Olweus (2006), quien señala tres condiciones para indicar una conducta de acoso: que sea intencional, de carácter frecuente y sostenida en el tiempo, y que exista una diferencia de poderes entre la díada víctima – perpetrador para este suceso tan particular. En virtud de ello, el acoso también ocurre en el espacio virtual, siempre y cuando se utilice la tecnología con ese fin, por lo que a esta situación se le denominará en adelante, acoso cibernético.

En todo caso, en el acoso cibernético subyace el daño a otro, en una relación que involucra a la víctima, el perpetrador y los espectadores; por consiguiente, se piensa que es una forma de violencia y/o agresión entre pares dentro del ciberespacio.

El problema que se presenta evoluciona paralelamente a los cambios sociales y culturales, además de generar gran interés y preocupación a nivel mundial; se han sumado esfuerzos cada vez más importantes por parte de los gobiernos y las comunidades para atender el auge del mismo y su impacto en los jóvenes. Por esa razón, el acoso cibernético requiere ser contextualizado, lo que implica adoptar un criterio sistémico dado que son varios agentes los que intervienen, permitiendo así

obtener una comprensión integral del fenómeno desde sus distintas aristas, en las que, familia, escuela y sociedad tienen una función relevante.

Las instituciones educativas no son las únicas responsables de estas circunstancias de acoso entre los escolares, por el contrario, los demás entes sociales también influyen en la problemática, tal y como se evidencia en esta investigación.

La inquietud por explorar el acoso cibernético en Venezuela surge de la inexistencia de información sistemática al respecto, aun cuando se trata de un problema generalizado y atendido por la comunidad científica mundial desde el punto de vista educativo, psicológico, sociológico e incluso epidemiológico. Por ese motivo, es primordial y pertinente hacer un abordaje al problema del acoso cibernético como un tema urgente, vinculado a los contextos educativos y sociales en los cuales se desenvuelven los jóvenes que tienen acceso a la tecnología, pues el país no escapa de esta realidad, ni es la excepción.

Así, al elaborar un diagnóstico del acoso cibernético, se conoce y visibiliza la realidad del fenómeno dentro del espacio educativo, pues en tanto el problema permanece silenciado o se asume como natural se está colaborando con un entorno perjudicial para la integridad de las personas implicadas; de hecho, se ha apreciado que no solo las víctimas guardan silencio, sino también los profesores.

Debe recordarse que la identidad se extiende al espacio activo y dinámico de la virtualización, por ende, resulta fundamental comprender como desde las TIC se fomentan ciertas identidades a través del proceso de socialización, siendo el acoso cibernético una expresión de relación social inadecuada a través de los medios digitales, tal y como se ha venido señalando en párrafos anteriores.

Sin duda alguna, Internet es un medio de la virtualización, en el cual los estudiantes establecen relaciones sociales por medio de las herramientas tecnológicas, por tanto, las mismas tienen un protagonismo en la sociedad actual al informar y comunicar. En tal sentido, el acoso cibernético repercute en el desarrollo social y emocional de los estudiantes y, en consecuencia, también podrá tener incidencia en el rendimiento académico de ellos.

Es innegable que las interacciones sociales virtualizadas proporcionan unas condiciones culturales específicas en las que la percepción del individuo juega un papel transcendental, porque acorde a cómo la persona interprete su realidad y los contextos en los que se encuentra, los mismos repercutirán en su vida; por este motivo, el acoso

cibernético no solo debe ser visto desde el punto de vista de las conductas de los participantes, sino por medio de las vivencias y percepciones de cada adolescente en las cuales se involucra, recordando que en el espacio virtual se construye una realidad que en muchos casos no es fácil de detectar por padres, maestros o amigos hasta que el daño ya está hecho.

Distintas investigaciones internacionales demuestran el auge del fenómeno a nivel mundial; así pues, esta tesis se lleva a cabo en el contexto educativo desde el cual se realiza un reporte por parte de los estudiantes que conforman la muestra de cuatro instituciones educativas, a fin de conocer las relaciones que ellos establecen en el espacio virtual y concretamente, las interacciones de acoso cibernético.

Por tanto, al tener como norte elaborar una diagnosis del acoso cibernético en un grupo de estudiantes, se contribuye a poner en evidencia la presencia del problema en la ciudad de Mérida. De ahí, el interés por el análisis de los factores asociados al acoso cibernético en una muestra de jóvenes de Educación Media, asumiendo que la problemática también ocurre en Venezuela. Al respecto, es importante recordar que en el país son pocas las investigaciones rigurosas en este sentido, lo cual se relaciona a la inexistencia de cifras sobre el problema y la falta de programas de intervención.

Aunado a ello, se genera una reflexión teórica que ofrece mayor comprensión del fenómeno, lo que será de gran utilidad para próximas investigaciones y eventualmente, proponer intervenciones que atiendan el mismo en un futuro cercano.

Para abordar el estudio propuesto, en el presente trabajo se describen los cinco capítulos de esta disertación. En el primer capítulo se pormenoriza la problemática e interés por el tema a diagnosticar, para evidenciar la situación en ciertos recintos escolares de la ciudad de Mérida en los cuales algunos jóvenes emplean las TIC con la finalidad de hacer daño a otro compañero, convirtiéndose así en un hecho que está vinculado a la cultura. Asimismo, durante el trayecto del problema se explicitaron las interrogantes que orientan el estudio, los objetivos que conducen la investigación y se finalizó el capítulo especificando su relevancia; por ende, se expusieron las razones para dar respuesta a la siguiente pregunta ¿Por qué atender el acoso cibernético en los jóvenes de Educación Media?

El segundo capítulo contempla el marco referencial, que atraviesa conceptualmente todo el proceso de indagación. Se inicia con una breve mención al fenómeno del acoso presencial con la intención de elaborar ciertos paralelismos y

analogías con el acoso cibernético, lo que permite conocer el origen de este último; luego, se determinó el estado del arte a nivel mundial y en el espacio de Latinoamérica, particularmente en esta región por ser el lugar en el cual confluye la investigación. Seguidamente, se determinaron los extremos del tema central del estudio, es decir, se definieron las características, actores e indicadores del acoso cibernético.

A continuación, se desarrolló de manera exhaustiva dos teorías psicosociales que ofrecen luces para la comprensión del fenómeno, por consiguiente, se expuso primero la *Teoría del Aprendizaje Social* de Albert Bandura (1975 y 1987) y segundo, el enfoque de la *Ecología del Desarrollo Humano* de Urie Bronfenbrenner (1987). Para cerrar el capítulo se conceptualizó la noción de *factores* desde los elementos considerados en investigaciones sobre acoso cibernético, dado que dicha noción es central en todo el proceso de indagación de la presente disertación.

En el tercer capítulo, se puntualiza el proceso metodológico de la investigación el cual está organizado bajo el enfoque estructural – sistémico y orientado por el paradigma de la complejidad. Compuesto por dos momentos metodológicos, el primero de carácter cuantitativo y el segundo cualitativo, los cuales se integran en una triangulación metodológica a fin de diagnosticar el fenómeno en estudio.

El cuarto capítulo, contiene los resultados obtenidos de la investigación con respecto al diagnóstico del acoso cibernético en el contexto escolar de cuatro instituciones educativas del estado Mérida. En los resultados del primer momento metodológico se presenta la confiabilidad interna de las escalas utilizadas para medir el fenómeno en estudio, el recuento de la muestra y la descripción de las frecuencias, conductas y modalidades en el acoso cibernético según el reporte de víctimas y perpetradores; por último, se procedió a indicar la relación de las características sociodemográficas: sexo, tipo de institución educativa, edad y año de curso con la cibervictimización y la ciberperpetración reportada.

En cuanto a los resultados del segundo momento metodológico de la investigación, se detallan los hallazgos de la producción narrativa desde la mirada de una víctima de acoso cibernético, lo cual permitió obtener un conjunto de categorías emergentes que fueron organizadas e interpretadas discursivamente a fin de dar sentido a la experiencia de la participante desde los enfoques teóricos expuestos.

En el quinto y último capítulo se encuentra la discusión de los resultados, en el cual se aborda el tema del acoso cibernético desde su complejidad con la intención de

elaborar una reflexión sistémica de dicho fenómeno; por consiguiente, construir una triangulación metodológica a partir de la información obtenida en el capítulo anterior, enlazando con el marco conceptual elaborado en esta disertación. Finalmente, las conclusiones del estudio.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este primer capítulo es enunciar la problemática relacionada con el acoso cibernético. Ello permite hacer explícitos los aspectos más relevantes de este fenómeno, con el objeto de conocer sus características y presencia en una muestra de jóvenes estudiantes de Educación Media en la ciudad de Mérida. Se pretende por lo demás generar una comprensión del problema en el marco del país, con la finalidad de tomar en cuenta sus distintos vectores.

A fin de esbozar el problema de la investigación se ha organizado el capítulo con arreglo a los siguientes apartados: el primero, comprende un acercamiento al acoso presencial, o cara a cara, en tanto modalidad del acto agresivo en el grupo de pares; para hacer derivaciones del impacto de Internet en la juventud y más concretamente, sobre el acoso cibernético entre los jóvenes. Aunado a ello, para presentar situaciones en las que se evidencia el fenómeno en cuatro instituciones educativas del estado Mérida en Venezuela, ya que es el espacio en el que confluye el estudio. Segundo, señalar los objetivos que condujeron el proceso de indagación. Por último, mostrar la relevancia de reflexionar y buscar explicaciones sobre la influencia del acoso cibernético en los estudiantes que se encuentran en el período de la adolescencia.

1. Más allá de la agresión juvenil cara a cara en los contextos educativos: las TIC como plataformas de acoso

Antes de entrar de lleno a la problemática, la cual se ha evidenciado en el contexto escolar merideño, es menester aclarar que esta investigación se refiere específicamente a las conductas de acoso. Por ende, el lector deberá tener en consideración que en diversos estudios se utiliza la palabra violencia para señalar los aspectos más amplios en los que surge la particularidad del acoso; por tal razón, en algunas investigaciones se emplean ambos constructos de modo indistinto, como en los estudios de Castro Santander y Reta Bravo (2013) y Cerezo Ramírez (2012) en los cuales el acoso es catalogado como un tipo o forma de violencia. Asimismo, en el estudio de Del Río, Sádaba y Bringué (2010) que consideran el acoso cibernético como una violencia invasiva.

En esta disertación se entiende que la violencia es una conducta general y simbólica que implica una violación a la integridad física y emocional; siendo un término polisémico que suele definir acciones tanto individuales como colectivas, organizadas o espontáneas, legales o ilegales, intencionales o no intencionales, por lo que dicho concepto ha sido estimado dentro de un amplio rango semántico.

Un aspecto determinante en la violencia es el uso de la fuerza física, ir en contra de una o un grupo de personas por razones políticas, culturales, ideológicas, raciales, e incluso de sí mismo, causando lesiones físicas, psicológicas, trastornos del desarrollo, privaciones o hasta la muerte. La violencia arrebató la libertad del individuo, quitando o minimizando su voluntad. Según lo anteriormente expuesto, la violencia se refiere a una circunstancia más amplia en la relación social, por tanto, se considera que el acoso puede estar inserto en un contexto de violencia, pero no necesariamente constituye tal conducta.

Ahora bien, es necesario también diferenciar los constructos violencia y agresión. La agresión es puntual y conductual, y está relacionada con la interacción entre los seres humanos. Sin duda alguna, las conductas agresivas implican la intención de hacer daño a otra persona, en las que se podrá actuar de forma individual o grupal; en tal sentido, puede plantearse que la violencia es una categorización amplia de la agresión.

Una comprensión etológica hace posible afirmar que la agresión es una conducta instintiva propia de todas las especies animales. De hecho, se establecen dos grandes conductas instintivas: la agresión y la sexualidad; ambos instintos han permitido preservar la supervivencia de ciertas especies sobre otras.

Ahora bien, los constructos que se abordan en este estudio, son la agresión y el acoso, los cuales guardan entre sí mayor similitud conceptual a diferencia del concepto de violencia. En tal sentido, ha sido necesario precisar un fundamento explicativo sobre la agresión, de allí la necesidad de acudir a una de las teorías psicológicas que ha mostrado mayor poder de discernimiento de las conductas agresivas: la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1975; 1987), la cual constituye un eje conceptual fundamental en esta disertación doctoral.

La agresión es la “conducta que produce daños a la persona” (Bandura, 1975, p. 309). Puede ocurrir en cualquier contexto y situación. Es un comportamiento instintivo y primario durante la actividad de los seres vivos que se encuentran en la totalidad del

reino animal, empero en el ser humano contiene un componente cognitivo que establece el carácter intencional en detrimento del otro; por otro lado, a diferencia del animal, en la persona humana la agresión además de instintiva también es aprendida gracias a la observación de modelos que están presentes en el amplio sistema social en el que se desarrollan los individuos.

Para el autor precitado, es esencial definir los mecanismos que permiten aprender y reproducir determinadas conductas por las personas. De ahí que, cuando se realiza un hostigamiento, intimidación o daño a otro ser humano durante cierto tiempo, el mismo constituye un acto agresivo, e incluso, no se tratará necesariamente de una conducta natural sino desarrollada gracias al aprendizaje mediado por la influencia de los modelos ambientales, ya que en este caso, el daño a otro no es una necesidad instintiva.

Operacionalmente de acuerdo con el contexto objeto de estudio, cabe distinguir entre el acoso y las situaciones de agresión que se desarrollan en los entornos escolares, tomando en cuenta su frecuencia, intensidad, el medio con el cual es producida y a quien va dirigida. Por ejemplo, escenarios de violencia en las escuelas, como en el caso de emplear un arma de fuego en un momento concreto, no es un acoso, ya que el hecho está inserto en condiciones culturales más amplias; tampoco lo es un suceso puntual de agresión en el cual dos estudiantes discuten o incluso llegan a atacarse físicamente. Asimismo, no toda conducta agresiva tiene la misma gravedad y consecuencia, por ende, cada caso es particular.

Al acuñar el concepto *acoso* se estima que la gravedad del asunto es la persistencia y reiteración del perpetrador en cometer la conducta, y en la víctima que lo sufre. En efecto, se piensa que las consecuencias físicas y/o psicológicas del acoso son más profundas cuando la conducta agresiva ocurre de manera reiterada y sistemática, haciendo al individuo vulnerable a la coyuntura; por ello, cabe afirmar que el acoso es una forma específica de agresión. En consecuencia, siguiendo la definición de Olweus (2006), el acoso escolar comprende aquellas conductas intencionales, frecuentes, que implican una asimetría de poderes, ejecutados por niños y jóvenes que asisten a las instituciones educativas.

El acoso escolar es una preocupación latente y de gran complejidad en la población infantil y juvenil en Venezuela. Así lo conciben Misle y Pereira (2011), quienes realizan reflexiones y talleres con la intención de prevenir este problema en el país

desde el Centro Comunitario de Aprendizaje para los derechos de la niñez y adolescencia (CECODAP). Desde la mirada de estos autores, dicha problemática no solo le compete al recinto escolar sino a todos los individuos, incluyendo a padres, madres, docentes, estudiantes y todo el personal de los recintos escolares.

Desde la perspectiva de la autora de la presente disertación, el problema se agudiza frente a la realidad tecnológica, y de modo particular con el uso de Internet entre los jóvenes, el cual puede estimular los comportamientos agresivos a través de distintos mecanismos sociales y psicológicos. Entiéndase que para algunos jóvenes el agredir a sus compañeros en el salón de clase o fuera del mismo se convirtió en un juego, mientras que para el perpetrador en muchas ocasiones no existen consecuencias, ya que los profesores y padres, consciente o inconscientemente ignoran la situación que se presenta o esperan que sea otra persona quien resuelva la disyuntiva.

De ahí que se requiere contextualizar y evidenciar el problema en estudio; no obstante, al no contar con indagaciones rigurosas sobre el acoso cibernético en Venezuela, se acudió a información sobre el acoso escolar a fin de ir derivando las comprensiones sobre el tema. Por ello, para iniciar la exposición del tema se presentan dos exploraciones en instituciones educativas venezolanas que permitieron buscar paralelismos y posteriormente, extrapolaciones con el fenómeno de investigación.

Arellano, Chirinos, López y Sánchez (2007), trabajaron la frecuencia del acoso escolar presencial en una representación de 148 estudiantes entre 14 y 15 años en el estado Zulia – Venezuela. En el estudio se evidenció una frecuencia acumulada del 57,65% de jóvenes que conocen a alguien que casi siempre agrede verbalmente a otro compañero. En un porcentaje muy parecido al anterior se encontró el maltrato psicológico con el 56,07%. Mientras que 39,65% de los adolescentes son rechazados por sus pares. Es de señalar que, si bien el artículo alude a un segmento y contexto específico, muestra interesantes datos en relación con la prevalencia del acoso escolar en una de las regiones venezolanas más densamente pobladas.

En otro diagnóstico se analizaron las variables relacionadas a las situaciones de acoso escolar, realizado por Rodríguez y González (2010), el cual resalta entre los factores psicosociales vinculados a las situaciones de acosos a la familia y los grupos de amigos. Se concluye que un estilo de crianza democrático reduce las probabilidades del acoso escolar, porque la manera como los padres y madres resuelvan sus conflictos

será el modelo a seguir por parte de sus hijos en la solución de cualquier dificultad que se les presente. Con arreglo a estos investigadores, los aspectos que se destacan para la alteración de la convivencia escolar son: el maltrato, la ausencia de apoyo y supervisión familiar, privación de una relación afectiva positiva, falta de comunicación entre madres, padres e hijos. Además, algunas de las actitudes de los jóvenes que se aíslan o prefieren estar solos, dan indicios de ser posibles víctimas. Igualmente, la relación entre los miembros del grupo escolar es determinante, puesto que de ahí parte el reforzamiento y se brinda soporte para moldear las conductas violentas.

A partir de esta apreciación, se infiere que los perpetradores del acoso carecen de conductas prosociales y no son empáticos con las víctimas; por tanto, la empatía y la prosocialidad deben reforzarse en los planes educativos con el propósito de prevenir la agresión y el acoso en las instituciones educativas venezolanas.

Los dos estudios citados, son un reflejo del acoso escolar en Venezuela que ocurre cara a cara. Considerar este tipo de relación inadecuada permite comprender una serie de variables que serán de utilidad en la definición y caracterización del acoso cibernético. Además, para Hernández Prados y Solano Fernández (2007) el acoso presencial produce consecuencias, pero al presentarse una situación de acoso a través de las TIC, el ámbito de la problemática es mayor.

Partiendo de las circunstancias antes descritas, las cuales evidencian la agresión en recintos escolares venezolanos, la autora estima que el problema del acoso escolar no se puede limitar a la interacción presencial, ya que progresivamente se vienen incorporando las herramientas virtuales –Internet, telefonía celular, computador, entre otras– para efectuar o propiciar escenarios de acoso entre los estudiantes.

Se piensa que en el momento del acoso cara a cara, la molestia o coacción se detiene al salir del recinto escolar, pero en el acoso cibernético el acoso persiste las veinticuatro horas del día y en cualquier día de la semana; aunado a ello, existe la posibilidad de ser más de una persona quien produce el daño. Por lo demás, el malestar ocasionado se incrementa al pensar en la cantidad de personas que observan la agresión.

Ortega Ruiz, Del Rey y Casas (2016) aseveran que en las últimas indagaciones se explica una cierta superposición entre el acoso escolar y el acoso cibernético, dado que las víctimas de acoso presencial tienden a ser también cibervíctimas. Por su parte, para Ovejero (2013) el acoso cibernético es más peligroso que el acoso cara a cara,

por el solo hecho de emplear un medio de más alcance en cualquier momento del día y porque la cultura se ve afectada por los instrumentos tecnológicos susceptibles de potenciar la agresividad. De ahí que el autor conciba al ser humano como agresivo por naturaleza, y violento debido a factores culturales.

Así, esta investigación se enfoca en la agresión juvenil que va más allá de las acciones negativas presenciales, es decir, el acosar utilizando dispositivos tecnológicos. A esta particularidad se le ha denominado acoso cibernético, el cual aparece como una nueva modalidad en las relaciones sociales entre los jóvenes en el entorno virtual, quienes se encuentran en edad escolar. Las instituciones educativas muestran cada día sucesos de esta índole que obligan a realizar exploraciones sobre el fenómeno y Venezuela no escapa a esta realidad; de aquí la relevancia de realizar una diagnosis del acoso cibernético en el contexto escolar de la ciudad de Mérida.

En razón de lo señalado, en este momento es necesario recurrir a la literatura de investigación sobre el tema objeto de estudio y aclarar los conceptos centrales vinculados al acoso cibernético. La denominación a nivel mundial ha sido *cyberbullying*, que se traduce como acoso digital y acoso virtual según Del Río et al. (2010); o ciberacoso para Avilés (2010) y García et al. (2010). De ahí que la autora tomando en cuenta el contexto en el cual se circunscribe la indagación, optó por emplear el calificativo de *acoso cibernético* para dar prioridad a la lengua castellana.

De acuerdo con Mora Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith (2010) el acoso cibernético se refiere a una conducta agresiva expresada o materializada mediante el envío de publicaciones virtuales, con la intención de producir un daño y ser cruel con la víctima al emplear las TIC. Este hecho puede realizarse tanto de forma individual o en grupo, también, ha de mantenerse en el tiempo sin que la víctima pueda defenderse. Sin embargo, se presentará en esta investigación, que el daño no solo se produce a través del envío de publicaciones; en efecto, el acoso cibernético ocurre a través de diferentes medios virtuales como lo son: foros, chats, correos electrónicos, redes sociales y se contemplan el envío de videos, imágenes, mensajes de textos, mensajes o notas de voz, llamadas telefónicas y video llamadas; en fin, cualquier uso de tecnología digital.

Para tener una comprensión de la magnitud y alcance del problema objeto de investigación y resaltar su relevancia, es menester considerar el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2012b) sobre el uso de las TIC, en el

cual se señala que los jóvenes estudiantes son quienes tienen la mayor oportunidad de acceder a Internet. Por lo demás, son más numerosos los usuarios del sexo masculino, tanto en países avanzados como en vías de desarrollo. Asimismo, se encontró una diferencia en el uso de Internet entre la población urbana y rural, ya que la primera exhibe un empleo más frecuente.

De igual modo, el informe destaca el uso de Internet según la edad. Los jóvenes entre los 15 a 24 años, por lo general, usan más Internet a diferencia de los niños de edades comprendidas entre 10 y 14 años. Muy semejante es lo que ocurre con el uso de los teléfonos celulares para conectarse a Internet. Por ese motivo, aunado a la preocupación por el acoso en el ciberespacio, se ha de pensar en ¿cuántos jóvenes podrían acceder a las TIC en el futuro?, ¿de qué manera emplean las herramientas tecnológicas? y ¿cuáles serían las consecuencias en el desarrollo de su identidad, influenciado por el espacio de la virtualidad? Pues para el informe precitado, se encontró que los estudiantes eran víctimas de acoso cibernético entre las edades de 13 y 15 años respectivamente, en el lapso de los últimos 30 días.

Es de esperar que Venezuela se ajuste a estos patrones de uso de Internet, lo que es preciso tener presente en este estudio, puesto que el acoso cibernético suele ocurrir por medio del uso de Internet y/o el teléfono celular; así lo reflejan las pesquisas de Buelga, Cava y Musitu (2010); Buelga y Pons (2012). Es más, Trujano Ruiz, Dorantes Segura y Tovilla Quesada (2009) han establecido una diada entre agresividad e Internet. A su vez, el informe de UNICEF precitado señala el incremento del empleo de redes sociales por parte de los adolescentes, ejemplo *Facebook*, *Orkut*, *RenRen* y *VK*.¹

Por otro lado, aunque este no será objeto de análisis en la indagación, se requiere señalar unas posibles consecuencias al momento de usar Internet, debido al peligroso contenido de ciertos espacios virtuales que pueden repercutir o promover el acoso cibernético, como también conductas autoagresivas. Para nadie es un secreto que en el ciberespacio se encuentran sitios web de distinta índole y contenido; algunos de ellos se especializan en la promoción de ritos o conductas negativas, que son de

¹ Algunas de ellas ya han finalizado, tal es el caso de *Orkut* la cual estuvo activa hasta el año 2014, mientras han aparecido otras como lo son: *Instagram*, *Twitter*, *YouTube*, *Telegram*, entre otras.

alto riesgo para el individuo, tal y como se da en la asistencia paso a paso para realizar un suicidio, fomentando las muertes masivas, conforme afirma Pérez Barrero (2006).

A este suceso, Paredes Márquez (2014) lo denominó ciber-suicidio, ya que la información circula en la red indicando el procedimiento para llevar a cabo el mismo. También, se construyen redes de socialización que conminan a ello, verbigracia “El club del suicida” (Acuña Limón, 2009, p. 203). Igualmente, existe el caso de un joven quien creó su blog para relatar la experiencia al respecto, lo cual hizo que un gran grupo de personas lo siguieran en su página web; no obstante, lo más preocupante fue que los seguidores se multiplicaron el día en que llevó a cabo el suicidio, decidiendo así poner fin a su vida (Trujano Ruiz et al., 2009).

Igualmente, al parecer existe un hecho reciente en un supuesto juego llamado por Vera (2017) *la ballena azul*, el cual no cuenta con estudios sistemáticos al respecto. A pesar de ello, sirve para evidenciar cómo se hizo viral el mismo y de qué manera resultó ser un instigador de la agresión; de ahí que una noticia de esta índole al difundirse mediante Internet trastoque la vida de las personas, primordialmente la de niños y jóvenes, quienes suelen dar credibilidad a lo que se encuentra en la red, y sin que en ocasiones se preocupen por indagar el origen, ni lograr distinguir lo auténtico de lo imaginario. Se estima que al llevar la palabra *juego* se tratará de una actividad recreativa y divertida, a pesar de que en dicha circunstancia no lo es.

Aunado a ello, son los infantes y los jóvenes quienes elaboran y reproducen el acontecimiento, incitando el querer repetirlo en sus vidas o en su defecto, como explica Paredes Márquez (2014) con el *efecto copycat*, en el cual se imita la conducta negativa debido a la exposición exagerada a un acontecimiento observado en la red; sin mencionar que las personas con pensamientos suicidas podrían verse afectadas al respecto.

Recientemente se discute si estos portales en Internet estimulan el suicidio o, por el contrario, dichas conductas autoagresivas se producen en aquellos jóvenes con tendencias depresivas y/o suicidas que ven una oportunidad en los procedimientos y modelajes propuestos por las redes sociales antes aludidas. En todo caso, son innegables las consecuencias perjudiciales de estos grupos y sitios web en el desarrollo integral del estudiante.

Vale discutir, si las situaciones antes señaladas podrían ser consideradas acoso cibernético en el contexto escolar. Claramente, la ocurrencia de utilizar este tipo de

contenido para molestar a otra persona es un elemento que propicia e incita el problema objeto de estudio, además de producir una de las más graves consecuencias de dicho fenómeno: la muerte.

De ahí la necesidad de reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación; además de que en muchos casos suelen difundir información falsa, y lo más preocupante es que se intenta hacer que la misma parezca real. Es lo que actualmente se conoce como *fake*.

Ahora bien, los juegos en redes sociales, como *Facebook* y otros similares, se realizan en grupos muy particulares –cerrados– en los que la persona debe aceptar una invitación para interactuar en el mismo. Es decir, requiere contar con un consentimiento previo a fin de formar parte de una comunidad virtual; el usuario, por su parte, tiene a su disposición el ingresar o eliminar la solicitud a la red social. De esta manera, el joven elige con quien jugar o comunicarse y al momento de producirse un acontecimiento desagradable, cuenta con la posibilidad de continuar en el grupo o desistir en participar. Según estudios al respecto, en este tipo de comunidades virtuales se caldean los ánimos al instante de jugar, por lo que existen muchos insultos e incluso amenazas entre los participantes.

La influencia negativa de Internet no queda solamente en las conductas de agresión y autoagresión antes descritas. También existen grupos virtuales que incentivan la bulimia y anorexia –denominados *Pro Ana* o *Pro Mia*, siendo innumerables los portales web que los promocionan–. La investigadora de esta disertación lo pudo corroborar en ciertos espacios de la red² en los cuales se explica cómo ocultar la situación a madres, padres y docentes; incluso hay páginas electrónicas que convidan a formar parte de estas comunidades virtuales. Sobre este aspecto tan preocupante, es indispensable enfatizar que los perpetradores del acoso cibernético emplean sitios web de esta índole para instigar, lastimar y hacer daño a sus víctimas, o promover sentimientos de autoexclusión, culpa o frustración en los jóvenes más vulnerables.

Asimismo, en el ámbito local de la ciudad de Mérida, existen páginas web que son conocidos solo por los jóvenes que asisten a ciertas instituciones educativas merideñas y entre sus coetáneos, en los cuales se informa la hora, lugar y nombre de

² Verbigracia: <http://princesasyprincipesdeanaymiaprft.blogspot.com/2016/06/como-enganar-tus-padres.html>; <http://skinnyandbonesproana.blogspot.com/2015/05/como-enganar-tus-padres.html>; <https://otraprincesaproanaymiamas.wordpress.com/acerca-de/>, entre otros.

la víctima o del grupo, propiciando encuentros de agresión, ya sean estos de carácter individual o golpizas colectivas (Reinoza Dugarte, Escobar Domínguez y Alonso de González, 2014). Igualmente, existen otros espacios para publicar insultos y difamaciones en la red. Sin embargo, lo axiomático es el peligro al que potencialmente se someten los niños y jóvenes al usar Internet.

Para evidenciar y seguir describiendo la problemática del acoso cibernético, es necesario tener en cuenta que desde un principio siempre se tuvo el interés de encontrar información científica sobre el tema en instituciones educativas venezolanas; empero, solo se localizó hasta ese momento, el trabajo presentado por Del Río Pérez, Bringué Sala, Sádaba Chalezquer y González González (2009).

Dicha investigación es una exploración transcultural en distintos países iberoamericanos, en la que se señala a Venezuela con una muestra de 838 jóvenes entre las edades de 10 a 18 años, de los cuales el 17,5% afirmó usar el celular para ofender a alguien. En tal sentido, en el ítem: *Me han perjudicado a través del teléfono móvil* respondieron de forma afirmativa el 7,0%; con respecto al ítem: *He utilizado Messenger para perjudicar a alguien* el 3,9%; al ítem: *Alguien me ha perjudicado a través del Messenger* el 4,8%.

De acuerdo con la indagación, Venezuela y México son los países que presentan un mayor porcentaje de acoso cibernético por medio del teléfono celular, los mensajes de texto, publicaciones de fotos y videos. Por esa razón, se desprende la necesidad de realizar un diagnóstico que se circunscribe a cuatro planteles educativos del Municipio Libertador del Estado Mérida. Al mismo tiempo, es una labor prioritaria obtener información al respecto, ya que se requiere analizar la situación tal y como se presenta en unos recintos escolares del contexto venezolano.

Lo expuesto ha servido como catalizador del interés por conocer con especificidad el empleo de Internet y teléfono celular por parte de los jóvenes venezolanos. Como parte del proceso para lograr los objetivos propuestos en relación con este aspecto, se acudió al sitio web de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL) de Venezuela. La información obtenida refleja las tres primeras entidades de mayor uso de Internet, además de incorporar el estado Mérida por ser el lugar donde se realizó el estudio.

Según CONATEL (2016) los usuarios de Internet en el país fueron 16.969.475, entre los cuales el primer lugar lo ocupó Miranda con 2.974.301, segundo Distrito

Capital 1.982.868, tercero el estado Zulia 1.732.835 y Mérida con 437.446 en el décimo primer lugar con respecto a todo el país. En relación con el usuario de Internet por cada 100 habitantes de 7 años y más, en primer lugar, se encuentra Distrito Capital 101,56%, segundo Miranda 101,35%, tercero Vargas 77,46% y Mérida el 50,79% en el décimo tercer lugar de toda Venezuela.

Mientras, la telefonía móvil en Venezuela mostró un gran incremento de usuarios en los últimos años. En el año 2000 el número de líneas totales reportadas por las empresas fue de 5.447.172 y las cifras preliminares para el año 2016 estuvieron 28.980.776. A su vez, se estimó 89 líneas activas por cada 100 habitantes. Es preciso tener presente los 13.445.716 de teléfonos celulares inteligentes, porque los mismos facilitan el acceso a Internet, siendo esto un punto crucial en el acoso cibernético. Justamente, dichas cifras estiman un elevado uso de las TIC en el país.

Por su parte, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2014) señaló que el índice poblacional venezolano comprendió 27.227.930 de personas. Las tres mayores entidades pobladas en orden decreciente son: Zulia 3.704.404, Miranda 2.675.165 y Carabobo 2.245.744, en el caso de Mérida fueron 828.592 personas. Se obtuvo para el grupo etario entre los 10 y 14 años a 2.516.779 de niños, mientras el de 15 a 19 años lo conforman 2.641.320 de adolescentes. Por lo demás, en relación con la disponibilidad a la tecnología se encontró que el 50,3% de los hogares tenían acceso a Internet y 48,0% habían adquirido computadoras.

Las cifras antes señaladas muestran un elevado uso de las TIC en Venezuela, por ende, se estima que las posibilidades para el acoso cibernético están dadas, ya que los infantes y adolescentes tienen la oportunidad de utilizar estas herramientas en sus interacciones diarias. Aunado a ello, tampoco se toman decisiones en materia educativa en relación con el empleo ético de las TIC.

En la actualidad, se desconocen cifras que ubiquen el uso de las TIC entre los estudiantes venezolanos. Sin embargo, si se reflexiona sobre los indicadores de acoso presencial en escuelas venezolanas mostrados en párrafos anteriores y el uso elevado de dispositivos con acceso a Internet, es posible inferir que las conductas de acoso cibernético pueden ser una realidad en la juventud venezolana, aun cuando no se han reportado números en específico. Por ello, es pertinente elaborar un diagnóstico de dicho fenómeno en el contexto escolar de la ciudad de Mérida – Venezuela.

Las interacciones que ocurren al utilizar Internet permiten explicar la problemática presentada, pues la misma proporciona una oportunidad de identificar el impacto y posibles consecuencias en las que sucede el acoso virtual, haciendo mella en las relaciones sociales, educativas y en el funcionamiento psicológico de las generaciones más jóvenes. Es indiscutible que los adolescentes pasan gran parte del tiempo sumergidos en el mundo digital, con la posibilidad de asumir roles de cibervíctimas, ciberperpetradores y/o ciberespectadores, viéndose así afectado el funcionamiento psicológico, lo cual repercute en las relaciones con los demás, e incluso, el desempeño académico.

Sin duda alguna, en el ciberespacio se encuentran distintas identidades. Cada joven actúa conforme a sus propios criterios personales, aunque en ocasiones un perpetrador puede tener la facultad de promover o inducir que otras personas se unan en detrimento de la víctima, lo cual se realizaría tanto en situaciones cara a cara y/o de modo virtual.

La red admite el empleo de un lenguaje soez, difundir calumnias, rumores o imágenes privadas de la víctima. Aunado a ello, si el ciberperpetrador posee destrezas en el manejo de herramientas tecnológicas, particularmente de programas para crear y editar videos, incluso podcast, se valdría de los mismos a fin de realizar parodias o burlas en contra de algún estudiante en particular y de esta forma ridiculizarlo, lo que sería una conducta de acoso cibernético bien específica.

Por ese motivo, Internet se ha convertido en el lugar preferido para llevar a cabo el acoso virtual, puesto que existe la posibilidad de que un mayor número de personas observen la agresión. El acoso cibernético, al ocurrir en cualquier momento y espacio, se logra evidenciar en hogares e instituciones educativas, y en ocasiones será de forma anónima. En realidad, lo más preocupante de dicho acto agresivo es la desconexión afectiva del perpetrador con la víctima, dado que no hay interacción cara a cara, lo cual genera un alejamiento que le impide percatarse del daño producido o establecer empatía, siendo esto un instigador para la conducta agresiva.

Es incuestionable que las TIC conforman un elemento más en la cultura, produciendo hibridaciones en los entornos tanto simbólicos como materiales y, por ende, en la misma cultura (Henríquez Coronel, 2013). Es más, se ha de pensar que el uso de las TIC afecta la evolución cultural del ser humano porque la virtualización brinda la oportunidad de alcanzar lo que hasta hace poco tal vez no era posible; asimismo,

habrá que cuestionar si la tecnología ofrece una oportunidad para acercarse a los demás o por el contrario aleja a las personas. En consecuencia, es indispensable conocer desde la niñez los posibles riesgos y mejoras para las relaciones sociales que se producen al navegar en Internet.

A continuación, se presenta el desarrollo de la problemática en el contexto escolar de la ciudad de Mérida, Venezuela.

1.1. La cultura del acoso cibernético en instituciones educativas merideñas.

El acoso cibernético al ser un problema global debe enfocarse de manera contextual, es decir, determinando las condiciones locales, sociales y culturales en las cuales se genera; de ahí el interés por presentar situaciones en las que se logró evidenciar el fenómeno objeto de estudio, específicamente en unas instituciones educativas de la ciudad de Mérida en Venezuela, pues asumir un criterio sistémico permitirá elaborar un mejor análisis de los acontecimientos en este lugar. Por eso surge la necesidad de indagar en los aportes de distintos enfoques que ayuden a comprender el entorno sociocultural en el que se actúa; asimismo, identificar cómo las conductas y modalidades están vinculadas al acoso cibernético.

Las influencias del grupo de amigos, familiares y cultura proporcionan oportunidades que ayudan en la comprensión del desarrollo de las conductas agresivas entre los jóvenes escolares. Por ello, con la finalidad de profundizar en la problemática, se partió del entorno inmediato en el cual desarrollan sus actividades cotidianas, para luego ir a los distintos niveles del sistema que también influyen, tal y como considera la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987).

Es válido afirmar que desde dicho enfoque, la percepción del individuo juega un papel importante en las situaciones de acoso cibernético, ya que las interpretaciones que construye el estudiante sobre su realidad, en unión a sus relaciones sociales, repercuten en la intensidad de sus experiencias y en los potenciales daños que se generan a causa de las situaciones de acoso.

En tal sentido, es necesario explorar el acoso cibernético en el ámbito educativo de la ciudad de Mérida, de este modo evidenciar los escenarios en los que se producen las conductas de acoso virtual y los medios que los jóvenes usan para llevarlas a cabo. De hecho, al reflexionar sobre la relevancia y el interés en el tema, la investigadora tuvo

la oportunidad de establecer contactos con instituciones educativas en dicha ciudad, lo que permitió hacer un acercamiento preliminar al fenómeno en indagación, ofreciendo así información que revela, sin lugar a duda, la existencia del mismo.

El primer caso, se obtuvo en una institución privada durante la actividad denominada *día del domingo familiar*, la cual fue realizada el 18 de noviembre de 2012. Se trató de una estudiante de primer año. Según refirió la directora, la joven facilitó su celular a una compañera, quien supuestamente enviaría un mensaje de texto a su madre para que la buscara, cuando en realidad lo que hizo fue escribir y enviar un mensaje con una nota de suicidio a todos los contactos registrados que tenía la joven víctima en su celular (propietaria). A partir de lo vivido, la estudiante expresó no volver a la institución educativa. Por lo demás, le tocó dar explicaciones a sus contactos telefónicos debido a dicho mensaje. En efecto, este suceso representa una conducta de acoso cibernético denominado suplantación de identidad.

Por ese motivo, la directora del plantel escolar se reunió con las madres de las estudiantes, tanto de la víctima como de la que ejecutó el rol de ciberperpetrador, tratando de mediar y buscar una solución. No obstante, la madre de la perpetradora manifestó que son juegos entre ellas; mientras que la madre de la víctima resaltó que por este tipo de juegos, niños y jóvenes se han quitado la vida. Esta experiencia brinda la oportunidad de demostrar la ambigüedad que algunos padres y madres manifiestan en relación con el tema de estudio, al mismo tiempo, testimoniar la intensidad de los comportamientos asociados a esta peculiaridad.

Es más, otro caso ocurrido en la misma institución privada, el día 29 de enero de 2013, cuando la investigadora hacía una visita al aula de clase para hablar acerca del acoso escolar, tres jóvenes del sexo femenino de segundo año de Educación Media General le informaron que un estudiante de sexo masculino había logrado capturar un video de ellas mientras se intercambiaban la ropa para el ensayo de una obra de teatro. A su vez, ellas añadieron que este joven tiene a su madre fuera de Venezuela y que además no hay quien le brinde orientación por parte de la familia. Incluso, se ha de acotar que hasta ese día de la visita al aula ningún docente había tomado cartas en el asunto.

Aunque la investigadora informó lo ocurrido al profesor guía de la sección, este declaró no saber nada del acontecimiento, de igual forma, respondió la ciudadana directora. Dicha realidad, muestra y permite confirmar que en algunas instituciones

educativas merideñas hacen muy poco en relación con la problemática, por no decir que nada. Es incuestionable que las víctimas se encuentran desprotegidas, en efecto la conducta impropia no está siendo atendida. En el caso, se observa de forma clara otra modalidad de acoso cibernético porque existe una violación de la intimidad, que Willard (2005) denominó *Outing*, que en español se puede traducir como *revelar imágenes confidenciales*, con el propósito de exponer a las jóvenes, ya sea para ridiculizar o generar burlas. Los adolescentes en la actualidad graban videos que luego publican en ciertos portales de Internet diseñados para tal fin, incluso, ciertos sitios web solo son conocidos por los estudiantes que se encuentran en el contexto escolar.

Asimismo, durante la visita de la investigadora a una institución educativa de índole pública, se le informó del caso de una estudiante cursante del tercer año, quien era acosada por otra de cuarto año. Durante una entrevista con la víctima, esta manifestó sentirse mal ante los mensajes de amenaza que recibía anónimamente en su celular, y a la par de esta realidad también logró identificar a uno de sus perpetradores. De igual modo, ella expresó el hostigamiento que ocurría en el contexto escolar y cuando se encontraba en su hogar, lo cual es necesario tener presente al momento de analizar el fenómeno ya que sus dos entornos inmediatos son perjudicados y, por ende, el desarrollo integral.

Aunado a esta circunstancia, la estudiante un día llamó a su madre para que la buscara en la institución porque había recibido en su celular una fuerte amenaza, asimismo acudió a su profesora guía, sin embargo, la misma no le brindó apoyo al respecto. Es evidente, que en esta oportunidad la joven es víctima de acoso presencial y cibernético. De igual modo que en la institución privada, los profesores no hacen algo por ofrecer una ayuda a las víctimas, y menos atender la conducta disruptiva de los agresores, lo cual simultáneamente dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de las relaciones sociales en el grupo.

Incluso, la directora de otra institución privada hizo referencia a la investigadora sobre un hecho, con una estudiante que fue expulsada del colegio por su comportamiento. El año escolar siguiente (2012 – 2013) la joven se cambió a una institución pública. No obstante, por medio del teléfono celular ella siguió fomentando agresiones hacia unas de sus excompañeras del colegio, a tal punto de convenir un día para verse cerca de la institución educativa, y definieron el lugar para un enfrentamiento cara a cara, el cual terminó, en una escena de golpes entre ellas. Fue el día 17 de enero

de 2013 cuando se concretó el encuentro, asimismo la joven perpetradora llevó tres compañeras más, quienes se unieron al conflicto en cuestión. Todo esto ocurrió a la hora de la salida del colegio, mientras los espectadores en general veían la pelea entre las jóvenes, sin actuar para separarlas. Un directivo de la institución solicitó ayuda para separar a las estudiantes, pero no obtuvo ninguna colaboración. Es evidente que, en este caso se emplearon las TIC para amenazar y mantener la agresión hasta el día en que se llevó a cabo la pelea.

Si bien la perpetradora no se encontraba como alumna de la institución, continuaba haciendo daño valiéndose del envío de mensajes tipo texto, voz y/o llamadas, lo cual indica la influencia de las herramientas tecnológicas en las relaciones sociales dentro de los entornos educativos.

En el transcurso de las conversaciones con los estudiantes, algunas de las víctimas revelaron que existen espacios web en los que se convocan a otros estudiantes para concretar o presenciar un acto agresivo. A la par, se publican videos de las peleas llevadas a cabo en el contexto escolar. Verbigracia, se evidenció una página de *Facebook* denominada *Mérida activa*³, en la cual se insultaban y publicaban comentarios obscenos de los compañeros de clase, y los mismos eran observados por jóvenes de otras instituciones educativas.

De modo similar, ocurre con el portal *YouTube*, en el que se encuentran videos de los estudiantes merideños, particularmente, grabaciones de peleas tanto dentro como fuera del recinto educativo; o el lamentable modo denominado *happy slapping*, que según Mora Merchán et al. (2010) ocurre cuando una o varias personas golpea a otro mientras se le graba, todo con la finalidad de ser publicado en Internet y difundir el mismo.

Se resalta que los eventos antes descritos, muestran la propagación de distintas formas de acoso virtual por medio de la web, que además pueden observarse repetidamente ya que dichos eventos se encuentran alojados en ella.

En realidad, los casos demostrados son un reflejo de la existencia del acoso cibernético en la ciudad de Mérida, y por falta de conocimiento, recursos, brecha tecnológica o por indolencia de los educadores junto a los padres y representantes de

³ Actualmente la página se encuentra cerrada, no obstante, en sustitución de ella se creó una red llamada ASK. Es necesario tener en cuenta que estos portales siempre están cambiando, como una forma de evadir responsabilidades, así como para reciclar y actualizar las publicaciones de esta índole.

los estudiantes, no se actúa para solucionar el problema. Esta particularidad puede ocurrir tanto dentro del espacio escolar como fuera del mismo, por ello la relevancia de una labor mancomunada entre el hogar y la escuela para atender la situación.

1.2. Interrogantes que orientan la investigación.

El interés en el tema objeto de esta disertación doctoral, se inició desde abril de 2012 cuando se realizó un simposio organizado por el Departamento de Psicología y Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación, bajo la adscripción de la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar (UNIDEHF) de la Universidad de Los Andes, en Mérida – Venezuela, sobre la construcción de entornos saludables y la prevención de la violencia entre pares. Dicho evento contó con una invitada internacional, la Doctora Ersilia Menesini, de la Universidad de Firenze Italia, investigadora reconocida en la temática de acoso cibernético, quien gracias a su participación hizo que muchos docentes intervinieran y plantearan interrogantes sobre cómo afrontar la problemática en los espacios del recinto escolar. Es a partir del simposio cuando surgen intereses y propuestas para iniciar trabajos en esta área, y se desprende la motivación por la indagación en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Mérida.

Ahora bien, en relación con la divulgación no científica se observó que un periódico de la ciudad de Mérida hizo referencia al *Bullying*⁴, en el cual se alude al tema, pero no se presentó mayor información al respecto; solo destacó qué es el *bullying* y ocho pasos para prevenir el ciberacoso, pero sin aportar cifras o planteamientos vinculados con el tema.

Es indudable que la situación del acoso cibernético en la ciudad de Mérida debe investigarse sistemáticamente y generar información que permita su consideración adecuada, ya que en el curso de esta investigación se detectó la ausencia de cifras y datos provenientes de fuentes confiables que den cuenta del problema. Tampoco existen adecuadas campañas informativas, ni en los medios de información y comunicación, ni en las escuelas, por lo que se hace urgente el diagnóstico y la

⁴ El ciberacoso en adolescentes: Bullying. (1 de abril de 2013). *Frontera*, p. 25. Mérida, Venezuela.

comprensión del acoso cibernético como un paso previo para la formación de estudiantes, padres y educadores en la mitigación del mismo.

Por consiguiente, es central formular la siguiente cuestión ¿está presente el acoso cibernético en una muestra de estudiantes de Educación Media en el estado Mérida? Para dar respuesta a esta interrogante es pertinente una aproximación a través de un instrumento que permita recolectar información del acoso cibernético en el contexto escolar. A su vez, se desprende otra pregunta vinculada a la anterior ¿cómo se desarrolla el fenómeno en estudio conforme a las características sociodemográficas?, información necesaria para establecer aquellos grupos más comprometidos o vulnerables en el acoso cibernético.

La mayoría de las investigaciones sobre el acoso cibernético se han elaborado con un enfoque estadístico, pues así lo evidencian los estudios de Buelga et al. (2010); Buelga y Pons (2012); Li (2006); Menesini, Nocentini y Calussi (2011); en cambio, el plano sociocultural con base en aproximaciones cualitativas ha sido poco desarrollado.

Evidentemente, el enfoque cuantitativo es fundamental para brindar datos específicos sobre el problema y por ello, en distintas investigaciones alrededor del mundo, se considera la medición numérica dado el interés en conocer cómo se comporta el fenómeno en la población estudiantil. Esta consideración es necesaria en el contexto de las instituciones educativas de la ciudad de Mérida, donde se carece de cifras sobre la frecuencia del acoso cibernético, siendo de interés para la exploración del fenómeno establecer aportes en este sentido. No obstante, en la presente disertación también interesa profundizar en la interpretación de las condiciones y contextos que interactúan en el fenómeno desde una perspectiva sistémica, tal y como se explica más adelante.

Como parte del proceso de indagación, se han tomado en consideración los planteamientos de Bandura (1975), quien proporciona la idea de observación de modelos para comprender el comportamiento agresivo, a partir de la cual se ha propuesto una reinterpretación de la teoría bajo la influencia de las TIC, dado que las mismas son medios de propagación del modelaje simbólico. En efecto, hasta hace unos años se pensaba que el modelaje constituía el principal agente para el desarrollo de la agresión, gracias a la influencia de los modelos simbólicos de los medios de comunicación especialmente: la televisión y el cine. Desde la perspectiva de la autora de esta disertación se plantea que la conducta agresiva se extiende de manera rápida

en las edades escolares debido a la aparición y evolución de las herramientas tecnológicas. Sin duda, es un problema que se acrecienta a medida del avance de las TIC.

El modelaje simbólico es adecuado al momento de explicar la adquisición de comportamientos agresivos que se desarrollan por medio de las experiencias ajenas, en las que incluso se logren aprender conductas espacial y temporalmente remotas, tal es el caso de las experiencias virtuales, las cuales tienen efectos en el individuo desde el mundo digital por el simple hecho de observarlos. Por lo demás, se ha de tener en cuenta que las TIC tienen un componente principalmente visual, lo cual es de interés al instante de pensar cómo las imágenes que circulan a través de los distintos dispositivos tecnológicos asumen un rol modelador en las conductas agresivas.

Así pues, en la investigación resulta imprescindible un acercamiento y reactualización de la Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Albert Bandura, –la cual ha sido fundamental en la psicología social–, para la comprensión de algunos procesos sociales y cognitivos que se activan en el uso de las TIC como espacios de acoso virtual. En consecuencia, ya que se ha planteado la necesidad de diagnosticar la frecuencia del fenómeno de estudio en una muestra de estudiantes merideños, y presumiendo que existe un proceso de modelaje simbólico de las conductas de acoso cibernético, surge una nueva interrogante ¿Cuáles son las conductas y modalidades que evidencian las cibervíctimas y ciberperpetradores en algunas instituciones educativas merideñas?

Se ha señalado la necesidad de abordar el problema desde su complejidad con el fin de atender y establecer una interpretación de los procesos implicados, por lo que es primordial una exploración sistémica de las condiciones que rodean el acoso cibernético. En virtud de lo anterior, se da a conocer el aporte y reinterpretación de otro enfoque fundamental como es la Ecología del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner (1987). En efecto, dicha teoría ha sido ampliamente difundida en la comprensión de las distintas relaciones que inciden en el desarrollo humano, de ahí que la presente investigación asume su importancia y vigencia en el conocimiento de los sistemas socioculturales en los cuales la víctima y el perpetrador establecen relaciones diádicas. Esto ofrece la oportunidad de ver la problemática del acoso no solo unidireccionalmente sino en varias vías, dado que es un proceso dinámico, activo y por ende multidimensional.

En tal sentido, resulta de especial interés comprender la victimización por acoso cibernético desde la condición que vive el estudiante, además de conocer la relación de esta particularidad en los distintos espacios vitales. Bajo esta perspectiva, cabe preguntar ¿cómo una víctima de acoso cibernético percibe su experiencia?, ¿cuáles son los entornos de perpetración del acoso y cómo se lleva a cabo? En esta indagación interesa enfocar a la persona en el centro de un sistema cultural para identificar los distintos elementos e interacciones que intervienen cuando se produce el acto agresivo, brindando la oportunidad de indagar sobre la repercusión del acoso cibernético en el desarrollo del individuo y en sus relaciones con los demás.

Asimismo, reflexionando en cuanto a lo expuesto en este apartado, se propone una interrogante esencial ¿Qué aportes hacen las teorías del Aprendizaje Social y el Enfoque Ecológico para analizar los distintos aspectos del acoso cibernético? Es menester resaltar la importancia que para esta tesis doctoral tiene el generar un marco explicativo del acoso cibernético, puesto que hasta el momento una de las limitaciones que se ha observado en las distintas investigaciones es la ausencia de una base conceptual sólida y profunda que ayude en la comprensión amplia del mismo. Cabe destacar que el énfasis común de las investigaciones se centra en elaborar diagnósticos al respecto sin considerar los aportes interpretativos de enfoques teóricos ya consolidados en la comunidad científica.

Luego de enunciado el problema objeto de investigación, en el que se han formulado algunas interrogantes, enseguida, se señalan los objetivos que conducen todo el proceso.

2. Objetivos de la investigación

2.1. Objetivo general.

Analizar los factores asociados al acoso cibernético en estudiantes de Educación Media, en el contexto de cuatro unidades educativas de la ciudad de Mérida.

2.2. Objetivos específicos.

- Describir la frecuencia, conductas y modalidades del acoso cibernético según el reporte de víctimas y perpetradores, proporcionando así una visión del fenómeno en estudio.

- Determinar la relación de las características sociodemográficas sexo, tipo de institución educativa, año de curso y edad para la victimización y perpetración del acoso cibernético.
- Conocer los contextos en los cuales se desarrolla la experiencia de un estudiante víctima de acoso cibernético en una de las instituciones que conforman la muestra.
- Generar una comprensión del acoso cibernético desde los aportes de la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura y el enfoque de la Ecología del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner.

3. ¿Por qué atender el acoso cibernético en los jóvenes de Educación Media?

La realidad virtual hoy en día es una nueva dimensión de la humanidad; por ese motivo, se requiere de una reflexión ontológica con el propósito de pensar sobre las interacciones que establecen los jóvenes en el mundo de las tecnologías, ya que estas producen cambios en lo individual que también tienen efectos en la cultura. Además, se precisa de una aproximación metodológica, que explique las formas cómo se desarrollan los procesos inherentes a la virtualidad, como en el caso del presente estudio, el acoso cibernético.

Es importante deliberar sobre la función social fundamental que tiene la educación en la conservación de los principios y elementos de la cultura. Este mundo virtual ha transformado inevitablemente el entorno de las relaciones sociales, puesto que el adolescente continuamente navega en Internet, convirtiendo el mundo virtual en una extensión de su ser y elemento imprescindible para su relación con los demás. Incluso, algunos jóvenes y adultos piensan que si no están conectados a la red no existen para otras personas; todo esto conduce a una cultura hipertecnologizada, la cual crece de manera exponencial y del mismo modo, produce transformaciones en los espacios educativos.

Henríquez Coronel (2013) reconoce las características de la cibercultura juvenil desde la mirada de distintos estudios realizados en América Latina, entendiéndose a las TIC como un elemento más de la cultura que produce hibridación desde el mundo simbólico y material. Para la juventud es un entorno de nuevos modos de consumo y de formación, por lo que es importante preguntarse ¿cuáles son las relaciones que

establecen los jóvenes desde su mundo virtual?, puesto que viven inmersos en una vida mediada por herramientas tecnológicas, lo cual repercute en la conformación de la identidad.

Otro aspecto que resalta este autor en los adolescentes, es que ellos no logran distinguir los límites entre el mundo real y el virtual, viven conectados la mayor parte de su tiempo, son grandes consumidores mediáticos, resaltan por su gran habilidad de hacer varias cosas a la vez —mientras elaboran sus asignaciones escolares pueden oír música, chatear, enviar mensajes de texto—, se comunican por medio de imágenes, audios y videos, conforman grupos virtuales particulares y establecen relaciones afectivas, tal y como ocurre en el mundo real.

En ese sentido, los profesores deben hacer un esfuerzo por disminuir la brecha virtual, tanto entre quienes no la emplean como en los que no saben manejarla. Es evidente que corresponde conocer y aprender sobre las TIC, pues éstas son herramientas que activan el pensamiento y han transformado el proceso de enseñanza y aprendizaje (Casado et al., 2018; Hernández Requena, 2008).

Al profesor de este milenio le corresponde asumir un reto pedagógico a fin de promover y hacer un buen uso de las TIC en el proceso educativo, que contribuya no solo a fomentar aprendizajes, sino a desarrollar mejores personas cada día en todos los niveles del sistema ecológico que atañen al individuo, es decir, escuela, familia, comunidad presencial y virtual, de esta forma, poder compartir en otros entornos y en el ciberespacio de modo seguro y responsablemente.

Por tanto, se requiere de profesores prestos al cambio, que se incorporen en el conocimiento y manejo de las TIC para así integrarse en la era virtual, conocer los espacios en los que interactúa la juventud y desde ahí promover el desarrollo prosocial de sus estudiantes, lo que contribuye a disminuir la deshumanización e incidir positivamente en ellos.

Está claro que la infoesfera es un mundo plagado de información que ha crecido de manera vertiginosa y ha conducido a una metamorfosis del ser, particularmente en los adolescentes, en quienes surgen nuevos modelos cognitivos como lo explica la neurociencia y el enfoque constructivista, a través de los cuales se construyen conocimientos y se genera la capacidad de desarrollar un sinnúmero de actividades desde la conexión a aplicaciones o plataformas virtuales.

Un estudiante emplea el teléfono celular con conexión a Internet, permitiendo ubicarse en varios lugares a la vez; está en el ahí, pero de una forma desterritorializada. Asimismo, dicho equipo electrónico le ofrece la oportunidad de acceder a diversas informaciones según el propio interés o necesidad de la persona. Además, los navegadores utilizados en el dispositivo informan o recuerdan los portales web visitados por el estudiante, aparecen promociones, productos o servicios en relación con lo que se ha buscado a través de la red mientras se navega; por tanto, siempre hay un registro, una huella virtual. En consecuencia, corresponde asumir una vida plagada de herramientas tecnológicas, en la que los medios de comunicación han transformado la manera de indagar, vivir y adquirir el conocimiento.

Las TIC trascienden la forma física de actuar y explorar del adolescente; de hecho, éste vive en un mundo muy diferente al que tuvieron sus profesores y padres, porque se encuentra involucrado en los eventos que se desarrollan en el infoespacio. Este constituye una extensión del universo, en el que Internet unido a sus productos como páginas web, redes sociales y demás herramientas tecnológicas, conduce hacia un modo específico de información y comunicación con el cual se tiene acceso al mundo global; en consecuencia, establece otro estilo de vida y a su vez le ofrece opciones para proceder, las cuales repercuten en su construcción social e identitaria.

Dado que el joven vive en este mundo colmado de tecnología, los profesores deben aprovechar el manejo de las mismas y contribuir con su desarrollo integral, sin duda alguna como una labor primordial e impostergable. Por ende, es menester fomentar la eticidad a fin de brindar la oportunidad de alcanzar habilidades para interactuar con los demás y relacionarse así de modo empático y armonioso.

Esto cobra mayor sentido frente a la necesidad de atender los efectos negativos que genera el mal uso de las TIC y las implicaciones sociales e individuales que éstas pueden producir. En efecto, la obligatoriedad de asistir al colegio y formar parte de un grupo puede contribuir en la preocupación de los jóvenes que son víctimas de acoso cibernético por parte de algún compañero(s); por otro lado, se trata de personas que están en pleno desarrollo, configurando sus bases emocionales y cognitivas a partir de la interacción con los demás, de tal manera que al verse involucrados en las situaciones de acoso, se generan transformaciones en el proceso identitario, además en el modo de ver y enfrentar el mundo.

En el infoespacio no todo es color de rosa, el estudiante no está exento de vivir experiencias desagradables, e incluso nefastas para la persona que tenga un bajo concepto de sí mismo. Es cierto que el acoso a través de las TIC puede ocurrir dentro y fuera de la institución educativa, por tanto, el logro de un cambio en la interacción diaria escolar que fomente una sana convivencia será el bastión para atender el fenómeno; por ello se requiere diagnosticar y entender el acoso cibernético.

Por esa razón, esta investigación de índole psico–socio–educativa, se orienta a la exploración teórico–metodológica del acoso cibernético, problema que surge a inicios del presente milenio y que paralelamente al avance tecnológico, ha propiciado ciertas situaciones particulares en el hacer diario de un estudiante. Tal y como se ha señalado, esta problemática ha sido estudiada a nivel mundial y, hasta el momento, Venezuela no cuenta con suficientes estudios orientados al diagnóstico de los hechos en el contexto escolar.

En virtud de ello, se propone la comprensión de un problema inherente al uso de las TIC y su impacto en el desarrollo de los jóvenes de Educación Media en la ciudad de Mérida, lo cual implica un proceso en el que se relacionan componentes conductuales, afectivos y sociales en el precitado contexto escolar.

Es indudable que en el ambiente se encuentran los aspectos para activar o prevenir el acoso cibernético. No solo se trata de la exposición a las redes sociales, sino otras condiciones en las cuales los adolescentes están inmersos en su vida cotidiana las que permiten actuar de manera responsable o no. Por tanto, si un joven se halla expuesto al acoso a través de las TIC, siempre existe la oportunidad de manejar o afrontar dicha situación por medio de una toma de conciencia como ciudadano digital, en la cual deben participar conjuntamente padres y maestros.

Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012a), justifica la promoción de la ciudadanía digital desde un aspecto social, pues se requiere que todas las personas contribuyan en el desarrollo psicológico de los infantes y adolescentes. Por tal motivo, es indispensable evitar el mal manejo de la tecnología en detrimento de la niñez y la juventud, al romper las barreras de la privacidad, producir adicción a Internet o a través de la explotación *online*, todos ellos factores asociados al acoso cibernético.

Si bien este estudio no se dirige a sistematizar una propuesta para los jóvenes del tercer milenio, si pretende elaborar un diagnóstico a partir de la exploración del

acoso cibernético en cuatro instituciones educativas seleccionadas del contexto escolar merideño, sin perder de vista que dicha búsqueda conlleva a una responsabilidad y toma de conciencia en el uso de las TIC, lo cual se considera indispensable y urgente en los contextos escolares de la ciudad, del país y el mundo, dado que los jóvenes conviven en el ciberespacio durante su cotidianidad.

De este modo, se finaliza con el primer capítulo referente a la problemática, objetivos y la relevancia de la investigación. A continuación, se da apertura al segundo capítulo, el cual comprende el marco referencial que vislumbra los aportes sistemáticos de distintos autores e investigadores, además de profundizar en el tema planteado con la intención de dar respuesta al último objetivo formulado sobre la construcción de un corpus teórico que coadyuve a explicar la complejidad del fenómeno.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El propósito del siguiente capítulo es hacer una aproximación exhaustiva al acoso cibernético desde sus antecedentes y enfoques teóricos, con la finalidad de dilucidar y comprender el objeto de estudio, además de otros aspectos vinculados al tema.

Para iniciar se partirá de los estudios de Dan Olweus (2006) quien fuera uno de los pioneros en el tema de la agresión entre pares; luego se muestran algunas investigaciones sobre el acoso cibernético en distintos países, considerando los trabajos a nivel mundial y luego en la región de Latinoamérica. Es importante recordar, lo expresado en el capítulo anterior sobre el estudio científico del fenómeno, el cual es de reciente data, ya que el problema se identifica de forma paralela al auge tecnológico y de modo muy particular, a las redes sociales, las cuales avanzan de manera vertiginosa, siendo de gran influencia en el proceso de relaciones sociales y construcción de identidades entre los jóvenes nativos digitales.

En efecto, se estima que este modo de agresión virtual aparece en la sociedad mundial desde el inicio del siglo XXI, y es alrededor del año 2005 cuando comienzan a sonar las alarmas al difundirse casos de agresiones y autoagresiones en los cuales se descubre que los jóvenes involucrados habían sido acosados a través de la red. Por ese motivo, surge la necesidad en la comunidad científica de conocer el problema del acoso cibernético y su vínculo con las prácticas sociales entre los jóvenes, ya que es fundamental el rol de la educación y demás ciencias sociales y humanas en tanto áreas de conocimiento, en la búsqueda de explicaciones a profundidad que conduzcan a la atención del problema.

A ese norte va encaminado este capítulo, en el cual se describe el estado del arte sobre el acoso cibernético, además de generar un marco explicativo que permita la interpretación a profundidad de los hallazgos de la investigación de campo realizada en jóvenes de Educación Media en la ciudad de Mérida, Venezuela.

1. Del estudio del acoso cara a cara al acoso cibernético

Hablar de acoso cibernético implica en primer lugar hacer un recorrido por el acoso escolar; por ese motivo, a continuación se señalarán los elementos comunes entre ambos procesos; de hecho, los estudios sobre acoso escolar han servido de base para tipificar ciertos parámetros del acoso cibernético.

El problema de la agresión escolar no es nuevo. En el contexto venezolano se le conoce a este tipo de agresión coloquialmente por *chalequeo*, así lo revelan Misle y Pereira (2011) al referirse a una conducta recurrente en los centros educativos del país, señalando que con esta denominación jocosa se enmascara la verdadera situación del acoso. Por tanto, es fácil identificar que cualquier estudiante en el país –ya sea en el presente o de unas generaciones atrás–, haya sido víctima de este tipo de agresión sin obtener la debida atención por parte de las escuelas e incluso de los padres, acarreando consecuencias que pueden perdurar toda la vida.

El acoso escolar se le identifica y sistematiza desde hace varios años a nivel mundial. Así lo refieren García Rojas y Jiménez Vázquez (2010), cuando explican que el fenómeno tiene más de cuarenta años de estudio.

Ante el impacto de dicha problemática en los países escandinavos, Dan Olweus (2006) fue quien presentó por primera vez un estudio sobre las agresiones entre iguales, mejor conocido como *Bullying*; de ahí que se le considere uno de los pioneros en la investigación sobre el acoso escolar.

Entonces, antes de definir y sistematizar el acoso con arreglo a la concepción del precitado investigador, es necesario comprender y hacer algunas aclaraciones semánticas respecto al término acoso, el cual se ha acuñado en años recientes. Esta conducta es llamada *bullying* o *mobbing*, terminologías adoptadas de los estudios llevados a cabo en los países de Noruega y Dinamarca.

La palabra *mobbing* se usa primordialmente para referirse a una persona o grupo de personas que hostiga a otra, siendo éste un uso no adecuado desde el punto de vista lingüístico para hacer alusión a las relaciones entre los pares en las escuelas, lo cual debe tenerse en cuenta al traducirse por amenaza y acoso entre escolares. Al

igual ocurre en el caso del castellano, cuando se traduce desde el inglés *bullying*, como acoso o *agresión intimidatoria*⁵.

Sin duda, la opción de este investigador fue establecer una generalización de los términos que refieren a la conducta de acoso, lo cual permitió su definición operacional, es decir, establecer pautas para delimitar una conducta agresiva como acoso. Basándose en sus estudios realizados en la ciudad de Bergen, encontró que entre un 30% y 40% de las agresiones eran realizadas en forma individual; sin embargo, el autor opina que el acoso individual y el grupal están muy relacionados entre sí.

En consecuencia, Olweus (2006) define el acoso de un estudiante al ser agredido o al convertirse en víctima “cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p. 25). Entendiéndose por acciones negativas, aquellas conductas agresivas que son realizadas con la intención de producir daño, herir o incomodar a otra persona por un tiempo prolongado, es decir, de carácter repetido y/o constante, que pueden ser de:

- Palabra: amenazas, burlas, motes.
- Por contacto físico: golpear, empujar, dar una patada, pellizcar, impedir el paso a otra persona.
- Indirectas: muecas, gestos obscenos, exclusión de grupo, negándose a cumplir una solicitud.

El precitado autor, también señala que se ha de tener precaución al momento de emplear la palabra acoso para así evitar errores o confusiones. En consonancia con lo anterior, una acción negativa que se presente en un instante particular no implica necesariamente acoso, es decir, como parte de una situación aislada, en un acto

⁵ En el libro de Olweus (2006) se traduce acoso, amenaza, agresividad, *bullying*, intimidación de forma indistinta. Puede haber una diferencia semántica para la traducción al castellano entre los términos acosar e intimidar, por lo cual no debería ser apropiado usar de forma indiscriminada el término *bullying* como sinónimo de acoso. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2013) se entiende por Acoso: *acción y efecto de acosar. Acosar* 1. tr. *Perseguir, sin darle tregua ni reposo, a un animal o a una persona.* 2. tr. *Perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos. Intimidar:* 1. tr. *Causar o infundir miedo.* 2. prnl. *Entrarle o acometer a alguien el miedo.* Según el Diccionario Bilingüe Merriam Webster (2006), en inglés *bully* se define como *to frighten, hurt, or threaten (a smaller or weaker person): to act like a bully toward (someone): to cause (someone) to do something by making threats or insults or by using force. / Asustar, herir o amenazar (una persona más pequeña o débil): actuar como un “matón”, provocar (a alguien) para hacer algo (a alguien) por hacer amenazas o insultos o utilizando la fuerza.* En tal sentido, la palabra más apropiada para referir a la conducta en castellano parecería ser “intimidación”.

ocasional y/o que se le considere leve. Se verá más adelante que esta condición es esencial, en la diferenciación de la línea sutil que separa los conceptos de agresividad y acoso. Tampoco es adecuado emplear el término acoso cuando dos estudiantes de la misma edad y fuerza física y/o psicológica pelean, ya que para poder usar este término es obligatorio que exista un desequilibrio de fuerzas o relación de poder asimétrica.

A su vez, hay que distinguir entre dos tipos de acoso, directo e indirecto; el primero ocurre cuando de manera directa o presencial se agrede a la víctima, el cual comprende los ataques relativamente abiertos o explícitos, estos suceden entre agresiones físicas y/o verbales. Siguiendo la anterior definición, en esta investigación la autora hace referencia al acoso directo cuando se empleen las terminologías de acoso cara a cara o presencial.

Por otro lado, el acoso indirecto comprende las situaciones de aislamiento social y/o exclusión deliberada a través de distintos medios que no implican un contacto presencial; de forma tal, que cuando se haga alusión a este último se particulariza a circunstancias de acoso cibernético (Del Río et al., 2010). Esta diferencia es imprescindible cuando se caracteriza el acoso cibernético desde el prisma de la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1975; 1987) que será desarrollada en un próximo apartado.

Recogiendo lo anteriormente expuesto, se define el acoso escolar como la conducta realizada por un estudiante o un grupo de ellos en contra de otro compañero para hostigar física y/o psicológicamente en repetidas oportunidades durante un tiempo prolongado con la intención de generar temor o malestar. Cuando esta acción es perpetrada por parte de un grupo, los daños en la víctima suelen ser mayores.

Es indiscutible que en esta diada debe existir una relación de poder entre el perpetrador y la víctima que puede desembocar en una serie de efectos negativos en esta última, como lo son: baja autoestima, ansiedad, depresión, poca o nula integración con los miembros del grupo de la clase, hasta el punto de afectar su desempeño académico, pues así lo indican Mora Merchán et al. (2010).

Desde los estudios iniciales de Olweus han surgido nuevas variables y aproximaciones al acoso escolar. Ortega, Calmaestra y Mora Merchán (2008) resaltan que las investigaciones sobre el acoso escolar han avanzado y transcurrido por diferentes fases. Al principio fueron indagaciones descriptivas solo en algunos países,

especialmente en Europa; luego ocurrió un interés por el acoso escolar a nivel mundial y finalmente, surgieron diversas representaciones y perspectivas de abordaje del problema, especialmente cuando más recientemente se comienzan a evidenciar casos de agresión a través de las TIC siguiendo las mismas pautas expuestas por Olweus en cuanto a frecuencia, intensidad y asimetría de fuerzas.

1.1. Origen del acoso cibernético y algunas particularidades.

Buelga et al. (2010); Mora Merchán et al. (2010) y Oliveros et al. (2012) coinciden en señalar que el primer reporte sobre el acoso cibernético fue realizado por Finkelhor, Mitchell y Wolak en el año 2000, en un informe para la *Nation's Youth*; ellos analizaron los riesgos en Internet por parte de los jóvenes, encontrándose amenazas y conductas violentas efectuadas a través de la red. Recientemente, debido a los sitios web como *YouTube* o *MySpace*, las situaciones de acoso cibernético han proliferado más rápido. Son millones de personas quienes observan los videos de este tipo de contenido, además de repetirlos, porque se pueden ver cuántas veces se desee. En las circunstancias más extremas, han finalizado con el suicidio por parte de la víctima.

Existen casos emblemáticos de suicidios por acoso en la red, los cuales han sido difundidos por los medios de comunicación a nivel internacional, tal y como ocurrió con la estudiante canadiense de 15 años Amanda Todd⁶. El suceso tuvo una cobertura global y también es una muestra de cómo esta situación se pudo haber quedado en un hecho más, pero no fue así, se volvió viral en las redes. Es decir, no solo el acoso se llevó a cabo en Internet, sino que su suicidio también se difundió, lo cual es un fenómeno muy interesante a tener en cuenta para análisis posteriores sobre la penetración y alcances de la web.

Aunado a la situación, Castro Santander y Reta Bravo (2013) reflexionan que la mayoría de los sucesos en que los adolescentes se quitan la vida han sido producto del hostigamiento e intimidación por medio de Internet; conjuntamente, una gran parte de dichas víctimas sufren de depresiones. Igualmente, en los estudios sobre suicidio se ha encontrado la denuncia de acoso cibernético por parte de los adolescentes. Incluso, existen circunstancias en las cuales la madre o el padre reportan la situación, pero las

⁶ Monge, Y. (17 de octubre de 2012). Un caso de ciberacoso conmociona a la sociedad canadiense. *El País*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/17/actualidad/1350506605_509352.html

autoridades, –tanto de las instituciones educativas como de la policía– no pueden o no hacen nada al respecto, muchas veces porque no se lleva el registro de los acontecimientos de manera adecuada y sistemática; en el peor de los casos, se ignora la situación por evitar asumir la misma.

Lo señalado anteriormente indica que, además de las circunstancias propias del hostigamiento, existe un mal manejo de la situación por parte del entorno de los jóvenes acosados.

Collell i Caralt y Escudé Miquel (2006) razonan que el acoso cibernético produce en la víctima miedo e inseguridad, porque es hostigada en cualquier momento y espacio, por tanto, se amplifica el efecto y el alcance del mismo. Es innegable que este fenómeno genera un sentimiento de fragilidad que incide en el desarrollo de los adolescentes. Esto ha propiciado que las investigaciones sobre acoso cibernético, se enfoquen más en la víctima, a diferencia de los perpetradores y sus motivaciones para generar daño. Son pocos los trabajos que consideran la mirada del ciberespectador.

Mora Merchán et al. (2010) mencionan que una de las situaciones de acoso cibernético que genera un impacto más significativo es el *happy slapping*, en el cual una persona o grupo golpea a otro mientras se le graba, para luego subir a la red y difundirlo. Está claro que dicha situación, es una modalidad muy malintencionada del acoso cibernético, porque implica una planificación previa, con premeditación y alevosía, por parte de los perpetradores, a su vez, la elección de la víctima. De igual modo, Trujano Ruiz et al. (2009) han denominado a esta forma de acosar *snuff* y creen que va más allá de ser solo una ficción de la agresión cibernética extrema; es una conducta que incide en la elaboración y ejecución de una escena para amedrentar.

La conducta antes descrita, ha sido reportada en circunstancias similares dentro de las instituciones escolares de la ciudad de Mérida en Venezuela, a partir de las cuales se resalta la participación de varios estudiantes ya que individualmente se dificulta el hecho, pues se requiere que alguien filme o grabe el video de los acontecimientos, entre tanto una persona o grupo realiza el acto agresivo para luego publicar y difundir el mismo por vía celular a través de la mensajería de *WhatsApp* o alojar en un portal web como *YouTube*.

Por otro lado, Del Río Pérez et al. (2009) conceptúan que el acoso cibernético se trata de un acoso verbal y escrito solapado, porque los perpetradores atacan a las víctimas por medio de dos modalidades, la computadora y el teléfono celular. En efecto,

por ambas herramientas tecnológicas se logra enviar mensajes para hostigar, tal es el caso de los escritos vía correo electrónico y la mensajería instantánea; asimismo, publicar comentarios obscenos a un blog, insultos en las salas de *chats*, inventar rumores, hasta el punto de crear páginas web para incentivar y promover comentarios degradantes y/o agresivos, difundir videos y fotos comprometedoras de las víctimas.

No obstante, en esta investigación doctoral se ha podido precisar que, gracias al vertiginoso avance de las tecnologías y, particularmente los celulares inteligentes, el acoso cibernético en la actualidad va más allá de una acción verbal y escrita porque implica el uso de medios tecnológicos y simbólicos para su perpetración, lo cual hace que la crueldad del acoso virtual también se vea incrementada.

En relación con lo expuesto, en el capítulo I, durante el trayecto de la formulación del problema en el contexto escolar merideño, se señaló la existencia de un sitio web llamado *Mérida activa* en el que se leían mensajes obscenos, amenazas e insultos entre los estudiantes, lo cual es similar a lo reportado por Trujano Ruiz et al. (2009) en su investigación al indicar la existencia de un portal web llamado *La Jaula* en el que se publicaban rumores, al mismo tiempo de informar actos de agresión física para lo que revelaban el lugar y la hora de actuar en contra de algunos de los miembros estudiantiles de dicha comunidad virtual. Se resalta el hecho de que esta página web tiene un índice alfabético de determinadas instituciones educativas de la República Mexicana, incluyendo todos los niveles del sistema educativo tanto de índole pública como privada.

En síntesis, a medida del avance tecnológico y en especial de las redes sociales, justamente, también ha proliferado el acoso cibernético en toda la sociedad al mismo ritmo, lo cual es notorio entre los adolescentes de acuerdo con los autores antes mencionados, y algo muy preocupante es que ocurra en el contexto escolar. A su vez, existe la posibilidad de que vayan apareciendo otras formas de agredir de modo virtual, tal y como se explica en el siguiente apartado. Incluso, el desarrollo de los teléfonos inteligentes ha hecho que no exista una gran diferencia entre acosar por medio de un celular o de Internet.

1.2. Estado del arte sobre el acoso cibernético.

En este estudio, se ha propuesto que en las actuales relaciones sociales entre los adolescentes y el grupo de pares no sólo se presenta el acoso escolar, sino que la

intimidación –agresión– también puede ser efectuada a través del entorno virtual o TIC. Las investigaciones tradicionalmente han reflexionado que el acoso cibernético es una variable que guarda relación con el acoso escolar o presencial, y que además se caracteriza por ser un acoso indirecto. De ahí que, según indican Collell i Caralt y Escudé Miquel (2006) el acoso cibernético, en tanto agresión indirecta, amplifica el efecto del acoso escolar. Más recientemente los estudios sobre acoso cibernético piensan en la autonomía de este constructo como una manera específica de acoso que enfatiza los efectos de las TIC sobre el comportamiento de la persona, igualmente, de los problemas de seguridad al navegar en Internet.

Smith (2013) señala que es a partir del año 2004 cuando se toma conciencia sobre el problema del acoso cibernético. Sin embargo, desde el año 2008 se incrementan los estudios sobre dicho fenómeno, siendo por tanto una línea de investigación muy reciente y que se desarrolla en un espacio de cambios vertiginosos; prueba de ello, el estado del arte que se ha realizado para abordar el problema objeto de estudio. A continuación se describen algunas de ellas, vinculadas con la tesis doctoral.

En el estudio realizado por Menesini et al. (2011) sobre el acoso cibernético, las investigadoras diseñaron un instrumento con el objetivo de conocer la estructura dimensional de las categorías relacionadas con el acoso cibernético; medir crueldad y discriminación. La muestra del estudio la conformaron 1092 adolescentes italianos, de los cuales el 50,9% era femenino y el 49,1% masculino.

La escala fue diseñada para ver dos situaciones, una, los jóvenes que agredían y dos, los que eran víctimas del acoso cibernético. Se tomó en cuenta el acoso producido tanto por celular como por la computadora. Para medir la crueldad se consideraron dos aspectos, uno basado en el juicio social (severidad del impacto del acoso cibernético en relación con el acoso tradicional) y el otro las estimaciones psicométricas que permitieron comparar y discriminar la severidad de cada conducta de acoso con respecto al grupo.

En todo caso, se concluyó que el aspecto visual, es decir, aquellas conductas de acoso que implican imágenes de videos y fotos, son más crueles que los medios verbales y escritos –llamadas o mensajes–. De hecho, los mensajes instantáneos y los insultos por llamadas no fueron significativos para el acoso cibernético. Las científicas distinguieron los efectos entre las mujeres y los hombres, a fin de conocer las

diferencias de género en el estudio, confirmando que en ambos géneros el mayor acto destacado en el acoso cibernético fueran las imágenes, ya sean videos o fotos de escenas íntimas o violentas, recibidos por vía web o teléfono celular.

De acuerdo con las especialistas en el tema, el factor cultural pudo influir en los resultados de la investigación, porque para los italianos algunas agresiones ligeras, por ejemplo, el caso de las llamadas silenciosas, pueden ser estimadas parte de su cultura, lo cual afecta la precisión para determinar la frecuencia de las personas que participan en ese indicador.

El instrumento elaborado por Menesini y colaboradoras fue desarrollado a partir de siete categorías propuestas por Smith, Mahdavi, Carvalho, y Tippett (2006) para identificar la conducta en estudiantes de secundaria, a saber: intimidación a través de mensaje de texto, foto o video clip a través del teléfono celular, llamada de acoso a través de teléfono celular, acoso por correo electrónico, intimidación en el chat, intimidación a través de mensajería instantánea e intimidación a través de sitios web.

Por tanto, el instrumento propuesto por las investigadoras y las categorías precisadas son consideradas en esta disertación debido a que precisan de una forma certera, aunque no exhaustiva, una serie de conductas y modalidades que están implícitas en el acoso cibernético; por consiguiente, las mismas son descritas a través del instrumento aplicado a un grupo de estudiantes pertenecientes a cuatro instituciones educativas en la ciudad de Mérida en Venezuela, tal y como se puede apreciar en el resumen de las variables, dimensiones, indicadores e ítems para la medición del acoso cibernético que se encuentra en el tercer capítulo correspondiente al enfoque metodológico de este estudio (Tabla 4).

Por su parte, Li (2006) de la Facultad de Educación en la Universidad de Calgary, Canadá, presentó una investigación sobre el acoso cibernético en la escuela, conformada por 264 estudiantes de séptimo a noveno grado de los cuales 130 eran del sexo masculino y 134 del femenino. Se aplicó un cuestionario para determinar, cómo las mujeres y varones actúan ante el acoso cibernético. Además, se declaró que la diferencia entre el género femenino y masculino radicaba en cómo se veía el acoso cibernético y el acoso cara a cara, pues ellos aceptaban más el acoso cibernético y el acoso cara a cara que las féminas. También ellas son más afectadas a nivel psicológico cuando son adultas con respecto a los hombres, porque las féminas recuerdan más lo

que han vivido y dan más relevancia a sus relaciones sociales, a diferencia de los varones.

En efecto, se consideró el factor del género, ya que el mismo juega un rol significativo en el acoso cibernético. El investigador concluye que este fenómeno es producto del nuevo escenario de las interacciones sociales, lo cual es un problema tanto para la escuela como la sociedad, de ahí que los adolescentes requieren períodos de atención conforme a su edad.

A dicho estudio se le ha atribuido gran relevancia por ser uno de los pioneros en la exploración sistemática del acoso cibernético en los recintos escolares, además del valor añadido por buscar una explicación y relación a partir del género. Igualmente, la investigación realizada por Li es una de las más reconocidas y señaladas a nivel mundial. Siguiendo la propuesta del investigador antes nombrado, en la presente indagación se incluye el sexo de los participantes para conocer y profundizar en el fenómeno objeto de estudio en una muestra de jóvenes que se encuentran en el subsistema educativo venezolano de Educación Media en la ciudad de Mérida.

Otra investigación que contempló las diferencias de género fue elaborada por Buelga et al. (2010) con una muestra de 2101 adolescentes entre los 11 y 17 años de edad, de los cuales eran 1098 varones y 1003 féminas de instituciones educativas en la comunidad Valenciana de España. Su objetivo principal fue analizar la prevalencia de las víctimas por medio del uso de la telefonía celular e Internet durante el último año, tipos de conductas relacionadas con el acoso cibernético y su intensidad, es decir, si era severo o moderado y el tiempo en que duraba dicho acoso, encontrándose que el 3,8% de la muestra fue agredida en una sola oportunidad a través del celular y por Internet el 5,4%.

Por lo demás, el 24,6% de las víctimas señalaron que el acoso prevalecía durante un tiempo igual o menor a un mes en el caso del teléfono celular y el 29% por Internet. En relación con el género, se evidenció que las mujeres eran más acosadas en los aspectos de denigración y violación de la intimidad tanto por el celular como Internet. En cambio, los varones estuvieron más victimizados en el aspecto de persecución y hostigamiento, igualmente con el celular e Internet. Se hallaron diferencias significativas según el nivel de estudio en secundaria, siendo los dos primeros grados los más victimizados, por celular e Internet.

Se resalta el aporte de este estudio, porque el mismo consideró el uso del celular a diferencia de otros que solo exploraban el empleo de Internet. Se indagó para saber si se había sufrido de acoso cibernético, además de ampliar el rango de duración a un año, pues se pensaba que preguntar sobre los últimos dos meses era insuficiente para explorar la prevalencia del mismo y el grado de estudio.

A su vez, este trabajo científico coincide con la investigación de Li (2006) porque en ambas se encontró que el medio de mayor uso para agredir es Internet cuando la intensidad del acoso es moderada y de corta duración; no obstante, al estimarse que es moderada, pero con una duración mayor a los tres meses, el medio electrónico empleado era el celular.

En realidad, esto se puede atribuir a la facilidad y el papel central que tiene la telefonía celular en la vida de los adolescentes; actualmente los teléfonos inteligentes permiten la conexión a la red, convirtiéndose así en una herramienta electrónica de gran uso por los jóvenes, particularmente en las situaciones de acoso cibernético. Es evidente que, la telefonía celular tiene un papel protagónico en este fenómeno ya que a través de ella es posible intimidar a la víctima en cualquier momento del día y lugar; en consecuencia, la agresión produce un mayor daño en la víctima a diferencia del acoso presencial, tal y como lo señaló Ovejero (2013), la herramienta altera de una forma importante la activación de la agresividad.

Por su parte, Buelga y Pons (2012) investigaron sobre las agresiones por medio del celular e Internet, la muestra estuvo conformada por 1390 adolescentes de Educación Secundaria entre los 12 y 17 años de edad. Este estudio *ex post facto* analizó la prevalencia de perpetradores de acoso cibernético en estudiantes de las provincias de Alicante, Valencia y Castellón en España, además de contemplar las diferencias de género y el grado de escolaridad en secundaria. Los expertos también evaluaron la intensidad de la ciberagresión, señalando claramente que las respuestas a las categorías de 2 o 3 veces y 1 o 2 veces al mes comprendían la vertiente moderada y las otras dos categorías restantes, es decir, 1 o 2 veces a la semana y todos o casi todos los días, se referían al acoso severo.

Los resultados de dicha investigación determinaron que el 31,4% ha acosado en el último año, el 24,1% lo ha realizado durante el último mes, siendo la intensidad de la agresión de un 22,1% moderadas para este tiempo, lo cual indica una disminución del acoso cibernético considerando la duración en el tiempo de la conducta agresiva.

Asimismo, se señaló que la intensidad del acoso como perpetradores fue el 26,5% de modo moderado y un 4,9% de manera severa.

De acuerdo con el género, se encontró que los del sexo masculino presentan una mayor tendencia a diferencia de las mujeres en enviar contenido sexual no deseado, asimismo en grabar y difundir imágenes degradantes de la víctima. Por otro lado, los varones al igual que las féminas realizan acoso cibernético del mismo modo a sus pares, con respecto a agresiones de denigración –difundir rumores y mentiras–; violación de la intimidad –difusión de información confidencial, intromisión en cuentas privadas–; suplantación de identidad y exclusión social. No obstante, existe una diferencia significativa en relación con el rol de víctima por cuanto las mujeres sufren más de esta situación. Durante el último año de secundaria obligatoria en España se observó la mayor presencia de agresiones virtuales –difundir rumores, violar la intimidad de la víctima como en el caso de entrar a las cuentas privadas de correo, suplantar la identidad, hostigamiento y persecución–.

Es evidente que en estos dos últimos antecedentes, se explora el acoso cibernético en los adolescentes escolares de manera individual, identificando la frecuencia con las conductas de acoso con el empleo del teléfono celular e Internet; el primero lo realiza Buelga et al. (2010) específicamente en el caso de las víctimas, mientras que la otra investigación la enfocan Buelga y Pons (2012) en el perpetrador. Ahora bien, en este trabajo se indaga sobre la frecuencia del acoso cibernético tanto en la víctima como en el perpetrador y, específicamente, durante el periodo de los últimos dos a tres meses. Lo que permitirá determinar la frecuencia, conducta y modalidad empleada.

Hay que mencionar, además a otros especialistas que hablan de un porcentaje del acoso cibernético desde la mirada de sus protagonistas: víctima, perpetrador y perpetrador victimizado, tal y como se evidencian en los estudios de Ortega et al. (2008) y García Rojas y Jiménez Vázquez (2010).

A fin de explicar estos hechos, se pormenoriza la investigación de Ortega et al. (2008) quienes encuestaron a 830 estudiantes de 1° a 4° de Educación Secundaria, obteniendo que el 26,6% están involucrados directamente con el acoso cibernético, de los cuales el 3,8% se encuentran en la vertiente severa, estando el 1,5% como víctimas, 1,7% perpetradores y el 0,6% perpetradores victimizados, mientras el 22,8% es de

forma moderada u ocasional, el 9,3% como víctimas, el 5,7% perpetradores y el 7,8% perpetradores victimizados.

Igualmente, García Rojas y Jiménez Vázquez (2010) llevaron a cabo una indagación siguiendo el estudio de Ortega et al. (2008) en una muestra de 180 estudiantes de 1º y 2º de Educación Secundaria, en el cual hallaron un 43% de acoso cibernético, el 32,6% de forma moderada, siendo el 22,2% víctimas y 10,5% perpetradores y, para el caso de mayor severidad fue el 10,6%, desglosándose de la siguiente manera: 6,7% víctimas y 3,9% perpetradores.

En ambas investigaciones se consideró que, al hablar de la gravedad en la participación moderada u ocasional, se refería al acoso que ocurre menos de una vez por semana, y en el caso del acoso severo, a aquel que se produce más de una vez a la semana, lo cual también será contemplado en la presente diagnosis para especificar la implicación e intensidad del acoso cibernético.

Por otra parte, León del Barco, Felipe Castaño, Fajardo Bullón y Gómez Carroza (2012) en la comunidad de Extremadura para el año escolar 2008 – 2009 en el nivel de Educación Secundaria, con un grupo de 1700 estudiantes, señalaron que el porcentaje de acoso cibernético medio fue el 6% de víctimas y el 6,4% de perpetradores.

A su vez, Giménez Gualdo et al. (2014) en la Región de Murcia realizaron un estudio con 1353 estudiantes de educación secundaria de edades comprendidas entre los 12 y los 21 años, encontrándose que el 5% reconoció ser cibervíctimas, el 1,5% como ciberperpetradores y el 1,2% ciberperpetradores victimizados; los autores señalan que estos resultados son similares a otras indagaciones españolas, aunque la frecuencia es baja en comparación con las investigaciones internacionales.

Más recientemente, Calmaestra et al. (2016) en toda España, aplicaron una encuesta a 21.487 estudiantes entre la edad de 12 y 16 años de Educación Secundaria, de los cuales el 6,9% se consideraron cibervíctimas y el 3,3% asumió la responsabilidad de ser ciberperpetradores.

Para finalizar este apartado referido a los estudios del acoso cibernético a nivel internacional, se consideró la indagación realizada por Garaigordobil (2011) en la cual se llevó a cabo una revisión de las investigaciones sobre la prevalencia de dicho fenómeno en España y otros países europeos, América, Oceanía y Asia. Del mismo modo, de las consecuencias del fenómeno tanto en las cibervíctimas como en los ciberperpetradores. La autora resalta que el mayor interés en el tema es conocer el

número de estudiantes que viven situaciones de esta índole, además, señala que entre las características analizadas en dichos estudios destacan el sexo, la edad y el año de curso.

En conclusión, de los últimos diez años que tomó en cuenta la investigadora para la revisión, sin duda alguna se evidencia un alto porcentaje de acoso cibernético, que varía significativamente para cada país, verbigracia un 55% en Estados Unidos, 25% Canadá y un 22% en países americanos; asimismo, un 55% en el continente de Asia, 25% Oceanía y 30% en Europa. En el caso de los estudiantes que protagonizan el acoso cibernético ya sea como víctima, perpetrador o espectador oscila entre el 40% y 55%, mientras quienes han sido cibervíctimas se encuentran entre el 20% y 50%. No obstante, en esta circunstancia la victimización más severa va desde un 2% al 7%. Estos datos fluctúan de acuerdo con los países, las edades de los participantes en los estudios y el período establecido al momento de recoger la información.

Es claro que los reportes antes señalados muestran una alta presencia del acoso cibernético en los distintos países del globo; de hecho, es considerado un problema de salud debido a su rápida difusión a través de las TIC. Por ende, a partir de lo expuesto en este apartado, se presume que en las instituciones educativas venezolanas podrían estar generándose situaciones de esta índole, pero hasta ahora no se cuenta con investigaciones a profundidad al respecto; en tal sentido, la presente disertación pretende ser un aporte al respecto.

De esta manera, se ha mostrado el estado del arte sobre el acoso cibernético entre las diferentes indagaciones referentes al objeto de estudio a nivel mundial. Estos antecedentes muestran la diversidad de investigaciones y enfoques que se han propuesto para la exploración del problema, en los cuales se evidencia la prevalencia de aproximaciones cuantitativas. El común denominador de las investigaciones reportadas hace evidente la presencia del problema en el mundo y las variaciones en cuanto a la intensidad del daño.

El siguiente apartado presenta el estado del arte de las investigaciones en Latinoamérica, las cuales constituyen punto de referencia para la indagación, ya que Venezuela confluye en dicho contexto específico. Para tal fin, se sigue un orden cronológico partiendo del estudio más reciente.

1.3. Las TIC como espacios de acoso indirecto: Investigaciones desde Latinoamérica.

Herrera López, Romera y Ortega Ruiz (2018) se centraron en la identificación de los estudios referidos al acoso cara a cara como en el acoso cibernético en Latinoamérica, para lo cual analizaron 234 artículos. Los autores obtuvieron que la mayoría de ellos se refieren al acoso presencial y muy pocos versan sobre el acoso cibernético; en este último caso constituyen un 8,1% de los estudios revisados, mientras que el 3,8% consideró ambos fenómenos en conjunto. De acuerdo con el número total de las publicaciones que fueron revisadas, solamente siete investigaciones abordaron la prevalencia del fenómeno, el cual osciló entre el 2,5% y el 42,5%.

De acuerdo con dichos resultados, los autores estiman que la productividad científica del acoso cibernético en este continente es pobre, ya que, en el lapso de los seis años considerados para la revisión, apenas se obtuvieron diecinueve investigaciones al respecto. Sin duda alguna existe un rezago en Latinoamérica con respecto a la contribución teórica, empírica e investigativa en comparación con otros continentes; por tanto, señalan la relevancia de motivar la elaboración de indagaciones sobre el fenómeno. También recomiendan un mayor estudio en los modelos teóricos que expliquen el acoso cibernético, además de investigar la prevalencia desde sus actores, el sexo y el tipo de instrumento que se emplee.

Por otra parte, la autora deja claro que, de la búsqueda y análisis realizado por los autores precitados en el periodo de septiembre a noviembre de 2016, Venezuela aparece solo con tres publicaciones en las cuales se hace un abordaje del acoso de manera global, y no se reporta ninguna investigación sobre acoso cibernético. Estos resultados son consistentes con la afirmación realizada al inicio del planteamiento del problema de la presente investigación doctoral, en el cual se hace referencia a las escasas cifras y datos sobre el acoso cibernético en el país y la necesidad de establecer un diagnóstico sobre la situación. Por ello, esta disertación ha considerado todos estos aspectos que pretenden contribuir en la producción científica del acoso cibernético en Venezuela.

Asimismo, Herrera López et al. (2017) estudiaron la prevalencia del acoso y acoso cibernético en 1931 estudiantes colombianos, obteniéndose el 18,7% de acoso cibernético, encontrando dicha incidencia entre los valores intermedios al ser contrastada con las investigaciones realizadas en Europa, Latinoamérica y Colombia.

Dichos resultados son coherentes con otros estudios en cuanto a que la prevalencia del acoso cara a cara es mayor al acoso cibernético. Con respecto al sexo, los varones se encuentran más involucrados como protagonistas en todos los perfiles. Son los estudiantes entre 14 y 15 años quienes más protagonizan el acoso presencial y virtual.

Otro objetivo de la indagación fue determinar la relación del acoso cara a cara sobre el acoso cibernético: La información permitió determinar la influencia directa de la implicación del perpetrador presencial en conductas de ciberperpetración, asimismo, conocer si la victimización en el acoso cara a cara guarda correspondencia con la cibervictimización. Los investigadores dejan claro que es menester interceder desde modelos ecológicos para la convivencia presencial y virtual, lo cual se puede hacer de modo conjunto en ambos espacios, así como también por separado.

Buendía Giraldo et al. (2016) aplicaron un cuestionario para identificar la frecuencia del acoso y el acoso cibernético y los factores asociados en tres instituciones educativas públicas de Colombia. La escala recogía información con respecto a la víctima y el perpetrador, además de considerar si era leve o grave. La muestra fue de 475 estudiantes del nivel de secundaria, señalando el nivel medio con un 5,5% de víctimas y 4,9% de perpetradores y para el nivel más alto el 1,3% de victimización y 1,1% de perpetración.

Entre los resultados obtenidos se infiere que el acoso y el acoso cibernético en los recintos escolares no son un problema de algunos estudiantes; más bien se trata de una situación que se encuentra en toda la comunidad escolar. El acoso cibernético no está condicionado por la presencia o no del acoso presencial. Aunado a ello, encontraron consumo de sustancias por parte de los perpetradores y víctimas tanto en el caso del acoso presencial como en el acoso cibernético. El 28% de los ciberperpetradores declararon tener problemas con la familia, particularmente con la figura del padre. No se encontró asociación significativa al relacionar las características demográficas.

De igual forma, Baquero Correa y Avendaño Prieto (2015) en un grupo de 299 estudiantes colombianos, indican que el rol de perpetrador y víctima pueden ser únicos o también combinarse con el rol de espectador; incluso es posible ser víctima a la vez que agresor. Los autores obtuvieron que el 0,33% actúa como perpetrador solo, el 6,02% como perpetrador – espectador y el 2,68% como espectador – perpetrador – víctima, lo que representa un total del 9,03% en perpetración. El 0,67% actúa como

víctima sola; 9,36% víctima – espectador y el 2,68% espectador – perpetrador – víctima para un total de un 12,71% de victimización. Esto se resume en que el 21,74% de los estudiantes que conformaban la muestra están involucrados en el acoso cibernético como perpetrador y/o víctima.

En otro estudio, Oliveros et al. (2012) analizaron la presencia del acoso cibernético a 2596 estudiantes desde quinto de primaria a quinto de secundaria, tanto en colegios privados como públicos de la ciudad de Lima – Perú, en el que se encontró 27,7% de acoso cibernético en las instituciones educativas, predominando el 14% en el empleo de Internet por parte de los varones a diferencia de las mujeres con el 3,6%, mientras el uso del celular fue más alto por parte de las féminas con 13,1% y los varones obtuvieron 10,8%. Un aspecto a destacar en esta indagación, es el empleo de Internet en espacios públicos, ya que los mismos son preferidos por no contar con supervisión; por lo demás, varios jóvenes se pueden reunir a la vez, sin que sean detectados o percibidos por los adultos.

Los autores resaltan el hecho de que cuando un estudiante se ve obligado a laborar para poder obtener recursos económicos y ayudar a su familia, este se encuentra más expuesto a ser víctima de acoso cibernético, porque sus compañeros de clase emplean los medios tecnológicos como modo de instigación para burlarse de él. Finalizan diciendo que el acoso cibernético es muy alto en la muestra estudiada, por ello, debe ser considerado un problema de salud pública, tal y como se señaló en el planteamiento del problema.

También en Lima – Perú, García et al. (2010) elaboraron un estudio, el cual en su inicio fue de carácter exploratorio con el propósito de obtener información sobre la prevalencia del acoso cibernético. Después se abordó con un enfoque descriptivo comparativo entre la víctima y el perpetrador para indagar en las modalidades que se empleaban y se compararon las características de género, grado escolar y rendimiento académico autopercebido. La muestra estuvo conformada por 1703 estudiantes de tercero a quinto grado de secundaria.

En la investigación se obtuvo un 4,9% de acoso cibernético, distribuido de la siguiente manera, bajo la modalidad del celular un 2,8% como víctima y 2,1% como perpetrador y a través de Internet fue un 8,8%, representado por el 4,7% de víctimas y 3,3% de perpetradores. Se concluyó que el dominio del acoso cibernético ocurre con mayor asiduidad a través de Internet, a diferencia del celular; además las víctimas más

frecuentes son las mujeres tanto por Internet como por celular, lo cual es consistente con los reportes de las investigaciones referidas a nivel internacional.

No hubo diferencias ni en el género de los perpetradores como tampoco en el grado escolar entre las víctimas y perpetradores. Se comprobó en el estudio, que tanto las víctimas y los perpetradores, se perciben a sí mismos, estudiantes regulares. El acoso cibernético por medio del uso de Internet, en los estudiantes de los últimos niveles de secundaria, se realiza por los correos electrónicos y salas de *chats*; sin embargo, no se observó que a nivel de secundaria se utilice el *Facebook* y las páginas web como medios de acoso.

De la indagación, se desprende que la preocupación de las víctimas es mayor cuando se emplea Internet a diferencia del teléfono celular, condicionalmente en la red la audiencia aumenta y, por tanto, hay más personas que podrán observar las burlas o el hostigamiento realizado a la víctima.

Esta apreciación conlleva a la investigadora de esta tesis a considerar una de las características de la adolescencia a nivel cognitivo, denominada por Elkind y Bowen (1979) la audiencia imaginaria, según la cual el joven piensa que es observado o analizado por los demás.

En efecto, para el adolescente es esencial su percepción sobre cómo los demás lo evalúan; siempre piensa que las personas a su alrededor prestan atención a todo lo que realiza y esto muchas veces le dificulta sentirse cómodo en un ámbito social más amplio, puesto que se siente constantemente sometido a la observación del grupo, sea real o supuesta. La vulnerabilidad a la audiencia imaginaria, la vive el joven que se encuentra en pleno proceso de adaptación a su contexto; lo cual se halla íntimamente relacionado con su desarrollo social y emocional, siendo un aspecto a reflexionar en el acoso cibernético. Por consiguiente, se tiene que pensar en la angustia del adolescente cuando las situaciones de acoso incorporan las TIC, porque las mismas hacen que los eventos sean recibidos u observados por un número mayor de personas a diferencia de las situaciones de acoso cara a cara.

Trujano Ruiz et al. (2009) establecen una mirada crítica a los efectos que produce el uso de Internet y cómo se relaciona la misma con la violencia en México, pues es utilizada para discriminar, hacer terrorismo, emplear en los secuestros, elaborar y ejecutar suicidios, además de los fraudes económicos; todas acciones realizadas contra la dignidad humana de forma virtual. Para los investigadores, urge la necesidad

de atender y disminuir la violencia generada por medio de Internet. En efecto, proponen crear un marco ético para el usuario de Internet, igualmente, una atención desde el punto de vista psicológico a todas aquellas nuevas manifestaciones violentas, de maltrato y enfermedades realizadas por la red, como también la adicción a ella.

Ahora bien, en el caso de Venezuela se hace referencia al uso y posesión de Internet, celular y videojuegos según Bringué Sala y Sádaba Chalezquer (2008). Este estudio se realizó a través de una encuesta interactiva en Iberoamérica, con una muestra de 838 estudiantes venezolanos entre los 10 y 18 años, se encontró que prefieren más el uso de Messenger frente al correo electrónico. Las féminas emplean un 50% en el envío de mensajes cortos de texto o *Short Message Service (SMS)* por sus siglas en inglés, en cambio los varones un 44%. El 63% de los menores navegan desde su hogar. El 67% de los adolescentes manifestó que a los 12 años ya tenía su propio celular. De ello resulta que Venezuela ocupa el primer lugar como el país más precoz con respecto a la accesibilidad de telefonía celular en comparación con los países de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú los cuales conformaron la muestra del estudio.

A su vez, los investigadores han señalado los siguientes resultados de su indagación, por tanto, los mismos permiten estimar y diagnosticar el acoso cibernético en Venezuela:

- Más de una de cada dos chicas venezolanas declara haber recibido mensajes y llamadas de personas desconocidas.
- El 7% de las chicas declaran que les han perjudicado a través del celular, lo que lo convierte en el segundo país en el que más se da esta situación. (...)
- Con el porcentaje más alto de la Generación Interactiva, el 22% de los chicos venezolanos declara haber utilizado el celular para ofender a alguien, porcentaje significativamente inferior en el caso de las chicas. (p. 133)

Es evidente la apreciación de algunos aspectos que están vinculados con el acoso cibernético en Venezuela, tal es el caso de la posesión del teléfono celular y el acceso a Internet, lo cual también se indicó en la definición del problema objeto de investigación, por medio de las estimaciones que se realizaron con los datos alojados en los portales web de CONATEL (2016) y del INE (2014). Igualmente, al contemplar

las derivaciones en relación con el uso de videojuegos, se observa que uno de cada cuatro jóvenes venezolanos posee estos aparatos, es así como se percibe una mayor penetrabilidad de los dispositivos electrónicos en los jóvenes estudiantes de Venezuela.

Estos equipos son las herramientas tecnológicas utilizadas para agredir de manera virtual, ya que las mismas son llamativas y al alcance de un gran grupo de adolescentes quienes se encuentran en las instituciones educativas venezolanas, lo cual hace que el problema de estudio no solo se quede en el recinto escolar, sino que trascienda a otros ámbitos de la vida personal.

En síntesis, las investigaciones precitadas en este apartado reportan el estado del arte del acoso cibernético en la región de Latinoamérica. Los estudios de Oliveros et al. (2012) y García et al. (2010) han resultado de mayor interés, porque fueron realizados en espacios educativos, indagando la presencia del fenómeno, a su vez, revelan la modalidad que se emplea y las conductas ejecutadas para la virtualización del acoso, las cuales han sido estimadas como indicadores en esta investigación. Además, las exploraciones convergen en que la plataforma más común para acosar en este espacio geográfico es Internet.

Aun así, queda claro que en Latinoamérica y específicamente en Venezuela falta mucho camino por recorrer en el estudio del acoso cibernético y los distintos factores asociados al problema. Dicho lo anterior, se procede a continuación al conocimiento pormenorizado de los elementos conceptuales del fenómeno.

2. Acoso cibernético. Enfoques para su comprensión

En este apartado se presenta la especificidad sobre el acoso cibernético, dado que éste es el centro de la indagación; por esa razón, se inicia revelando algunos de los motivos por los cuáles se elige actuar a través de las TIC para llevar a cabo una ciberagresión a diferencia del acoso presencial; a su vez, esto también ayudará a exponer sus características, enfoques, protagonistas y postulados que son de relevancia e interés en el diagnóstico del fenómeno explorado.

De ahí que se desarrollan un conjunto de nociones a partir de las que se desprenden las categorías contempladas para la recolección y el análisis de los datos en un grupo de estudiantes adolescentes de cuatro instituciones educativas en la ciudad de Mérida, tal y como se observa en el resumen de las variables, dimensiones,

indicadores e ítems, con el fin de describir el acoso cibernético, siendo esto necesario a fin de explicar e interpretar los objetivos planteados en esta investigación (Tabla 4).

2.1. ¿Por qué el perpetrador prefiere el acoso cibernético al acoso cara a cara?

Para dar respuesta al interrogante, se ha de retomar la definición de acoso cibernético, la cual se presentó en el primer capítulo, planteamiento del problema. De acuerdo con Mora Merchán et al. (2010), es toda aquella agresión producida a través de las TIC con la intención de hacer daño, intimidar y ser cruel con la víctima. Puede darse en forma individual o en grupo, se mantiene en el tiempo y no hay posibilidad de poder defenderse de ella.

Es evidente que este fenómeno ocurre por distintas modalidades, verbigracia: foros, chats, correos electrónicos, redes sociales, envío de videos, mensajes de textos, mensajes o notas de voz, llamadas telefónicas y video llamadas, es decir, cualquier modo que implique la tecnología como herramienta para agredir. Aunado a ello, los investigadores han especificado algunas conductas, entre las cuales se encuentran los rumores, amenazas e insultos, exclusión, envío de imágenes con contenidos de violencia, llamadas silenciosas, invasión a la privacidad, situaciones embarazosas o íntimas y suplantación de identidad, todas ellas contempladas en el resumen de las variables, dimensiones, indicadores e ítems para la medición del acoso cibernético según el reporte de la cibervíctima y el ciberperpetrador en esta investigación doctoral (Tabla 4).

Para conocer y entender este fenómeno se considera fundamental partir de las características del acoso cibernético, conjuntamente con algunas diferencias y complementariedades entre el acoso cara a cara y el virtual.

Se ha señalado que este último tipo de acoso, concierne a un gran número de personas que logran ver un mensaje, una foto y/o video en una red social, con el fin de causar daño a alguien en particular. A esta característica se le conocerá por *amplitud de la potencial audiencia*, así lo señalan Castro Santander y Reta Bravo (2013) y Del Río et al. (2010); lo cual supone que la agresión realizada por el perpetrador es recibida o vista por la víctima, además de un número elevado de espectadores. Por ejemplo, las conductas agresivas que se viralizan son observadas por millones de espectadores, es

decir, por todas aquellas personas que formen parte de una red social, que visiten determinado portal web o por el simple hecho de estar navegando en Internet.

Asimismo, el acoso cibernético no requiere un enfrentamiento cara a cara, sino que suele ocurrir en el total anonimato, por lo cual quien produce el daño y/o la intimidación lo hace con la probabilidad de no ser detectado y/o sancionado, además de que se puede generar en cualquier momento del día y lugar, gracias a la conexión tecnológica. Otro aspecto a tener en cuenta es que el contenido es imperecedero desde que se aloja en la red, porque el mismo permanece almacenado sin perderse. Más adelante, cuando se exponga la Teoría del Aprendizaje Social se verá como el anonimato, al ser característico del acoso cibernético, es una forma de *difusión de responsabilidad* que propicia y facilita la agresión, de acuerdo con lo que propone Bandura (1975).

No obstante, en algunos estudios se reporta que el perpetrador no siempre permanece anónimo, porque este en ocasiones revela sus actos a los compañeros de clase o comparte el mensaje y/o material públicamente para adquirir status (Smith, 2013) en su grupo, lo cual también desde la perspectiva de esta investigación, es explicado a la luz de la teoría precitada.

El perpetrador cibernético es calificado como acosador no marginal, esto se refiere al cyberperpetrador que mantiene buenas relaciones con sus maestros, así lo expresan Castro Santander y Reta Bravo (2013) y Del Río et al. (2010). Al contrario, de lo que sucede en la situación del acoso directo, en el cual el perpetrador suele tener dificultad para relacionarse con los demás.

En el acoso cibernético resulta más difícil identificar la acción del perpetrador. Un estudiante puede exhibir una conducta adecuada en el salón de clases con sus profesores y a su vez estar haciendo daño a alguno de sus compañeros; incluso puede aplicar el *ciberbaiting*, que implica acosar a los profesores, por ejemplo enviando mensajes de texto, correo electrónico, mensajería instantánea, mensaje en redes sociales, creando fotos o videos con el rostro de la víctima para luego alojarlos en el ciberespacio, construir perfiles falsos en las redes sociales, entre otras conductas y modalidades, para así afectar y perjudicar a la persona en total anonimato.

De acuerdo con Olweus (2006), debe existir una diferencia de fuerzas en la díada víctima – perpetrador para hablar de acoso, esto es fácil de observar en una situación de intimidación de manera presencial. No obstante, Del Río et al. (2010)

estiman que la fuerza física y/o el tamaño del perpetrador no son relevantes en el acoso cibernético, porque no necesitan de estas para actuar. Empero, Smith (2013) plantea que dicha fuerza se dará a través de la destreza tecnológica por parte del ciberperpetrador, porque se requiere cierta habilidad con las TIC para poder producir la agresión y que esta llegue a la audiencia potencial.

Cuando se trata de enviar mensajes de textos, correos electrónicos, mensajes en redes sociales será algo aparentemente más fácil. En cambio, las agresiones más sofisticadas y elaboradas como el hecho de fingir ser la víctima y suplantar la identidad requieren de un mayor manejo tecnológico, lo cual también se ejemplifica, en el caso de un hacker o pirata informático. Aunado a todo lo anterior, se ha de tener presente la destreza del perpetrador para usar el lenguaje escrito y oral, ya que el mismo incide en el momento de argumentar, crear textos creíbles, hirientes u ofensivos.

Esta forma de acosar es muy invasiva, porque la víctima es hostigada en la tranquilidad de su hogar, además de ello, se ha de tener en cuenta el tiempo en que transcurre la agresión (temporalidad – duración), tanto estando en el recinto escolar o en cualquier ocasión que reciba mensajes de texto, correos electrónicos, videos, mensajería instantánea, entre otras formas ya mencionadas antes. Es una agresión latente, a cualquier hora del día y en el espacio de los siete días de la semana, tal y como lo denominó la investigadora en este estudio: el 24 x 7.

En efecto, durante ese lapso la acción podrá ser recibida en cualquier dispositivo electrónico que posea la víctima y los espectadores, a diferencia del acoso presencial que ocurre en un contexto específico como la institución educativa o en sus inmediaciones, pero finaliza a una hora determinada del día; asimismo, al implicar una acción física o verbal directa brinda la alternativa a la víctima de retirarse o alejarse del perpetrador o en su defecto, de solicitar y recibir ayuda inmediata.

Otro aspecto a destacar en este tipo de ciberagresión es que el uso del lenguaje oral o escrito aunado a las imágenes, sin duda alguna produce un mayor impacto en la víctima por ser más fuerte y cruel. Además, permite usar símbolos soeces o hirientes, los cuales son escuchados, leídos y/o vistos las veces que se desee por los perpetradores y espectadores.

Según Smith (2013) se piensa que los aspectos señalados entre el acoso cara a cara y el cibernético difieren más por el grado del daño que por el tipo. Para la autora de esta disertación, es incuestionable que el acoso cibernético es una agresión

indirecta, pues el perpetrador utiliza la red o el celular para expandir rumores, perjudicar y ocasionar daño a otra persona, a la vez, manipula a los espectadores con la finalidad de que se sumen al acoso, aunado a la posibilidad de ver el contenido en la red cuantas veces lo deseen. Al respecto, mucho se ha cuestionado sobre el perjuicio que produce una ciberagresión a diferencia de lo que causa el suceso de modo presencial, lo cual alude a una mayor profundidad en las implicaciones psicológicas y simbólicas más que en las físicas.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta de forma sucinta y sistemática las características más resaltantes entre el acoso cara a cara o presencial y el acoso cibernético, siendo una producción de la autora a partir de la reflexión del marco conceptual elaborado en esta investigación.

Tabla 1
Características del acoso cara a cara y acoso cibernético

Acoso cara a cara	Acoso cibernético
El menoscabo a la víctima solo lo observan quienes estén presentes en el momento del acto agresivo	El número de la audiencia es mayor
Se conoce el perpetrador	Suele ser anónimo
El acto ocurre de modo presencial	Baja probabilidad de ser detectado y/o sancionado
Finaliza el contacto físico con el perpetrador cuando la víctima regresa a casa	El contenido es imperecedero, es decir, todo aquel material que sea publicado o alojado en el ciberespacio, así se borre el archivo original, no desaparece del todo
Dificultad para relacionarse con los demás	Acosador no marginal. Pueden mostrar adecuadas relaciones sociales
Existe una diferencia de fuerzas entre la víctima y el perpetrador	La fuerza física del ciberperpetrador no es relevante para actuar, pero es necesario que exista una destreza tecnológica y del lenguaje para realizar el acto agresivo
Acontece en el recinto escolar e inmediaciones	Sucede en cualquier espacio y tiempo del día (24 x 7)
Produce daño físico y/o psicológico	Las consecuencias psicológicas son mayores que las físicas.
Agresión directa	Agresión indirecta
La acción puede ser individual o en grupo para ambas tipologías	
Los protagonistas pueden asumir roles de perpetrador, espectadores y/o víctimas	
Las relaciones sociales se vulneran tanto por el acoso presencial como por el virtual	
Ambos hechos afectan el rendimiento escolar o académico, producen efectos psicológicos los cuales repercuten en el desarrollo identitario de los adolescentes	

Elaboración propia.

Está claro que el quebrantamiento se origina de forma virtual, es decir, no hay un contacto cara a cara entre el perpetrador y la víctima. Se perpetra el hecho de manera invisible y se propicia la oportunidad de ocultar quien es el autor; en efecto, el ciberperpetrador no observa el sufrimiento que produce en la cibervíctima, por lo cual no puede existir una empatía ante el daño producido. Por otro lado, en la mayoría de dichos sucesos las víctimas sufren en silencio, no reportan la situación hasta que se hace insostenible o cuando ya es demasiado tarde.

Es importante enfatizar que el acoso cibernético no se exime de circunstancias en las que la víctima conoce a su perpetrador y a los espectadores, por ende, el ciberperpetrador logra obtener satisfacción ante el perjuicio ocasionado ya que su acción se origina en un entorno conocido o familiar, en el cual consigue apreciar los efectos sobre la cibervíctima, pero a la vez, permanece oculto en el espacio virtual sin revelar su identidad ni responsabilidad por la intensidad de sus acciones. Avanzando en el análisis, se devela el rol de cada uno de sus protagonistas.

2.2. Los protagonistas en el acoso cibernético.

Se estima que en este tipo de relación cibernética se definen tres tipos de participación, tal y como también ocurre con el acoso cara a cara: el perpetrador, la víctima y el espectador. Dado que el hecho ocurre en el ciberespacio, también se les puede denominar: ciberperpetrador, cibervíctima y ciberespectadores. El acoso acaece tanto individualmente como en grupo.

Se entiende que el ciberperpetrador es aquel que causa el daño y posee un manejo de la tecnología a través de un dispositivo electrónico. Algún perpetrador con mayor destreza tecnológica consigue suplantar la identidad de la víctima. Tiene la peculiaridad de actuar en forma anónima, en cuyo caso no logra evidenciar la reacción y el perjuicio que produce a la víctima creando así una desconexión moral, lo que conlleva poca empatía y ningún remordimiento por las acciones negativas producidas.

En estudios cualitativos se ha detectado que quien produce el acoso cibernético –perpetrador– se encuentra dentro del círculo de amigos o compañeros de clases, quienes están alrededor de la víctima o incluso, el mismo ciberperpetrador lo declara de esa manera (Del Barrio, 2013). No obstante, para Ortega Ruiz, Del Rey y Casas (2013) en ciertos casos nunca se llega a saber con fidelidad quién es el perpetrador por

el carácter de anonimato que caracteriza esta actuación, lo cual es quizá el elemento más relevante y preocupante de esta modalidad de acoso.

La víctima o cibervíctima, es quien recibe el daño. Esta no logra escapar fácilmente del ciberperpetrador porque las amenazas, el hostigamiento, la intimidación y los mensajes desagradables llegan en cualquier momento y lugar. Además, la víctima de acoso cibernético sufre varias consecuencias, entre las cuales se destacan según Mora Merchán et al. (2010) deterioros en su autoestima y autoconfianza, dificultades o problemas con respecto al desempeño académico, limitaciones o inconvenientes para establecer relaciones sociales, problemas de comportamiento, depresión y un mal ajuste psicosocial.

Por su parte, el ciberespectador será toda aquella persona que observa la intimidación, el hostigamiento o cualquier acción negativa dirigida a una cibervíctima sin participar directamente en la acción. Tiene la posibilidad de asumir los siguientes roles: uno, cuando está con la víctima al recibir el mensaje; otro, cuando se encuentra con el perpetrador al momento de enviar el mensaje; y el tercer rol, sería como audiencia al recibir el mensaje o visitar la página web y compartir el contenido, haciéndose eco del acoso, a su vez, además de reproducir el contenido las veces que desee.

La función del ciberespectador es fundamental, ya que gracias a éste el ciberperpetrador logra incrementar su estatus, al momento de atribuirse la aflicción producida o de compartir el material públicamente. Por lo demás, el propagar un mensaje o video en el ciberespacio brinda la oportunidad de que el número del ciberespectadores sea mayor, porque la difusión del mensaje o video es de forma rápida y así llega a una mayor población, entre el grupo de pares y fuera del mismo también.

El efecto del ciberespectador en el perpetrador y la víctima, como actor reforzante, es esencial desde la interpretación que la autora de esta investigación asume de la Teoría del Aprendizaje Social en el desarrollo de la ciberagresión, tal y como se verá más adelante. Es necesario destacar que, a pesar de la importancia fundamental de la actuación de los espectadores, la literatura científica no ha precisado su función en el acoso cibernético.

Llegado a este punto, se especifican las conductas y modalidades en el fenómeno de indagación.

2.3. Indicadores para el estudio del acoso cibernético.

Conociendo ya las características del fenómeno, aunado al rol de sus protagonistas, se hace pertinente explorar las dimensiones conductuales y modalidades para el análisis del acoso cibernético, las cuales se han venido mostrando a lo largo de la exposición de este escrito, e inmediatamente se sistematizan a fin de ser contemplados como indicadores en estudio.

Delimitar este punto es fundamental porque permite un manejo operacional del constructo acoso cibernético. Entonces, para esta investigación se consideran dos planteamientos: el primero es el de Smith et al. (2006) y Smith (2013) que presentan un conjunto de indicadores que permiten observar y cuantificar la acción ejecutada por parte del perpetrador en el acoso cibernético, a lo que se le reconocerá en adelante como la *modalidad*, por medio de la cual se concreta la ciberagresión.

A saber, los autores señalan siete indicadores de acuerdo con la modalidad que se emplee para producir el daño con las TIC:

- Intimidación a través de mensaje de texto
- Envío de foto o video clip a través del teléfono celular.
- Llamada de acoso a través de teléfono celular.
- Acoso por correo electrónico.
- Intimidación en las salas de chat.
- Acoso a través de mensajería instantánea.
- Intimidación a través de sitios web.

Dichos indicadores fueron incluidos por Menesini et al. (2011) en su instrumento de medición, el cual se replica en el presente estudio a partir de su validación en una institución educativa venezolana, y ulteriormente, aplicado en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Mérida en Venezuela de acuerdo con los objetivos de la investigación. En tal sentido, los indicadores son estimados en el instrumento intitulado *Cuestionario de medición de acoso cibernético* (Anexo 1) como las modalidades empleadas en el acoso cibernético (Tabla 4).

La segunda propuesta es la de Willard (2005)⁷, quien, atendiendo a la *conducta* o tipo de acción negativa, describe los siguientes indicadores para operacionalizar el acoso cibernético, independiente de la modalidad utilizada para ejecutarlo:

Provocación o mensaje hostil: Se refiere a las peleas y discusiones virtuales, empleando un lenguaje soez.

Hostigamiento o acoso en línea: Esta conducta contempla el envío intencional y repetido de mensajes repugnantes e insultantes, a una persona (estudiante) en particular, además son mensajes que no se desean recibir.

Denigración: Se trata de mentir y *humillar* a alguien virtualmente, a través del envío y/o publicar rumores acerca de una persona con el fin de perjudicar su reputación o las relaciones de amistad.

Suplantación de la identidad: El ciberperpetrador se hace pasar por la víctima; pretendiendo ser ella, envía mensajes o publicaciones con el propósito de meterla en problemas o dañar su reputación, al mismo tiempo de afectar y crear conflictos con sus amistades y conocidos.

Revelar (*Outing*): Es aquella conducta que se realiza con el objeto de violar la intimidad de la víctima, difundiendo información confidencial de modo virtual por medio de mensajes embarazosos y/o imágenes. Así como también, respuestas de mensajes o imágenes privadas.

Cuando se emplea el verbo revelar, se refiere a cualquier conducta que la persona –víctima– quiere mantener de manera oculta o confidencial y el ciberperpetrador, al descubrir la situación, hace notoria la misma. Tal y como ocurre al sacar a la luz pública la homosexualidad de un compañero; esto se refiere a la expresión *sacar del closet* a alguien, es decir, difundir la orientación sexual sin el permiso del afectado.

⁷ Traducción propia: **Flaming.** *Online fights using electronic messages with angry and vulgar language. (...) Harassment.* *Repeatedly sending nasty, mean, and insulting messages. (...) Denigration.* *“Dissing” someone online. Sending or posting gossip or rumors about a person to damage his or her reputation or friendships. (...) Impersonation.* *Pretending to be someone else and sending or posting material to get that person in trouble or danger or to damage that person’s reputation or friendships. (...) Outing.* *Sharing someone’s secrets or embarrassing information or images online. (...) Trickery.* *Talking someone into revealing secrets or embarrassing information, then sharing it online. (...) Exclusion.* *Intentionally and cruelly excluding someone from an online group. (...) Cyberstalking.* *Repeated, intense harassment and denigration that includes threats or creates significant fear. (...) (pp. 1-2).*

Engaño: En relación con este indicador, algunos investigadores, como Castro Santander y Reta Bravo (2013); Del Río et al. (2010) y Mora Merchán et al. (2010), lo han integrado al tópico anterior (revelar) porque se asemeja o incluye cualquier situación parecida. No obstante, la autora de esta disertación, manteniendo la referencia original de Willard (2005), considera que el engaño es una conducta independiente, refiriéndose a ésta en el caso de propagar secretos de la víctima, o imágenes embarazosas acerca de ella a través de Internet. Ejemplo, cuando el perpetrador crea un video o hace un montaje con una fotografía haciendo creer que se trata en verdad de la víctima, pero no es más que un efecto ilusorio o truco a fin de perjudicar o molestar a la persona.

Exclusión: El ciberperpetrador propicia y fomenta cruelmente la exclusión de la cibervíctima, con la intención de molestar, bloquear y/o sacar de los grupos virtuales.

Acoso cometido (*Cyberstalking*): Es el acoso que se realiza virtualmente, es repetido, intenso, excesivo y denigrante, que incluye mensajes amenazantes o intimidatorios, con el fin de crear miedo significativo en la víctima.

Para la autora de la investigación, el ciberperpetrador escudriña en lo más íntimo a fin de averiguar la vida de su víctima y así someterla al escarnio. Esta acotación permite distinguir el *acoso en línea* del *acoso cometido*, pues este último se produce cuando el ciberperpetrador *acecha* a la víctima, para lo cual explora con intención y alevosía su perfil, revisa sus datos, indaga sobre toda la información que está alojada en la red con el propósito de conocer a la víctima y sigue cualquier movimiento de ésta en Internet, introduciéndose en su vida con la finalidad de molestarla y/o agredirla.

En síntesis, los indicadores antes señalados por el autor precitado implican los diferentes tipos de conductas que se asumen en el acoso cibernético. Se ha de tener en cuenta que ciertas conductas pueden mostrar similitudes entre sí, pero cada una comprende una situación específica en relación con los distintos comportamientos que el autor ha identificado en la red como acoso cibernético. Algunos de estos indicadores también son apreciados por Menesini et al. (2011), en su instrumento de recolección de datos; por consiguiente, del mismo modo se encuentran incorporados al cuestionario de la presente investigación, lo que se podrá observar en el próximo capítulo referente a la metodología.

Es importante señalar que el instrumento elaborado por Menesini y colaboradoras constituye una base de la descripción o medición requeridos para el

proceso de diagnóstico al cual se orienta este estudio. En tal sentido, para la aplicación y análisis del referido instrumento, la investigadora llevó a cabo un proceso exhaustivo y riguroso de identificación de variables, dimensiones, indicadores e ítems, en el cual se reinterpretan y discriminan los valores que asume el constructo acoso cibernético a partir de los indicadores considerados por Smith et al. (2006), Smith (2013) y Willard (2005), anteriormente señalados, a fin de mostrarlos de una manera comprensible y sistemática de acuerdo con los objetivos planteados en esta indagación (Tabla 4).

Para cerrar el apartado, es pertinente recapitular que se presentó un panorama del acoso cibernético, logrando especificar las características que lo definen, así como también los roles que asumen los participantes dentro de las circunstancias de acoso cibernético, finalmente, las modalidades y conductas empleadas, determinando así las posibles formas de actuar en la perpetración.

Ahora bien, con el propósito de seguir ampliando el marco explicativo del acoso cibernético, se ha optado por profundizar en dos teorías psicosociales, que permiten arrojar luces acerca del problema de la agresión y el acoso desde la influencia de los modelos y medios tecnológicos, las cuales se desarrollan a continuación.

www.bdigital.ula.ve

3. Teorías para la comprensión del acoso cibernético

Un aspecto pendiente en todo este proceso de aproximación al acoso cibernético es la búsqueda de una teoría de amplio alcance que permita explicar el problema, tomando en cuenta un enfoque que considere tanto el plano individual como el plano cultural en el cual se insertan los actores sociales que participan en la agresión a través de las TIC.

En consecuencia, un aporte de esta investigación es presentar una comprensión desde la psicología social, al mismo tiempo de contribuir en la exploración del acoso cibernético, integrando el nivel individual en el cual se desarrolla el individuo y el componente sociocultural que no puede descuidarse como parte de esta interrelación fundamental. A fin de precisar este marco conceptual se abordan la *Teoría del Aprendizaje Social* de Albert Bandura (1975 y 1987) y el enfoque de la *Ecología del Desarrollo Humano* de Urie Bronfenbrenner (1987).

Es incuestionable que, la Teoría de Aprendizaje Social, ha resultado exitosa y comprobada en sucesivos experimentos en ambientes reales y de laboratorio sobre la caracterización de la agresión humana, por ello resulta de gran valor para establecer

puentes con el acoso cibernético. Por otro lado, el enfoque de la Ecología del Desarrollo Humano, exhibe un prisma amplio e integrado para comprender las conductas humanas desde las interrelaciones que sostiene el individuo en su contexto, lo cual es adecuado para ver el problema del acoso desde un enfoque multidimensional y no causal. Se estima que ambas propuestas resulten complementarias con miras a buscar explicaciones que ayuden a vislumbrar el fenómeno en estudio desde un enfoque sistémico y complejo.

3.1. Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura.

La conducta agresiva es aquella que se lleva a cabo con la disposición o el propósito de hacer daño, herir, destruir o intimidar a otra persona.

En el primer capítulo, se señaló que la agresión tiene un componente instintivo el cual está presente en todos los seres humanos. En efecto, desde distintos enfoques de la psicología se considera la agresión como una conducta innata e instintiva, en la cual la cultura juega un papel fundamental al orientar la misma a acciones más complejas en cuanto al daño que se genera a otro.

Para entender mejor esta idea, se acude a la etología, al proponer que la agresión es un vestigio del pasado evolutivo, la cual es desencadenada por el dolor, la frustración o la lucha por la supervivencia (Lorenz, 1972). En consecuencia, la agresión es intrínseca a seres humanos como mamíferos de otras especies y se manifiesta ante determinadas contingencias.

El psicoanálisis también brinda una explicación acertada en el desarrollo de la agresión en las personas. En tal sentido, se trata de una pulsión innata, similar al hambre, la sed o la sexualidad, –en concordancia con lo señalado por los etólogos–, y se acumula hasta ser liberada. Según esta corriente, el papel de la sociedad debería ser canalizar dicha pulsión a fines proactivos; no obstante, la cultura y los medios de comunicación promueven la agresión entre la especie humana para hacer daño o establecer dominio sobre otras personas (Freud, 1992; Fromm, 2006). Esto explica por qué hoy en día la agresión es calificada como una conducta necesaria inherente a la competitividad, el poder e incluso al éxito, sin razonar que estos mismos factores culturales son los que promueven la agresión como desencadenante de la violencia y en el caso de estudio, en el acoso entre pares.

Es importante recordar que la definición de agresión suele generalizarse. De hecho, en la búsqueda de las investigaciones a lo largo del proceso de elaboración de este trabajo, se ha podido apreciar frecuentemente el uso indistinto de los términos agresión y acoso; no obstante, es indispensable aclarar que toda situación social que implica causar daño evidencia características y condiciones particulares, por tanto, se deben precisar los conceptos a emplear y los contextos en los cuales ocurre. En realidad, no se puede limitar el estudio de la agresión al daño, herida o intimidación que se ocasiona, sino ir más allá y conocer su carácter intencional, de ahí que se requiere precisar los elementos que le rodean.

Se ha señalado que el acoso es una forma particular de agresión caracterizada por ser intencional, sostenida en el tiempo y que involucra asimetría de poder entre el grupo de pares. Particularmente, en el caso específico del mundo virtual, en esta investigación ha sido necesario estudiar a profundidad algunos procesos psicosociales inherentes al desarrollo de la conducta agresiva, a fin de establecer comprensiones con el acoso cibernético, ya que, si bien existen elementos similares, también varían las condiciones y medios que están presentes en este tipo de relación.

Para profundizar en el tema, se acude a la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (1975) porque la misma ha logrado con éxito explicar la conducta agresiva en el ser humano, proponiendo las condiciones en la adquisición y desarrollo de la agresión e indicando para ello la influencia de modelos que ejercen una acción frente al observador y la reproducción de la conducta agresiva por parte de éste último. Se tiene en cuenta que sus investigaciones fueron derivadas de un enfoque conductista, el cual partió de una base etológica en la que se hizo un paralelismo entre la agresión humana y las conductas de supervivencia animal.

Efectivamente, desde dicha teoría se comprende que, como conducta instintiva, la agresión no implica planificación, pero puede ser aprendida socialmente y a este nivel el individuo sí puede premeditar las acciones agresivas, lo cual se verá más adelante cuando se analice la perspectiva cognitiva en la instigación de la agresión. Este es un rasgo que lo diferencia del acoso, que podría calificarse de premeditado desde que se produce.

A continuación, se muestra la representación de la agresión elaborada por la autora a partir de la noción que propone Bandura desde los cuatro elementos cardinales en la adquisición y desarrollo de la conducta agresiva: el modelo, el observador, el

aprendizaje por observación de la conducta agresiva y el reforzamiento de la conducta por parte de la sociedad, medios de comunicación y/o familia.

Tal y como se observa en la Figura 1, el enfoque de Bandura plantea que el aprendizaje por observación o aprendizaje vicario de la conducta agresiva se adquiere por observación de un modelo que podrá ser tanto real como simbólico. La conducta agresiva que realiza dicho modelo es premiada –reforzamiento positivo– o, por el contrario, no es sancionada –reforzamiento negativo–, por parte de la sociedad, los medios de comunicación o la familia.



Figura 1. Representación de la agresión.

Elaboración propia.

Se entiende por tanto que, el reforzamiento o la no sanción de la conducta del modelo, permite al observador percibir que al repetir o imitar dicha conducta agresiva, obtendrá las mismas consecuencias que resultan favorables para el individuo (efectos reforzantes). Aquí cabe plantear un ejemplo: suponga el caso paradigmático que señala Bandura de los modelos televisados. Si un niño observa en su serie favorita que un personaje realiza conductas delictivas, roba, porta armas y demás, –las cuales a la vez son recompensadas con prestigio social u objetos privilegiados–, será más probable que el niño repita las conductas agresivas observadas en dicho modelo, pues no

percibe una sanción por las conductas antisociales y, por el contrario, recibe gratificación social y material.

En esta investigación doctoral se expone una ampliación de la propuesta original de Bandura, desde la cual se plantea que existe un modelaje a través de medios indirectos –computadora, tabla, teléfono celular, entre otros–, que se reproducen en el entorno virtual ya sea en forma de videos, imágenes o textos y que, del mismo modo, son instigadores para las conductas agresivas. En virtud de lo anterior, la autora estimó que la Teoría del Aprendizaje Social brinda elementos que permiten hacer esta extrapolación a la situación en estudio que serán señaladas a lo largo de este punto.

Ahora bien, en el observador se encuentran una serie de condiciones intrapersonales que propician, facilitan o establecen la oportunidad para que dichas conductas agresivas ejecutadas por el modelo sean repetidas o no.

Si bien la agresión es un comportamiento instintivo y primario de los seres vivos, –tal y como se ha señalado en párrafos anteriores–, desde la Teoría del Aprendizaje Social, se explica que la conducta negativa es aprendida gracias a la observación de los modelos observados en el amplio sistema social y cultural en el cual se desenvuelve el individuo. Por otro lado, uno de los aportes fundamentales de dicha teoría ha sido considerar que, en las personas, la agresión contiene un componente cognitivo que establece el carácter premeditado o justifica el daño efectuado sobre el otro. Por ello, Bandura resalta la importancia de explorar en los mediadores cognitivos de la agresión los elementos morales, condiciones socioculturales o la experiencia previa del observador.

Resulta que la conducta agresiva se adquiere de dos formas: directa, cuando el modelo está presente y refuerza las conductas agresivas observadas, e indirecta cuando se desarrolla por medios diferidos, es decir, cuando el modelo no ejerce una acción directa en el observador. El caso que estudió Bandura fue el aprendizaje de la agresión a través de la televisión, considerado como un medio indirecto, pero hoy en día se consigue ampliar a los efectos de otros medios tecnológicos como se propone en esta investigación, en la cual se consideran las TIC como espacios de difusión del acoso cibernético.

Es importante señalar que dicha tipificación guarda similitud con la propuesta de Olweus (2006) sobre acoso escolar directo e indirecto, la cual se explicó al inicio de este capítulo. No obstante, a pesar de las similitudes, es indispensable tener en cuenta

las distancias entre ambas concepciones, ya que en el planteamiento de Bandura la agresión suele ser puntual, generada en un contexto de modelamiento y orientada a determinados fines, mientras que los estudios de Olweus, el acoso se refiere a conductas de hostigamiento entre pares sostenidas en el tiempo, intencionales, frecuentes y con diferencia de fuerzas.

El mundo tecnológico de hoy día logra incentivar conductas agresivas a través del empleo de Internet y otros medios simbólicos donde existen diversos modelos indirectos de conductas agresivas. En el peor de los casos, se han apreciado dichas conductas como un elemento de entretenimiento en la sociedad actual, pues así lo expresan Misle y Pereira (2011), “se naturaliza la agresión como forma de recreación” (p. 30). De igual modo la tecnología, y primordialmente el uso de Internet, han estimulado los comportamientos agresivos, siendo esto expuesto en la definición del problema objeto de estudio que se presentó en el primer capítulo de esta disertación.

Smith (2013) afirma que el acoso cibernético es una forma de agresión indirecta, de ahí que lo ha denominado ciberagresión al igual que Mora Merchán et al. (2010). Es propicio aclarar que en este modo de acosar o de agresión indirecta, el perpetrador no obtiene una represalia al respecto, ya que por su característica de anonimato, la persona que produce el daño o intimidación a la cibervíctima actúa en la completa clandestinidad o a suficiente distancia, lo cual puede ser una condición reforzante en el agresor por la ausencia de sanciones.

Por consiguiente, es pertinente proponer otros elementos que deben apreciarse para el estudio de las conductas agresivas llevadas a cabo en el acoso cibernético y que el propio Bandura pensó al incorporar los factores cognitivos. Así pues, con el propósito de comprender más el tema, en adelante se explora el desarrollo de las conductas agresivas.

3.1.1. El desarrollo de las conductas agresivas.

Anteriormente se señaló que una de las teorías psicosociales que posee mayor difusión y alcance explicativo en relación con la agresión, es la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1975), y se expresó que dicha conducta es incentivada por la observación de modelos, ya sean presenciales o simbólicos. Esto permite afirmar que los jóvenes hoy en día tienden a reproducir en el aula o fuera de ella lo que observan en su contexto, es decir las acciones e interacciones de los adultos u otras personas

que son o se convierten en sus modelos a seguir. Se ha de tener en cuenta que la persona es un transmisor social, y que los códigos reproducidos por ella en la vida familiar y en la sociedad se reflejan dentro o fuera de las aulas de clases, así lo encontraron en su investigación Santos Luque y Romera Félix (2013).

Del mismo modo, las estrellas mediáticas o las personalidades relevantes se convierten en modelos –si bien no ejercen una influencia directa con una relación cara a cara– a través de medios indirectos, ya sean televisivos, cinematográficos o más recientemente, virtuales como las redes sociales –*Facebook, Twitter o Instagram* por mencionar algunas–. Evidentemente, el grupo de amigos, los padres, los maestros, y muchos casos más, también serán ejemplos dignos de emular; no obstante, de acuerdo con Erich Fromm (2006), los medios de comunicación de masas tienen un impacto tan potente sobre la mentalidad humana, que las relaciones del día a día requieren del desarrollo de estrategias bien consolidadas para producir una influencia en los individuos a partir de modelos positivos que compitan con la estimulación de la agresión.

La teoría del aprendizaje social también hace referencia a los mecanismos que promueven la agresión y cómo esta es aprendida en ausencia de los modelos directos, siendo así una fuerte influencia en la expansión de la conducta agresiva. Por ese motivo, la autora del presente estudio extrapola dicha teoría a las relaciones virtuales llevadas a cabo con las TIC y particularmente, al referirse al acoso cibernético.

Conforme a los estudios de Buelga y Pons (2012); García Rojas y Jiménez Vásquez (2010); Hernández Prados y Solano Fernández (2007) y Mora Merchán et al. (2010) hoy en día la agresión se extiende velozmente en las edades escolares debido a la aparición y evolución de las TIC, ya sean estas por computadora, teléfono celular, tableta, videojuegos y más. Dichos medios permiten acceder a Internet y desde ahí se brinda la oportunidad de conexión con redes sociales, correos electrónicos, mensajería instantánea, grabar, enviar mensajes de textos y multimedia, entre otros.

En consecuencia, este vertiginoso desarrollo de los medios de comunicación e información constituyen las herramientas y formas de propagación para los modelos simbólicos y relaciones indirectas que propician la expansión del acoso cibernético, cuyas víctimas, perpetradores y espectadores pertenecen fundamentalmente a la etapa de la adolescencia, en edad escolar.

En la Tabla 2 se recapitula lo expuesto hasta aquí. Se comprende que la agresión o acoso directo –acoso escolar– es aquel que produce daño físico o psicológico en una relación presencial –cara a cara–, por el contrario, la agresión o acoso indirecto –acoso cibernético– implica daño o intimidación al otro sin la relación presencial, es decir, a través de medios simbólicos, de tal manera que el daño producido se difunde en el espacio virtual y la responsabilidad del ciberperpetrador se diluye.

A su vez, algo relevante que se plantea en la Teoría del Aprendizaje Social, es la diferencia que existe entre las conductas realizadas con la intención de destruir y perjudicar, –entendiéndose esto como agresión–, y los factores cognitivos o morales que determinarán si un ser humano es capaz de realizar o no las conductas agresivas aprendidas. En efecto, el estudiante puede observar la agresión que es llevada a cabo por un modelo a través de medios directos o indirectos, pero eso no significa que se ha de ejecutar mecánicamente la misma, ya que esto vendrá determinado por los momentos sociales específicos, conjuntamente con las condiciones personales y cognitivas del observador.

www.bdigital.ula.ve

Tabla 2

Comparación entre agresión directa y agresión indirecta

Agresión directa	Agresión indirecta
Es promovida por la observación de modelos presenciales	Se desarrolla por modelos simbólicos o indirectos
Ocurre en una relación cara a cara	Sucedee en una interacción virtual
Uso de fuerza física y de poder	Habilidad para manejar las TIC
Se produce daño físico o psicológico en la otra persona	Conlleva daño o intimidación en otro ser humano a través de herramientas tecnológicas
En ciertas ocasiones asumen los actos cometidos	La responsabilidad se difumina
Dominar a la otra persona	Los medios de comunicación incentivan la agresión
Se observa el sufrimiento de la víctima	El agresor se desconecta del dolor ajeno
Se agrede con un fin o por supervivencia	Puede actuar por diversión o porque se acordó en hacerlo
Acoso escolar	Acoso cibernético
Sociedad, cultura y medios de comunicación son reforzadores	

Elaboración propia.

3.1.2. Origen de la agresión desde el modelo de determinismo recíproco triádico.

Con el propósito de vislumbrar la agresión es indispensable conocer su génesis y su activación en el individuo. En tal sentido, Bandura (1975) establece una serie de factores que señalan las condiciones para el aprendizaje de la agresión (Figura 2).

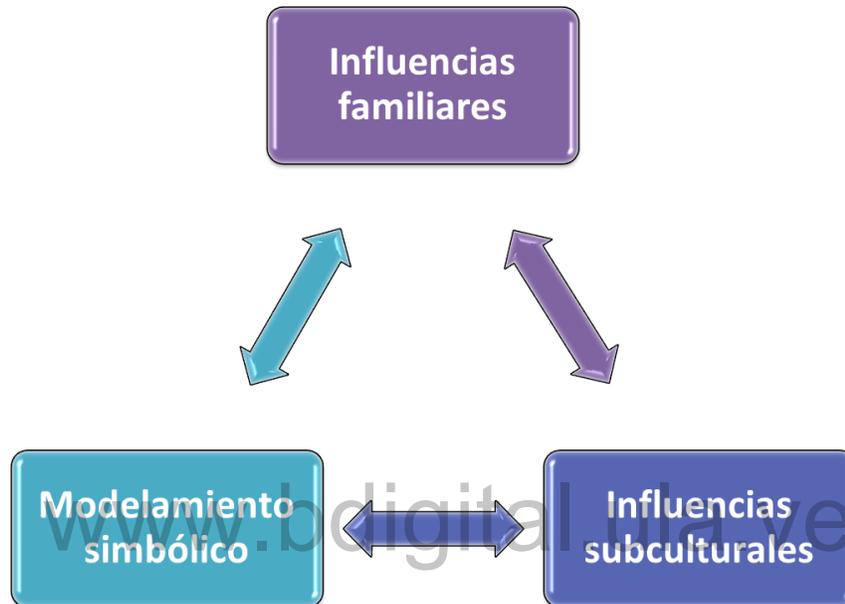


Figura 2. Representación de los activadores de la agresión.

Elaboración propia.

a) El primer factor está constituido por las *influencias familiares*, puesto que los integrantes de la familia serán quienes brinden el modelo y refuercen directamente la conducta agresiva; esto es evidente en hogares en los que existen casos de abuso entre los progenitores o menores de edad, el maltrato infantil y juvenil. Igualmente, ocurre bajo circunstancias en las que los padres y madres resuelven sus problemas o dificultades de manera agresiva y violenta, además, de las comunidades caracterizadas por relaciones agresivas o conductas violentas que no reciben ninguna sanción social al respecto. Se ha de señalar que la oportunidad más determinante en los infantes para obtener la mayor influencia de sus progenitores es al momento de las prácticas disciplinarias, por tanto, es en dichas situaciones cuando existe un importante modelaje de conductas agresivas.

Esta influencia de las prácticas agresivas en el seno familiar, la confirman Santos Luque y Romera Félix (2013) conforme a su investigación sobre el acoso cibernético en un grupo de jóvenes escolares. Ellas encontraron un fuerte vínculo entre la observación del comportamiento agresivo en el núcleo familiar y participar en las conductas de acoso cibernético, lo que resalta el hecho de que el ser testigo de actos agresivos en el entorno del hogar es un factor que puede explicar la realización del acoso a través de las TIC. Al final, ellas resaltan la trascendencia de observar escenas agresivas al momento de involucrarse como perpetrador en una ciberagresión, y que incluso, tiene en ciertas situaciones más significado que cuando se vive la experiencia como víctima.

b) El segundo factor en el origen de la agresión según la teoría del Aprendizaje social, son las *influencias subculturales*. Sin duda alguna, la familia es el primer sistema en el que se moldean las conductas; a su vez, toda familia pertenece a un determinado ámbito cultural que puede predisponer al desarrollo de la agresión pues como parte de la cultura, en ella se establecen formas de actuar que en muchos casos promueven actos agresivos. Asimismo, las comunidades de pertenencia y los medios de comunicación tienen un papel fundamental para modelar comportamientos agresivos o propiciar conflictos entre las personas.

Existen varias situaciones, en las que se hace referencia a la influencia de la cultura en el modelaje de la agresión: los espacios de formación o entrenamiento policial o militar, los soldados que reciben medallas y/o ascensos por las habilidades de matar, las pandillas, los jefes de carteles del narcotráfico, los estudiantes que agreden a algún compañero para ganar prestigio entre su grupo de pares. Al respecto, Salmivalli y Peets (2010) indican en este último caso el aumento de la reputación al pasar el tiempo, porque la agresividad es valorada como reconocimiento, recompensa o estatus social; dicha estimación solo se entiende en la relación con los miembros del grupo, ya que los mismos son quienes asignan el estatus por los logros obtenidos. Si se traslada esta condición al acoso escolar, se comprende por qué los agresores necesitan de testigos, ya que así logran demostrar su poder como perpetradores, y que además los espectadores sean quienes difundan las acciones realizadas por los agresores.

Situaciones así ocurren con los niños que crecen en las comunidades de altos índices delictivos, en las cuales, a partir de la observación de los comportamientos negativos, se valoran y refuerzan las conductas antisociales. Es evidente, que ellos

repiten los modelos por ser una influencia cultural, pues los mismos son percibidos por los miembros del grupo como altamente exitosos, dependiendo de la cultura en la que se encuentren inmersos.

Para ilustrar esta influencia cultural, se ha recurrido a la reseña de una información intitulada *Niña venezolana impactó las redes sociales dibujándose como “malandra”*⁸, la cual circuló en la red por un periódico venezolano, ahí se describe la realidad de una niña de 10 años a quien se le pidió elaborar un dibujo de la profesión que ella desearía ser, obteniéndose una representación de la niña al dibujarse de profesión *malandra*, con una pistola en la mano y una persona tendida en el suelo. Esto pone en evidencia que una de las mayores influencias en el desarrollo de la conducta agresiva se encuentra en las prácticas sociales y culturales del entorno.

La consideración de las influencias subculturales en la teoría de Bandura es asumida por Rivituso (2012) para explicar el acoso cibernético, quien resalta el hecho de que el ambiente no solo repercute en el comportamiento humano, sino en las creencias personales, autopercepciones y expectativas, además de su influencia en el desarrollo de la agresión. Por ese motivo, para este autor la cultura tendrá un papel preponderante en la ejecución del acoso cibernético, ya que si en los entornos existen modelos que actúan de forma agresiva también se observará un incremento del acto agresivo en las personas que pertenezcan a dicha cultura o sistema, e incluso, llegan al punto de valorar la agresión en forma positiva.

Por su parte, Santos Luque y Romera Félix (2013) obtuvieron en su estudio sobre la exposición a la agresión en los jóvenes, que el segundo factor que permite predecir la perpetración del acoso cibernético es la observación de actos agresivos en el lugar en que se vive –barrio, comunidad, vecindario–, confirmando así lo que ellas habían encontrado en anteriores investigaciones, “una relación positiva entre estar expuesto a la violencia en la comunidad y el comportamiento disruptivo y agresivo” (p. 233). Las víctimas de un acto agresivo son las que se ven más involucradas en acciones negativas para ejecutar la ciberagresión.

Aunado a ello, se estima que las redes sociales fácilmente modelan conductas agresivas y con mucha frecuencia estas acciones son difundidas como expresión de

⁸ EL NACIONAL WEB, 2 de abril de 2016. Recuperado de http://www.el-nacional.com/sociedad/Nina-venezolana-sociales-dibujandose-malandra_0_822517820.html

poder. Una muestra clara de esta situación es observar en la red rumores e imágenes de actitudes que implican golpes, linchamientos o insultos, los cuales generalmente son difundidos por los perpetradores.

c) El tercer factor que da origen a las conductas agresivas es el *modelamiento simbólico*. Este sucede por una observación fortuita o indirecta de las conductas agresivas por medio de imágenes, palabras –todo aquello que sean medios visuales, tal y como ocurre con las TIC– y en ciertas ocasiones por acciones –videos– las cuales tienen un efecto similar al aprendido a través de la observación directa. Según Bandura (1975) los infantes y adultos indistintamente de sus antecedentes, estando en el confort del hogar tendrán infinidad de situaciones para aprender del modelo a través de las programaciones con contenidos agresivos y delictivos observados entre tanto miran la televisión, promoviendo así la agresividad interpersonal.

Por ende, se hace referencia a este tercer factor cuando las personas observan escenas con contenidos antisociales, peleas de boxeo, lucha libre, artes marciales, ajusticiamientos, incluso los videojuegos, ya que todos ellos constituyen medios que promueven la agresión de manera simbólica.

Este es el factor en el cual se centra la importancia del modelamiento simbólico referido por Bandura en el desarrollo de la agresión. Como se ha señalado, en la presente investigación la autora extrapola el modelaje simbólico al uso de las TIC por medio de cualquier dispositivo electrónico que proporcione acceso a las mismas, pues, para la investigadora dichos modelos simbólicos activan comportamientos de agresión y/o acoso en ausencia de personas en relación presencial, o cara a cara, con el observador, dado que la interacción es virtual.

Es necesario recordar que las imágenes, notaciones numéricas, musicales o palabras constituyen sistemas simbólicos, los cuales están presentes durante el tiempo en que se interactúa virtualmente a través de las TIC. En este espacio es posible utilizar dichos sistemas simbólicos para agredir a las personas; verbigracia, las escenas de impacto visual, rumores extendidos por procedimientos algorítmicos, superposición de imágenes, usurpación de identidades, entre otros. En todo caso, esto implica un escenario virtual que se configura a través de símbolos distintos a los códigos verbales y escritos que caracterizan la acción presencial, los cuales se emplean para acosar.

Prueba de ello, es la acción negativa que se realiza mientras se participa en comunidades virtuales al jugar, la cual tiene un nombre en específico y se le ha

denominado *griefing*, refiriéndose al acto que se realiza con la intención de molestar o perjudicar a otro jugador hasta el punto de evitar que éste avance y/o gane el juego. De hecho, para Smith (2013) es una forma de acoso cibernético en el mundo virtual.

El modelamiento simbólico se evidencia también en la difusión de la agresión colectiva. En este caso se habla de contagio social, porque las conductas agresivas se desarrollan por su condición de influencia recíproca. Es decir, cuando existe una agresión que es cometida en forma grupal, existe un proceso de incitación en todos los miembros del grupo para involucrarse en la conducta agresiva. Conjuntamente, se observa la agresión y se transmite de forma rápida, tal y como ocurre con una enfermedad contagiosa, asumiendo entonces una conducta nueva que más adelante seguro será sustituida por otra, efectuando el mismo patrón antes descrito.

Esto se demuestra con los modelos de protestas o saqueos, entre otros, ya que son situaciones promovidas por la excitación colectiva, producto de la activación emocional y afectiva, permitiendo así que las conductas agresivas y violentas se propaguen más rápido. De igual modo, ocurre en el caso de las redes sociales, en las cuales un estudiante consigue hacer un mal comentario o insultar a uno de sus compañeros de clase e inmediatamente los miembros del grupo reafirman y difunden lo publicado por el perpetrador.

De este modo, el ser humano aprende a atacar y reprobar a los demás, partiendo de encuentros desagradables con otras personas o por experiencias simbólicas. El perpetrador asume diferentes lugares, momentos y personas a las cuales se dirige para expresar su agresión, todo dependerá del entorno que le rodea, el estímulo que reciba para ello, además de sentirse seguro en el mismo o si es sancionado por su conducta.

El hecho de que la persona actúe agresivamente luego de haber visto a otros hacerlo y, si a esto se agrega el factor de estar enojado, propicia el incremento de la conducta agresiva. Si conjuntamente la agresión es justificada en la sociedad, aumenta la posibilidad de ocurrencia. Este parámetro se aplica al espacio virtual, en el que la observación de la conducta se realiza a través de sistemas simbólicos visuales, auditivos, numéricos o escritos, lo que se señaló antes. La justificación de la comunidad está representada en el grupo de testigos de la red y el reforzador será desde un *emoji*, el incremento del número de seguidores, hasta la viralización de los contenidos.

3.1.3. Factores que influyen en el desarrollo de las conductas agresivas.

Para continuar comprendiendo la agresión, es necesario entender los factores que influyen en el modelamiento de las conductas agresivas según se plantea en la propuesta de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1975):

a) La función discriminativa comprende los actos modelados que se convierten en patrones para que otros actúen de la misma forma; si estos son vistos como permitidos o válidos, será más eficaz la reproducción de ellos. En otras palabras, si una persona observa en un modelo una conducta agresiva que es aceptada será más proclive a repetirla.

Si un perpetrador recibe algún castigo por el daño producido, esto podría reforzar la conducta agresiva de manera negativa, al convertirse en víctima a causa de su conducta. Para ilustrar, puede señalarse el caso de la pena aplicada a un delincuente por una conducta antisocial; si esta es infinitamente mayor que el daño producido entonces la persona pasa a convertirse en víctima para la sociedad, por consiguiente, estas sanciones actúan de reforzadores negativos. No obstante, lo más frecuente es la presencia de reforzadores positivos al momento de infligir daño, por ejemplo, cuando se alaba una conducta agresiva, es decir, al felicitar a alguien por un acto que causa daño, o al señalar a personas con conductas antisociales como modelos de comportamiento que poseen estatus en sectores sociales, lo cual ya se explicó anteriormente.

b) La función desinhibitoria en el aprendizaje de las conductas agresivas implica el carácter instigador de la conducta agresiva; es decir, si no existen de por medio consecuencias que permitan sancionar dicha conducta, esta situación tendrá efectos desinhibitorios o liberadores de la agresión sobre los observadores, pues extingue los temores, la culpa y la autocensura de éstos.

En consecuencia, la función desinhibitoria, permite que los sujetos perpetradores y observadores de las conductas agresivas disminuyan sus propias restricciones o prejuicios sobre los hechos negativos que están cometiendo u observando.

Esta apreciación es confirmada por Ovejero (2013) al decir que las TIC activan la agresividad, ya que las perpetraciones por medio de los dispositivos electrónicos disminuyen los inhibidores, al estar el agresor retirado de la víctima y/o funcionando en anonimato, obteniéndose así un incremento de la conducta agresiva.

c) La activación emocional se refiere al hecho de ver a una persona reproducir la agresión, lo cual permite que se pongan en marcha procesos afectivos en quienes observan. Por ende, se debe considerar la propensión emocional en la conducta agresiva. En las situaciones cotidianas se nota cómo la mayoría de los comportamientos agresivos se despiertan por una motivación emocional no controlada.

Es indudable que, en el caso del acoso cibernético, el componente afectivo influye en los tres protagonistas, pero en este instante se ha de resaltar al ciberespectador, quien observa la acción negativa realizada por el perpetrador, logrando así activar las emociones del mismo, ante el acontecimiento ocurrido, hasta el punto de propiciar que cambie su rol y pase a ser agresor. También es claro que cuando existe un clima cargado emocionalmente –por ejemplo, intensidad política, odio racial o religioso–, existe mayor tendencia al acoso cibernético generado y exacerbado por estas emociones.

d) La intensificación del estímulo repercute en la conducta agresiva modelada, ya que se verá incrementada a causa de sus efectos, además de brindar oportunidades para repetir dicha acción. Bandura (1975) indica que en una conducta modelada llaman la atención los medios o herramientas que se estén empleando para perpetrar la agresión, lo cual es un aspecto a destacar en el caso de las TIC, puesto que ellas son el medio para producir el acoso cibernético.

De igual modo, Mora Merchán et al. (2010) señalan que, al momento de una ciberagresión, existe una diferencia si ésta es publicada en una red social, pues un sinnúmero de personas podrán observar la misma, a diferencia de un mensaje de texto, porque en este último caso solo quedaría la agresión entre el perpetrador y la víctima, por tanto, el efecto en cada circunstancia es distinta.

Así, en la conducta agresiva modelada repercuten las “funciones de enseñanza, de productores, de desinhibidores, acrecentadores de estímulos y de excitadores emocionales” (Bandura, 1975, p. 322). Justamente todos ellos explican la influencia del modelamiento al actuar como instigador de la agresión, aunado a las relaciones que se producen entre el modelo y el observador.

Anteriormente, se ha señalado que en el acoso cibernético hay un modelaje indirecto a través de medios simbólicos; por ello, concluyendo este punto la autora propone que las influencias que modelan la agresión están presentes en el aprendizaje de ciertas conductas instigadoras realizadas con las TIC: 1.) Función discriminativa,

que conlleva a actuar por repetición de modelos simbólicos –personas, situaciones, slogans, rumores–, alojados en las redes. 2.) Desinhibitoria, porque el modelo no recibe sanción o es reforzado en la comunidad virtual por parte de la audiencia o los espectadores, lo cual disminuye el autocontrol sobre la realización de conductas agresivas. 3.) Activación emocional o procesos afectivos, que propician o promueven la conducta agresiva por las redes sociales, a causa de la replicación o difusión de la agresión y, por último, 4.) Intensificación del estímulo, pues se propicia que la conducta agresiva se repita en el futuro, debido al carácter de anonimato, aunado a ello, el alejamiento de la víctima, lo cual disminuye la empatía con el sufrimiento ajeno.

En efecto, para Collell i Caralt y Escudé Miquel (2006) las TIC dan una oportunidad nueva y distinta de hacer daño de forma indirecta. Sumado a eso se convierten en medios simbólicos que no requieren la presencia directa del perpetrador, por consiguiente, quienes la viven o padecen podrán presentar temor, miedo, angustia, inseguridad, ansiedad, fatiga, hasta el punto de inducir a la víctima en muchos casos el quitarse la vida, o estados de ansiedad o depresión, lo cual se explicó en la definición del problema objeto de estudio.

De tal manera que estos medios permiten al perpetrador emplear las TIC con el fin de activar las emociones y sentimientos de la víctima, además de inducir a las personas que están alrededor, en el ciberespacio o conectados en la red, a convertirse en transgresores e incrementar el daño por la activación de los estímulos de las conductas negativas, valiéndose así de la manipulación emocional de la víctima, agrediéndola, instigándola, rechazándola y teniendo la posibilidad de atacar en cualquier momento y espacio gracias al alcance de la tecnología.

Por otra parte, la víctima puede asumir también una actitud coercitiva hacia otros como modo de mitigar la agresión vivida. Así, muchas veces la persona puede pretender resolver la situación actuando igual, pero solo por cierto tiempo hasta que se vea liberado de su perpetrador. Esto podría ocurrir con los estudiantes quienes son víctimas de acoso tradicional y emplean las TIC para agredir o intentar disminuir el prestigio de su perpetrador u otros compañeros que sean más vulnerables, tal y como lo señalan Mora Merchán et al. (2010).

A fin de proseguir en la explicación de la agresión, enseguida se hace referencia al control instruccional e ilusorio como activadores de la misma.

3.1.4. Otros instigadores de la agresión.

Según Bandura (1975) las conductas agresivas también se activan mediante el control instruccional; de hecho, solo se requiere acatar una orden en la cual se produzca un daño a otro ser. Justamente se recompensa la obediencia del mandato y, luego esa situación se convierte en un poder motivador. Se cree que lastimar a otra persona cumpliendo una instrucción es muy fácil, creando así fuerzas destructivas y una agresión despersonalizada, además de justificarse por ejecutar la misma.

Desde la perspectiva de quien escribe, esto es evidente en los experimentos de Milgram (1965), en los cuales la obediencia es irrestricta a la autoridad presente. El caso más ilustrativo ocurre cuando la fuerza policial actúa partiendo de una orden de sus superiores, siendo así un activador de la conducta agresiva, en los que participan varias personas como instigadores, no obstante, la responsabilidad se diluye entre el que ordena y el ejecutante. Para ello, deben existir ciertas condiciones sociales y así llevar a cabo una instrucción, con la finalidad de que ocurran hechos desagradables. En esta coyuntura, es necesario destacar la diferencia entre los trabajos de Milgram y Bandura, ya que este último, le otorga responsabilidad tanto al perpetrador como a las condiciones socioculturales, mientras Milgram le atribuye la responsabilidad de la conducta agresiva a quien imparte o solicita la orden.

En relación con el empleo de las TIC para ejecutar el acoso a través del control instruccional, se ejemplifica cuando un estudiante manipula a sus compañeros de clase o miembros de una red social con el fin de solicitarles hacer daño a alguno de sus compañeros u otro ser en particular, monopolizando los recursos electrónicos. En ocasiones, esta situación va acompañada de acoso directo para intensificar la acción negativa cuando la víctima se encuentra en el salón de clase o en cualquier espacio de la institución educativa. Del mismo modo, una ciberagresión se agrava, debido al envío de mensajes de texto a compañeros de clase con la finalidad de producir perjuicio, hostigamiento o aflicción en la víctima, siempre por mandato de uno o varios instigadores.

Otra demostración del control instruccional, mucho más complejo, es el seguimiento de instrucciones que se presentan en determinadas páginas web, en las cuales se muestra una presunta autoridad –frecuentemente una persona anónima– quien establece un conjunto de pautas para que los seguidores lleven a cabo conductas

agresivas o autoagresivas, tal y como se presentó anteriormente con el juego de la ballena azul.

Igualmente, la activación de la agresión se lograría por un control ilusorio. De acuerdo con Bandura (1975) este permite justificar acciones agresivas, como en el caso de decir que se escucha una voz divina, la cual impulsa a actuar; en otros momentos, por un ataque paranoico pensando en el posible perjuicio que se puede producir a sí mismo –autoagresión–; algunos argumentan el hacer un favor a la humanidad en eliminar a ciertas personas; de ahí, el querer agredir a un sujeto pensando que es nocivo o un conspirador, atribuyéndole aspectos de maldad, por lo que, se realiza una acción negativa en contra de dicho ser. Asimismo, sucede en los escenarios de violencia terrorista por motivos religiosos. En el acoso cibernético también existe la posibilidad del control ilusorio, señalando a ciertos individuos como dañinos o perjudiciales y justificando la agresión hacia estos por causas religiosas, morales, sociales o idiosincráticas.

3.1.5. Instigadores cognitivos de la agresión. Más allá de la conducta agresiva.

En los apartados anteriores, se señaló que las conductas agresivas no se adquieren por simple influencia de los eventos externos. En efecto, la Teoría del Aprendizaje Social otorga relevancia a los reguladores cognitivos que median en las conductas agresivas. Entonces surgen ciertos interrogantes: ¿siente culpa el agresor o perpetrador? ¿Cuál es la intención de llevar a cabo una agresión o acoso? Las respuestas que parece proporcionar Bandura al respecto, es que en el agresor se activan una serie de procesos cognitivos que permiten atenuar la culpa o el compromiso en la situación, lo cual involucra la valoración o juicio moral de los eventos. En otras palabras, el autor atribuye que el daño que se inflige a otros, siempre va a contar con una justificación moral o valoraciones que llevan al agresor a no cuestionar sus acciones, o al menos, a considerarlas menos nocivas que otras opciones.

En consecuencia, para la autora de esta disertación se entiende que la agresión es activada y canalizada de diferentes formas, desde situaciones concretas en las relaciones inmediatas en el entorno que rodea a la persona, hasta una concatenación de circunstancias que pueden ser manipuladas con el propósito de sacar provecho de las mismas, tales como generar obediencia y cumplir órdenes, actuar por creencias

sobrenaturales, idiosincráticas o religiosas, todo lo cual implica una diversidad de causas que promueven la conducta agresiva en detrimento de la(s) víctima(s). Este es uno de los argumentos que permite proponer que el acoso cibernético puede ser más perjudicial que el acoso presencial en la integridad psicológica de la víctima, ya que a través de la acción de las TIC se hace posible una disminución de la culpa en el perpetrador, o al menos una justificación de sus acciones, por cuanto al no existir cercanía física con la víctima se hacen válidos los distintos instigadores que circulan a través de las redes sociales.

Para explicar por qué se producen diferentes expresiones de la agresión, Bandura (1987) incorpora los procesos cognitivos o intrapersonales, los cuales revelan las diferencias individuales en situaciones similares, entendiéndose que la agresión no solo ocurre por recompensa y castigo a los modelos, sino que esta implica condiciones y motivaciones internas del observador –en el caso de la presente investigación del estudiante perpetrador–. De esta manera, si bien el efecto de los modelos en el aprendizaje es indudable, el ser humano tiene la capacidad de regular su propio comportamiento partiendo de los juicios y creencias producidos por ellos mismos en los cuales juegan un papel relevante el sistema de valores inculcado en la familia, escuela o cultura.

Entre estos procesos cognitivos que regulan y/o propician la agresión, está la *difusión de la responsabilidad* según la cual un individuo participa en hechos agresivos sin adjudicarse compromiso ante el malestar producido. Por ejemplo, aquellas circunstancias en las que se actúa en grupo y los perpetradores se dejan llevar por el calor de la situación, pero se diluye la responsabilidad de los actos en el colectivo; los escenarios de saqueo que carecen de liderazgo aparente.

Tal es el caso del acoso cibernético cuando se produce en grupo, porque los perpetradores luego de ser increpados por agredir a una víctima, eluden la responsabilidad de los actos desvaneciéndose la culpa entre los miembros de dicho grupo, lo cual se evidenció a través de una conversación sostenida entre un directivo de una institución educativa merideña y la investigadora, ya que se había presentado una situación en la cual un estudiante fue hostigado en un grupo virtual por varios compañeros de la clase y al momento de hablar el director con ellos, los mismos evadieron su responsabilidad ante el hecho ocurrido.

En este sentido, es menester resaltar que para Mora Merchán et al. (2010) las agresiones en línea permanecen más en el tiempo a diferencia de la agresión cara a cara, proponiendo así que los efectos de la agresión virtual suelen ser más severos. Sin duda alguna, la agresión en línea posibilita que todas aquellas circunstancias que minimizan o atenúan la culpa del perpetrador se activen.

Muchos factores pueden actuar aquí; ya se ha señalado el hecho de que el perpetrador suele actuar de modo anónimo y el daño no es físico sino psicológico; además de ello, desde el punto de vista de la autora de esta investigación, los condicionantes o restricciones morales son menos evidentes en el acoso cibernético que cuando existe una agresión física, lo cual permite que los mecanismos de control social y de autocontrol no sean tan determinantes. Asimismo, las sanciones no son tan inminentes como en el acoso presencial, ya que cuando se perciben o detectan los signos del acoso en la víctima ha transcurrido algún tiempo del hecho.

Otro elemento a tomar en cuenta en la explicación de la agresión es la *autoeficacia*, de acuerdo con Rivituso (2012) este elemento brinda un aporte valioso al estudio del acoso cibernético, entendiéndose por autoeficacia, como toda aquella creencia que brinde la capacidad para organizar y emprender las acciones necesarias con la finalidad de manejar la situación negativa.

Para este autor, las consecuencias psicológicas en las víctimas de dicho fenómeno están determinadas por el nivel de percepción de autoeficacia que ellas poseen, por tanto, se ha determinado que la persona al percibir que tiene mayor control y responsabilidad sobre las consecuencias de sus acciones, adquiere la posibilidad de superar las amenazas o incertidumbres ante las experiencias de acoso cibernético; en cambio la víctima cibernética con un bajo nivel de autoeficacia no encuentra las formas de superar tales circunstancias, sino que se generan altos niveles de ansiedad y depresión.

Ahora bien, en el contexto escolar se observa esta realidad cuando el estudiante se aísla socialmente para evitar posibles riesgos a salir lastimado o herido –lo que se evidencia en la producción narrativa de una víctima de acoso cibernético en el presente estudio-; incluso, presentar un bajo rendimiento académico. Este hecho se demostró en el estudio de García et al. (2010), al confirmar que las víctimas y los perpetradores se perciben a sí mismos como estudiantes con promedios regulares.

Igualmente, Mora Merchán et al. (2010) exponen que el perjudicar la autoestima y la autoconfianza en los jóvenes estudiantes puede derivar en dificultades en sus estudios y en el establecimiento de las relaciones sociales, al mismo tiempo de influir en el ajuste psicosocial, causando así los efectos más perjudiciales para quienes viven la experiencia del acoso cibernético.

Por su parte, Salmivalli y Peets (2010) señalan que “la autoeficacia para la agresión no sólo varía de unos niños a otros, sino que también depende del tipo de compañero que se elige como víctima” (p. 83). De ahí que para la autora de esta disertación doctoral, en una situación de acoso cibernético, el agresor no hostiga a su compañero de clase deliberadamente; por el contrario, suele ser muy selectivo en su conducta agresiva y a quien va dirigida, lo cual implica pensar sus futuras acciones. Evidentemente el acoso puede ser más persistente hacia aquellos jóvenes que poseen un bajo nivel de autoeficacia.

Por otro lado, debe acotarse que en aquellos jóvenes que optan por defender a una víctima, se requiere compartir con ella y no únicamente comprenderla, de tal manera que exista una empatía afectiva. Del mismo modo, es fundamental la autoeficacia para proteger a la víctima, ya que el estudiante que quiera defender o amparar a uno de sus compañeros lo hará sin inconvenientes, aún a pesar de las posibles consecuencias; no obstante, la persona con un bajo nivel de autoeficacia, si bien puede tener intención de ayudar a la víctima, no podrá lograrlo si lo percibe como difícil o que conlleve una alta posibilidad de sanciones por parte del agresor y/o del grupo de espectadores.

Es incuestionable, que los hallazgos de Bandura (1987) explican la agresión bajo un punto de vista psicológico y social, porque la agresión en el ser humano tiene unas condiciones específicas de ocurrencia, por lo demás, las personas en uno u otro momento actúan de alguna forma semejante si el contexto ambiental aporta los elementos para ello. Sin embargo, no debe desestimarse que además de las predisposiciones ambientales, también existen procesos cognitivos que propician en un joven el convertirse o no en agresor. En dichas condiciones cognitivas intervienen el juicio moral, las percepciones, las creencias o los valores, los cuales desarrollan procesos de socialización que se establecen en los distintos entornos de pertenencia en los que se insertan los jóvenes, tal y como se expondrá más adelante con el enfoque ecológico.

Por tanto, la investigadora de esta diagnosis considera que la agresión no solo es una respuesta del ambiente social, ya que el ser humano emplea en su vida diaria todos los conocimientos y habilidades del pensamiento que posee, con la finalidad de resolver los diferentes problemas, situaciones o dificultades que se le presenten. No obstante, a partir de los recursos internos con los que cuenta, de las habilidades desarrolladas y un sinfín de situaciones probables o inesperadas, dependerán las conductas y respuestas que lleve a cabo; en otras palabras, si la persona se compromete en conductas agresivas o no, y que tan intenso puede ser el daño que es capaz de infligir a otro.

Esto significa que al tomar en cuenta el aspecto afectivo, cognitivo y ético en las personas e incentivar una mejora de su calidad en las interacciones sociales, se promulga una educación sentida y orientada a cultivar un ciudadano digital que tenga conciencia afectiva al navegar en la red. Por ello, se espera que emplee las TIC en forma más responsable, seguro de sí mismo y al menos con la posibilidad de elegir entre lo adecuado o no según su repertorio cognitivo, el cual le permite elaborar comparaciones y seleccionar lo correcto y ético.

En consecuencia, se requiere relacionar el acoso cibernético con las experiencias y los dilemas morales, pues como se ha dicho, las condiciones en las cuales ocurre y que sostienen la agresión son diversas. De esta manera, se brinda la posibilidad de atender las relaciones sociales presenciales y virtuales, dentro y fuera de la institución educativa, en el que todos los participantes y entes que constituyan la comunidad escolar coexistan en una sana convivencia cibernética.

A fin de continuar con los planteamientos teóricos, ahora se abre un espacio a las ideas presentadas en la Ecología del Desarrollo Humano, la cual hace posible un proceso reflexivo sobre la influencia del entorno cultural. Del mismo modo, se interpreta el hecho fenomenológico o la percepción del individuo conforme a los procesos de relación con el entorno y viceversa, brindando así la oportunidad de profundizar en los múltiples eventos que intervienen en el acoso cibernético.

3.2. La Ecología del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner.

El modelo o enfoque ecológico, como también se le conoce a la propuesta por Urie Bronfenbrenner (1987), es considerado a nivel mundial en el estudio del

comportamiento de las personas desde una perspectiva sistémica, que permite explicar, además de comprender, sus acciones de manera multidimensional.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002) estima que el modelo ecológico permite la indagación de la violencia, puesto que brinda la oportunidad de analizar los diversos factores que repercuten en la conducta del ser humano. Efectivamente, se tiene en cuenta que las acciones de la persona en cada nivel del sistema en el cual se desarrolla, refuerzan o modifican a los demás niveles. Es por ello, que en esta investigación se optó por el enfoque ecológico dado que brinda una oportunidad para indagar en las aristas del acoso cibernético, y a su vez, especificar la interrelación entre los distintos niveles del sistema con el fenómeno en estudio.

En su investigación, Alfaro Barragán y Cárdenas Vallejo (2017) utilizaron una mirada ecosistémica con la finalidad de redefinir el acoso escolar a través del proceso narrativo, pues el enfoque ecológico les brindaba una mayor oportunidad para determinar la composición del fenómeno.

Aunque en dicha investigación se aludía al acoso presencial, es un ejemplo claro de cómo se está considerando el modelo ecológico con el propósito de ampliar los horizontes y buscar nuevas formas para el estudio de la agresión directa; de esta manera, encontrar otros elementos y dimensiones en este tipo de conductas negativas en la actualidad.

La autora de esta disertación afirma que el mundo global tecnológico forma parte de un sistema y, por ende, se encuentra interconectado con una multiplicidad de aspectos, los cuales pueden representarse en una sucesión de ámbitos que involucran desde lo más inmediato al individuo en sus relaciones diádicas hasta lo más lejano o aquello sobre lo cual no se ejerce acción directa; en el caso de esta investigación, ese mundo virtual intangible al cual se accede a través de las TIC.

Entonces, bajo la perspectiva ecológica se comprende que todos los elementos del sistema que conforman el ámbito virtual, trascienden las modalidades o medios presenciales para relacionarse y comunicarse con los demás, lo cual requiere comprender ciertas conductas que se imponen de acuerdo con las características de las comunicaciones virtuales. En tal sentido, el estudiante nativo digital será el núcleo de la infinidad de relaciones que se ejercen a través de la tecnología, lo cual incide en su desarrollo de manera positiva y negativa.

Por ese motivo, el enfoque ecológico brinda la oportunidad de identificar diversos factores que influyen en el desarrollo del joven y en este caso particular, da oportunidad para la indagación del acoso cibernético dentro de su sistema de relaciones directas e indirectas, como es el propio hogar y el espacio educativo.

Para Ortega (2010) es fundamental explorar el acoso con detalle y su diversidad. Si la situación no se atiende en los primeros momentos en que aparece, trae consecuencias negativas a nivel psicológico para la víctima, por lo demás si se mantiene en el tiempo, efectivamente va a repercutir en ella con mayor fuerza. Tomando en cuenta lo anterior, en este modelo sistémico se contemplan las relaciones diádicas, las cuales en el caso del acoso cibernético están dadas por el trato entre el perpetrador y la víctima. No obstante, debe considerarse que esta conexión es virtual y que ambos protagonistas interactúan en un contexto más amplio que implica tanto relaciones humanas como tecnológicas, las cuales trascenderán en sus vidas.

Como ya se ha señalado, el comportamiento humano es producto de la interrelación con el contexto, de ahí que ambos son relevantes, pues dicha interconexión predispone a determinadas conductas en función de cómo actúe el ambiente en el estudiante. Para ilustrar: el número de integrantes en la familia y su vínculo con cada uno de ellos, si ambos padres están presentes o no, la influencia del grupo de pares, los diferentes estatus económicos, cuál religión se practique, si se tiene acceso a las TIC, entre otros.

Cabe destacar que, la acción del ambiente no es unilateral, ya que comprende también disposiciones cognitivas del individuo –que Bronfenbrenner denomina fenomenología– en la interpretación de los sucesos del entorno. Es así como el paradigma ecológico constituye un enfoque que estima al ser humano como ente activo en la construcción de su entorno, proponiendo la existencia de un proceso de acomodación de la persona y su relación con los demás ambientes, incluyendo su propia dinámica en cada uno de estos y permitiendo al individuo reestructurarse conforme al contexto en el cual viva. Por su parte, el espacio también exige un proceso de ajuste recíproco con la persona, porque ambos repercuten uno en el otro. En efecto, el comportamiento no será respuesta solo del ambiente inmediato sino también de la influencia de los demás entornos.

Desde esta perspectiva del enfoque, se entiende que dicho ajuste es un proceso adaptativo del individuo al medio, y de acuerdo con la calidad de este proceso, –aunado

a las condiciones mediante las cuales la persona se *acomoda* a los distintos cambios y acontecimientos–, el individuo tendrá mayor o menor éxito en su adaptación social.

Álvarez Idarraga (2015) e Iranzo Ejarque (2017) en ambos estudios consideraron el enfoque ecológico como una de las teorías más pertinentes para la explicación del acoso cibernético, porque ofrece la alternativa de explorar la acción recíproca de la persona con el contexto. Sin duda, las acciones ejecutadas por el individuo son producto de factores individuales y su ambiente.

En las situaciones de acoso el estudiante puede ser víctima, perpetrador y/o espectador, e incluso, en ciertos casos asumirá más de uno de dichos roles; por ejemplo, las diadas víctima – perpetrador y víctima – espectadores implican la activación de dinámicas específicas en la relación con compañeros de clase, maestros y familia. Por tanto, es incuestionable que la conducta agresiva asume distintas formas de acuerdo con los diferentes ambientes en los cuales actúa el individuo, a la vez que la conducta agresiva incide en el ambiente, pues es una situación recíproca.

De ahí que se requiera profundizar en el análisis del acoso cibernético con una mirada sistémica, por tal motivo se parte del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), entendiéndose que el enfoque está conformado por una sucesión de estructuras interconectadas. Por consiguiente, se procede a explicar los diferentes niveles que configuran el ambiente ecológico –sistema–: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Figura 3).

3.2.1. El microsistema.

El primer nivel ecológico es definido por Bronfenbrenner (1987) como “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (p. 41). Evidentemente, comprende el entorno inmediato o cara a cara, siendo este el espacio en el que la persona interactúa de forma presencial, es decir, la familia, la escuela, el estadio deportivo, entre otros. De esta manera, cada actividad que se realice, el rol que se desempeñe y la conexión interpersonal conforman las piezas claves en el microsistema.

En el microsistema, Bronfenbrenner enfatiza no solo en la importancia de la relación con el otro sino en las condiciones personales que emplea el individuo para interpretar estas relaciones; en palabras del autor, la fenomenología o percepción del

individuo sobre su entorno inmediato; por tanto, los elementos del ambiente que repercuten en el desarrollo psicológico del individuo serán los de mayor relevancia para el mismo en una circunstancia específica. Es así, como la realidad es percibida e interpretada por la persona, quien interactúa dentro de un contexto y con él. Entonces, la realidad es cambiante y el individuo es quien le da sentido a cada situación específica vivida por él.

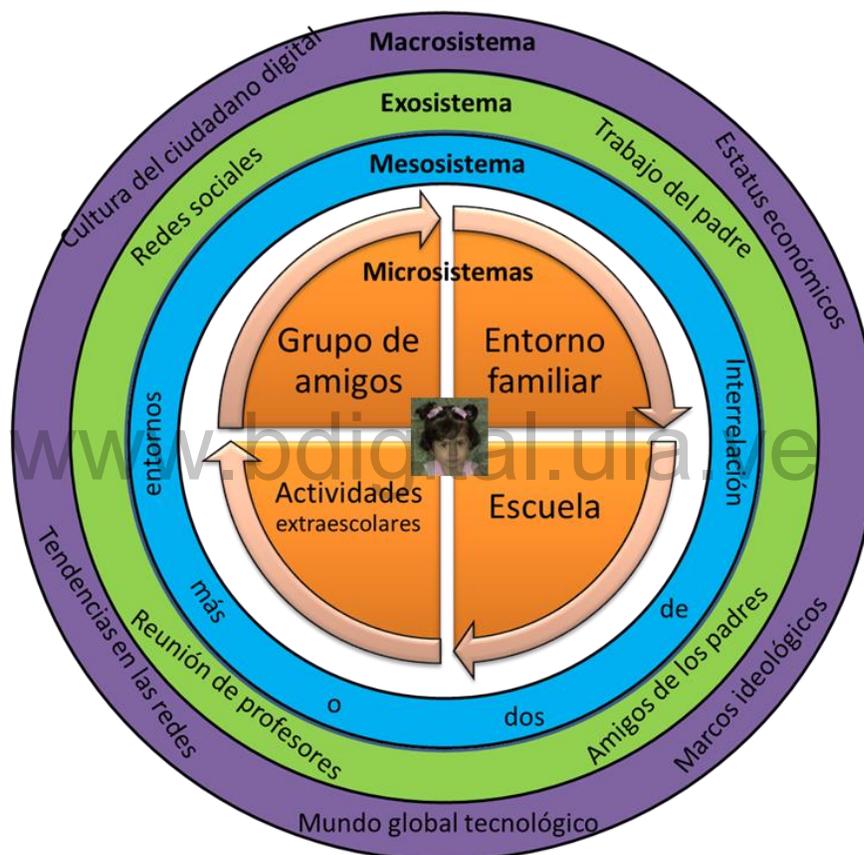


Figura 3. Representación del enfoque ecológico aplicado al acoso cibernético.
Elaboración propia.

De hecho, para el estudio del microsistema se han de considerar tres aspectos: Uno, que se refiere a las distintas actividades, conductas y tareas que realiza la persona e incluso ve a otros ejecutar, en una actividad recíproca. Este plano se vincula con el planteamiento de Bandura (1975) sobre el aprendizaje por observación, el cual implica realizar o no la conducta observada, en este caso, la agresión.

En realidad, el nivel considera las relaciones diádicas cara a cara, en el cual se produce también el aprendizaje por observación de las conductas agresivas. Segundo, alude a la percepción de las interconexiones entre las personas quienes interactúan en el ambiente, es decir, el significado que da el individuo a las relaciones con los demás y su entorno. Tercero, el rol, el cual será ejercido conforme al papel que le corresponde a cada persona dentro de la sociedad, como es: ser madre, padre, profesor, hermano/a, hijo/a, amigo/a, tío/a, entre otros. Cada quien actúa de acuerdo con el rol o los roles que cumple en determinados ambientes, vale decir que dichos roles pueden variar de un sistema a otro.

En una condición de acoso, el niño que es maltratado en su hogar por su progenitor, cumple su rol de hijo. Cuando asiste a la escuela podría convertirse en agresor no solo por efecto del modelaje, sino que asume un rol en un ambiente distinto al de su hogar, rol de estudiante en el microsistema de la escuela, pero también rol de agresor o de *chalequeador* en el grupo de amigos. Estos distintos roles también trascienden, tanto en su forma de percibir el mundo en cada sistema como en sus relaciones con la familia y el grupo de pares.

www.bdigital.ula.ve

3.2.2. El mesosistema.

Para Bronfenbrenner (1987) este nivel ecológico “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (p. 44). De ahí que, el mesosistema, como considera la autora de esta investigación, está conformado por un *sistema de microsistemas*; por ende, consiste en las interrelaciones de dos o más entornos en los cuales el sujeto actúa de modo directo y simultáneo, tal y como ocurre con el adolescente que participa en forma activa y paralelamente en su hogar, institución educativa y con el grupo de pares de la comunidad. Así, el mesosistema implica la red de los distintos microsistemas, que son compatibles o no entre sí, en tiempo y espacio; no obstante, el denominador común será la participación del individuo quien da continuidad a las relaciones entre estos entornos aparentemente distantes.

Una prueba del mesosistema, que se vincula al problema objeto de estudio, es la circunstancia en que el joven se conecta a Internet para realizar las actividades o asignaciones escolares, lo cual conlleva una relación con sus compañeros y amigos, estableciendo así una conexión entre dos microsistemas –hogar y escuela– esto se

logra gracias a la virtualización conseguida por las TIC. Si bien en el mesosistema el uso de las TIC implica una relación indirecta, logra hacer compatibles y simultáneos dos entornos en los que el estudiante participa activamente.

3.2.3. El exosistema.

Según Bronfenbrenner (1987),

se refiere a uno o más entornos que no incluye a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno. (p. 44)

Aunque el exosistema, no incluye de modo activo al individuo ni se realiza a través de relaciones cara a cara, todo lo ocurrido en uno o más entornos incide en éste de forma indirecta. Verbigracia: el trabajo del padre en el caso de un adolescente, la clase de pintura del hermano mayor, los amigos de los padres, los consejos técnicos de sus profesores, entre otros. En efecto, dichos factores tienen una consecuencia transitiva y no directa sobre el entorno inmediato del individuo.

Para la investigadora, este entorno tiene un carácter aún más remoto al individuo que el mesosistema, en el cual aún hay una implicación presencial. Relacionando con la Teoría del Aprendizaje Social anteriormente expuesta, el exosistema involucra el sistema de relaciones indirectas, que para dicha teoría está representado en los medios de comunicación, específicamente la televisión. En el caso del acoso cibernético, las redes sociales son una expresión clara del exosistema, ya que el estudiante no tiene una presencia física sino absolutamente virtual e incluso atemporal y remota; no obstante, las conductas de los seres humanos que se desenvuelven en este ambiente repercuten sobre el desarrollo de la persona.

Esto ocurre, por ejemplo, cuando la madre es miembro de alguna red social en la que se encuentra el hijo y/o los amigos del mismo, además del tipo de relaciones que se constituyen en este entorno. O en el caso de la red social *Facebook*, la cual brinda oportunidad de establecer contacto con sujetos a quienes no se conocen cara a cara o que habitan a miles de kilómetros de distancia, al igual que las cuentas en redes sociales de programas televisivos, películas, juegos, que permiten mantener

comunicación con amigos o familiares que desde hace tiempo no se ven de manera presencial.

3.2.4. El macrosistema.

En este último nivel, Bronfenbrenner (1987),

se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. (p. 45)

Esta estructura del enfoque ecológico comprende el nivel más amplio del ambiente. Existen ciertos fenómenos característicos de este sistema, tal es el caso de los contrastes entre las distintas sociedades y culturas; así como también, los estatus económicos, los marcos ideológicos de un grupo, entre otros.

Por consiguiente, para la autora se determinan las acciones de los estudiantes de acuerdo con las subculturas y culturas a las que se pertenecen, acomodándose o ajustándose a ellas. Bronfenbrenner también considera fundamental aquí los distintos acervos socioeconómicos en los cuales el individuo se encuentra inmerso, puesto que el contexto repercute en la persona y no viceversa. Al comprender un marco más amplio de relaciones, se ha de tener en cuenta que los esquemas varían conforme a los distintos grupos. Aun cuando este nivel es más remoto que el anterior, incide sobre el individuo determinando pautas de comportamiento, modas, tendencias políticas, gustos, creencias, líderes o embajadores mediáticos como los *influencers*, entre otros.

En realidad, lo primordial, es entender que los dos últimos niveles del ambiente ecológico –exosistema y macrosistema– no repercuten de manera causal en el estudiante, sino que constituyen un conjunto integrado de interrelaciones que se afectan mutuamente.

3.2.5. Concepción ecológica del desarrollo dentro de un contexto.

Se entiende que la experiencia sostenida del acoso cibernético permite que los recursos adaptativos de la víctima se vayan desgastando, propiciando así el desarrollo de conductas inadaptativas. Tal y como lo expresan Mora Merchán et al. (2010) estas se traducen en poca autoestima, falta de confianza en sí mismo, dificultades para el

aprendizaje, inconvenientes al relacionarse con los demás, deserción escolar, incluso, la elección de no participar en determinados ambientes como medida para evitar la agresión y en el peor de los casos, el suicidio.

Desde el enfoque ecológico se concibe que los sistemas se conformen en pro del adecuado desarrollo del individuo, no obstante, si hay conflictos en algunos o en todos los niveles del sistema, la estructura ecológica se ve afectada y con esto la integridad psicosocial del individuo.

Se ha señalado que la Ecología del Desarrollo Humano parte del estudio de los diferentes contextos en los cuales se inserta la persona como sistema, siendo la díada –o sistema de dos personas–, la unidad de análisis primaria en el nivel o estructura más interna, es decir, el microsistema; de ahí que los cambios y transformaciones en el desarrollo de un individuo trascenderán en el ambiente, puesto que es una actuación recíproca.

A su vez, este entorno ecológico no sólo estima a las relaciones diádicas sino también aquellos sistemas que están conformados por más de dos personas “N + 2: tríadas, tétradas, y estructuras interpersonales más grandes” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25), dicho principio triádico hace referencia a la interrelación con los demás sujetos y cómo dicha relación repercute en el desarrollo de la persona, como son los compañeros de clase, amigos, familiares, vecinos, entre otros.

En efecto, si no existiera la colaboración y el apoyo de terceros o si ocurriera una relación negativa, como es el caso del acoso cibernético, es indudable que el desarrollo visto como sistema estaría afectado de manera negativa, ya que, en lugar de incentivar actuaciones proactivas, se propician estados de ansiedad, dudas y culpas en el estudiante.

De igual modo, ocurre en la participación de las diferentes estructuras del enfoque ecológico; se necesita que el entorno funcione de forma adecuada para favorecer el desarrollo adaptativo del individuo; por ello, es indispensable tomar en consideración la interconexión de los distintos sistemas sociales, propiciando una participación, comunicación e información entre cada uno de éstos.

Igualmente, en el enfoque de la Ecología del Desarrollo Humano se plantea la transición ecológica, la cual según Bronfenbrenner (1987), “se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez” (p. 46). Es decir, que la persona es

capaz de cambiar su perspectiva a causa de una influencia del contexto y/o del papel que desempeña. La noción de transición ecológica pone de relieve la consideración activa que cumple el individuo en sus relaciones con el contexto.

Entonces, la transición ecológica comprende un proceso por el cual transita la persona, obteniendo cambios para sí misma por medio de una doble concepción ecológica; *la percepción*, que incluye la mirada y fenomenología del sujeto en su contexto inmediato y a su vez más allá de éste, es decir, percibiendo aspectos de otros entornos más distantes. La otra concepción ecológica es *la acción*, se refiere a las estrategias eficaces que pondrá en práctica el individuo, primero, con la finalidad de obtener una retroalimentación entre los distintos sistemas del ambiente ecológico, segundo, brindar la oportunidad de que funcionen los sistemas, y tercero, organizar o reorganizar los sistemas nuevos o existentes.

Sin duda, las transiciones dependen de los cambios biológicos y de las circunstancias ambientales, implicando así un proceso de ajuste constante entre la persona y el ambiente, acorde a las circunstancias del momento, verbigracia: la llegada de un bebé, pasar del sexto grado al primer año de educación secundaria, graduarse, encontrar un trabajo. Por tanto, es imprescindible analizar cómo los individuos resuelven las transiciones, porque ellas también producen cambios; asimismo promueven el desarrollo del individuo a nuevas relaciones y experiencias.

Ahora bien, la investigadora de esta disertación estima que cuando se trata de situaciones de agresión, el individuo desde una postura cognitivamente activa, debería resolver las interrupciones que se generan en el ambiente y/o las actuaciones del perpetrador, lo cual también conlleva que la víctima tenga la capacidad de asumir diferentes roles y aplicarlos a los distintos entornos, a fin de favorecer la adaptación o solución al conflicto. Esto se relaciona con el concepto de autoeficacia, señalado en el aparte anterior. En caso contrario, se ocasionan las alteraciones derivadas del acoso cibernético, tal y como se indicaron al principio de este apartado, aunadas a ellas se destacan las calificadas por Smith (2013), sentirse preocupado o amenazado, angustiado; síntomas psicossomáticos y depresivos.

En otras palabras, la agresión es una conducta que tiene un efecto sobre la víctima, forjando un rol que quizás ésta no quiere o incluso no está dispuesta a asumir; por lo demás existe la posibilidad de no tener la capacidad para manejar

adecuadamente la situación. De tal manera, el ambiente por efecto de la agresión repercute en su rol de modo negativo.

Así, ya con la base descrita de la concepción ecológica del desarrollo y de toda la estructura del sistema, en el siguiente apartado se abordan y profundizan cada uno de los niveles antes mencionados y se establecen relaciones con el acoso cibernético. Con ello se otorga un carácter renovador al fenómeno en estudio, ya que el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), a pesar de su importancia conceptual, aún requiere profundización empírica a través de suficientes investigaciones que la validen, y especialmente, al vincularlo con el problema del acoso cibernético. De ahí que, se recomienda observar la representación del enfoque ecológico aplicado al acoso cibernético (Figura 3), lo cual es un aporte de la presente disertación.

3.2.6. La interrelación de los contextos ecológicos en el acoso cibernético.

En este punto, la autora de la investigación presenta la vinculación de los niveles del sistema ecológico con el acoso cibernético. En tal sentido, es necesario recordar, tal y como se señaló antes, que los microsistemas comprenden una relación diádica, cara a cara, en la cual el ser humano –en este caso, el estudiante como la figura central del sistema–, participa de manera activa.

Ahora bien, con respecto a la situación del acoso cibernético, el microsistema estará vinculado a los eventos directos que influyen en el joven. En la comunicación intrafamiliar puede destacarse: el tiempo que los padres permiten al estudiante estar en la computadora o la calidad de interacción por medio de las redes sociales; siendo para Smith (2013) uno de los factores de riesgo que hacen a los individuos proclives a ser protagonistas del acoso cibernético.

Además, no se debe obviar la brecha digital entre las díadas: hijo – padres y/o estudiante – profesores. Incluso, algunos progenitores piensan y/o conminan a sus hijos/as para que no empleen las TIC, como una posible medida para evitar que el niño o el joven se vea afectado o menoscabado por su uso; del mismo modo, los profesores desde el microsistema escolar optan en algunas instituciones educativas por prohibir el empleo de herramientas tecnológicas. No obstante, es menester dejar claro que la prohibición de usar las TIC sin conciencia tampoco soluciona la problemática. En realidad, las TIC son unas herramientas fundamentales en la actualidad y que, a pesar

de sus riesgos o desventajas, también brindan aportes significativos en los espacios educativos, lúdicos y/o sociales.

Por tanto, el control parental que se ejerce sobre cómo emplear y la duración frente a la computadora, tableta o celular, juega un papel importante en el desarrollo del joven. Incluso en ciertas ocasiones no se respetan los límites para usar estos dispositivos, empezando por los padres, quienes son el modelo y se sumergen aislándose también de sus obligaciones como progenitores. Asimismo, se ha de señalar la solicitud –en ocasiones es una exigencia– por parte del adolescente para acceder a las TIC. Otro aspecto son los vínculos afectivos en la díada padres e hijos, hasta el punto de enviar un mensaje o realizar una llamada al hijo que se encuentra en la habitación de al lado, generando así solo interacciones virtuales donde deberían existir relaciones de mayor calidad presencial y afectiva.

Mientras, en referencia al espacio escolar se deben observar varios aspectos: cómo los profesores hacen uso de las TIC para aprovechar las mismas en la formación y desarrollo prosocial de los jóvenes; estar atentos en las interacciones que se dan entre los estudiantes en los grupos virtuales de la escuela; observar si algún estudiante es excluido o ridiculizado en los grupos o redes sociales. El profesor debe estar consciente que las TIC son herramientas necesarias en la vida de los escolares y que no gana nada con alejar o prohibir el uso de las mismas, al contrario, es fundamental apropiarse de ellas para establecer nuevas conexiones con la comunidad estudiantil e incentivar modelos educativos desde ahí también.

Sin duda alguna, en el acoso cibernético, el mesosistema es el ámbito más activo gracias al uso de Internet y/o teléfono celular por parte de los estudiantes, tanto en el caso de las asignaciones escolares como en sus relaciones sociales con los amigos, contactos o seguidores –grupos de *chat*–, porque implica un vínculo de dos microsistemas simultáneos en los cuales el individuo se interconecta a través de las TIC.

En el caso del exosistema se identifica con el manejo de las redes sociales que utilizan los padres, profesores, amigos y demás miembros de la comunidad, en las cuales el joven suele participar de manera indirecta; sin embargo, lo que ocurra en ese espacio afectará también en sus relaciones cotidianas –escolares y familiares–.

Asimismo, de acuerdo con las situaciones evidenciadas durante la investigación surge otra prueba en el nivel del exosistema, que ocurrió en el transcurso de los días

previos a la elección para reina de una escuela en la ciudad de Mérida, requiriendo votar electrónicamente por medio de las redes sociales de *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*. En dicha situación el contenido del mensaje y comentario a la foto o video de la candidata incide desde un ámbito externo al individuo, pero tiene impacto en la vida cotidiana de los jóvenes. Igualmente, ocurre con los concursos virtuales para los más destacados o resaltantes en determinada área; acontece en los casos de participación en concursos con el fin de ganar un reloj, viaje, dinero, entre otros.

En la cultura digital, el macrosistema estará conformado por el mundo global tecnológico, además de los posibles patrones que podrían existir a futuro. Para ilustrar: la mirada de un estratega en lo político y social, las tendencias en las redes sociales, la cultura del ciudadano digital, los líderes y/o embajadores mediáticos mejor conocidos como los *influencers* y un aspecto imprescindible, lo infoético, en el cual lo humano y lo tecnológico actúan en un espacio en el que ambos son relevantes, se interconectan y forman parte inevitable de la estructura ecológica del mundo globalizado.

En este nivel del sistema también repercute el poder adquisitivo de los padres, –el cual les permitirá o no, acceder a lo más reciente en tecnología ante la exigencia de un joven por determinado equipo electrónico, con ciertas características específicas–, hasta las normas u orientaciones que deberá cumplir para ser miembro de una red social.

Es evidente que ha de existir una interconexión entre los vínculos de los entornos socioculturales, tanto en los que la persona participa de manera directa en sus relaciones diádicas o cara a cara, como en aquellos ambientes en los que quizás nunca se encuentre de forma activa pero que de algún modo repercuten en ella, afectando su contexto inmediato; asimismo ocurre entre el adolescente y su relación con el grupo de pares –de manera directa– y los amigos de su padre –en forma indirecta–.

Debe recordarse que, en las relaciones virtuales, la interacción social es remota y se desarrolla en el mesosistema y exosistema a través del uso de las TIC, y en este proceso, aunque no hay una implicación presencial con los demás actores sociales, se produce en el adolescente la vivencia de una realidad que le afecta y que es tan válida como la que se construye en una situación cara a cara.

En ese sentido, el ambiente actúa en el desarrollo de la persona a nivel relacional y sistémico, es decir, no hay una actuación determinista de los eventos del

ambiente sobre el sujeto sino una correspondencia mutua entre entornos directos e indirectos, donde el individuo –llámese víctima o perpetrador– cumple un papel activo; es decir, ambos participantes están construyendo una realidad desde sus roles correspondientes y ejecutan una función dentro de cada uno de los sistemas ecológicos, aunque en este caso, sea una función inadaptativa o inadecuada.

Efectivamente desde el punto de vista de la autora de esta disertación y asumiendo las consideraciones de la estructura ecológica, se puede proponer que la perpetración y victimización del acoso cibernético no son asuntos simplemente de repetición o imitación de modelos sociales a través de las TIC, sino que será esencial la calidad y características de las relaciones que se producen en los distintos ambientes ecológicos en los cuales se insertan los protagonistas, así como de las actitudes, creencias y valores de los participantes que entran en juego durante el proceso.

De hecho, durante el transcurso del acercamiento preliminar al fenómeno de estudio en ciertas instituciones educativas del estado Mérida se evidenció que algunos estudiantes con alto rendimiento académico, excelente comportamiento y buenas relaciones sociales con sus profesores –acosador no marginal– hostigan virtualmente a sus compañeros de clase bajo un anonimato (Reinoza Dugarte y Escobar Domínguez, 2017), por lo tanto, es una muestra de que ciertos factores que inducen o influyen en el acoso cibernético no pertenecen al contexto directo o inmediato, lo cual es consistente con las investigaciones de Del Río et al. (2010).

Asimismo, según Smith (2013) en los recintos escolares se presentan circunstancias de niños o jóvenes que sufren acoso escolar presencial, quienes emplean luego las TIC para agredir y hacer daño a otros sujetos de su propio entorno inmediato o incluso más remotos, todo ello como una salida momentánea al ataque que sufren cara a cara en la escuela, indicando que existen factores que han de ser indagados más allá de la relación diádica entre la víctima y el perpetrador. Esta es la premisa que sustenta la necesidad de incorporar un momento cualitativo en la presente investigación a través de una producción narrativa con el propósito de conocer la experiencia de una víctima de acoso cibernético que puede explicar cuáles son las condiciones que promueven o facilitan dicho proceso más allá de la relación causal, espacial y temporal inmediata. En tal sentido, el modelo ecológico tal y como se ha presentado, conduce a una exploración del acoso cibernético de manera integral, que es lo que se pretende en esta disertación.

Sin lugar a duda, desde una mirada sistémica se amplían los enfoques que suelen limitarse al plano de las relaciones directas, a través de las explicaciones causales y deterministas que no contemplan las posibilidades de interrelación entre dichos ambientes y su repercusión en la persona.

Es evidente que el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, propicia un abordaje vasto e integral que no se obtiene con la Teoría del Aprendizaje Social expuesta en este capítulo, la cual siempre se encuentra limitada al contexto inmediato de la observación directa o la observación de medios simbólicos.

Hasta aquí se concretó el hecho de mostrar la interconexión de los distintos niveles en la Ecología del Desarrollo Humano brindando así un modelo que permita explicar el fenómeno en estudio. Aunado a ello, para finalizar se extrapolan las transiciones ecológicas propuestas por Bronfenbrenner al acoso cibernético.

3.2.7. Las transiciones ecológicas y los roles en el acoso cibernético.

Se han de considerar tres aspectos esenciales para poder aplicar el enfoque ecológico como una teoría que ayuda a comprender el fenómeno del acoso cibernético que repercute en el desarrollo humano: Primero, la persona es vista como un ser activo, progresivo, quien se va incorporando y reestructurando paso a paso en el entorno que le corresponde vivir. Segundo, acorde a cómo incide el ambiente, la persona requiere ajustarse y adaptarse, ya que existe una relación recíproca. Tercero, no se limita solo al entorno inmediato, sino a la interconexión con las demás estructuras del sistema, así como también a las influencias externas que surgen en los entornos más amplios.

Con respecto a las transiciones ecológicas, se encuentran algunas de las claves para comprender los efectos del acoso cibernético en la persona que lo vive, tanto en sus relaciones sociales como en el ámbito familiar y educativo. Entonces, es necesario conocer cómo la persona que es agredida a través de las TIC percibe las situaciones y agresiones, asimismo, cuáles son las estrategias personales que se activan ante el hecho de ser acosado.

En virtud de ello, es menester reflexionar en la multiplicidad de factores que están presentes en el entorno al producirse una situación de acoso cibernético, verbigracia: las competencias en el manejo de las TIC; al mismo tiempo de los patrones sociales, creencias y estilos de vida en una cultura digital.

De modo que, bajo un modelo ecológico no se deben pasar por alto las consecuencias de las influencias sociales. Es indispensable tomar con miramiento la naturaleza de las distintas actividades que lleva a cabo la persona en todos sus entornos, los cuales no se limitan únicamente a la estructura más inmediata sino a lo global del sistema (Figura 3).

La conducta del estudiante requiere ser analizada a partir de la relación con todos sus contextos, lo que conlleva a tener en cuenta las distintas interconexiones entre los diferentes niveles del sistema, para así determinar las consecuencias del mismo y su repercusión en el desarrollo.

Esto se evidenciará en el estudio de la producción narrativa elaborada desde la mirada de una víctima de acoso cibernético, a través de la cual se conocen las interrelaciones con las personas que están a su alrededor quienes asumen roles de perpetradores, permitiendo así obtener un conjunto de categorías que permiten profundizar en la exploración del acoso cibernético, siendo uno de los propósitos de esta investigación (Tabla 35).

Así, al aplicar el enfoque ecológico con la intención de comprender el acoso cibernético, llama la atención cómo un hecho y los elementos ambientales que se suceden fuera del entorno inmediato inciden en la conducta, las percepciones y el desarrollo de la persona, tal y como ha sido explicado en el apartado anterior.

Específicamente, las TIC se caracterizan por las relaciones no presenciales, incluso, algunas situaciones en total anonimato y la construcción de un mundo virtual. Por tanto, adquiere relevancia pensar cómo aquellos elementos que no son percibidos directamente por el joven en sus experiencias cotidianas, tienen tanta fuerza social y psicológica. Se ha señalado que, en las TIC las relaciones del microsistema son muy específicas y requieren la conexión directa del individuo con su grupo de pares o entornos inmediatos, además de ser determinantes.

Sin embargo, el valor fundamental del enfoque ecológico está en el impacto que genera el mesosistema, exosistema y macrosistema sobre la vida cotidiana del joven inserto en situaciones de acoso cibernético. Este elemento brinda la posibilidad de analizar la influencia de las TIC, porque muestra –a diferencia del enfoque de la Teoría del Aprendizaje Social– que ya no se trata de un modelaje por observación, ni que los efectos de la agresión producen una conmoción solo en las relaciones cotidianas, sino que inciden en las conductas y la personalidad de los jóvenes desde espacios remotos.

Entonces, es menester contemplar la naturaleza de las distintas actividades, circunstancias e interacciones que lleva a cabo el estudiante en todos sus espacios, tanto de forma directa como indirecta y, por ende, examinar con atención la realidad, tal y como la percibe la víctima de acoso cibernético, e incluso el perpetrador o los espectadores, porque son actores fundamentales en los entornos de los cuales se debe partir para elaborar una comprensión científica del comportamiento agresivo. Además, brinda la oportunidad de conocer cómo cada uno de los ambientes progresivos en los cuales actúa el individuo interviene y genera consecuencias en el desarrollo educativo, social y psicológico.

En efecto, la complejidad del enfoque ecológico no se agota en este análisis; es indispensable continuar en la profundización del mismo con el fin de amplificar y aclarar esta propuesta, la cual requiere ser explorada tanto a nivel teórico como metodológico. De hecho, el propio Bronfenbrenner postuló el enfoque a través de un conjunto de hipótesis las cuales, aun habiendo transcurrido casi 40 años de formuladas, no han sido suficientemente validadas en la comunidad científica.

Empero, los sistemas propuestos por el autor son pertinentes de ser aplicados a la explicación de las condiciones contextuales del acoso cibernético y son de gran utilidad en la interpretación de los datos cualitativos recopilados a través de la producción narrativa de una joven víctima de acoso cibernético, siendo estos resultados presentados en el capítulo cuatro –segundo momento metodológico–. De esta manera, se logra hacer un aporte teórico – metodológico del enfoque ecológico de Bronfenbrenner actualizado al estudio del acoso cibernético.

Enseguida se presentan algunos factores que han surgido desde las exploraciones sistemáticas del acoso cibernético.

4. Factores asociados al acoso cibernético

En los apartados anteriores se expuso la Teoría del Aprendizaje Social y la Ecología del Desarrollo Humano como perspectivas válidas para la explicación del acoso cibernético; dado que ambos enfoques ofrecen la oportunidad de identificar algunos factores personales, instrumentales y socioculturales, en torno al problema de indagación.

Por consiguiente, es menester para la investigadora dejar claro en este punto de la disertación qué se entiende por *factores*, con la intención de establecer una unidad

de criterio en cuanto a la dirección de la presente investigación y la estructura del marco hermenéutico que se genera a partir de la recolección de la información en las cuatro instituciones educativas de la ciudad de Mérida que conforman la muestra del estudio.

En tal sentido, los factores comprenden los condicionantes que contribuyen o establecen la oportunidad para que suceda el acoso cibernético, es decir, todos aquellos medios o herramientas electrónicas empleadas para efectuar la acción negativa, las conductas que se llevan a cabo para ejecutar el daño y menoscabar a la persona, así como los contextos en los cuales se desarrollan con preferencia dichas acciones agresivas. Se entiende que los factores también se vinculan a las características sociodemográficas como edad, sexo, año de escolaridad y tipo de institución educativa. De esta manera se considera que los factores pueden asumir valores cualitativos y cuantitativos, continuos o discretos, ya que interactúan en un sistema ecológico.

Durante el trayecto de la búsqueda de información se encontraron algunas publicaciones que hacen referencia a los factores del acoso cibernético. En el caso de los investigadores Louise Harvey, Guillén López, Ivorra González y Fernández Savall (2014), se refieren a los factores que existen para que una persona asuma el rol de perpetrador –adicción a Internet, tener habilidad en el manejo de herramientas tecnológicas, ser víctima de acoso escolar de modo presencial, poseer una conducta agresiva–, es decir, que desde esta línea se especifican factores de riesgo para actuar como ciberperpetrador.

Además, Iranzo Ejarque (2017) señala que el adolescente actúa y asume un rol social específico, de ahí la relevancia de evaluar y dar sentido a cada uno de los ambientes en el cual se desenvuelve. Las investigaciones arrojan como resultado que el acceso y el manejo de herramientas tecnológicas por un largo tiempo, en unión a síntomas depresivos, baja autoestima, sentirse solo conducen a protagonizar el rol de cibervíctima, el consumo de estupefacientes, comportamientos antisociales y deserción escolar son factores que anuncian acciones negativas en el ciberespacio. En ocasiones se dificulta distinguir si dichos factores son causas o consecuencias, por ende, resalta la relevancia de contemplar una perspectiva sistémica y ecológica, dado que es un proceso que implica el ir y venir entre el hecho y el motivo.

De igual modo, la autora precitada en unión a Álvarez Idarraga (2015) opinan que la accesibilidad y el uso de las TIC por parte de los estudiantes son un factor predictor para el acoso cibernético.

Aunado a ello, Iranzo Ejarque (2017) indica que entre los factores individuales más explorados en el acoso cibernético son la edad y el sexo, aunque no queda claro su comportamiento. También son factores las características propias del momento evolutivo –asumir un sistema de valores, búsqueda de la identidad–. Existe una relación directa entre el acoso cara a cara y el acoso cibernético, a partir de lo cual se piensa que el acoso presencial es un factor de riesgo para el acoso virtual.

De la misma forma, Álvarez Idarraga (2015) y Santos Luque y Romera Félix (2013) opinan que se puede actuar en el acoso cibernético como respuesta al acoso recibido en forma presencial –ciberperpetrador accidental, cuando una víctima asume el rol de perpetrador–, si le pagan por hacerlo, por un favor o a cambio de algo, soledad, diversión, amor, atención, autoestima y empatía inciden en las conductas negativas a través de las TIC.

A su vez, para Álvarez Idarraga (2015) e Iranzo Ejarque (2017) la familia, como factor, tiene un papel esencial en el proceso, pues se ha encontrado en las investigaciones que las relaciones de la cibervíctima y el núcleo familiar son negativas –poca comunicación, falta de atención, conexión afectiva, no respetar normas–. Los estilos de crianza autoritarios y permisivos también repercuten, ya sea en el primer caso que conlleva asumir la posición de víctima, mientras al ser permisivo conduce a actuar como perpetrador. Los padres pueden pensar que sus hijos duermen cuando en realidad están empleando a escondidas las TIC lo que puede llevar a comportamientos de acoso cibernético.

Igualmente, Santos Luque y Romera Félix (2013) desde el modelo de Bandura también examinaron como factores en su estudio del acoso cibernético a la familia, la escuela y la comunidad, pues cada uno de los contextos son claves para comprender la influencia de los mismos en la ejecución de las conductas negativas en el espacio virtual. El haber visto actos agresivos en el contexto familiar es el factor que más repercute para asumir el rol de ciberperpetrador.

Las relaciones entre el grupo de pares son también factores fundamentales, ya que de acuerdo con el papel que se tenga o cómo se desenvuelve en la dinámica social podrá hacer que se active el rol de perpetrador o víctima. Los estudiantes con

comportamientos no prosociales posiblemente se vean involucrados en acciones de acoso cibernético; asimismo, la pobreza puede acarrear posiciones de victimización y perpetración, el no respetar las normas sociales, o ver la red como un paraíso sin ley, conduce a asumir el rol de ciberperpetrador (Iranzo Ejarque, 2017).

Seguidamente en la Tabla 3 se sistematizan distintos factores considerados para el acoso cibernético según las investigaciones precitadas:

Tabla 3
Factores encontrados en los estudios de acoso cibernético

Autor	Función	Factores
Álvarez Idarraga (2015)	Predictor para el acoso cibernético	Cualitativos: Acceso y el uso de las TIC por parte de los estudiantes Se actúa en el acoso cibernético por respuesta al acoso presencial Recibir beneficios por la acción negativa realizada Mitigar la soledad, falta de atención, afecto, empatía y autoestima Dificultad en las relaciones familiares Estilos de crianza
Iranzo Ejarque (2017)	Conducen a ser víctima Características socio-demográficas Factores de riesgo	Cualitativos: Acceso y el manejo de herramientas tecnológicas por un largo tiempo Síntomas de depresión Baja autoestima Sentirse solo Cuantitativos: Edad y sexo Cualitativos: Etapa de la vida (momento evolutivo) Víctima de acoso cara a cara Dificultad en las relaciones familiares Estilos de crianza Consumir drogas Comportamientos antisociales Deserción escolar Relaciones entre el grupo de pares La pobreza
Louise Harvey, Guillén López, Ivorra González y Fernández Savall (2014)	Ser perpetrador	Cualitativos: Adicción a Internet Destreza tecnológica Víctima de acoso escolar Conducta agresiva
Santos Luque y Romera Félix (2013)	Contextos que inciden para actuar como perpetrador	La familia La escuela La comunidad Observar actos agresivos Ser víctima de acoso presencial

Elaboración propia.

Todos los factores aquí señalados en este apartado son una muestra de los conceptos y características que se han considerado en las investigaciones sobre acoso cibernético, los cuales abarcan tanto categorías cualitativas como cuantitativas.

Cabe recordar que en la presente investigación el objetivo general se enfoca a analizar los factores asociados al acoso cibernético en estudiantes de Educación Media de la ciudad de Mérida; sin embargo, es incuestionable que dada la variedad y cantidad de factores para el estudio del fenómeno que se han generado, –y de las cuales el cuadro anterior ilustra una muestra–, no es posible considerarlas en su totalidad. En tal sentido, si bien los factores que se derivan de este trabajo no pretenden ser exhaustivos, sí se presumen representativos del acoso cibernético en las cuatro instituciones estudiadas en la ciudad de Mérida.

Por otro lado, los factores a los cuales se hace referencia en la indagación no están impuestos a priori, sino que parten de los indicadores descritos en los autoreportes de los jóvenes a quienes se le aplicó el instrumento intitulado *Cuestionario de medición de acoso cibernético* (Anexo 1) y de aquellos que emergen de la *producción narrativa* de una víctima de acoso.

www.bdigital.ula.ve

Recapitulando con base en toda la presentación del capítulo como marco referencial, se ha de recordar que en un principio se partió con la presentación del acoso, el cual introduce el tema central de la diagnosis, es decir, el acoso cibernético desde la tipificación y diferenciación entre ambas formas de acoso. También fue necesario hacer una precisión semántica con respecto al empleo de la palabra *bullying*. A partir de allí se inició con una conceptualización del acoso desde los aportes de Olweus por considerársele un autor primordial, además de ser uno de los precursores y punto de partida para investigaciones posteriores.

Del mismo modo, se precisaron investigaciones antecedentes y aproximaciones al problema, lo cual permitió resaltar que el acoso cibernético ocurre por diferentes medios –modalidad– y se asumen ciertas acciones –conductas– en el ciberespacio, en ocasiones sin consecuencias para quien acosa u observa y graves secuelas para la víctima, no obstante, en todos sus protagonistas –víctima, perpetrador y espectador– sin duda alguna produce efectos a nivel psicológico, social e identidad. Se señaló que

existen diferencias respecto al género, de hecho, algunos investigadores señalan que las féminas reportan más victimización que los varones, aunque en otros estudios no existen diferencias significativas. En relación con la ciberagresión los varones resaltan al momento de ejecutar la misma.

Asimismo, se hizo mención a ciertas características que facilitan o promueven la perpetración del acoso cibernético, entre ellas la amplitud de Internet, el anonimato, crear una identidad virtual falsa, el avance tecnológico de manera exponencial y, tal como denomina la autora de la presente disertación, el 24 x 7, es decir, el acoso virtual a cualquier hora de los siete días de la semana.

Posteriormente, se bosquejaron dos teorías psicosociales, primero la Teoría del Aprendizaje Social dirigida al estudio de la agresión; y segundo la Ecología del Desarrollo Humano y su comprensión sistémica de las conductas en distintos entornos de referencia. Ambas visiones fueron vinculadas con el acoso cibernético para así generar un marco comprensivo y más amplio sobre el fenómeno, que resulte de utilidad no solo para el análisis de datos que se obtuvieron de los estudiantes del subsistema de Educación Media, en cuatro instituciones de la ciudad de Mérida y que son presentados en esta indagación, sino también para aplicaciones en investigaciones posteriores.

En el último apartado, se realizó una definición sobre la noción de factores, que será fundamental para establecer el proceso posterior de discusión de datos, así como una recopilación de algunos factores reportados en las exploraciones del acoso cibernético.

Para culminar este capítulo es pertinente reflexionar que la sociedad necesita que el ser humano sea más compasivo, con el propósito de aminorar el nivel de agresividad. No existe una sola forma para llegar a hacerlo; en consecuencia, es indispensable que tanto de manera individual como grupal se actúe para modificar las acciones humanas y mejorar las interacciones sociales. La agresión es una condición que siempre estará presente en la cultura, ya que es intrínseca al ser social, pero es necesario comprenderla, y más aún conocer a fondo las formas en las cuales se expresa.

Esto conlleva a la importancia de estudiar el fenómeno del acoso cibernético como una expresión de la agresión social que se reproduce entre los adolescentes, en cuanto que es una condición que ha surgido en el siglo XXI paralelamente al desarrollo

tecnológico y global. Del mismo modo, reflexionar sobre una educación social y éticamente responsable a fin de suscitar espacios para una sana convivencia, tanto en la relación cara a cara como en el mundo virtual.

A continuación, se presenta el tercer capítulo que corresponde al proceso metodológico de la investigación.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO III

PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la definición del proceso metodológico se han considerado tres elementos fundamentales en la investigación. Primero la decisión ontológica, es decir, cómo se concibió la realidad que se abordó. Segundo, su naturaleza epistemológica, que se refirió a la búsqueda del conocimiento; para ello se determinó la relación entre la investigadora y el fenómeno social explorado, lo cual implicó tomar decisiones en cuanto a paradigmas y modelos que se ajustan a las necesidades del conocer. Tercero, el principio metodológico, indicando el camino a seguir para la indagación. En este último, se destacaron el tipo de investigación y el método. Desde ese momento los interrogantes del estudio, en unión con los objetivos del mismo dieron cuerpo y orientaron el proceso para establecer así la coherencia de los hechos aquí desarrollados.

En virtud de lo anterior, cabe recordar que la presente investigación es psico-socio-educativa, puesto que busca profundizar en un problema dentro del contexto escolar, siendo su norte el diagnóstico del acoso cibernético en cuatro instituciones escolares de la ciudad de Mérida. Esto debe ser considerado punto de partida para contribuir a la toma de conciencia de una problemática y a su vez, sensibilizar a la población en general, a fin de propiciar un cambio social.

En una indagación social como es esta disertación, la situación problemática, el recorrido teórico, y de manera muy especial, el trayecto metodológico, permitieron tomar la decisión de cómo abordar el proceso de conocimiento del acoso cibernético, dando oportunidad no solo para la descripción del problema planteado sino una aproximación al hecho en interrelación con otras situaciones.

En los estudios sobre el acoso cibernético, tal y como se ha expresado en el estado del arte referido en el capítulo anterior, existen claramente dos enfoques de aproximación: uno, de enfoque cuantitativo que es el predominante en la literatura científica sobre el tema, en el cual hay un interés en presentar cifras que permitan caracterizar la muestra elegida. El otro enfoque, menos desarrollado en relación con este tema, es de corte cualitativo, que ofrece una interpretación a profundidad de los distintos procesos implicados en muestras más pequeñas.

Es así, como en esta investigación se optó por integrar ambas perspectivas y generar sus respectivos diseños y técnicas de recolección de información. Por consiguiente, en el devenir metodológico se desarrollaron dos métodos complementarios. Primero se optó por el método cuantitativo, que hizo posible la descripción de la frecuencia, conductas y modalidades del acoso cibernético según el reporte de víctimas y perpetradores, proporcionando así una visión del fenómeno en estudio a través del “Cuestionario de medición de acoso cibernético”, el cual se aplicó a una muestra de estudiantes en cuatro instituciones educativas del estado Mérida, Venezuela. En consonancia con los objetivos planteados, estos datos también permitieron determinar la relación de las características sociodemográficas sexo, tipo de institución educativa, año de curso y edad para la victimización y perpetración del acoso cibernético.

Luego, se acudió al método cualitativo–interpretativo debido al interés por profundizar en el marco de relaciones del fenómeno y analizar las interacciones de los distintos participantes, roles y sistemas que explican el acoso cibernético; por tanto, en un segundo momento metodológico, el foco de investigación se dirigió a conocer los contextos en los cuales se desarrolla la experiencia de un estudiante víctima de acoso cibernético en una de las instituciones que conforman la muestra.

La finalidad de integrar ambos métodos obedece también a un interés en cuanto a la definición y abordaje del tema en indagación, ya que se considera que la perspectiva estadística hace viable una apreciación del acoso cibernético a una escala amplia, mostrando un panorama sobre la situación actual en la muestra de instituciones seleccionadas.

Pero, además, es fundamental reflexionar a profundidad sobre el problema con atención a las particularidades que pueden estar actuando en el desarrollo de las conductas de acoso en las escuelas participantes; desde este punto de vista, la opción cualitativa ofrece la posibilidad de centrar el foco de la mirada a aspectos del entorno que el enfoque estadístico no permite considerar. Evidentemente, los resultados obtenidos en el análisis de un caso de victimización por acoso no pueden ser generalizados a la totalidad de la muestra, pero sí arroja información valiosa sobre algunos factores del acoso cibernético que son analizados en complementariedad con los resultados derivados del cuestionario, tal y como se pretende en esta investigación.

Del mismo modo, es menester aclarar que los resultados obtenidos desde la aproximación estadística tampoco pueden generalizarse a la totalidad de la población venezolana, porque la exploración se realizó solo en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Mérida en el estado Mérida en Venezuela.

Aunado a todo el proceso de investigación, se propuso generar una comprensión del acoso cibernético desde los aportes de la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura y la Ecología del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner, lo cual se introdujo en el segundo capítulo de esta disertación específicamente en el marco referencial. Dichas teorías también permitieron dar forma a las categorías emergentes en el trayecto de la producción narrativa y en el proceso de discusión de los resultados, a fin de sistematizar los factores del acoso cibernético, tal y como se planteó en el objetivo general.

Es incuestionable que la sociedad venezolana en la actualidad vive un proceso de transformación y cambios sociales que requieren una inmediata atención por todos los venezolanos, y de manera muy particular por el sector educativo, puesto que el acoso cibernético se realiza en distintas modalidades, siendo uno de los fenómenos más impactantes tanto en las comunidades virtuales como presenciales. En consecuencia, la necesidad de articular los elementos del presente estudio con miras a buscar respuestas al acoso cibernético bajo la mirada de la complejidad.

1. Paradigma de investigación

Atendiendo a los objetivos planteados, la elección epistemológica de la indagación se fundamentó en el paradigma de la complejidad propuesto por Edgar Morin (1994), quien considera la diversidad del conocimiento e integrarlo para lograr la comprensión de los fenómenos. Por tanto, el pensamiento complejo dirige la integración para alcanzar la unificación. Se trata de enfrentar un desafío buscando la información de los hechos para luchar contra el azar, a fin de trascender la incertidumbre, requiriendo así hacer un camino al andar “en un pensamiento complejo que conecte la teoría a la metodología, a la epistemología, y aun a la ontología” (p. 46), tal y como se pretende en esta investigación.

La complejidad está complementada por el orden, el desorden, la interacción y la organización, siendo el principio que regula el pensamiento para conocer el mundo; es decir, considerar los distintos hilos que se enlazan en un trozo de tela, por lo que se

requiere destejerlos para estudiarlos individualmente, y nuevamente volverlos a tejer, de acuerdo con las interpretaciones a las cuales se arriba posterior al proceso metodológico; así, el nuevo trozo de tela nunca será igual al anterior porque presentará el fenómeno de una forma más cercana a la realidad. Además, es menester entrar en la simplicidad para sumergirse en lo complejo, por tanto, hay que poner en diálogo los hechos y aclarar las ideas porque la originalidad está en cómo se organicen las mismas.

De esta forma, el paradigma de la complejidad propuesto por Morin (1994) puede considerarse análogo al método estructural – sistémico, el cual permite adoptar un modelo metodológico integrador, tal y como se señaló previamente. En efecto, para Martínez Miguélez (2011):

...una realidad no es una yuxtaposición de elementos, sino que sus “partes constituyentes” forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí, es decir, constituyen un sistema, su estudio y comprensión requiere la captación de esa estructura dinámica interna que la caracteriza y, para ello, requiere una metodología estructural-sistémica. (p. 166)

La ontología sistémica se refiere al conjunto de elementos conformados en una integridad organizada con una gran acción que se ejerce recíprocamente, en la que todos los elementos del problema en exploración confluyen y son considerados parte de un todo dentro de la realidad en estudio; por tanto, no son fenómenos aislados entre sí. Tener en cuenta esta concatenación de procesos permite establecer el diagnóstico de la problemática. Por tanto, es fundamental analizar el acoso cibernético como integración de procesos en un sistema, a través de las metodologías que se centran en el enfoque cualitativo. No obstante, se considera que este paradigma no descarta los métodos estadísticos, constituyendo otro vértice o alternativa que hace posible la indagación del fenómeno en su complejidad.

En el caso de esta investigación, el proceso y la dinámica interna se orientan a conocer las relaciones inadecuadas entre los estudiantes a través del empleo de las TIC, lo cual se definió como acoso cibernético. Dicha situación comprende una relación diádica entre víctima – perpetrador; por ello además de la necesidad de conocer la frecuencia y las formas más usuales en este tipo de agresión entre pares, adicionalmente interesa comprender cómo se interconectan los sistemas ecológicos en los que se inserta la víctima y su interrelación con otros aspectos que conforman un

sistema más amplio, como son los entornos familiares, escolares y finalmente, la comunidad virtual y global.

La perspectiva permite comprender el acoso cibernético como una situación que no se reduce a causas y efectos, sino en los que se encuentran involucrados diversos factores, en tanto es un hecho multidimensional y complejo; por ello, se hace pertinente una consideración integral del mismo y no un análisis meramente causal.

De ahí que el problema en estudio se inició desde un conjunto de dudas e interrogantes, las cuales condujeron la estructuración de la investigación; en esto consiste el principio de incertidumbre que ha acompañado todo el proceso de indagación.

El principio de incertidumbre en unión a la complejidad, ayuda a comprender el mundo, brinda la ocasión de ir y regresar entre certezas e interrogantes, siendo así necesario integrar los principios de la ciencia, para organizar las ideas hacia respuestas que generan nuevas dudas.

Por su parte, la complejidad involucra orden y desorden, por ende, desde el pensamiento complejo aplicado a esta disertación doctoral, es esencial reconocer dos aspectos: la libertad y la creatividad de la autora. Es decir, el acoso cibernético no tiene una sola explicación, ni siempre se podrá interpretar de una forma infalible; gracias a la libertad y creatividad que tenga la investigadora para explorar el fenómeno, se progresa de lo complejo a lo más complejo. Por ello, la complejidad no es una receta, en cambio, ofrece la oportunidad de estar más atenta y ser prudente. No todo está dicho, ni es predecible.

Es importante afirmar que asumir el paradigma estructural – sistémico desde el pensamiento complejo, no implica que los resultados propuestos sean inconsistentes, rebatibles o poco válidos. Al contrario, el interés en un posicionamiento desde este paradigma va dirigido a diseñar una aproximación metodológica que, en lugar de restringir el trabajo de investigación ha permitido enfocar el problema objeto de estudio desde dos opciones metodológicas: una cualitativa y otra cuantitativa, las cuales amplían el marco explicativo del acoso cibernético, así como la profundidad de análisis a través del debido rigor metodológico y teórico.

El pensamiento complejo no puede programar el conocimiento, además debe agregarse que el mundo no es estático; por tanto, la complejidad hace más rica la reflexión al considerar el componente afectivo. En efecto, la afectividad permite ir hacia

el conocimiento y ser curiosa en su búsqueda, pues sin lugar a duda la libertad de las ideas, propicia ir y ver más allá de la simple mirada de la propia nariz. Incorporar lo afectivo aprovecha el uso de metáforas para profundizar en el análisis, por ello, requiere de un pensamiento consciente, abierto y dispuesto a enfrentar con responsabilidad científica los cambios que se van presentando en el desarrollo de la investigación sin descuidar el uso de otros recursos interpretativos.

En síntesis, el pensamiento complejo asume desde una perspectiva ontológica que la persona forma parte de un ambiente en el cual está reflejada su realidad y a su vez, dicho ambiente repercute en la persona, conformando un sistema en tanto totalidad e interrelación de elementos interdependientes. Es finalmente, un proceso interconectado al paradigma estructural – sistémico que enmarca las fases de indagación en las cuales cada uno de los elementos abre interrogantes susceptibles de reflexión. Por consiguiente, para dar cuenta del fenómeno, se requiere organizar el conocimiento a través de las pautas establecidas por el método científico, pero siempre asumiendo una disposición personal que permita comprender la realidad social del fenómeno, por lo que se ha de estar abierta a la experiencia de nuevos retos y dudas.

www.bdigital.ula.ve

2. Justificación de la elección metodológica

Desde el enfoque estructural – sistémico, es viable explorar las relaciones dinámicas del todo con las partes, brindando de este modo alternativas de percibir el problema de estudio. Por ello, como se ha señalado, en esta indagación doctoral se tomó la decisión de integrar tanto un abordaje cuantitativo como cualitativo, en el cual se sintetizan dos momentos metodológicos que enriquecen el análisis desde miradas complementarias.

De este modo, se obtiene una conjugación en la explicación del fenómeno a partir de dos enfoques en una misma investigación. Es significativo señalar que no existe contradicción, ya que al considerar ambas opciones metodológicas se logra una mayor amplitud en la exploración y análisis del objeto de estudio, tal y como expresa Bassi Follari (2014), porque el comportamiento humano y sus interacciones sociales se refieren tanto a elementos medibles como simbólicos; asimismo, dan respuestas a diversas dimensiones del problema, ofreciendo a su vez una mayor comprensión del acoso cibernético como fenómeno social en esta disertación.

Por ello, el autor precitado afirma que en la investigación se debe elegir entre el paradigma y no entre el método, pues cualquier técnica empleada para conocer una realidad será adecuada, si la misma es coherente con las necesidades de la indagación. Mientras González Monteagudo (2000), estima favorable la unión de los dos tipos de enfoques, siempre y cuando se tenga claro el significado atribuido a los términos y la orientación base de la investigadora. De tal forma que esta exploración se circunscribe al paradigma de la complejidad y se desarrolla en la perspectiva metodológica del enfoque estructural – sistémico, permitiendo cuestionar y captar la realidad del fenómeno en todas sus dimensiones.

En tal sentido, según Landeau (2012), resulta factible iniciar un estudio cuantitativo y en el desarrollo del mismo acudir a aportes cualitativos, con la finalidad de lograr una mayor visión de la realidad, tal y como ocurre en la presente diagnosis. Por lo demás, “las técnicas cualitativas se utilizan de forma complementaria para acentuar la fiabilidad o validez de un diseño cuantitativo” (p. 64), para así proporcionar un aporte dentro de un contexto que, en este caso particular, se refiere al ámbito escolar.

Es indispensable tener en cuenta que las selecciones de los dos enfoques en esta investigación se denominaron **momentos metodológicos**, que pretenden proporcionar validez a los resultados obtenidos, de manera de obtener una apreciación numérica de las variables en estudio, aunado a una comprensión de un caso a profundidad.

En tal sentido, el primer momento metodológico explora el acoso cibernético en los estudiantes que asisten a cuatro instituciones de la ciudad de Mérida, Venezuela, a través de un procedimiento de análisis estadístico. El segundo momento, permite conocer la experiencia vivida por una víctima, asimismo ofrece la ocasión de evidenciar el fenómeno desde distintas perspectivas, punto que será presentado en el capítulo cuatro de la presente disertación. De ahí que, enseguida se describa con detalle el diseño para cada momento metodológico.

3. Diseño de la investigación

Ahora se abordan las fases planteadas a fin de dar respuestas a los objetivos propuestos en la indagación. En este sentido, se trata de un estudio de tipo no experimental, el cual consiste en la búsqueda empírica y sistemática de

acontecimientos sobre los cuales no se tiene control directo, porque los hechos ya han ocurrido de manera natural, por tanto, tampoco es posible la manipulación y control de variables (Kerlinger y Lee, 2002).

La recopilación de datos se llevó a cabo en campo, a saber, en cuatro instituciones educativas del estado Mérida, Venezuela, en las cuales interactúan los participantes que integran la muestra.

También es exploratoria (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014; Kerlinger y Lee, 2002; Landeau, 2012), ya que el acoso cibernético ha sido poco estudiado en el contexto venezolano, por lo cual, no se han precisado investigaciones previas que suministren datos fiables y sistemáticos en la población objeto de estudio. Sin lugar a dudas, con esta disertación se pretende proveer un aporte significativo al mismo, además de suscitar interés en el tema para el desarrollo de futuras indagaciones.

Debido al carácter estructural – sistémico que sustenta epistemológicamente el estudio, se plantearon dos momentos metodológicos tal y como se hizo mención anteriormente, los cuales se explican enseguida.

3.1. Primer momento metodológico.

En el primer momento metodológico se usó una técnica de recolección de datos con base cuantitativa que hizo posible, mediante la aplicación de un cuestionario, recopilar la información en el ambiente natural de cuatro Unidades Educativas (U. E.) con estudiantes de Educación Media. A través del instrumento se elaboró un análisis estadístico que permitió describir las frecuencias, conductas y modalidades en relación con el fenómeno en estudio. No obstante, es menester señalar que, para llegar al producto final de dicho cuestionario, se procedió a realizar una prueba piloto, la cual se describe a continuación.

3.1.1. Prueba piloto.

Para el desarrollo del primer momento metodológico, se utilizó el cuestionario de Menesini et al. (2011), investigadoras adscritas al Departamento de Psicología de la Universidad de Florencia, Italia. Dicho instrumento fue proporcionado y autorizado por la Dra. Menesini para esta investigación con el interés de ser aplicado en el país.

El cuestionario fue traducido del italiano al español, por una traductora certificada por la Universidad de Los Andes en Mérida – Venezuela. Posteriormente se realizó la evaluación por tres expertos en el tema, quienes revisaron la pertinencia gramatical y semántica de la traducción. Acto seguido, se incorporaron los cambios sugeridos por dichos evaluadores para determinar la validez de contenido del instrumento.

Una vez realizado el anterior procedimiento, se llevó a cabo una prueba piloto en un grupo de 126 estudiantes de una institución privada en la ciudad de Mérida, Venezuela, con la finalidad de identificar dificultades de traducción, así como la pertinencia y comprensión de los ítems en relación con el contexto cultural. La investigadora aplicó los cuestionarios durante la jornada escolar en la institución educativa, según el horario asignado a la clase de la hora de guiatura correspondiente para cada curso desde primer año hasta quinto año de Educación Media General, conforme con el consentimiento de la directora de la institución. Las pruebas se aplicaron durante varios días, obteniendo así una representación de 36 estudiantes en el primer año, 28 estudiantes en segundo año, 33 estudiantes para cuarto año y 29 estudiantes de quinto año.

A partir de los resultados de la prueba piloto, se hizo una revisión, de modo que se incorporaron nuevos ítems para recabar edad, sexo, año que cursa y el tipo de institución (pública/privada), los cuales comprenden los datos sociodemográficos. Asimismo, se actualizó la información referente a la definición sobre acoso cibernético, incorporando por ese motivo el nombre de nuevas redes sociales y de *chats* para la mensajería instantánea, los cuales tampoco habían sido incluidos en el cuestionario original.

Cabe destacar que no se determinaron dificultades en la comprensión de los ítems debido a la traducción. Finalmente, de acuerdo con los ajustes y validación del instrumento por medio de la prueba piloto, se obtuvo el cuestionario de medición de acoso cibernético definitivo, el cual se especifica seguidamente.

3.1.2. Instrumento: “Cuestionario de medición de acoso cibernético”.

Este cuestionario (Anexo 1) se aplicó en cuatro centros educativos de la ciudad de Mérida, los cuales se describen más adelante en el punto 3.1.4. El propósito del mismo fue recolectar información sobre la frecuencia del acoso cibernético en el ámbito

escolar y conocer las conductas y modalidades asociadas al acoso cibernético en la muestra de estudiantes adolescentes en dichas instituciones educativas, discriminando por sexo, edad, tipo de institución y año de escolaridad; todo ello acorde con el objetivo general planteado en la presente investigación.

El cuestionario definitivo y validado para la medición del acoso cibernético consiste en dos escalas de ítems múltiples, una dirigida a las conductas de victimización y otra para la perpetración del acoso cibernético. Para cada circunstancia, se indagó las veces –frecuencia– que el participante ha sido víctima y/o ha propiciado el acoso cibernético en los últimos dos a tres meses previos a la aplicación del instrumento.

El instrumento se estructura de la siguiente manera:

- Se solicitan los datos en cuanto a la edad, sexo y año que cursa el estudiante.
- Cuenta con una breve definición del acoso cibernético.
- Se realiza una primera pregunta para conocer si el estudiante ha sido víctima de acoso cibernético.
- Se despliegan 18 ítems específicos a fin de determinar las conductas y modalidades del acoso cibernético que se ha sufrido.
- Se indica un tercer interrogante con la finalidad de saber si el adolescente ha participado como perpetrador en este tipo de acoso.
- Por último, se despliegan 18 ítems para identificar las conductas y modalidades según la perpetración.

Para obtener información sobre la frecuencia con la cual cada sujeto en la muestra experimenta las distintas conductas y modalidades de acoso o la frecuencia con la cual participa en actos de acoso cibernético, se usa una escala tipo Likert de 5 puntos: nunca; una o dos veces; una vez al mes; dos a tres veces al mes; una vez a la semana; varias veces a la semana.

En la Tabla 4, se presenta de manera esquemática la correspondencia entre el instrumento de recolección de los datos y los constructos teóricos considerados en su elaboración. De manera particular, se hace referencia a los indicadores propuestos por Smith et al. (2006) y Smith (2013) según la modalidad del acoso cibernético; además de los indicadores planteados por Willard (2005), orientados a las conductas del acoso cibernético independientemente de la herramienta electrónica utilizada para realizar la acción negativa. Asimismo, se consideran las características sociodemográficas.

Tabla 4
Resumen de las variables, dimensiones, indicadores e ítems para la medición del acoso cibernético

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Categorías	
Acoso cibernético como Víctima	Conductas de acoso cibernético	Imágenes de peleas y violencia	2 y 8	Nunca	
		Amenazas e insultos	1, 3, 5 y 7	Solo una o dos veces	
		Rumores falsos	9 y 14	2 a 3 veces al mes	
		Suplantación de identidad	15 y 17	Una vez a la semana	
		Imágenes embarazosas o íntimas	6 y 10	Varias veces a la semana	
		Exclusión / bloqueo	12, 16 y 18	Varias veces a la semana	
		Información personal	11 y 13		
		Llamada silenciosa	4		
	Modalidad de acoso cibernético	Celular	Mensaje de texto	1	Nunca
			Envío de foto o video clip	2 y 6	Solo una o dos veces
			Llamada de acoso	4, 7 y 9	2 a 3 veces al mes
			Uso de los contactos	17	Una vez a la semana
		Internet	Correo electrónico	5, 8 y 10	Varias veces a la semana
			Salas de chat	12, 16 y 18	Varias veces a la semana
			Mensajería instantánea y sitios web	3 y 14	
		Uso de cuenta personal	15		
Acoso cibernético como Perpetrador	Conductas de acoso cibernético	Imágenes de peleas y violencia	2 y 8	Nunca	
		Amenazas e insultos	1, 3, 5 y 7	Solo una o dos veces	
		Rumores falsos	9 y 14	2 a 3 veces al mes	
		Suplantación de identidad	15 y 17	Una vez a la semana	
		Imágenes embarazosas o íntimas	6 y 10	Varias veces a la semana	
		Exclusión / bloqueo	12, 16 y 18	Varias veces a la semana	
		Información personal	11 y 13		
		Llamada silenciosa	4		
	Modalidad de acoso cibernético	Celular	Mensaje de texto	1	Nunca
			Envío de foto o video clip	2 y 6	Solo una o dos veces
			Llamada de acoso	4, 7 y 9	2 a 3 veces al mes
			Uso de los contactos	17	Una vez a la semana
		Internet	Correo electrónico	5, 8 y 10	Varias veces a la semana
			Salas de chat	12, 16 y 18	Varias veces a la semana
			Mensajería instantánea y sitios web	3 y 14	
		Uso de cuenta personal	15		
Socio-demográfica				Categorías	
Edad				11-19 años	
Sexo				Masculino Femenino	
Año de curso				1 – 6 año	
Institución educativa				Público Privado	

Elaboración propia.

Previo a la aplicación del cuestionario se midió la confiabilidad del mismo. Al respecto, las escalas mostraron una medida aceptable del Alfa de Cronbach, pues para la escala de cibervíctima fue de 0.845 y para la escala de ciberperpetrador de 0.849. Los valores determinados para cada ítem según Alfa de Cronbach, así como el resumen de procesamiento de casos, la estadística del total de elementos y las escalas –media, varianza y desviación estándar– se exhiben para la víctima en el anexo 2 y para los perpetradores en el anexo 3.

Con este instrumento se abordan los dos primeros objetivos específicos de la investigación, recordando que primero se desea describir la frecuencia, conductas y modalidades del acoso cibernético según el reporte de víctimas y perpetradores, y posteriormente determinar la relación de las características sexo, tipo de institución educativa, año de curso y edad para la cibervictimización y ciberperpetración.

Cabe destacar que los indicadores expuestos en la Tabla 4 fueron utilizados en el análisis estadístico de los resultados obtenidos en el primer momento metodológico y en la discusión de los mismos.

3.1.3. Participantes de la muestra en el estudio.

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (2009) de la República Bolivariana de Venezuela, capítulo III, el Sistema Educativo se encuentra organizado en subsistemas, niveles y modalidades y los mismos se han ajustado según las etapas del desarrollo humano. La investigación realizada se circunscribe al subsistema de Educación Media, el cual está conformado por dos opciones, una es la Educación Media General que comprende un período de cinco años, es decir, de primer a quinto año, y el otro es la Educación Media Técnica, con un trayecto de seis años, siendo así desde primero a sexto año, permitiendo obtener el título conforme a la opción que corresponda.

La muestra estuvo conformada por 541 adolescentes, de los cuales 268 son varones, 272 féminas. Un estudiante no aportó información sobre el sexo y la edad. Los estudiantes pertenecen a cuatro Unidades Educativas (U. E.) del nivel de Educación Media de la ciudad de Mérida en Venezuela, desde primer hasta sexto año. Dos instituciones eran de índole pública, las mismas fueron identificadas como U. E. 1 y U. E. 4; las otras dos instituciones restantes son privadas, siendo identificadas como U. E.

2 y U. E. 3. La aplicación del instrumento se realizó durante el año escolar 2014 – 2015, específicamente entre los meses de mayo a junio de 2015.

Tabla 5
Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según el sexo. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014-2015

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	272	50,3
Masculino	268	49,5
Total	540	99,8

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 22.

La composición de la muestra de estudiantes considerando el tipo de institución fue la siguiente: 44% matriculados en las dos instituciones públicas y el 56% restante matriculados en las dos instituciones privadas. La edad de los participantes se ubicó entre 11 años y 19 años, con una edad promedio aproximada de 15 años.

Tabla 6
Estadísticos descriptivos para la edad de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014-2015

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	540	11	19	14,63	1,564
N válido (por lista)	540				

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 22.

En la Tabla 7 se expone como se clasifican los estudiantes según el año de estudio. Cabe señalar que solo una de las instituciones tenía la mención técnica, incorporando así el sexto año.

Tabla 7

Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según el año de estudio. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014-2015

Año de estudio	Frecuencia	Porcentaje
1	111	20,5
2	97	17,9
3	110	20,3
4	114	21,1
5	97	17,9
6	12	2,2
Total	541	100,0

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 22.

La Tabla 8 presenta la cantidad y el respectivo porcentaje de estudiantes en la muestra correspondiente a cada una de las instituciones educativas.

Tabla 8

Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según la unidad educativa en la cual están matriculados. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014-2015

Unidad educativa	Frecuencia	Porcentaje
Unidad educativa 1	115	21,3
Unidad educativa 2	151	27,9
Unidad educativa 3	152	28,1
Unidad educativa 4	123	22,7
Total	541	100,0

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 22

El proceso de muestreo usado fue multietápico, ya que constó de tres etapas. En la primera etapa se empleó un muestreo intencional o no aleatorio para elegir las instituciones educativas, pues se consideraron aquellos centros escolares en los que se contaba con contactos previos. En la segunda etapa, se realizó otro muestro intencional para elegir la sección, porque la dirección del plantel asignaba la sección en la que se aplicaría el cuestionario y en la tercera etapa, se hizo un muestreo aleatorio de los estudiantes de cada sección. La exigencia previa en el muestreo fue la representación de cada año del curso para las respectivas unidades educativas.

En relación con el consentimiento informado, se presentó el protocolo al director de cada una de las cuatro instituciones educativas, con la finalidad de obtener el permiso correspondiente a la aplicación de los instrumentos según el formato del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Anexo 4). Conjuntamente, se aseguró la confidencialidad de las respuestas y anonimato de los participantes al momento de aplicar los cuestionarios, porque la misma fue diseñada con esa finalidad. En efecto, se aplicó el instrumento durante la jornada escolar en las cuatro escuelas seleccionadas, contando con el consentimiento informado de cada institución.

3.1.4. Descripción de las Unidades Educativas participantes.

Se consideró la necesidad de caracterizar cada una de las unidades educativas en las cuales se llevó a cabo la investigación, lo cual resulta de utilidad para la comprensión de los contextos específicos en los cuales se obtuvieron los datos así como el acceso a las TIC de los estudiantes que conforman la muestra. Para ello, la investigadora diseñó un cuestionario dirigido a un profesor de cada una de las instituciones participantes, a fin de solicitar información sobre el entorno socioeconómico de los estudiantes y el acceso a los medios tecnológicos (Anexo 5). Dicho instrumento fue elaborado a partir de las características consideradas por el Instituto Nacional de Estadística (2014), de acuerdo con el informe poblacional y vivienda. A continuación, se describen algunos aspectos recabados sobre las unidades educativas en estudio, con la finalidad de contextualizar al lector.

Unidad educativa 1

La institución es de carácter público y atiende a los estudiantes en el nivel de Educación Media Técnica. Recibe un subsidio por parte de algunos organismos públicos y privados; por ello, los padres de los estudiantes solo dan una colaboración al momento de realizar la inscripción, para lo cual se elabora un estudio socioeconómico y así determinar el monto de la misma.

Está ubicada en la zona sur del municipio Libertador del estado Mérida, Venezuela, donde coexiste el medio urbano y el medio rural. Los alumnos pertenecen a las zonas aledañas al recinto escolar, caracterizado por ser un contexto de riesgo

social; no obstante, la comunidad y sus alrededores cuentan con todos los servicios públicos.

Respecto a las pautas arquitectónicas de construcción para instituciones educativas, la escuela posee espacios amplios, zona verde y un excelente diseño para la movilización interna de los estudiantes. Los salones de clase son grandes y adecuados para atender la cantidad de estudiantes por aula; tiene una biblioteca, sala de computación, patio amplio, bebederos, cancha deportiva, comedor, laboratorios para el trabajo específico de la mención de diseño gráfico, además de un salón de usos múltiples.

Las instalaciones están en adecuadas condiciones, con mantenimiento constante. A su vez, dispone de mesas individuales en lugar de pupitres, todas en buen estado, ya que los estudiantes hacen jornadas de recuperación y restauración del mobiliario. Los insumos son suficientes para el trabajo en las distintas áreas, incluidos laboratorios y la cantidad de estudiantes. Es buena la iluminación, tanto natural como artificial. Por cada grado o año de estudio existe una sección, en solo un grado de escolaridad en particular cohabitan dos secciones, de tal manera que la unidad educativa se encuentra conformada por siete secciones en total. El horario de clase comprende desde 7:00 de la mañana a 12:30 del mediodía y de 1:30 a 5:30 de la tarde y según el año del curso las horas varían; los jóvenes almuerzan en el comedor del recinto escolar. La matrícula es aproximada a 20 alumnos por sección y los educandos asisten regularmente durante todo el año escolar.

De acuerdo con el reporte del docente, los estudiantes exhiben dificultades para seguir el manual de convivencia de la institución. El rendimiento general de los estudiantes es de 14,7 puntos. El profesor refiere que a nivel general las situaciones a través de Internet o celular, es bajo, con un estimado de cuatro a cinco estudiantes para toda la institución. Sin embargo, en este recinto escolar las situaciones de acoso físico son más frecuentes que el acoso cibernético, lo cual se reporta especialmente en tercer y cuarto año de Educación Media Técnica, mientras que en los demás cursos no se observa esa situación, particularmente el quinto y sexto año, pues ellos se dedican más a sus estudios. Se presentan casos de riñas callejeras, que guardan relación con la situación de riesgo social que caracteriza a la comunidad.

El tipo de vivienda que predomina en la comunidad donde se ubica la unidad educativa, son las construcciones improvisadas con paredes sin frisar. Los estudiantes

habitan en hogares con familias extendidas y en distintas habitaciones o en un mismo espacio.

Las computadoras personales de los alumnos son suministradas por el estado venezolano. Los estudiantes tienen poca accesibilidad al ciberespacio en su zona y normalmente acceden a Internet en la institución, donde la señal de Internet es baja e irregular. Normalmente se trasladan a lugares cercanos para acceder a los medios cibernéticos.

Menos de la mitad de los estudiantes poseen teléfono celular propio y son escasos los estudiantes de primer año que cuentan con un celular. Para el momento de la investigación, la mayoría de los equipos telefónicos eran analógicos y solo permitían el envío de llamadas y mensajes de texto (SMS). El teléfono celular es de uso restringido durante las clases, de libre uso en horas de esparcimiento y recesos, mientras que las computadoras de la institución solo son utilizadas para fines académicos.

Esta entidad educativa conforma el 21,3% de la muestra en estudio, según la Tabla 8.

www.bdigital.ula.ve

Unidad educativa 2

Se trata de una institución educativa privada, en la cual los padres y/o representantes pagan una mensualidad por cada estudiante. También recibe apoyo económico del Ministerio Popular para la Educación como parte de un convenio entre el Estado venezolano y la Asociación Venezolana de Educación Católica. Está situada en la zona noreste de la ciudad. Cuenta con laboratorio de computación, sala de máquinas y salón para impartir la teoría; aula de usos múltiples, dos canchas deportivas, biblioteca, bebederos y baños amplios.

Aunque el recinto escolar fue construido con los requerimientos arquitectónicos necesarios, no obstante, alberga mayor número de alumnos en relación con la capacidad que tiene. Las instalaciones, en general, están en buen estado. El mobiliario se ve un poco deteriorado, especialmente los pupitres. La unidad educativa no está adecuadamente dotada, ya que falta material en los laboratorios y equipo deportivo; empero, la biblioteca posee una amplia variedad de libros. La iluminación es buena en todas las instalaciones. Se cumple con las fases de aseo varias veces durante la jornada de clase. La cantina es grande, pero sin comedor.

El nivel de Educación Media General se imparte en el horario de la tarde. El número de secciones es de cuatro por cada año de curso y una matrícula de 35 estudiantes por sección. Con respecto al comportamiento de los estudiantes, los mismos siguen las normas de disciplina. El rendimiento escolar es de un promedio general de 16 puntos. La asistencia a clase de los estudiantes es regular, con unos pocos casos de inasistencia. Según refiere el docente, el problema de acoso más común es el acoso físico y en menor grado a través de Internet y celular. En ocasiones, existen enfrentamientos físicos entre unos estudiantes fuera del recinto escolar.

La mayoría de los educandos provienen de zonas alejadas al colegio, las cuales se encuentran en la periferia del municipio Libertador de la ciudad de Mérida, Venezuela.

Los servicios públicos de la comunidad como agua, electricidad y aseo urbano son regulares, el sistema de cloacas e Internet es bueno. En la comunidad prevalecen las viviendas multifamiliares. La mayoría de los estudiantes habitan con familia extendida.

Algunos alumnos no tienen acceso a Internet por falta de equipos computacionales y unos lo hacen a través de las *Canaimas laptops* aportadas por el gobierno nacional venezolano; sin embargo, esta dotación en los últimos años no ha ocurrido más, de acuerdo con lo expresado por el profesor que realizó el reporte de la entidad educativa.

Muy pocos estudiantes disponen de una computadora personal. La institución brinda el servicio *Wi-Fi*, el cual también es proporcionado por el gobierno; esto facilita que los estudiantes puedan navegar en la red mientras están dentro del colegio. En otros momentos, lo hacen en centros públicos y algunos estudiantes se conectan a Internet por medio de conexiones privadas desde sus hogares. Para el momento de la investigación algunos escolares poseían teléfonos móviles inteligentes con acceso a Internet. La unidad educativa cuenta con amplio reglamento interno, donde están concebidas las faltas con sus respectivas sanciones por el uso inadecuado del teléfono celular dentro del plantel.

De acuerdo con la Tabla 8, este espacio escolar contiene el 27,9% de los participantes de la investigación.

Unidad educativa 3

El plantel es de carácter privado, los recursos para el mantenimiento y funcionamiento provienen del pago mensual que realizan los padres y representantes de cada uno de los estudiantes. La unidad educativa está en la zona sur de la ciudad de Mérida, dentro de un casco histórico y emblemático de la cultura merideña del municipio Libertador.

En general, los espacios no son amplios, pero sí se encuentran adecuados para la cantidad de alumnos. Las áreas comunes como cancha, laboratorios y biblioteca no pueden albergar a todo el alumnado –o a toda una sección en el caso de laboratorios y biblioteca–, el auditorio puede acoger dos secciones al mismo tiempo de manera cómoda contando con equipos audiovisuales. En ciertos sitios de la cancha se observan filtraciones, se aprobó un presupuesto para la remodelación de los baños, sin embargo, sólo se remodeló un baño de varones; los mismos están en un estado regular siendo los baños de damas los que están más conservados. Recientemente se dio una inversión en pupitres y pizarrones nuevos, no llegando a cubrir todas las aulas, sin embargo, se reemplazaron los necesarios. En la actualidad, la mayoría de las puertas no tienen perilla.

Los insumos para los laboratorios son básicos pero suficientes, igual que los materiales para educación física. La biblioteca está bien dotada en relación con su capacidad espacial, aunque a veces los libros son escasos en algunas materias; por otra parte, las computadoras están desactualizadas, una vez que se deja de ver informática como materia los estudiantes no pueden acceder a este laboratorio. Hay buena iluminación en todas las áreas; los salones son aseados al final de cada jornada igual que los baños, aunque particularmente los de uso por parte del género masculino, según el propio alumnado, no cuentan con una limpieza óptima.

Durante la hora del receso suele haber docentes verificando que no se dejen desechos en la cancha o comedor, el cual es bastante pequeño. Su espacio físico consta de seis mesas para seis personas cada una, una mesa alberga aproximadamente a ocho personas y una barra otras seis más.

Se trabaja con dos secciones por año de curso, de entre 35 a 42 estudiantes cada una. El profesor reporta que los alumnos suelen sentirse reprimidos en cuanto a su expresión personal en el colegio, lo que lleva a varios a incurrir en faltas disciplinarias como rebeldía. En la institución se han observado situaciones en las que se emplea

Internet y/o los celulares de forma indebida para agredir a algún estudiante; sin embargo, son circunstancias muy puntuales y focalizadas. Del mismo modo varias veces se han visto sectores del alumnado involucrados en peleas, aunque no pasen a mayores.

La mayoría de los estudiantes demuestra un buen rendimiento escolar y no hay un rango de inasistencias alto ni preocupante. La falta de coherencia en la relación rendimiento – comportamiento da a entender que los profesores no abordan las fallas conductuales de manera adecuada.

Hay alumnos que provienen de distintas zonas de la ciudad, incluso unos casos puntuales que viven en otros municipios o pueblos cercanos.

Los sistemas de agua, electricidad y cloacas son suficientes y se encuentran en buen estado. Internamente hay un buen manejo de desechos sólidos –anteriormente incluía puesto de reciclaje– sin embargo, una esquina del mismo está convertido en un basurero nada higiénico.

En las zonas cercanas predominan los conjuntos residenciales de viviendas unifamiliares, seguido por edificios. En promedio, los estudiantes conviven con el núcleo familiar y/o con algunos miembros de la familia extendida.

La institución no recibe ni ha recibido nunca el suministro de computadoras por parte del Estado venezolano. No hay servicio de Internet abierto en el plantel y el estudiante debe poseer datos móviles para emplear la red. A menos que sea por instrucciones específicas de algún profesor, no debe utilizarse el teléfono celular durante horas de clase. El reglamento solicita no ingresar ningún artefacto electrónico al colegio, pero se le ha dado flexibilidad a esta norma. La mayoría de los estudiantes disponen de computadoras en sus hogares y acceso a Internet.

El uso del celular es prohibido y penalizado, trayendo como consecuencia que los docentes confisquen los mismos por el lapso que consideren pertinente o inclusive los lancen a la papelera hasta que el alumno pueda buscarlo a final de la clase, a riesgo de que se rompa. En ciertos momentos se permite usar el celular para buscar información cuando no hay material físico que lo pueda respaldar.

La Tabla 8 indica que el 28,1% de los estudiantes del total de la muestra en exploración pertenecen a la unidad educativa 3.

Unidad educativa 4

Es de índole pública, y está subvencionada por el Estado venezolano. Se encuentra ubicada en la zona noroeste del municipio Libertador del estado Mérida. La edificación es amplia y espaciosa, construida bajo las normativas arquitectónicas para instituciones educativas. Sin embargo, los salones de clases son insuficientes para atender al número de estudiantes matriculados. La entidad escolar no cumple con las normativas para poder realizar un desalojo, de manera eficiente, en caso de un sismo. Los espacios de recreación son insuficientes, para ello solo cuenta con una cancha, sin adecuada sombra. No hay bebederos.

La institución no dispone de las condiciones necesarias para atender a los estudiantes. La biblioteca es pequeña e inadecuada. Existe una peligrosa filtración en la tercera planta y los baños son pocos. En general, el mobiliario está en mal estado. Los laboratorios no poseen los materiales necesarios para realizar las prácticas. En los salones de clase la iluminación es adecuada, mientras en las áreas externas no es tan buena.

El aseo de las instalaciones es bueno. Hay cantina y una selección de estudiantes tiene cupo para ir a comer en el comedor de otra entidad educativa cercana.

La población estudiantil que se atiende es solo el nivel de Educación Media General, son dos secciones por cada grado de primero, segundo y tercer año, mientras que para cuarto y quinto año son tres secciones por cada curso. La cantidad aproximada es de 350 estudiantes, que se distribuyen en horario matutino y vespertino a fin de atender a la alta población estudiantil en relación con el espacio del recinto escolar. La unidad educativa está definida como liceo experimental, lo cual permite la realización de diversas actividades deportivas, culturales y educativas extracurriculares que complementan los programas de Educación Media General.

La mayoría de las veces, el estudiantado sigue las normas de convivencia escolar. El rendimiento académico es bueno. Del mismo modo, ocurre con la asistencia a clases, la cual se estima buena. En referencia a los casos de acoso escolar y cibernético, la docente quien suministra la información, expresa que no conoce alguna situación al respecto. Aunado a ello, estima que hace años no ocurren actos de violencia fuera del espacio educativo.

Los estudiantes que asisten a la institución provienen de comunidades vecinas las cuales en su mayoría han surgido sin planificación urbanística, donde predominan

las viviendas sin frisar y con inadecuados servicios públicos. También atiende estudiantes que proceden de zonas más alejadas e incluso que habitan fuera del municipio.

El servicio de agua e Internet son deficientes; el sistema de cloacas es regular. La electricidad es buena y el aseo urbano es eficiente. El liceo está ubicado en una comunidad de fácil accesibilidad donde coexisten zonas residenciales y comerciales. Los estudiantes habitan con la familia extendida –abuelos, tíos, primos y demás familiares–.

Los educandos cuentan con las computadoras suministradas por el estado venezolano –*Canaima*–. Muchos estudiantes no tienen teléfono celular. Asimismo, de acuerdo con el reglamento de la unidad educativa, está prohibido el uso del teléfono celular y aun así los estudiantes lo llevan, según informa la profesora.

Además, esta entidad escolar participó con el 22,7% de los alumnos entrevistados para la presente indagación, tal y como se puede observar en la Tabla 8.

3.1.5. Análisis estadístico de los datos.

El procesamiento de los datos se realizó usando el Microsoft Excel 2010 y el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, versiones 19 y 22.

En primer lugar, se midió la confiabilidad interna de las escalas usadas para medir la presencia del acoso cibernético desde el punto de la víctima y el perpetrador. Con este propósito se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach.

En atención a lo propuesto en el primer objetivo específico de la investigación, se resumió la frecuencia, conductas y modalidades del acoso cibernético desde el punto de vista de la víctima y del perpetrador mediante tablas de frecuencia.

Para cumplir con el segundo objetivo de la investigación, se describió la relación entre el sexo, el tipo de institución educativa, el año de curso y la edad de los estudiantes de la muestra para la victimización y la perpetración del acoso cibernético; se presenta la información en tablas de frecuencia y según la naturaleza de las variables, se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes o se calcularon algunos estadísticos de asociación para describir y cuantificar el grado de asociación entre las variables. El estadístico de asociación que se utilizó fue el coeficiente de correlación de Spearman para variables medidas en la escala Ordinal o Intervalo. Las pruebas estadísticas se contrastaron con un nivel de significación máximo

de 0,05 para la prueba t de Student para muestras independientes y 0,01 para los contrastes de asociación.

3.2. Segundo momento metodológico.

Para el segundo momento metodológico, que fue realizado bajo un enfoque cualitativo, se empleó la técnica de producción narrativa a una estudiante cursante del segundo año en un liceo –U. E. 1– que conformó parte de la muestra de la investigación, el producto de la narración fue sometido a un análisis de contenido partiendo de los lineamientos de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

El procedimiento permitió la exploración del fenómeno y la identificación de ciertos aspectos involucrados en el proceso del acoso cibernético, desde la hermenéutica.

3.2.1. Producción narrativa.

Al ser la indagación de naturaleza educativa y de carácter social, el segundo momento metodológico se enmarca en el paradigma cualitativo – interpretativo (Murzi Vivas, 2007).

La metodología cualitativa, considera que la recolección de información a profundidad en casos claves es una estrategia pertinente, la cual permite recopilar y sistematizar categorías emergentes para la explicación del fenómeno y que serán de utilidad para futuras investigaciones, tal y como se lo propone la investigadora del presente estudio. Es importante recordar que la validez en los métodos cualitativos será determinada tanto por la claridad y consistencia reflexiva como por su valor heurístico. Por tanto, acudir a un informante clave resulta adecuado, cuando se está más interesado en proponer categorías explicativas de los fenómenos, que en establecer comparaciones y correlaciones entre grupos.

Es por esto que se considera que este segundo momento metodológico es complementario del anterior.

Desde la década de 1960, con el surgimiento del paradigma cualitativo de investigación, nacieron nuevas técnicas que permitieron abordar los objetos de estudio. Así surgió la producción narrativa para explorar fenómenos sociales y psicológicos. Tomando en consideración sus aportes, se acudió a la técnica de la producción narrativa en esta indagación, con la finalidad de hacer un análisis a profundidad que

comprenda los distintos procesos involucrados en una situación de victimización por acoso cibernético en un contexto escolar de la comunidad merideña en el estado Mérida, Venezuela.

La producción narrativa, como técnica de investigación cualitativa, hace posible la exploración de fenómenos sociales y psicológicos. Según Martínez Guzmán y Montenegro (2014), la narrativa es una técnica que presenta el hecho ocurrido desde la narración protagónica del actor social. Su esencia se encuentra al momento de construir la identidad, en tanto que “el modo narrativo propone un particular modo de ser, de conocer y de hacer, articulando tres registros en un abordaje específico: el ontológico, el epistemológico y el metodológico” (p. 112). En otras palabras, la narrativa no solo es considerada una técnica en sí misma, sino que implica una relación con el otro, en la cual el conocimiento social compromete un procedimiento de transformación de la persona, lo cual sin duda alguna implica un ejercicio terapéutico, aunque esto último no está considerado en los fines de la presente exploración.

En efecto, la producción narrativa brinda la oportunidad como investigadora de incitar al participante a elaborar y reconstruir su realidad dentro de su propio contexto, pues, es necesario tener en cuenta las causas de sus propias acciones porque de esta manera crea interpretaciones significativas de su entorno social y físico (Balasch y Montenegro, 2003). La narrativa surge durante el proceso de investigación, es el producto de la actividad entre el actor social –en la presente indagación la estudiante/víctima de acoso cibernético– y la investigadora del estudio, en un contexto social con mayor amplitud.

Por otro lado, la narrativa enriquece la mirada del protagonista, revalorizando su palabra con la finalidad de comprender el fenómeno del acoso cibernético, dado que permite interpelar su propia realidad social (Biglia y Bonet Martí, 2009; Schöngut Grollmus y Pujol Tarrés, 2015); por ello, la autora de esta disertación no sólo asume una técnica de investigación sino un medio de intervención formativa, realizado de forma consensuada entre la investigadora y el actor social –estudiante/víctima–, dando así voz a su significado (Álvarez, Porta, y Sarasa, 2011; Biglia y Bonet Martí, 2009; Murzi Vivas, 2007).

3.2.2. Participante.

Por tratarse de un enfoque cualitativo, en este segundo momento metodológico se trabaja con la figura del participante o informante clave. Para Martínez Miguélez (2011), el enfoque centrado en la persona trata de comprender las “relaciones internas y profundas mediante la penetración en su intimidad, para ser entendida desde adentro, en su novedad, respetando la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos” (p. 249). Por ese motivo, en el enfoque cualitativo es pertinente acudir a un solo sujeto como participante, quien ejerce un papel decisivo en la indagación; así, desde la información valiosa que aporta a partir de su experiencia, proporciona una mayor profundidad del acoso cibernético, desde la cual se clarifican categorías de análisis que en una aproximación exploratoria como ésta aún pueden parecer imprecisas.

La joven participante de 13 años de edad y cursante de segundo año, se seleccionó intencionalmente en una institución educativa pública de las que conforman la muestra de esta exploración identificada como U. E. 1, y presentadas en este capítulo en la sección 3.1.4.

La relación con la estudiante se produce en el contexto de una sesión de orientación, a la cual acude por la situación de acoso y agresión que sufre por parte de sus compañeros/as. En vista del interés por el caso, la investigadora toma la decisión de seleccionarla como informante clave en el estudio y llevar a cabo entrevistas con la finalidad de recabar información de relevancia sobre el tema de acoso cibernético desde la experiencia vivida por la joven. Esto permitió construir un relato a partir del cual se establecieron las categorías emergentes que fueron analizadas para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

3.2.3. Procedimiento para la producción narrativa sobre el acoso cibernético.

Las entrevistas se llevaron a cabo en siete sesiones, luego de haber establecido contacto y familiaridad con la entrevistada. Posterior a los encuentros previos entre la orientadora/investigadora de la institución y la estudiante, se dio inicio al proceso formal de entrevista para lo cual se tuvo presente un guion que permitiera orientar la conversación hacia la reconstrucción de lo ocurrido con respecto al acoso cibernético. Dicho guion se creó como guía para la exploración a partir de observaciones previas en el contexto escolar y las lecturas realizadas sobre el acoso cibernético –

específicamente de Buelga et al. (2010); Buelga y Pons, J. (2012); Castro Santander y Reta Bravo (2013); Del Río et al. (2010); Ortega et al. (2008)–, bajo la premisa de obtener información de la víctima sobre sus percepciones y experiencias en el acoso.

Por consiguiente, el guion se elaboró organizando por áreas, pensadas desde un enfoque sistémico, de la siguiente manera:

Área personal: ¿Por qué te interesaste en hablar conmigo? ¿Cuál es tu preocupación en estos momentos? ¿Qué dicen tus compañeros/as de ti? ¿Cómo son tus relaciones con los maestros, padres y compañeros/as de clase? ¿Al salir del liceo qué haces? ¿Tienes dificultades para relacionarte con los demás? ¿A quién acudes ante una dificultad?

Área familiar y social directa: ¿Cuándo estás en la casa tus compañeros de clase te visitan? ¿Al realizar las asignaciones escolares prefieres trabajar solo/a o en grupo? ¿Te presionan para formar parte de alguna red social? ¿Te sientes obligada/o a hacer algo por medio de las TIC? ¿De qué hablas con tus amigos/as al salir del liceo? ¿Mantienes relaciones de amistad con alguna madre o padre de tus compañeros/as de clase? ¿Cómo te tratan los amigos/as de tus padres? ¿Tu madre o padre asiste a las reuniones del colegio? ¿Alguna vez te han citado al representante a la institución? ¿Cuál ha sido el motivo para convocar a tu padre o madre al recinto escolar? ¿Cómo te comunicas con tus amigos/as y familiares?

Área familiar y social indirecta: ¿Para qué usas redes sociales? ¿En algún momento piensas en usar las redes sociales para hacer daño? ¿Te han molestado por teléfono? ¿Recibes mensajes en tu celular o correo que te hacen sentir amenazado/a o mal por el contenido? ¿Qué dicen de ti en las redes sociales? ¿Tú has realizado lo mismo a algún compañero/a antes o después de dicho acoso? ¿Alguien ha enviado algún mensaje fingiendo ser tú? ¿Sabes algo sobre el acoso cibernético? ¿Qué sientes al respecto y con toda la situación vivida?

Áreas de redes sociales remotas: ¿A quién sigues en las redes sociales? ¿Por qué lo sigues? ¿Cómo usas la tecnología? ¿Qué sabes del ciberespacio? ¿Conoces alguna normativa para el uso de las TIC? ¿Tienes amigos virtuales y los conoces en personas? ¿Está segura/o de ser quien dice? ¿Consideras que posees destreza tecnológica? ¿Interactúas con personas o amigos fuera del estado o del país que no conoces personalmente? ¿Sabes algo de la ciudadanía digital?

El guion proporcionó pautas de abordaje en la entrevista, porque la idea era propiciar una conversación fluida entre la estudiante y la investigadora; de esta manera, la víctima podía considerar los aspectos relevantes de su propia vida, además, la oportunidad de pensar y expresar sus sentimientos, los cuales se contemplan en el análisis hermenéutico de la información recabada.

Es necesario tener en cuenta que todo el proceso se realiza con la finalidad de explorar y obtener insumos sobre la experiencia de la joven en el acoso cibernético del cual estaba siendo víctima, mas no se pretendió realizar un abordaje psicológico, ya que esto no está contemplado en los objetivos del trabajo.

Una vez culminado el proceso de sesiones de entrevistas, las cuales fueron grabadas con el consentimiento de la participante, se procedió a transcribir las mismas; luego se dio forma textual al relato a fin de obtener el *corpus* del documento para su posterior análisis. Al finalizar el proceso, en una entrevista de cierre con la participante, se le presentó a la joven el escrito que se elaboró producto de la conversación, quien le dio el visto de aprobación; con el propósito de obtener una versión definitiva que diera voz a sus ideas y pensamientos.

Dicho procedimiento, —más que una técnica de recolección parcial de información para los fines de la presente disertación—, permitió a la participante dar significado a su propia experiencia vivida en las situaciones de acoso, convirtiéndose en actor social que protagoniza y le da forma a su propio discurso. En consecuencia, el producto final ofrece un marco de comprensión dialógico del proceso que estaba viviendo la estudiante.

Asimismo, la disposición de la investigadora también resultó relevante, al igual que su creatividad para la profundización de los contenidos, gracias a su sensibilidad con el tema en estudio. La elaboración del manuscrito fue fundamental, porque ayudó a especificar los hechos y, a partir de los mismos, a asignar categorías que representaran aspectos relacionados con el acoso cibernético, las cuales constituyen el punto de partida para la construcción del marco explicativo. En síntesis, la producción narrativa se convirtió en el documento primario o *corpus* textual para el análisis de datos sobre victimización por acoso cibernético, el cual se explica a continuación.

3.2.4. Técnica de codificación y análisis de información de la narrativa.

En este punto se explican las etapas para el procedimiento del estudio de la producción narrativa, a través de la cual se obtienen las categorías emergentes.

Muestreo teórico

Con la producción narrativa, se siguen las propuestas de análisis establecidas en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002); por tanto, se emplea un enfoque inductivo desde un muestreo teórico a través de un conjunto de fases que contribuyen a la saturación conceptual, con la intención de obtener los elementos para explicar el fenómeno del acoso cibernético en su propio contexto.

Al respecto, los precitados autores señalan, “El muestreo teórico es importante cuando se exploran áreas nuevas o poco conocidas porque le permite al investigador escoger las perspectivas de muestreo que pueden producir el mayor rendimiento teórico” (p. 220).

Por ende, la recolección de la información y análisis de la producción narrativa ofrece la oportunidad para conocer la mirada de la víctima en el acoso cibernético.

Codificación abierta

De ahí que, una vez obtenido el corpus discursivo de la producción narrativa generada por la joven, se procedió a elaborar una codificación abierta para realizar el análisis que identifica los conceptos, fenómenos o propiedades relacionados con el acoso cibernético, además de buscar semejanzas y diferencias en lo expresado por la estudiante. Desde esta fase del proceso, la investigadora procedió a la lectura detallada y repetida del material discursivo, observando con atención los acontecimientos – incidentes– a fin de encontrar propiedades y dimensiones que por ser recurrentes o reiterativas, reconozcan o conduzcan a las categorías de análisis del acoso cibernético.

Tal y como señala Reinoza Dugarte (2016), la Teoría Fundamentada comprende una infinidad de modos para analizar, organizar y presentar los hallazgos; es por tanto un proceso que parte desde el diseño de la investigación, considerando unas interrogantes.

En consecuencia, de acuerdo con lo planteado en los objetivos, la investigadora comenzó a establecer un diálogo con el texto conduciendo la indagación e intentando responder a las preguntas ¿cómo la víctima de acoso cibernético percibe su

experiencia?, ¿cuáles son los entornos de perpetración del acoso y cómo se lleva a cabo?, ¿qué se hizo?, ¿qué no se hizo?, ¿a qué hora?, ¿en qué momento?, permitiendo conocer los contextos en los cuales se desarrollaba la experiencia.

En este proceso la investigadora se propuso encontrar elementos análogos a lo que plantean los expertos en el tema del acoso cibernético, así como situaciones que tal vez los estudiosos del tema no hubiesen considerado y que constituyesen un aporte valioso en esta pesquisa.

Por ende, son los acontecimientos más significativos que se hacen evidentes en el discurso de la joven, lo que hace posible a la investigadora elegir cuáles serán los códigos de análisis para el estudio del acoso cibernético.

Saturación teórica

Posteriormente, se prepara un *documento primario* que contiene la producción narrativa con unas características particulares –margen derecho de 4,54 cm, limpio, sin ningún subrayado o comentario, en formato *Word* y en *Rich Text Format*– para poder ser llevado al programa de ATLAS.ti versión 6.0. Esta herramienta permite crear la unidad hermenéutica con la cual se realiza el muestreo teórico, lo que brinda la oportunidad de determinar las categorías más relevantes y ver posibles relaciones entre ellas. El programa también genera los diagramas de los códigos asignados para ver las relaciones entre ellos a partir del discurso de la víctima, lo cual conduce a la elaboración definitiva de las categorías emergentes para la interpretación del fenómeno en estudio.

Finalmente, en esta fase del procedimiento de análisis y al tener las categorías de la producción narrativa, se procede a dar coherencia al marco explicativo, bajo la luz de los enfoques que sustentan la indagación, a saber, la Ecología del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner y la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. Por consiguiente, en ese momento se procedió a generar el análisis de la información ya codificada y organizada con la técnica hermenéutica, proponiéndose relaciones entre las categorías emergentes obtenidas, los niveles del modelo ecológico y los planteamientos sobre la instigación de la agresión, siendo esto presentado en el cuarto capítulo de la presente disertación.

4. Triangulación y discusión de los resultados

Luego de abordar la investigación y obtenidos los resultados desde dos enfoques metodológicos, se requiere consolidar e integrar la información con el propósito de interpretar el acoso cibernético en el contexto de cuatro entidades educativas de la ciudad de Mérida.

Justamente, la estrategia de la triangulación ofrece la oportunidad de estudiar cada una de las partes en un todo, tal y como se señaló al inicio del capítulo, generando una interpretación sistémica del acoso cibernético a partir de los momentos particulares de la exploración.

Se entiende la triangulación como el proceso heurístico en el cual se buscan las explicaciones a las conductas, hechos o situaciones del acoso cibernético desde diferentes ángulos, lo que conduce a una perspectiva más amplia del fenómeno en indagación y, en este caso específico, a abordar los datos e información obtenida en el capítulo de resultados para los dos momentos metodológicos.

Existen diversas formas para llevar a cabo una triangulación, y según el interés del investigador tendrá un foco particular.

Conforme a su tipología, la triangulación puede ser metodológica, de datos, de investigadores, de teorías (Aguilar Gaviria y Barroso Osuna, 2015; Arias Valencia, 2000; Okuda Benavides y Gómez Restrepo, 2005); aunado a éstas, existe la triangulación interdisciplinaria (Martínez Miguélez, 2011), otros autores adicionan la triangulación en el tiempo y espacio y triangulación en el análisis (Rodríguez Sabote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006), las cuales se integran y complementan en un proceso de investigación.

Es menester dejar claro que, para los fines de esta disertación, la investigadora acudió a la técnica de la triangulación metodológica, ya que en el estudio se utilizaron dos métodos independientes cuyos resultados fueron posteriormente discutidos, haciéndolos interdependientes con la intención de llevar a cabo una interpretación general de acuerdo con los objetivos planteados. Es decir, se busca una complementariedad de ambos momentos metodológicos para enriquecer, ampliar y profundizar la explicación del acoso cibernético.

En consecuencia, en el capítulo de discusión se pusieron en diálogo los resultados obtenidos y el corpus teórico planteado en esta indagación, con miras a dar respuesta al objetivo principal de la exploración que consiste en el análisis de los

factores asociados al acoso cibernético en estudiantes de Educación Media, en el contexto de cuatro unidades educativas de la ciudad de Mérida, Venezuela.

Por ello, se parte de los insumos significativos del primer momento metodológico, siendo este de origen cuantitativo, el cual comprende los dos primeros objetivos específicos de la investigación, recordando que en un principio orientó a determinar las frecuencias, conductas y modalidades del acoso cibernético según el reporte de víctimas y perpetradores, luego, la relación de las características sociodemográficas sexo, tipo de institución educativa, año de curso y edad para la cibervictimización y ciberperpetración.

Después se acude a la información obtenida del segundo momento metodológico, el cual tiene una orientación cualitativa a través de la realización de una producción narrativa. Esto permite conocer los contextos en los que se desarrolla la experiencia de una estudiante víctima de acoso cibernético en una de las instituciones que conforman la muestra del estudio.

Finalmente, se hace un análisis hermenéutico de los aspectos relevantes de ambos productos en cada momento metodológico los cuales son analizados a la luz de las teorías, a saber, la *Teoría del Aprendizaje Social* de Albert Bandura (1975 y 1987) y el enfoque de la *Ecología del Desarrollo Humano* de Urie Bronfenbrenner (1987), para, señalar claramente cuáles son los factores que caracterizan el acoso cibernético desde el contexto escolar de las instituciones participantes.

Con miras a recapitular lo presentado en este capítulo, se recuerda que la indagación se estructura en dos momentos metodológicos, uno con un enfoque cuantitativo y el otro desde una mirada cualitativa. Aunque ambos momentos son independientes, en la discusión de los resultados se procede a realizar una interpretación desde una triangulación metodológica, generando una correspondencia e interdependencia entre los datos, y, de esta manera, obtener un abordaje sistémico que hace posible establecer un diagnóstico del fenómeno del acoso cibernético en un grupo de jóvenes que se encuentran en el subsistema de la Educación Media en la ciudad de Mérida, Venezuela, a partir de la definición de los factores que se asocian a dicho problema.

Enseguida se presenta el capítulo que describe detalladamente los resultados obtenidos para ambos momentos metodológicos.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación abordó una problemática sobre el acoso cibernético, un fenómeno que se ha venido evidenciando en algunas instituciones educativas de la ciudad de Mérida, Venezuela, tal y como se expuso en el capítulo I de la presente disertación doctoral. Sin duda alguna, es una situación que está penetrando en la población adolescente debido al fácil acceso y manejo de herramientas tecnológicas, las cuales son indispensables y primordiales en la vida diaria de los jóvenes, además de este mundo hipertecnologizado en el cual las relaciones sociales, las actividades académicas o las tareas laborales se desarrollan a través de internet.

Por tal motivo, la indagación acuñó el concepto de acoso cibernético como el indicado para referirse a las conductas de agresión entre pares, que de condición particular se desarrollan en el entorno virtual a través de las TIC.

El enfoque estructural – sistémico considera el papel determinante de la cultura en el desarrollo del ser humano, por ello se requiere abordar el problema desde métodos complementarios con miras a entender el fenómeno en exploración. De este modo se estudia la realidad de manera integrada, es decir, atendiendo tanto a las características, modalidades, conductas y frecuencia en que ocurre la ciberagresión, así como a la comprensión de los contextos específicos en los cuales se desarrolla la problemática, por medio del análisis de la experiencia de una cibervíctima; entendiéndose que son circunstancias en las que también participan distintos roles.

Por consiguiente, a partir de los objetivos planteados fue necesario recurrir al estudio de un conjunto de variables recopiladas en su contexto natural. Para tal fin, la investigación se diseñó sobre la base de dos fases o momentos; a saber, un **primer momento metodológico** con un enfoque cuantitativo, el cual permitió recolectar la información sobre las víctimas y perpetradores del acoso cibernético en cuatro instituciones educativas del estado Mérida, a través del “Cuestionario de medición de acoso cibernético”, cuyos resultados fueron sometidos a análisis estadístico.

Un **segundo momento metodológico** de enfoque cualitativo, diseñado con la intención de explorar la experiencia de una víctima de acoso cibernético a través de la técnica de la producción narrativa (Balasch y Montenegro, 2003), y en cuyo análisis se

siguieron las pautas de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para obtener categorías emergentes sobre la experiencia de acoso cibernético desde la mirada de uno de sus protagonistas. Luego, fueron interpretadas considerando la Ecología del Desarrollo Humano propuesta por Urie Bronfenbrenner (1987) y la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, a fin de establecer una comprensión sistémica del acoso cibernético en el caso de las relaciones sociales de una adolescente venezolana.

Por ello, en este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el proceso de indagación para cada momento.

1. Primer momento metodológico. Resultados de la aproximación cuantitativa al fenómeno de estudio

Para iniciar este momento metodológico, se expone e interpreta el valor conseguido al computar la confiabilidad interna de las escalas administradas en el “cuestionario de medición de acoso cibernético” a un grupo de estudiantes de Educación Media en la ciudad de Mérida para medir la presencia del acoso cibernético desde el punto de vista de la víctima y el perpetrador. También, se recuerda quiénes conforman la muestra –aspecto explicado en detalle en el capítulo del marco metodológico–, por lo cual se realiza una breve descripción de los participantes.

Seguidamente, en atención a lo propuesto en el primer objetivo específico de la investigación, se describen la frecuencia, conductas y modalidades del acoso cibernético tomando como base los datos obtenidos al aplicar las escalas de medición en la muestra de estudiantes, proporcionando así una visión del fenómeno en indagación.

Finalmente, para cerrar este primer momento metodológico y abordar el segundo objetivo específico del estudio, se determina la relación entre las características sociodemográficas sexo, tipo de institución educativa, año de curso y la edad de los estudiantes para la victimización y la perpetración del acoso cibernético. Con la finalidad, y según la naturaleza de las variables, se aplica una prueba t para muestras independientes y se calculan algunos estadísticos de correlación para describir y cuantificar el grado de asociación entre las variables.

1.1. Confiabilidad interna.

A fin de cuantificar la confiabilidad interna de las escalas administradas para medir el grado de acoso cibernético según la víctima y el perpetrador, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para las mismas. Pardo y Ruiz (2002), señalan que los valores de este coeficiente por encima de 0,8 se suelen considerar meritorios y por encima de 0,9 excelentes. Los resultados obtenidos se publican en la Tabla 9. En ambas escalas se observó una consistencia interna muy buena, pues el valor obtenido es superior a 0,8. Al respecto, se puede afirmar que los elementos que conforman dichas escalas están midiendo conjuntamente un mismo constructo, según la Teoría Clásica de los Test (TCT).

Tabla 9

Confiabilidad interna de las escalas administradas para medir el grado de acoso cibernético desde el punto de vista de la víctima y el perpetrador en una muestra de estudiantes de Educación Media. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015

Escala	N de ítems	Correlación ítem-total	Alfa de Cronbach
Víctima de acoso cibernético	18	0.345-0.562	0.845
Perpetrador cibernético	18	0.291-0.629	0.849

Fuente: Datos obtenidos usando el paquete estadístico IBM SPSS, versión 22.

A continuación, en relación con el primer objetivo específico de la investigación, se resume e interpreta la información obtenida con las escalas aplicadas para medir el acoso cibernético. Por ese motivo, antes de mostrar los resultados, se describe brevemente la muestra de estudiantes a la cual se aplicó el instrumento –asunto abordado con detalles en el punto 3.1.3. del capítulo tercero sobre el proceso metodológico–.

1.2. Descripción de la muestra.

El grupo estaba compuesto por 541 estudiantes de Educación Media de la ciudad de Mérida, estado Mérida, Venezuela, durante el año escolar 2014 – 2015. Los estudiantes pertenecían a cuatro instituciones de Educación Media, dos públicas y dos privadas, distribuidas como sigue: 44% pertenecientes a las dos instituciones públicas y 56% a las dos de índole privado cuyas características son señaladas en el punto

3.1.4. del capítulo tercero de la presente disertación. En la muestra se incluyó a estudiantes de todos los años de la Educación Media, desde primer hasta sexto año. En lo referente al sexo, se clasificaron de la siguiente manera: 50,4% de féminas y el 49,6% masculino; un estudiante no proporcionó información sobre el sexo y la edad. Las edades de los estudiantes oscilaban entre 11 y 19 años cumplidos, con una edad promedio aproximada a los 15 años y una desviación típica igual a 1,56 años.

1.3. Descripción de la frecuencia, conductas y modalidades en el acoso cibernético según el reporte de víctimas.

Se inicia reportando en la Tabla 10 los resultados obtenidos a partir del ítem 1, en el cual se pregunta al estudiante: ¿Cuántas veces has sido víctima del acoso cibernético en los últimos 2-3 meses?

De los 541 participantes en el estudio. El 78,6% de los estudiantes indicó que nunca fue víctima de acoso cibernético en los dos o tres meses previos a la recolección de los datos, mientras que el restante 17% afirmó ser víctima de acoso cibernético en este intervalo. Del total de los participantes, el 4,4% no aportó información al respecto.

Asimismo, se observa que en el caso de quienes dicen ser víctimas de acoso cibernético, el mayor porcentaje corresponde a los estudiantes que informaron haberlo vivido una o dos veces en el transcurso de los dos o tres meses previos. Si bien es cierto que todos los casos de acoso deben ser atendidos por los efectos que produce, en la muestra destaca el 1,5% de los estudiantes que aseguró ser cibervíctimas varias veces a la semana.

Tabla 10

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según la frecuencia con la cual han sido víctimas del acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

Frecuencia del acoso cibernético	Nº de estudiantes	Porcentaje
Nunca	425	78,6
Una o dos veces	73	13,5
2-3 veces al mes	7	1,3
Una vez a la semana	4	0,7
Varias veces a la semana	8	1,5
No respondió	24	4,4
Total	541	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

A continuación, se describen las conductas y modalidades reportadas por las víctimas, obtenidas a partir del segundo interrogante del instrumento, el cual se compone de 18 ítems para especificar el tipo de acoso cibernético que se vivió.

1.3.1. Conductas según el reporte de la cibervíctima.

En la Tabla 11 se exponen los resultados obtenidos al aplicar la escala para medir la frecuencia como cibervíctima desde el punto de vista del estudiante en los dos o tres meses anteriores a la recolección de los datos.

Para las conductas propias de la cibervictimización destaca el uso de las **llamadas silenciosas** con el 38,63% de los casos. Le sigue la recepción de videos, fotos o **imágenes de peleas y violencia**, pues estas situaciones se presentaron en un 27,36% a través del teléfono celular y el 26,43% mediante Internet (*e-mail*, sitios web, *YouTube*, *Facebook*), mensajes multimedia (*MMS*), *WhatsApp* o *Blackberry messenger* (*BBM*).

La recepción de videos, fotos o **imágenes de situaciones embarazosas o íntimas** fue una de las conductas que se presentó con más frecuencia: un 21,07% de estos casos ocurren a través del teléfono celular y un 17,19% vía Internet (*e-mail*, sitios web, *YouTube*, *Facebook*) y/o mensajes multimedia (*MMS*).

La **suplantación de identidad**, fue otra de las conductas más habituales, pues el 19,04% de los estudiantes indicó el uso no autorizado de sus contraseñas de *Facebook* o el correo electrónico y el 13,31% señaló que esta conducta se manifestó mediante la obtención y uso de los contactos del teléfono celular, se ha de resaltar que esta última situación se evidenció en el planteamiento del problema de la investigación en el contexto escolar merideño.

Respecto al uso de **amenazas e insultos**, la escala consideró cuatro maneras de exposición para esta conducta, siendo la más frecuente el uso de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (*MSN*), *Facebook*, *Twitter*, *Myspace*) con el 17,56% de los casos. Esta conducta se reveló también vía telefónica en un 14,60% cuando el estudiante recibió *SMS*, *BlackBerry messenger* (*BBM*) o *WhatsApp* con amenazas o insultos y en un 10,17% al recibir llamadas con amenazas e insultos. El 4,25% de los estudiantes confirmó la recepción de correos electrónicos para amenazarle e insultarle.

Tabla 11

Situaciones de acoso cibernético experimentados por los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015

Ítems	No	%	Si	%
1. Has recibido SMS, BlackBerry messenger (BBM) o WhatsApp con amenazas o insultos	462	86,0	79	14,60
2. Has recibido videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular	393	73,2	148	27,36
3. Has recibido amenazas e insultos a través de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace)	446	83,2	95	17,56
4. Has recibido llamadas silenciosas	332	61,8	209	38,63
5. Has recibido correos electrónicos con amenazas o insultos	518	96,5	23	4,25
6. Has recibido videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas a través del teléfono celular	427	79,4	114	21,07
7. Has recibido llamadas con amenazas e insultos	486	90,3	55	10,17
8. Has recibido videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook), mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)	398	74,1	143	26,43
9. Han difundido rumores falsos sobre ti a través del teléfono celular.	475	88,3	66	12,20
10. Has recibido videos, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook), mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)	448	83,3	93	17,19
11. Alguien ha manipulado material personal y privado para reutilizarlo luego	487	90,7	54	9,98
12. Has sido ignorado deliberadamente en grupos online (chat, foros, grupos de Facebook...)	475	88,5	66	12,20
13. Alguien ha obtenido información o material personal (por ejemplo, imágenes, fotos, videos...) para reutilizarlas luego	481	89,9	60	11,09
14. Han difundido rumores falsos sobre ti a través del Internet	468	87,3	73	13,49
15. Alguien ha obtenido y usado tu clave de cuenta suplantando tu identidad (correo electrónico, Facebook...)	438	81,9	103	19,04
16. Te han excluido o dejado fuera de un grupo online (chat, foros, grupos de Facebook...)	473	88,4	68	12,57
17. Alguien ha obtenido y utilizado los contactos de tu teléfono celular suplantando tu identidad.	469	87,3	72	13,31
18. Alguien te ha bloqueado en un chat o en el Facebook, para excluirte del grupo	469	88,0	72	13,31

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Otra conducta expuesta fue la denigración de la víctima mediante la publicación de **rumores falsos**. Usando Internet esta conducta fue reconocida por el 13,49% de los estudiantes, mientras que el 12,20% de los participantes afirmó que ocurrió vía celular. También, se manifestó como conducta la **exclusión o bloqueo** de las víctimas en grupos *online* o redes sociales. Así, al 13,31% de las cibervíctimas alguien les bloqueó en un chat o en el *Facebook* para excluirle del grupo; el 12,57% fue excluido o dejado fuera de un grupo *online* (chat, foros, grupos de *Facebook*...) y el 12,20% ignorado deliberadamente en grupos *online* (chat, foros, grupos de *Facebook*...).

Por último, pero no menos importante, el uso de **información personal** para emplearla en contra de la víctima fue otra conducta que se materializó en los dos o tres meses previos a la recolección de los datos, situación indicada por el 9,98% de los estudiantes y el 11,09% que señaló que sustrajeron información o material personal (por ejemplo, imágenes, fotos, videos...) para reutilizarlas luego.

Enseguida se describen las modalidades del acoso cibernético a las cuales estuvieron expuestos los estudiantes de la muestra en los dos o tres meses previos a la recolección de los datos.

www.bdigital.ula.ve

1.3.2. Modalidades según el reporte de la cibervíctima.

De acuerdo con los resultados observados en la Tabla 11, un grupo de estudiantes reconoció ser acosados mediante **llamadas telefónicas**. Así, el 38,63% señaló que en los dos o tres meses previos a la aplicación del instrumento recibió llamadas silenciosas; al 10,17% le hicieron llamadas con amenazas e insultos y el 12,20% comunicó que se difundieron rumores falsos sobre su persona a través del teléfono celular. Con respecto al uso del teléfono celular, sobresale el uso de este dispositivo para recibir fotos o videoclips como modalidad de acoso. De esta forma, el 27,36% de las cibervíctimas indicó recibir videos, fotos o imágenes de peleas y violencia por este medio y el 21,07% confirmó la recepción de videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas a través del teléfono celular; aunque no se pudo conocer si eran de la persona afectada o si correspondían a otros sujetos fuera del contexto escolar. El uso de los contactos del celular como modalidad de acoso cibernético fue indicado por el 17,31% de los estudiantes y un 14,60% expuso el uso de este dispositivo para recibir amenazas e insultos mediante mensajes de texto.

En relación con la manipulación de **Internet** en las distintas modalidades de acoso cibernético, sobresale el uso del correo electrónico. En particular, un 26,43% de las víctimas admitió recibir videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet. También el 17,19% de los encuestados afirmó la recepción de videos, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas por este medio. Un pequeño porcentaje de los encuestados recibió amenazas e insultos por correo electrónico. Otra modalidad de acoso cibernético considerado en el instrumento consiste en la obtención y uso no autorizado de la clave de acceso a la cuenta de correo electrónico o *Facebook* de la víctima para suplantar su identidad; modalidad que se presentó en un 19,04% de los casos.

En Internet, el acoso cibernético puede presentarse además a través de la mensajería instantánea y el uso de sitios web. Para esta situación el 17,56% de los estudiantes aseguró recibir amenazas e insultos a través de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (*MSN*), *Facebook*, *Twitter*, *Myspace*) y el 13,49% de los participantes dejó ver que se usaron estas herramientas para difundir rumores falsos sobre su persona a través de Internet. Del mismo modo, la información recogida con el instrumento aportó datos sobre la exclusión o bloqueo de las víctimas en sitios web como modalidad de acoso virtual. Así, el 12,20% de los encuestados fue ignorado deliberadamente en grupos *online* (chat, foros, grupos de *Facebook*...); el 12,57% excluido o dejado fuera de un grupo *online* (chat, foros, grupos de *Facebook*...) y el 13,31% fue bloqueado por alguien en un chat o en el *Facebook* para excluirle del grupo.

Si bien, la información de las frecuencias o los porcentajes en las Tablas 10 y 11, revela que un grupo de estudiantes en la muestra fue víctima de alguna conducta o modalidad de acoso cibernético en los dos o tres meses anteriores a la aplicación del instrumento, no obstante, los mismos no se percibían como cibervíctimas. Es decir, no todos los estudiantes encuestados asociaron las conductas o modalidades consideradas en el estudio como una forma de acoso cibernético. Para ilustrar, obsérvese en la Tabla 11 que un 38,63% de los estudiantes indicó recibir llamadas silenciosas en los dos o tres meses anteriores a la aplicación de la encuesta, pero en la Tabla 10 el 17% de los estudiantes afirmó ser víctima de acoso cibernético. Como consecuencia, para efectos de análisis estadístico, al estudiar la relación entre el sexo, el tipo de institución, edad y año de curso con la victimización por acoso cibernético, se usó la información aportada por los dieciocho reactivos que conforman la escala de

victimización; pues de esta manera se obtiene información más precisa sobre el fenómeno en estudio.

1.4. Descripción de la frecuencia, conductas y modalidades en el acoso cibernético según el reporte del perpetrador.

Se ha de partir en este apartado con la descripción de los resultados obtenidos mediante el ítem 3 del instrumento, en el cual se preguntó a cada estudiante ¿Alguna vez has participado en actos de acoso cibernético contra alguno de tus compañeros en los **ÚLTIMOS 2-3 MESES?**

Respecto a la frecuencia con la cual los estudiantes participaron en el acoso cibernético como perpetradores, la Tabla 12 presenta la información recogida de los 541 integrantes de la muestra, quienes indicaron en un 89,3% nunca participar en actos de acoso cibernético contra sus compañeros durante los dos o tres meses previos a la recolección de los datos. El restante 8,5% de los estudiantes, afirmó realizar actos de ciberperpetración, y en cuanto al mayor porcentaje de dicho grupo corresponde a los estudiantes que señalaron hacerlo una o dos veces en los dos o tres meses previos. Del total de la muestra, el 2,2% no aportó información al respecto.

Tabla 12

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según la frecuencia con la cual han participado en actos de acoso cibernético hacia alguno de sus compañeros en los últimos 2-3 meses. Mérida. Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

Frecuencia	Nº de estudiantes	Porcentaje
Nunca	483	89,3
Una o dos veces	35	6,5
2-3 veces al mes	4	0,7
Una vez a la semana	2	0,4
Varias veces a la semana	5	0,9
No respondió	12	2,2
Total	541	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Es importante tomar en cuenta que los resultados obtenidos en la muestra de las cuatro instituciones merideñas indican el desarrollo de un nuevo modo de agresión. En efecto, tal y como señala Ovejero (2013) el instrumento tecnológico altera de una

forma importante la activación de la agresividad y esto puede estar ocurriendo entre los jóvenes que participan en el estudio. Este punto será discutido más adelante, cuando se exponga cómo a través de los medios tecnológicos se despliegan un conjunto de activadores del acoso cibernético sobre una estudiante.

En el siguiente apartado se describen las conductas y modalidades reportadas por los perpetradores, como resultado del cuarto interrogante del instrumento, el cual se estructuró en 18 ítems para especificar el tipo de acoso cibernético que se llevó a cabo.

1.4.1. Conductas de ciberperpetración

La Tabla 13 contiene la información obtenida sobre las conductas al aplicar la escala para medir la frecuencia del acoso cibernético desde el punto de vista de los perpetradores en los dos a tres meses anteriores a la recolección de los datos.

Destaca como conducta para perpetrar el acoso cibernético la **exclusión o bloqueo** de las víctimas de grupos *online* o en redes sociales. Así, en los dos o tres meses anteriores a la recolección de los datos, el 21,63% de los estudiantes bloqueó en un chat o en el *Facebook* a alguno de sus compañeros para excluirlo del grupo; el 19,96% ignoró deliberadamente a alguno de sus compañeros en grupos *online* (*chat*, foros, grupos de *Facebook*...) y el 17,93% excluyó o dejó fuera de un grupo *online* (*chat*, foros, grupos de *Facebook*...) a alguno de sus compañeros.

Asimismo, sobresale el uso de las **llamadas silenciosas** con el 15,16% de los casos. La **suplantación de identidad** fue otra de las conductas más habituales, pues el 9,61% de los estudiantes reveló usar sin autorización las contraseñas de *Facebook* o el correo electrónico de las víctimas y el 7,58% indicó que obtuvo y usó los contactos del teléfono celular de las víctimas.

En relación con la acción de enviar videos, fotos o **imágenes de situaciones embarazosas o íntimas** se evidenció que un 8,87% de estas acciones fueron ejecutadas a través del teléfono celular y el 6,84% vía Internet (*e-mail*, sitios web, *YouTube*, *Facebook*) y/o mensajes multimedia (*MMS*). El envío de videos, fotos o **imágenes de peleas y violencia** también se mostró en el 8,87% de los estudiantes usando el teléfono celular y 8,32% mediante Internet (*e-mail*, sitios web, *YouTube*, *Facebook*), mensajes multimedia (*MMS*), *WhatsApp* o *Blackberry messenger* (*BBM*).

Tabla 13

Acciones de acoso cibernético perpetrados por los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015

Ítems	No	%	Si	%
1. Has enviado SMS, BlackBerry messenger (BBM) o WhatsApp con amenazas o insultos	497	93,1	44	8,13
2. Has enviado videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular	493	92,3	48	8,87
3. Has enviado amenazas e insultos a través de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace)	503	94,0	38	7,02
4. Has realizado llamadas silenciosas	459	86,3	82	15,16
5. Has enviado correos electrónicos con amenazas o insultos	513	96,2	28	5,18
6. Has enviado videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas a través del teléfono celular	493	92,7	48	8,87
7. Has realizado llamadas con amenazas e insultos	505	94,9	36	6,65
8. Has enviado videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook, mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)...))	496	93,1	45	8,32
9. Has difundido rumores falsos sobre alguno de tus compañeros a través del teléfono celular	496	93,1	45	8,32
10. Has enviado video, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook, mensajes multimedia MMS, WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)...))	504	94,6	37	6,84
11. Has manipulado material personal y privado para reutilizarlo luego	502	94,2	39	7,21
12. Has ignorado deliberadamente a alguien en grupos online (chat, foros, grupos de Facebook...)	433	81,2	108	19,96
13. Has obtenido información o material personal (por ejemplo, imágenes, fotos...) para reutilizarlas luego	501	94,2	40	7,39
14. Has difundido rumores falsos sobre alguien a través del Internet	498	94,1	43	7,95
15. Has obtenido y usado la clave de cuenta de alguno de tus compañeros (correo electrónico, Facebook...) suplantando su identidad	489	91,9	52	9,61
16. Has excluido o dejado a alguno de tus compañeros fuera de un grupo online (chat, foros, grupos de Facebook...)	444	83,9	97	17,93
17. Has obtenido y utilizado los contactos del teléfono celular de alguno de tus compañeros suplantando su identidad	500	94,2	41	7,58
18. Has bloqueado a alguno de tus compañeros en un chat o en el Facebook para excluirlo del grupo.	424	79,8	117	21,63

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

La denigración de la víctima a través de la publicación de **rumores falsos** por vía Internet fue el 8,32% y el celular 7,95%. En lo que respecta al uso de **amenazas e insultos**, la manifestación más frecuente para esta conducta fue con el teléfono celular a través del envío de *SMS*, *BlackBerry messenger (BBM)* o *WhatsApp* con el 8,13% de los encuestados; le sigue Internet (mediante sitios web, blogs, mensajería instantánea (*MSN*), *Facebook*, *Twitter*, *Myspace*) por el 7,02% de los estudiantes; la realización de llamadas con amenazas e insultos 6,65% de los participantes y el envío de correos electrónicos amenazantes y/o insultantes en un 5,18% de los casos.

El uso de **información personal** para afectar a la víctima fue otra conducta que se materializó en los dos o tres meses previos a la recolección de los datos, situación indicada por el 7,21% de los estudiantes y el 7,39% señaló que obtuvo información o material personal de las víctimas (por ejemplo, imágenes, fotos, videos...) para reutilizarlas luego.

A continuación, se describen las modalidades usadas por los estudiantes de la muestra para perpetrar el acoso cibernético en los dos o tres meses previos a la recolección de los datos.

www.bdigital.ula.ve

1.4.2. Modalidades de ciberperpetración.

En relación con el uso del **teléfono celular** según la Tabla 13, un grupo de estudiantes afirmó acosar a sus víctimas mediante llamadas telefónicas. Así, el 15,16% reveló que realizó llamadas silenciosas a alguno de sus compañeros; el 6,65% llamó a alguno de sus compañeros para amenazarles y/o insultarles y el 8,32% indicó que difundió rumores falsos sobre la víctima a través del teléfono celular. De igual modo, el teléfono celular fue usado para enviar fotos o videoclips como modalidad de acoso. De esta forma, el 8,87% de los perpetradores confirmó mandar videos, fotos o imágenes de peleas y violencia por este medio y el mismo porcentaje de estudiantes admitió que había enviado videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas; aunque en este caso tampoco se pudo conocer si eran de la persona afectada o si correspondían a otros sujetos fuera del contexto escolar. El uso de los contactos del celular como modalidad de acoso cibernético fue aplicado por el 7,58% de los estudiantes. El 8,13% de los estudiantes usó este dispositivo para enviar amenazas e insultos mediante mensajes de texto.

Respecto al uso de **Internet** para la ciberperpetración, la información recogida con el instrumento resalta la exclusión o bloqueo de las víctimas en sitios web o salas de chat como modalidad de acoso cibernético. Así, el 19,96% de los encuestados ignoró deliberadamente a sus víctimas en grupos *online* (*chat*, foros, grupos de *Facebook*...); el 17,93% excluyó o dejó fuera de un grupo *online* (*chat*, foros, grupos de *Facebook*...) a sus víctimas y el 21,63% bloqueó a alguien en un chat o en el *Facebook* para excluirle del grupo. El uso no autorizado de la clave de acceso a la cuenta de correo electrónico o *Facebook* de la víctima para suplantar su identidad fue aplicado por el 9,61% de los estudiantes. Un grupo de los encuestados usó la mensajería instantánea y algunos sitios web para la ciberperpetración. En esta situación el 7,02% de los estudiantes envió amenazas e insultos a través de Internet y el 7,95% de los participantes usaron esta herramienta para difundir rumores falsos sobre las víctimas. Otra modalidad consistió en remitir videos, fotos o imágenes de peleas y violencia hecho perpetrado por el 8,32% de los estudiantes. También un 6,84% de los encuestados envió videos, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas por este medio a sus víctimas. Para finalizar este aspecto, se señala que de acuerdo con los participantes, el 5,18% de los estudiantes envió amenazas e insultos por correo electrónico.

La revisión de las frecuencias en las Tablas 12 y 13 permite deducir que no todos los estudiantes asociaron las conductas o modalidades consideradas en el estudio como una forma de perpetrar el acoso cibernético, de una forma similar a lo que sucede en el caso de la cibervictimización. Para ilustrar, obsérvese en la Tabla 13 que en los dos o tres meses anteriores a la aplicación de la encuesta, un 21,63% de los estudiantes bloqueó a alguien en un chat o en el *Facebook* para excluirle del grupo, pero en la Tabla 12 se observa que el 8,5% de los estudiantes aseguró participar en actos de acoso cibernético contra sus compañeros.

En este momento es menester aclarar que con la finalidad de estudiar la relación entre la frecuencia de participación en actos de acoso cibernético y el sexo, el tipo de institución, la edad y el año que cursaba el estudiante –punto que se aborda más adelante en el numeral 1.6. de este capítulo–, se usó la información obtenida por medio de los 18 ítems para la escala de perpetración, pues éstos logran aportar más información respecto a la participación de los estudiantes en actos de ciberperpetración.

Ahora bien, con la información expuesta hasta acá se verifica la presencia del acoso cibernético en las cuatro instituciones de Educación Media consideradas en la muestra de estudio y, en consecuencia, se puede presumir que existe el acoso cibernético en más instituciones de Educación Media de la ciudad de Mérida. El porcentaje de estudiantes que afirmó ser víctima de acoso cibernético y participó en actos de acoso cibernético en contra de algún compañero de la clase indica que el fenómeno debe ser atendido, ya que su presencia en el contexto escolar y social de los jóvenes afecta seriamente tanto a nivel individual como en sus relaciones interpersonales, generando serias consecuencias en el desempeño académico, y en el desarrollo afectivo y social.

Seguidamente, en atención al segundo objetivo específico propuesto para esta investigación, se exponen los resultados obtenidos al determinar la relación de las características sociodemográficas para la victimización del acoso cibernético.

1.5. Relación de las características sexo, tipo de institución educativa, edad y año de curso con la victimización del acoso cibernético.

En este instante se expone la relación de las características sociodemográficas sexo, tipo de institución educativa, año de curso y edad de manera específica en el caso de la cibervictimización.

Como se señaló al finalizar el numeral 1.3.2 de este capítulo, para efectos del análisis estadístico, al momento de estudiar la relación entre la cibervictimización con el sexo, el tipo de institución, la edad y el año que cursaba el estudiante se usó la información obtenida en los 18 ítems que conforman el instrumento, pues con esto se logró una medida más precisa del grado de cibervictimización al cual fue sometido el estudiante durante los dos o tres meses previos a la recolección de los datos.

En este punto, se precisa recordar que dicho instrumento consistió en una escala tipo Likert compuesta por 18 ítems presentados en forma de afirmaciones, con los cuales se pidió al estudiante indicar la frecuencia en que se sitúa como víctima, según las distintas conductas o modalidades de acoso cibernético definidas. Es decir, se mostraron las diversas situaciones de cibervictimización, solicitando al participante que indicara las veces que sufrió o no cada una de ellas, eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala con el propósito de obtener la información al respecto

para dichas categorías, las cuales tenían un valor numérico asignado de uno a cinco en forma ascendente.

Respecto a la manera de asignar la puntuación al estudiante, se siguió el criterio expuesto por Brown (1980) y las observaciones de Hernández Sampieri et al. (2014), de tal manera, que la puntuación total del estudiante fue el resultado de promediar las respuestas a cada reactivo, es decir, la suma de los puntajes de los reactivos dividida entre dieciocho. De esta forma, el participante en la muestra obtuvo un puntaje que oscilaba entre 1 y 5 y, para efectos de interpretación, se consideró que a mayor puntaje obtenido en la escala se estaba en presencia de un mayor grado de cibervictimización.

Los puntajes obtenidos en la forma anteriormente expuesta se usaron para determinar la relación entre la cibervictimización y el sexo, el tipo de institución, la edad y el año que cursaba el estudiante. Dada la naturaleza cuantitativa de los puntajes obtenidos, al estudiar la relación entre la cibervictimización con el sexo y el tipo de institución educativa se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes para cada caso. Por otra parte, para la relación de la edad y el año que cursaba el estudiante con la cibervictimización se aplicó un análisis de correlación.

1.5.1. Sexo.

La Tabla 14 contiene la información obtenida al cruzar el sexo de los estudiantes con la información recogida mediante el ítem 1 del instrumento. Se observa que en ambos sexos un grupo de estudiantes afirmó experimentar alguna situación de acoso cibernético, y en dicho grupo el 14,1% lo vivió una o dos veces en el intervalo de tiempo señalado.

Además, el porcentaje de féminas cibervíctimas es superior al porcentaje de varones en la mayoría de las categorías estimadas para registrar la frecuencia del acoso cibernético. Es evidente que quienes afirmaron sufrir el acoso cibernético con mayor frecuencia en el lapso de tiempo estudiado eran féminas, pues el 2,7% de las estudiantes del sexo femenino y el 0,4% de los estudiantes del sexo masculino indicó que fueron cibervíctimas varias veces a la semana.

Tabla 14

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y la frecuencia del acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

¿Cuántas veces has sido víctima del acoso cibernético en los últimos 2-3 meses?	Sexo					
	Femenino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nunca	208	79,7	216	84,7	424	82,2
Una o dos veces	41	15,7	32	12,5	73	14,1
2-3 veces al mes	2	0,8	5	2,0	7	1,4
Una vez a la semana	3	1,1	1	0,4	4	,8
Varias veces a la semana	7	2,7	1	0,4	8	1,6
Total	261	100,0	255	100,0	516	100,0

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

La Tabla 15 cruza la información obtenida para el sexo y la victimización de los estudiantes en relación con el acoso cibernético, al agrupar las respuestas al ítem 1 en dos categorías: No, si la respuesta fue “Nunca”, y Sí, cuando la respuesta fue: “Una o dos veces”, “2 – 3 veces”, “1 vez a la semana” o “varias veces a la semana”. Para su construcción se usaron 516 casos válidos, es decir, la información aportada por 516 estudiantes de la muestra que revela información sobre ambos aspectos.

Tabla 15

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y la presencia del acoso cibernético en los 2-3 meses anteriores. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

Sexo		¿Has sido víctima de acoso cibernético en los 2-3 meses anteriores?		
		No	Sí	Total
		Femenino	Nº de estudiantes	208
	% dentro de Sexo	79,7%	20,3%	100,0%
Masculino	Nº de estudiantes	216	39	255
	% dentro de Sexo	84,7%	15,3%	100,0%
Total	Nº de estudiantes	424	92	516
	% dentro de Sexo	82,2%	17,8%	100,0%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Se evidencia según la Tabla 15 que, en la muestra el porcentaje de estudiantes del sexo femenino que afirmó ser víctimas de acoso cibernético es superior al porcentaje de estudiantes del sexo masculino en la misma situación. Sin embargo, la simple comparación de los porcentajes encontrados en la muestra no se presta para establecer en forma definitiva alguna asociación entre el sexo y el acoso cibernético.

Por otra parte, como se señaló anteriormente, para estudiar la relación entre el sexo y la frecuencia del acoso cibernético es conveniente estimar el puntaje promedio obtenido por cada estudiante en la escala. Con este propósito y para determinar el efecto del sexo sobre la presencia del acoso cibernético en las víctimas, se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes, considerando el sexo como factor de agrupación. La Tabla 16 exhibe los resultados obtenidos.

Tabla 16
Prueba t de Student para muestras independientes

	Sexo	N	Media	DE	t de Student	gl	P
Víctimas de acoso cibernético	Femenino	259	1,2606	0,35575	4.009	507,526	0.043*
	Masculino	252	1,1993	0,32792			

“**” $p < 0.05$.

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

En la Tabla 16, el valor del nivel crítico es inferior a 0,05, pues $0,043 < 0,05$. Por lo tanto, la información de la muestra permite concluir que existe una relación entre el sexo de las víctimas y la presencia de la victimización en el acoso cibernético.

Un aspecto revelado por los datos fue que las conductas y modalidades de acoso cibernético más frecuentes a las cuales fueron sometidas las cibervíctimas son las mismas para ambos sexos. La Tabla 17 enseña las distintas situaciones de cibervictimización apreciadas en el estudio y para cada sexo el porcentaje de estudiantes que afirmó experimentarlas en los dos o tres meses previos a la recolección de los datos.

En dicha tabla se observa que, para ambos sexos en el caso de la **victimización**, la **conducta más frecuente** de los estudiantes fue la **llamada silenciosa**; situación reportada por el 45,8% de las **fémimas** y el 30,2% de los **varones**.

Tabla 17

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y las conductas y/o modalidades de acoso cibernético de las que fueron víctimas en los 2 – 3 meses anteriores. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015

Ítems	Sexo			
	Femenino		Masculino	
	Nº	%	Nº	%
1. Has recibido SMS, BlackBerry messenger (BBM) o WhatsApp con amenazas o insultos	44	16,2	31	11,7
2. Has recibido videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular	63	23,2	81	30,7
3. Has recibido amenazas e insultos a través de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace)	53	19,6	37	14
4. Has recibido llamadas silenciosas	124	45,8	80	30,2
5. Has recibido correos electrónicos con amenazas o insultos	13	4,8	6	2,3
6. Has recibido videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas a través del teléfono celular	61	22,4	49	18,5
7. Has recibido llamadas con amenazas e insultos	26	9,6	26	9,8
8. Has recibido videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook), mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, BlackBerry messenger (BBM)	66	24,3	72	27,3
9. Han difundido rumores falsos sobre ti a través del teléfono celular.	41	15,1	22	8,3
10. Has recibido videos, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook), mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, BlackBerry messenger (BBM)	45	16,6	45	16,9
11. Alguien ha manipulado material personal y privado para reutilizarlo luego	34	12,5	16	6,1
12. Has sido ignorado deliberadamente en grupos online (chat, foros, grupos de Facebook...)	35	12,9	27	10,2
13. Alguien ha obtenido información o material personal (por ejemplo, imágenes, fotos, videos...) para reutilizarlas luego	33	12,3	21	7,9
14. Han difundido rumores falsos sobre ti a través del Internet	45	16,6	23	8,7
15. Alguien ha obtenido y usado tu clave de cuenta suplantando tu identidad (correo electrónico, Facebook...)	66	24,4	31	11,7
16. Te han excluido o dejado fuera de un grupo online (chat, foros, grupos de Facebook...)	37	13,7	25	11,6
17. Alguien ha obtenido y utilizado los contactos de tu teléfono celular suplantando tu identidad.	42	15,4	26	9,8
18. Alguien te ha bloqueado en un chat o en el Facebook, para excluirte del grupo	42	15,6	22	8,4

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Asimismo, en la Tabla 17 resalta el uso de imágenes con peleas y/o violencia. Esta conducta se develó en ambos sexos con dos modalidades. Así, un 30,7% de los varones y un 23,2% de las féminas recibió videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular y, además, un 27,3% de los varones y un 24,3% de las féminas aseguró la recepción de videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet.

Otra conducta que destaca, es el uso de imágenes embarazosas y/o íntimas, presentándose también con dos modalidades en ambos sexos. En este caso, el 22,4% de las féminas y el 18,5% de los varones admitió recibir videos, fotos o imágenes embarazosas y/o íntimas a través del teléfono celular y, asimismo, el 16,9% de los varones y el 16,6% de las féminas recibió videos, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (*e-mail*, sitios web, *YouTube*, *Facebook*), mensajes multimedia (*MMS*), *WhatsApp*, *Blackberry messenger (BBM)*.

Enseguida se describe el acoso cibernético desde el punto de vista de la víctima según la información aportada por el tipo de institución.

1.5.2. Tipo de institución.

Por efectos prácticos en este apartado se hace referencia al tipo de institución considerando la dependencia de la misma: pública o privada. Vale la pena recordar que para la selección de la muestra de estudiantes se trabajó con dos instituciones educativas públicas y dos instituciones privadas.

La Tabla 18 contiene los resultados obtenidos al cruzar la información sobre el tipo de institución y la frecuencia con la cual se presentó el acoso cibernético, siendo recogida con el ítem 1 del instrumento.

Se observa, que la incidencia del acoso cibernético fue en un 14,5% de los estudiantes en las instituciones públicas y el 13,8% de los estudiantes en las instituciones privadas que indicaron ser acosados una o dos veces en el lapso de tiempo estudiado. Además, resalta que la mayoría de los estudiantes que afirmó ser cibervíctimas varias veces a la semana estudian en institutos escolares privados.

Tabla 18

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y la frecuencia de cibervictimización en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

¿Cuántas veces has sido víctima del acoso cibernético en los últimos 2-3 meses?	Tipo de institución					
	Público		Privado		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nunca	194	82,9	231	81,6	425	82,2
Una o dos veces	34	14,5	39	13,8	73	14,1
2-3 veces al mes	3	1,3	4	1,4	7	1,4
Una vez a la semana	2	0,9	2	0,7	4	,8
Varias veces a la semana	1	0,4	7	2,5	8	1,5
Total	234	100,0	283	100	517	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Para propósito de análisis descriptivo de la información, acá también se realizó una dicotomía para la información recogida con el ítem 1. La Tabla 19 expresa la clasificación de los estudiantes en la muestra, apreciando el tipo de institución y si fueron o no víctimas de acoso cibernético en los dos o tres meses anteriores a la recolección de los datos.

Tabla 19

Clasificación de una muestra de estudiantes de educación Media según el tipo de institución y la presencia de la cibervictimización en los 2-3 meses anteriores. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015

¿Has sido víctima de acoso cibernético en los 2-3 meses anteriores?		Tipo de institución		
		Público	Privado	Total
No	Nº de estudiantes	194	231	425
	% dentro del tipo de institución	82,9%	81,6%	82,2%
Sí	Nº de estudiantes	40	52	92
	% dentro del tipo de institución	17,1%	18,4%	17,8%
Total	Nº de estudiantes	234	283	517
	% dentro del tipo de institución	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

El 17,1% de los estudiantes de las instituciones públicas y el 18,4% de los estudiantes de las instituciones privadas indicó ser víctimas de acoso cibernético en el lapso de tiempo contemplado. Nótese que los porcentajes para ambos tipos de institución son muy parecidos, aunque se presenta ligeramente una mayor presencia en las instituciones privadas.

En este punto, también se aplicó una prueba t de Student para verificar si existe una relación entre el tipo de institución educativa de las víctimas y la frecuencia del acoso cibernético, usando en este caso los puntajes obtenidos con la escala Likert. La Tabla 20 expone los resultados obtenidos. El valor del nivel crítico es superior a 0,05, pues $0,235 > 0,05$. Por lo tanto, la información de la muestra no permite concluir que existe una relación entre el tipo de institución en la cual están matriculados las víctimas y la presencia del acoso cibernético en las víctimas.

Tabla 20
Prueba t de Student para muestras independientes

	Tipo de institución	N	Media	DE	t de Student	gl	P
Víctimas de acoso cibernético	Público	226	1,2510	0,37898	1,189	432,044	0,235
	Privado	286	1,2139	0,31141			

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Se describe a continuación el cruce de la información respecto al tipo de institución y las diversas situaciones de acoso cibernético estimadas en el estudio. De la Tabla 21 se concluye que, en las **instituciones educativas** públicas y privadas, la **conducta más frecuente** para la cibervictimización de los estudiantes fue la **llamada silenciosa**; situación vivida por el 42,2% de los estudiantes en las instituciones **públicas** y el 35% de los estudiantes en las instituciones **privadas**.

En ambos tipos de instituciones sobresale el uso de imágenes con peleas y/o violencia. Dicha conducta se evidenció en las entidades escolares de la siguiente forma: un 25,6% de los estudiantes en las instituciones públicas y un 27,8% en los colegios privados recibió videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular; mientras que un 27,8% de los estudiantes en las entidades privadas y un 23,5% en los recintos públicos aseguró recibir videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través de Internet.

Tabla 21

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el tipo de institución y las conductas y/o modalidades de acoso cibernético de las cuales fueron víctimas en los 2 – 3 meses anteriores. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 - 2015

Ítems	Tipo de institución			
	Público		Privado	
	Nº	%	Nº	%
1. Has recibido SMS, BlackBerry messenger (BBM) o WhatsApp con amenazas o insultos	37	15,5	38	12,7
2. Has recibido videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular	61	25,6	83	27,8
3. Has recibido amenazas e insultos a través de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace)	45	19	45	15,1
4. Has recibido llamadas silenciosas	100	42,2	105	35
5. Has recibido correos electrónicos con amenazas o insultos	14	5,9	5	1,7
6. Has recibido videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas a través del teléfono celular	41	17,3	70	23,3
7. Has recibido llamadas con amenazas e insultos	33	13,9	19	6,3
8. Has recibido videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook), mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)	56	23,5	83	27,8
9. Han difundido rumores falsos sobre ti a través del teléfono celular.	24	10,1	39	13
10. Has recibido videos, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook), mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)	38	16	52	17,3
11. Alguien ha manipulado material personal y privado para reutilizarlo luego	24	10,2	26	8,6
12. Has sido ignorado deliberadamente en grupos online (chat, foros, grupos de Facebook...)	26	11	36	12
13. Alguien ha obtenido información o material personal (por ejemplo, imágenes, fotos, videos...) para reutilizarlas luego	21	8,8	33	11,1
14. Han difundido rumores falsos sobre ti a través del Internet	29	12,3	39	13
15. Alguien ha obtenido y usado tu clave de cuenta suplantando tu identidad (correo electrónico, Facebook...)	47	20	50	16,7
16. Te han excluido o dejado fuera de un grupo online (chat, foros, grupos de Facebook...)	21	8,9	41	13,7
17. Alguien ha obtenido y utilizado los contactos de tu teléfono celular suplantando tu identidad.	39	16,5	29	9,7
18. Alguien te ha bloqueado en un chat o en el Facebook, para excluirte del grupo	41	17,4	23	7,7

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Otra conducta que resalta es el uso de imágenes embarazosas y/o íntimas, presentándose también con dos modalidades en ambos tipos de institución. En este caso, el 23,3% de los estudiantes de los institutos privados y el 17,3% de los estudiantes de los institutos públicos indicó la recepción de videos, fotos o imágenes embarazosas y/o íntimas a través del teléfono celular y, asimismo, el 17,3% de los estudiantes de los institutos privados y el 16% de los estudiantes de los institutos públicos recibió videos, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook), mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM).

Seguidamente, se expresan los resultados obtenidos en el caso de la victimización al estudiar la relación del acoso cibernético con el año que cursa el estudiante y la edad. Para efectos de interpretación, al año que cursa el estudiante se le denominará año de escolaridad o año de curso.

1.5.3. Año de escolaridad y edad.

La Tabla 22 cruza la información obtenida respecto al año de escolaridad y la información recogida con el ítem 1 para los estudiantes de la muestra en los dos o tres meses anteriores a la toma de los datos.

Tabla 22

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el año de escolaridad y la frecuencia de cibervictimización en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

¿Cuántas veces has sido víctima del acoso cibernético en los últimos 2-3 meses?	Año													
	1		2		3		4		5		6		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nunca	84	80,8	77	81,1	93	87,7	90	83,3	70	76,1	11	91,7	425	82,2
Una o dos veces	17	16,3	16	16,8	10	9,4	14	13,0	15	16,3	1	8,3	73	14,1
2-3 veces al mes	1	1,0	1	1,1	1	0,9	1	0,9	3	3,3	0	0	7	1,4
Una vez a la semana	0	0	1	1,1	1	0,9	2	1,9	0	0	0	0	4	0,8
Varias veces a la semana	2	1,9	0	0	1	0,9	1	0,9	4	4,3	0	0	8	1,5
Total	104	100	95	100	106	100	108	100	92	100	12	100	517	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Se observa en la Tabla 22, que en el caso de quienes afirmaron experimentar algún tipo de acoso cibernético, el 14,1% indicó que esto ocurrió una o dos veces en los dos o tres meses previos a la aplicación del instrumento, siendo el primer, segundo y quinto año muy semejante en cuanto a su representación. También resalta que el 1,5% de los estudiantes experimentaron situaciones de acoso cibernético varias veces a la semana, distribuidos en distintos años de escolaridad, pero el 50% de ellos cursante del quinto año de Educación Media.

El valor obtenido para el coeficiente de correlación de Spearman⁹ entre el año de escolaridad y el puntaje promedio de los estudiantes en la escala para medir el grado de acoso cibernético se exhibe en la Tabla 23. El valor obtenido es igual a 0,150. Nótese que el valor obtenido es pequeño, cercano a cero, razón por la cual se concluye que en la muestra la asociación entre el año de escolaridad y la frecuencia de ocurrencia del acoso cibernético es débil y positiva; esto último implica que para las víctimas se puede esperar un incremento en la frecuencia del acoso cibernético al aumentar el año de escolaridad. Además, es importante mencionar que el valor encontrado es estadísticamente significativo al nivel de 1%; lo cual implica que **existe una asociación entre el año que cursaba el estudiante y la presencia del acoso cibernético**.

Respecto a la edad, los estudiantes víctimas del acoso cibernético tenían una edad comprendida entre 12 y 19 años cumplidos, con una edad promedio aproximada de 15 años y una desviación típica igual a 1,64 años. Considerando la naturaleza de las variables, para expresar el grado de relación entre la edad y la presencia del acoso

⁹ Es importante señalar que el año de escolaridad es una variable medida en la escala Ordinal. Además, una escala Likert es, en sentido estricto, también una variable medida en la escala Ordinal. Sin embargo, para este momento se está trabajando con ella como si fuera de Intervalo. En consecuencia, las categorías o valores que asumen las variables pueden ordenarse y, al momento de describir la relación entre ellas tiene sentido hablar de la dirección de la relación. Así, una relación positiva indicaría que los valores altos de una variable tienden a asociarse con los valores altos de la otra, y los valores bajos de una con los valores bajos de la otra. Por el contrario, una relación negativa indicaría que los valores altos de una variable tienden a asociarse con los valores bajos de la otra, y los valores bajos de una con los valores altos de la otra.

En este caso, el coeficiente de correlación lineal de Spearman es una medida apropiada para cuantificar el grado de asociación entre las variables, pues la escala de medición lo permite. El valor de este estadístico oscila entre -1 y +1. Un valor igual a -1 se interpreta como una relación perfecta negativa. Un valor igual a +1 indica una relación perfecta positiva. Un valor igual a cero se interpreta como una relación nula y mientras más cercano a cero sea el valor obtenido (sea positivo o negativo) más bajo es el grado de asociación entre las variables. Un valor alto (positivo o negativo) no puede interpretarse como una implicación de causalidad, solo indica la existencia de una asociación entre las variables.

cibernético, medido mediante el puntaje promedio obtenido en la escala, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman. La Tabla 23 contiene los resultados. El valor obtenido es igual a 0,172; este valor es aproximadamente cercano a cero, lo cual indica que en el grupo de estudiantes la relación entre la edad y la frecuencia del acoso cibernético es débil y positiva. Por tanto, para las víctimas se puede esperar un incremento en la frecuencia del acoso cibernético al aumentar la edad. El valor obtenido se mostró estadísticamente significativo al nivel del 1%; lo cual implica que **existe una asociación entre la edad del estudiante y la presencia del acoso cibernético**.

Tabla 23

Valores obtenidos para el Coeficiente de Correlación de Spearman entre la edad, el año de escolarización y la frecuencia de victimización del acoso cibernético

		Victimización	Año	Edad	
Rho de Spearman	Victimización	Coeficiente de correlación	1,000	0,150**	0,172**
		Sig. (bilateral)		0,001	0,000
		N	512	512	511

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

En síntesis, de acuerdo con los resultados obtenidos al estudiar la relación entre el sexo, el tipo de institución, el año de escolaridad y la edad con el acoso cibernético según la víctima, es posible afirmar que existe una asociación entre el sexo y la cibervictimización. También se encontró que las conductas y modalidades de acoso cibernético más frecuentes a las cuales fueron sometidas las cibervíctimas son las mismas para ambos sexos. Además, los datos obtenidos revelaron la presencia del acoso cibernético en las instituciones públicas y privadas, pero no mostraron una asociación entre el tipo de institución y acoso cibernético. Respecto a la relación entre el acoso cibernético y el año de escolaridad, en cada año de escolaridad se registraron casos de cibervictimización y los datos mostraron la existencia de una asociación entre el acoso cibernético y el año de escolaridad. Asimismo, se halló en la muestra una asociación entre la edad y el acoso cibernético.

A continuación, se presenta la información que se obtuvo al determinar la relación de las características sociodemográficas de los estudiantes para el caso de la ciberperpetración.

1.6. Relación de las características sexo, tipo de institución educativa, edad y año de curso con la perpetración del acoso cibernético.

En este apartado es necesario aclarar que, con el propósito de determinar la relación entre las características sociodemográficas y el acoso cibernético, se usó la información obtenida mediante los 18 ítems que conforman la escala propuesta para medir el grado de participación en actos de acoso cibernético.

De esta manera, a cada categoría de la escala se le asignó un valor numérico de uno a cinco en forma ascendente. La puntuación total del estudiante fue el resultado de promediar las respuestas a los reactivos o ítems. Al final, el participante de la muestra obtuvo un puntaje que oscila entre 1 y 5 y, para efectos de interpretación, se considera que a mayor puntaje obtenido en la escala se está en presencia de un mayor grado de participación en actos de acoso cibernético hacia algún compañero en los dos o tres meses previos a la recolección de los datos.

Los puntajes obtenidos en la forma anteriormente expuesta se usaron para estudiar la relación entre la participación en actos de ciberperpetración y el sexo, el tipo de institución, la edad y el año que cursaba el estudiante. Dada la naturaleza cuantitativa de los puntajes obtenidos, al establecer la relación entre la participación con el sexo y el tipo de institución educativa, se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes para cada caso. Por otra parte, para la relación de la edad y el año que cursaba el estudiante con la participación en actos de acoso cibernético se aplicó un análisis de correlación.

1.6.1. Sexo.

La Tabla 24 expone la información obtenida al cruzar el sexo de los estudiantes y la frecuencia con la cual se perpetró el acoso cibernético en los dos o tres meses anteriores a la aplicación del instrumento, según la información recogida en el ítem 3.

Los estudiantes que afirmaron participar en actos de acoso cibernético una o dos veces en el intervalo de tiempo considerado, fue del 6% por parte de las féminas y el 6.8% de los varones. También se ha de señalar que existe una mayor implicación del

sexo masculino en situaciones de perpetración, pues el porcentaje de varones es ligeramente superior al porcentaje de féminas en la mayoría de las categorías estimadas para registrar la frecuencia de ciberperpetración.

Tabla 24

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y la frecuencia de participación en actos de acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

¿Alguna vez has participado en actos de acoso cibernético contra algunos de tus compañeros en los últimos 2-3 meses?	Sexo					
	Femenino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nunca	246	92,8	237	90,1	483	91,5
Una o dos veces	16	6	18	6,8	34	6,4
2-3 veces al mes	0	0	4	1,5	4	0,8
Una vez a la semana	0	0	2	0,8	2	0,4
Varias veces a la semana	3	1,1	2	0,8	5	0,9
Total	265	100	263	100	528	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Si bien se observa en la muestra una ligera mayor participación de los varones en la perpetración del acoso cibernético, esto no es suficiente para aseverar que existe una asociación significativa entre el sexo y la frecuencia de la ciberagresión, pues la diferencia entre el porcentaje de varones y féminas para cada categoría de la frecuencia es muy pequeña.

En esta oportunidad, con propósitos descriptivos, se presentan los resultados obtenidos al elaborar la dicotomía a la respuesta del ítem 3, por consiguiente, se agruparon las categorías en dos respuestas: No, si la respuesta fue “Nunca”, y Sí, cuando la respuesta fue: “Una o dos veces”, “2 – 3 veces”, “1 vez a la semana” o “varias veces a la semana”. Para su construcción se usaron los datos aportados por 528 estudiantes de la muestra que revelaron información sobre ambos aspectos.

La Tabla 25 enseña que en el grupo de varones el porcentaje de estudiantes que participó en actos de acoso cibernético contra algunos de sus compañeros en los 2 o 3 meses anteriores es superior al porcentaje de estudiantes en la misma situación dentro del grupo de féminas.

Tabla 25

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el sexo y su participación en actos de acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

Sexo		¿Alguna vez has participado en actos de acoso cibernético contra algunos de tus compañeros en los últimos 2-3 meses?		Total
		Si	No	
Femenino	Nº de estudiantes	19	246	265
	% dentro de Sexo	7,1%	92,9%	100,0%
Masculino	Nº de estudiantes	26	237	263
	% dentro de Sexo	9,9%	90,1%	100,0%
Total	Nº de estudiantes	45	483	528
	% dentro de Sexo	8,5%	91,5%	100,0%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

En la Tabla 26 se exhiben los resultados obtenidos al aplicar una prueba t de Student para muestras independientes, considerando al sexo como factor de agrupación, para verificar si el sexo y la participación en actos de ciberperpetración están relacionados. Se hace énfasis que en este momento se mide el grado de participación de cada estudiante con el puntaje promedio obtenido en la escala para perpetradores, pues este puntaje ofrece información más precisa al respecto. El valor del nivel crítico es 0,856; el cual es superior a 0,05, razón por la cual se afirma que los datos no muestran un efecto significativo del sexo sobre la perpetración del acoso cibernético.

Tabla 26

Prueba t de Student para muestras independientes

	Sexo	N	Media	DE	t de Student	gl	P
Perpetradores de acoso cibernético	Femenino	263	1,1149	0,25479	-0,181	513	0,856
	Masculino	252	1,1188	0,23377			

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

La Tabla 27 refleja las distintas situaciones de perpetración consideradas en el estudio y el porcentaje de varones y féminas que afirmó usarlas para la ciberperpetración de algún compañero durante el periodo estudiado.

Tabla 27

Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según el sexo y las conductas y/o modalidades de acoso cibernético usadas para agredir a algún compañero. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

Ítems	Sexo			
	Femenino		Masculino	
	Nº	%	Nº	%
1. Has enviado SMS, BlackBerry messenger (BBM) o WhatsApp con amenazas o insultos	18	6,6	18	6,9
2. Has enviado videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular	13	4,8	28	10,7
3. Has enviado amenazas e insultos a través de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace)	18	6,6	13	5
4. Has realizado llamadas silenciosas	44	16,2	29	11,1
5. Has enviado correos electrónicos con amenazas o insultos	5	1,9	14	5,3
6. Has enviado videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas a través del teléfono celular	16	5,9	23	8,8
7. Has realizado llamadas con amenazas e insultos	11	4,1	15	5,7
8. Has enviado videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook, mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, BlackBerry messenger (BBM)...))	10	3,7	27	10,3
9. Has difundido rumores falsos sobre alguno de tus compañeros a través del teléfono celular	26	9,6	11	4,2
10. Has enviado video, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook, mensajes multimedia MMS, WhatsApp, BlackBerry messenger (BBM)...))	12	4,4	16	6,1
11. Has manipulado material personal y privado para reutilizarlo luego	14	5,2	17	6,5
12. Has ignorado deliberadamente a alguien en grupos online (chat, foros, grupos de Facebook...)	60	22,2	40	15,3
13. Has obtenido información o material personal (por ejemplo, imágenes, fotos...) para reutilizarlas luego	12	4,5	19	7,3
14. Has difundido rumores falsos sobre alguien a través del Internet	15	5,6	16	6,2
15. Has obtenido y usado la clave de cuenta de alguno de tus compañeros (correo electrónico, Facebook...) suplantando su identidad	20	7,4	23	8,8
16. Has excluido o dejado a alguno de tus compañeros fuera de un grupo online (chat, foros, grupos de Facebook...)	45	16,8	40	15,4
17. Has obtenido y utilizado los contactos del teléfono celular de alguno de tus compañeros suplantando su identidad	16	6	15	5,7
18. Has bloqueado a alguno de tus compañeros en un chat o en el Facebook para excluirlo del grupo.	57	21,3	50	19,1

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

La Tabla 27 revela que en el grupo de estudiantes del sexo **femenino** la conducta que se manifestó con más frecuencia para la ciberperpetración fue el bloquear o excluir a la víctima en Internet, pues el 22,2% de las estudiantes ignoró deliberadamente a alguien en grupos *online* (chat, foros, grupos de *Facebook*...); el 21,3% bloqueó a alguno de sus compañeros en un *chat* o en el *Facebook* para excluirlo del grupo y el 16,8% excluyó o dejó a alguno de sus compañeros fuera de un grupo *online* (*chat*, foros, grupos de *Facebook*...). En este grupo de estudiantes destaca el uso de las llamadas silenciosas como medio para agredir a sus compañeros, pues el 16,2% de las estudiantes indicó usar esta modalidad para tal fin.

En el caso de los **varones**, también resaltan el bloqueo o la exclusión de los compañeros de algún grupo y el uso de llamadas silenciosas para perpetrar el acoso cibernético. El 19,1% de los varones bloqueó a alguno de sus compañeros en un *chat* o en el *Facebook* para excluirlo del grupo, el 15,4% excluyó o dejó a alguno de sus compañeros fuera de un grupo *online* (*chat*, foros, grupos de *Facebook*...) y el 15,3% de los estudiantes varones ignoró deliberadamente a alguien en grupos *online* (*chat*, foros, grupos de *Facebook*...). Respecto al uso de llamadas silenciosas, el 11,1% de los varones confirmó su realización con la finalidad de agredir a algún compañero. Otra conducta presente en el grupo de los varones fue el envío de imágenes de peleas y/o violencia, pues el 10,7% señaló usar el celular y el 10,3% afirmó usar Internet con este fin.

A continuación, se describe el acoso cibernético desde el punto de vista del perpetrador, pero cruzándolo con la información aportada por el tipo de institución.

1.6.2. Tipo de institución.

Nuevamente, acá se hace referencia al tipo de institución considerando la dependencia de la misma: pública o privada. Se inicia el análisis mostrando el cruce de la información recolectada con el ítem 3 y el tipo de institución.

En la Tabla 28 se observa que la perpetración del acoso cibernético se evidenció en un 4,2% de los estudiantes en las instituciones públicas y el 8,5% en los estudiantes de colegios privados, para la categoría de una o dos veces durante el lapso de tiempo estudiado. Además, en el caso de quienes reconocieron acosar varias veces a la semana, la mayoría de estudiantes en este grupo pertenecían a instituciones públicas con el 1,3%, mientras que las de índole privado fue del 0,7%. De acuerdo con los

términos porcentuales, hay una mayor presencia de la ciberperpetración en los colegios privados.

Tabla 28

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el tipo de institución a la cual pertenecen y la frecuencia de participación en actos de acoso cibernético en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

¿Alguna vez has participado en actos de acoso cibernético contra algunos de tus compañeros en los últimos 2-3 meses?	Tipo de institución					
	Público		Privado		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nunca	220	93,2	263	89,8	483	91,3
Una o dos veces	10	4,2	25	8,5	35	6,6
2-3 veces al mes	2	0,8	2	0,7	4	0,8
Una vez a la semana	1	0,4	1	0,3	2	0,4
Varias veces a la semana	3	1,3	2	0,7	5	0,9
Total	236	100	293	100	529	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

En la Tabla 29 se presenta la clasificación de los estudiantes de la muestra según el tipo de institución y si participaron o no en actos de acoso cibernético durante los dos o tres meses anteriores a la recolección de los datos.

Tabla 29

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el tipo de institución a la que pertenecen y la ciberperpetración en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

	¿Alguna vez has participado en actos de acoso cibernético contra algunos de tus compañeros en los últimos 2-3 meses?	Tipo de institución		
		Público	Privado	Total
Si	Nº de estudiantes	16	30	46
	% dentro del tipo de institución	6,8%	10,2%	8,7%
No	Nº de estudiantes	220	263	483
	% dentro del tipo de institución	93,2%	89,8%	91,3%
Total	Nº de estudiantes	236	293	529
	% dentro del tipo de institución	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

La Tabla 29 se construyó luego de elaborada la dicotomía a las respuestas del ítem 3. Para su construcción se usaron 529 casos válidos, es decir, la información de 529 estudiantes de la muestra que aportaron datos sobre ambos aspectos. Nótese, que el porcentaje de ciberperpetración en las instituciones privadas es superior al encontrado en las instituciones públicas.

En consecuencia, para verificar si existe una asociación entre el tipo de institución y la perpetración del acoso cibernético se usó una prueba t de Student para muestras independientes. La Tabla 30 contiene los resultados obtenidos para dicha prueba. Considerando el tipo de institución como factor de agrupación y el grado de participación de cada estudiante como el puntaje promedio obtenido en la escala para perpetradores, el valor obtenido para el nivel crítico es igual a 0,122; el cual es superior a 0,05, razón por la cual se afirma que los datos no muestran un efecto del tipo de institución sobre la perpetración del acoso cibernético.

Tabla 30
Prueba t de Student para muestras independientes

	Tipo de institución	N	Media	DE	t de Student	gl	P
Perpetradores de acoso cibernético	Público	229	1,1363	0,29729	1,550	371,450	0,122
	Privado	286	1,1012	0,19121			

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

La Tabla 31 contiene las distintas situaciones de ciberperpetración consideradas en el estudio, mostrando para cada tipo de institución el porcentaje de estudiantes que las ejecutó en los dos o tres meses previos a la recolección de los datos.

Se puede afirmar que, en el grupo de estudiantes de las **instituciones públicas**, la conducta que se develó con más frecuencia para la ciberperpetración fue el bloquear o excluir a la víctima. En esta situación, el 23,7% bloqueó a alguno de sus compañeros en un *chat* o en el *Facebook* para excluirlo del grupo; el 20,7% de los estudiantes ignoró deliberadamente a alguien en grupos *online* y el 15,3% excluyó o dejó a alguno de sus compañeros fuera de un grupo *online*. Además, destaca el uso de las llamadas silenciosas como medio para la perpetración a sus compañeros, pues el 13,6% de los estudiantes indicó usar esta modalidad para tal fin.

Tabla 31

Clasificación de los estudiantes de cuatro instituciones de Educación Media según el tipo de institución en la cual están matriculados y las conductas y/o modalidades de acoso cibernético usadas para agredir a algún compañero. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

Ítems	Tipo de institución			
	Pública		Privada	
	Nº	%	Nº	%
1. Has enviado SMS, BlackBerry messenger (BBM) o WhatsApp con amenazas o insultos	15	6,4	22	7,4
2. Has enviado videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular	17	7,2	24	8,1
3. Has enviado amenazas e insultos a través de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace)	14	5,9	18	6
4. Has realizado llamadas silenciosas	32	13,6	41	13,9
5. Has enviado correos electrónicos con amenazas o insultos	13	5,5	7	2,4
6. Has enviado videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas a través del teléfono celular	16	6,8	23	7,8
7. Has realizado llamadas con amenazas e insultos	17	7,2	10	3,4
8. Has enviado videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook, mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)...)	12	5,1	25	8,4
9. Has difundido rumores falsos sobre alguno de tus compañeros a través del teléfono celular	19	8	18	6,1
10. Has enviado video, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook, mensajes multimedia MMS, WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)...)	11	4,6	18	6,1
11. Has manipulado material personal y privado para reutilizarlo luego	14	5,9	17	5,7
12. Has ignorado deliberadamente a alguien en grupos online (chat, foros, grupos de Facebook...)	49	20,7	51	17,2
13. Has obtenido información o material personal (por ejemplo, imágenes, fotos...) para reutilizarlas luego	14	5,9	17	5,8
14. Has difundido rumores falsos sobre alguien a través del Internet	18	7,7	13	4,4
15. Has obtenido y usado la clave de cuenta de alguno de tus compañeros (correo electrónico, Facebook...) suplantando su identidad	23	9,7	20	6,8
16. Has excluido o dejado a alguno de tus compañeros fuera de un grupo online (chat, foros, grupos de Facebook...)	36	15,3	49	16,7
17. Has obtenido y utilizado los contactos del teléfono celular de alguno de tus compañeros suplantando su identidad	19	8	12	4,1
18. Has bloqueado a alguno de tus compañeros en un chat o en el Facebook para excluirlo del grupo.	56	23,7	51	17,3

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

De acuerdo con la Tabla 31 en el caso de los estudiantes matriculados en **instituciones privadas** también resaltan el bloqueo o la exclusión de los compañeros y el uso de llamadas silenciosas para perpetrar el acoso cibernético. Se observa que el 17,3% de los estudiantes de instituciones privadas bloqueó a alguno de sus compañeros en un *chat* o en el *Facebook* para excluirlo del grupo, el 17,2% excluyó o dejó a alguno de sus compañeros fuera de un grupo *online* (*chat*, foros, grupos de *Facebook*...) y el 16,7% ignoró deliberadamente a alguien en grupos *online* (*chat*, foros, grupos de *Facebook*...). Respecto al uso de llamadas silenciosas, el 13,9% de los estudiantes en instituciones privadas realizó este tipo de llamadas con la finalidad de agredir a algún compañero. Enseguida se presentan los resultados obtenidos al estudiar la relación de la perpetración del acoso cibernético con el año que cursa el estudiante y la edad. Para efectos de interpretación, acá también se denominará año de escolaridad o año de curso al año que cursaba el estudiante al momento de tomar los datos.

1.6.3. Año de escolaridad y Edad.

La Tabla 32 cruza la información obtenida respecto al año de escolaridad y las respuestas al ítem 3 del instrumento.

Tabla 32

Clasificación de una muestra de estudiantes de Educación Media según el año de curso y la frecuencia de ciberperpetración en los últimos 2-3 meses. Mérida, Estado Mérida. Año escolar 2014 – 2015

¿Alguna vez has participado en actos de acoso cibernético contra algunos de tus compañeros en los últimos 2-3 meses?	Año													
	1		2		3		4		5		6		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Nunca	100	96,2	88	92,6	99	90,8	103	90,4	82	86,3	11	91,7	483	91,3
Una o dos veces	4	3,8	5	5,3	7	6,4	9	7,9	9	9,5	1	8,3	35	6,6
2-3 veces al mes	0	0	2	2,1	0	0	0	0	2	2,1	0	0	4	0,8
Una vez a la semana	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,1	0	0	2	0,4
Varias veces a la semana	0	0	0	0	3	2,8	2	1,8	0	0	0	0	5	0,9
Total	104	100	95	100	109	100	114	100	95	100	12	100	529	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

De acuerdo con la Tabla 32, se ha de señalar que en el caso de quienes afirmaron participar en algún tipo de ciberperpetración, fue el 6,6% de los estudiantes quienes indicaron hacerlo una o dos veces durante los dos o tres meses previos a la aplicación del instrumento. Asimismo, la mayoría de estas agresiones fueron ejecutadas por estudiantes que cursaban entre tercer y quinto año de Educación Media.

La sola revisión de las frecuencias en las casillas de la Tabla 32 no permite confirmar la existencia de una relación positiva o negativa entre el año de escolaridad y la frecuencia de perpetración del acoso cibernético.

Por consiguiente, nuevamente se usa el coeficiente de correlación de Spearman como una medida apropiada para cuantificar el grado de asociación entre dos variables. En este caso, se trata de medir el grado de asociación entre el año de escolaridad y la participación en actos de acoso cibernético, medida como el puntaje promedio obtenido en la escala para perpetradores. La Tabla 33 enseña los resultados obtenidos.

Para la muestra, el valor obtenido del coeficiente de correlación de Spearman es igual a 0,173. Por esta razón se concluye que en la muestra existe una asociación débil y positiva entre el año de escolaridad y la perpetración del acoso cibernético y, por lo tanto, en los años de escolaridad superiores se espera mayor frecuencia en la participación de actos de acoso cibernético. Por otra parte, con un nivel de significación del 1%, los datos revelan que la asociación es estadísticamente significativa y, en consecuencia, **el año de escolaridad y la perpetración del acoso cibernético están estadísticamente asociados.**

Respecto a la relación entre la edad y la ciberperpetración, en la muestra los estudiantes perpetradores del acoso cibernético tenían una edad comprendida entre 11 y 19 años cumplidos, con una edad promedio aproximada de 15 años y una desviación típica igual a 1,53 años. La edad de la mayoría de los ciberperpetradores oscilaba entre 14 y 16 años cumplidos para el momento de la recolección de los datos.

Considerando la naturaleza de las variables, para expresar el grado de asociación entre la edad y la perpetración del acoso cibernético en la muestra, medida como el puntaje promedio obtenido en la escala para ciberperpetradores, se calculó el coeficiente de correlación de Spearman. La Tabla 33 exhibe los resultados. El valor obtenido es igual a 0,199; indicando que la asociación entre las variables es débil y positiva, por tanto, al aumentar la edad de los estudiantes se espera mayor participación como perpetradores del acoso cibernético. Además, con un nivel de significación del

1% los datos expresan que la asociación es estadísticamente significativa y, en consecuencia, **existe una asociación entre la edad y la perpetración del acoso cibernético.**

Tabla 33

Valores obtenidos para el Coeficiente de Correlación de Spearman entre la edad, el año de escolarización y la frecuencia de victimización del acoso cibernético

		Perpetración	Año	Edad
Rho de Spearman	Perpetración	1,000	0,173**	0,199**
			0,000	0,000
	N	515	515	514

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

Fuente: Datos alcanzados en el estudio con el IBM SPSS, versión 19.

Para resumir los resultados obtenidos al analizar la relación entre el sexo, el tipo de institución, el año de escolaridad y la edad con la perpetración del acoso cibernético, brevemente se señalan algunos comentarios al respecto.

Se puede afirmar que en la muestra no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre el sexo y la perpetración del acoso cibernético. En ambos sexos, la mayoría de los estudiantes nunca participó en actos de ciberperpetración, pero se observó una mayor implicación de los varones en situaciones de ciberagresión en la mayoría de las categorías consideradas para registrar la frecuencia del acoso cibernético. Además, sobre la base de las comparaciones por sexo, los resultados arrojaron que el porcentaje de estudiantes del sexo femenino víctimas de acoso cibernético fue superior al porcentaje de estudiantes varones, pero no ocurre así en el caso de la participación como perpetrador en actos de acoso cibernético. Esto coincide con los resultados obtenidos en otras investigaciones, como la de García et al. (2010) que han encontrado que las mujeres son más víctimas que los varones; asimismo desde la percepción de la presente investigadora, se trata de una ciberagresión que se produce por diferencias de género y que incluso según el mismo se tiene cierta preferencia para actuar a través de este medio con la finalidad de hacer daño a otro.

Respecto a la relación entre el tipo de institución y la participación en actos de ciberperpetración, los resultados revelaron que no existe una asociación estadística significativa entre ambas variables. Sin embargo, en las instituciones privadas se presentó un mayor porcentaje de estudiantes implicados en actos de ciberagresión hacia alguno de sus compañeros.

En la muestra se encontró una asociación estadísticamente significativa entre el año que cursa el estudiante y la participación en actos de ciberperpetración. El grado de asociación entre ambas variables es bajo y positivo, y este último aspecto indica que en la muestra de instituciones, al aumentar el año de escolaridad tiende a presentarse una mayor frecuencia en la participación en actos de ciberagresión. Este tema debería ser analizado en futuras investigaciones.

Una situación análoga se encontró para la relación entre la edad de los estudiantes y la frecuencia con la cual acosaban a algún compañero, encontrándose una asociación débil y positiva entre las variables, lo cual implica que en la muestra al aumentar la edad tiende a encontrarse una mayor frecuencia en la participación en actos de ciberagresión.

Por ende, la implicación de los jóvenes en actos de acoso cibernético hacia algún compañero en los dos o tres meses anteriores a la recolección de los datos se presentó en la muestra en ambos sexos y sin importar el tipo de institución, mostrando una asociación estadística significativa con el año de escolaridad y la edad de los jóvenes.

En síntesis, los resultados manifiestan que el acoso cibernético es una realidad en las cuatro instituciones educativas merideñas participantes del estudio, con una mayor percepción de cibervictimización frente a la perpetración. Los jóvenes que conformaron la muestra se percibían más como víctimas y menos como perpetradores. Esto quizás se debe a la posición que tienen ambos roles en la sociedad, pues se suele justificar a la víctima y sancionar al perpetrador. Asimismo, lo anterior explica por qué las féminas se reportan como víctimas, lo cual no ocurre con los varones; sin duda alguna existe un determinante cultural, no solo por la sanción sino porque la mujer tradicionalmente suele ser o sentirse más agredida.

En tal sentido, con la finalidad de profundizar algunas de las interrogantes o cuestiones que quedan abiertas en los resultados anteriormente presentados, los cuales no son susceptibles de ser explicados a través del método cuantitativo, se optó

por desarrollar un segundo momento de enfoque cualitativo a través del estudio de una producción narrativa de una joven víctima de acoso cibernético perteneciente a la U. E. 1 de la muestra.

A continuación, se presentan los resultados para dicho momento metodológico.

2. Segundo momento metodológico. Resultados del enfoque cualitativo con respecto al acoso cibernético

En este apartado se aborda el tercer objetivo específico de la investigación, orientado a conocer los contextos en los cuales se desarrolla la experiencia de una estudiante de 13 años de edad y cursante del segundo año de Educación Media, quien fuera víctima de acoso cibernético en una de las instituciones que conforman la muestra del estudio.

De hecho, en el transcurso de la indagación, la estudiante solicitó ayuda a los docentes para resolver la problemática; también mantuvo conversaciones con la orientadora del recinto escolar, y es así como la investigadora dado el interés del tema, además de prestar ayuda para mitigar el malestar, inicia un ciclo de entrevistas con ella.

De ahí que, desde un enfoque cualitativo en complementariedad con el primer momento metodológico de enfoque estadístico, se consideró la técnica de la producción narrativa a fin de recolectar información más amplia sobre el problema en estudio, permitiendo una comprensión sistémica de la situación de acoso cibernético en el colegio de pertenencia. En efecto se presenta un aporte valioso, novedoso e interesante, desde la mirada de uno de los protagonistas del acoso cibernético, que permitió profundizar en la experiencia de la víctima y generar una interpretación de los distintos procesos que actúan en esta circunstancia.

Dado que la joven se encontraba estudiando en la U. E. 1 durante el período de investigación, es menester retomar lo que se expuso en el inciso 3.1.4. del tercer capítulo referente a la descripción de las unidades educativas participantes. En tal sentido, se recuerda que se trata de una institución pública, ubicada en una zona donde coexiste el medio rural y urbano e inserta en un contexto de alto riesgo social. Los estudiantes mientras se encuentran en el liceo no pueden navegar en la red y los celulares más empleados son los analógicos. Estos son datos importantes para comprender cómo se desarrolla la situación de acoso que se describe a continuación.

A la par, en el capítulo antes mencionado se explicó el procedimiento que se llevó a cabo en este segundo momento metodológico, específicamente en el aparte 3.2. En síntesis, se realizaron siete sesiones con la estudiante, teniendo presente un banco de preguntas según los objetivos planteados. De este modo, hubo interés por indagar en distintas áreas o contextos de referencia de la joven, con el propósito de conseguir la información sobre los hechos que vivía. Posteriormente, de acuerdo con las pautas de la técnica para la producción narrativa, ya finalizadas las entrevistas y una vez obtenido el corpus textual, la estudiante confirmó el manuscrito y lo aprobó, ratificando así que el texto reflejara su experiencia tal y como ella había referido.

Al obtener la producción narrativa en forma textual, se aplicó la técnica de la Teoría Fundamentada bajo la propuesta de Strauss y Corbin (2002). En consecuencia, se efectuó una lectura preliminar para tener una interpretación tentativa; luego de varias lecturas se comenzó a identificar palabras o conceptos relacionados con el acoso cibernético, además de fragmentar el texto con la intención de profundizar en el estudio del contenido, prestando así la mayor atención a cada frase, de esta manera develar y dar un nombre a aquello que decía el fragmento seleccionado.

Asimismo, se hizo un ejercicio para buscar diferencias y semejanzas en el relato de la estudiante; por tanto, se “interrogó” al texto, siempre teniendo en cuenta los objetivos propuestos, resaltando así los aspectos que llamaron la atención a la investigadora y que también se consideraban relevantes desde las investigaciones revisadas.

A posteriori de esta etapa de revisión y observación línea por línea en todo el discurso, se procedió a establecer analogías con lo dicho por la joven para la asignación de nombres a los códigos desde el mismo relato; de igual forma, hubo oportunidades en que se recodificaron y agruparon ciertos códigos, de los cuales surgieron o fueron establecidos de manera preliminar los siguientes:

- Medio de acoso
- Quienes acosan
- Motivo
- Provocación
- Justificación

- Ignorar o evadir la situación
- Lugar del acoso
- Antecedente
- Provocación
- Amenaza
- Acoso en grupo
- Alternativa o posible solución
- Tener claro las normas de convivencia
- Falsos amigos
- Desde cuándo sufre el acoso
- Aislamiento
- Sentimiento producido por el acoso
- Apoyo de los padres
- Lugar de convivencia
- Hora que inicia el acoso por el celular, luego de finalizada la actividad escolar
- Se conoce al agresor

Seguidamente se creó la unidad hermenéutica en el programa de ATLAS.ti versión 6.0. Para este instante, la investigadora desde el documento primario derivado de la producción narrativa, introduce y asigna los códigos generados en la fase metódica anterior durante el proceso de revisión del manuscrito, con la finalidad de elaborar una saturación teórica de las categorías que surgieron del acoso cibernético; en otras palabras, se examinaron los códigos en su máxima expresión hasta llegar a la ocasión en que ya no existiera la posibilidad de que surgiera más información sobre el tema en referencia al código asignado.

Por consiguiente, se genera una red semántica construida con el programa antes señalado, lo que ofrece la oportunidad de organizar los códigos en redes y por añadidura, evidenciar y ejemplificar la labor realizada entre las categorías y las citas o los fragmentos en la unidad hermenéutica.

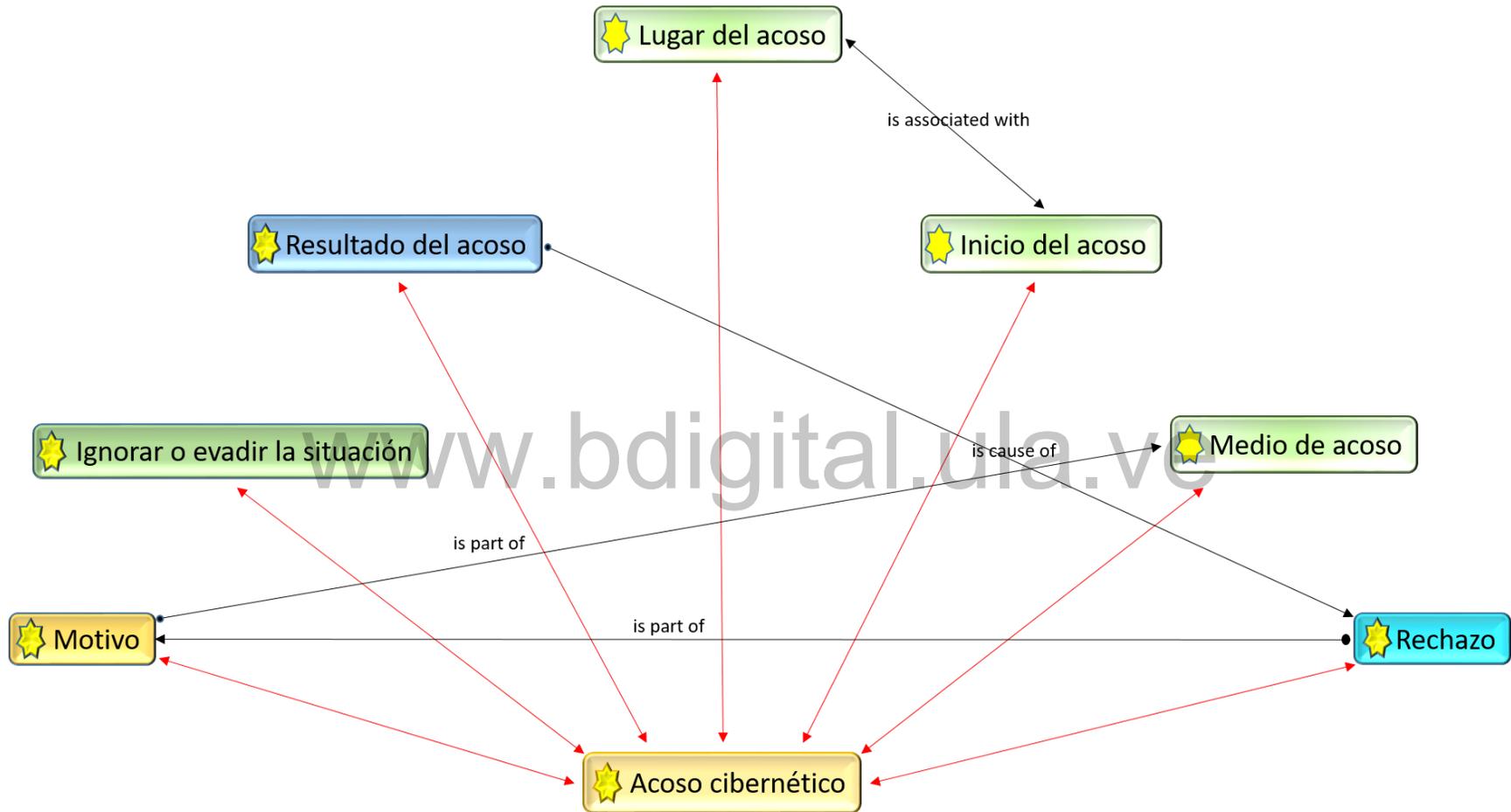


Figura 4. Red semántica Acoso Cibernético, ATLAS.ti versión 6.0.
Elaboración propia.

En la Figura 4 intitulada **Acoso Cibernético** se representan gráficamente las relaciones entre las categorías y cómo algunas de ellas están vinculadas y otras tienen mayor independencia con respecto de los códigos **motivo**, **ignorar o evadir la situación**, **resultado del acoso**, **lugar del acoso**, **inicio del acoso**, **medio de acoso** y **rechazo**.

En el proceso de organización de los códigos de acuerdo con las relaciones evidenciadas, se tomó la decisión de agrupar algunas de las categorías iniciales ya que se superponían o denominaban procesos similares.

Tal es el caso del código **rechazo** por parte de algún compañero de la clase hacia la víctima, el cual se evidencia como un **motivo** para acosarla; a su vez, el **motivo** que tiene el perpetrador para actuar también forma parte del **medio de acoso** que implica la herramienta utilizada en la perpetración.

Mientras que el código nombrado como **resultado del acoso**, representaba el factor de la exclusión, por ende, se lee en la figura anterior que rechazar a la víctima era la finalidad del acoso, es decir, la causa para ser segregada del grupo de la clase.

Se ha de acotar que en estas dos últimas lecturas antes descritas de la Figura 4, tal y como se observa, existe una intersección entre los códigos; en síntesis, el **motivo** al ser parte del **medio de acoso** y del **resultado del acoso**, también conduce al **rechazo**, lo cual indica que estos códigos están implicados o vinculados entre sí y en consecuencia se integran en una misma categoría.

Finalmente, en la parte superior de la figura se ve claramente la asociación en ambos sentidos entre los códigos **lugar del acoso** e **inicio del acoso**; de este modo se hace referencia a una consecuencia determinada por el espacio y el tiempo, esto significa que el lugar y la hora del día son determinantes para la perpetración del acoso cibernético. Esta interrelación es señalada por la investigadora de la presente disertación como el 24 x 7 en el acoso cibernético, que puede ocurrir a cualquier hora y día de la semana.

La representación de la red semántica **Motivo** muestra otras interrelaciones que deben explicarse. De acuerdo con la Figura 5, la categoría **motivo** se encuentra asociada bidireccionalmente al código de **aislamiento**. Se observa que el código **quién acosa** es el origen para elegir el **lugar del acoso** y es la razón para seleccionar el **motivo** por el cual se acosa.

En el diagrama se muestra otra vez al igual que en la red semántica de acoso cibernético que el código **medio de acoso** es parte del **motivo**, resaltando así que las TIC por ser herramientas de fácil alcance y difusión, además de captar la atención por parte del estudiante, propician el acoso cibernético por ser los medios a través de los cuales se establece la relación de agresión ciberperpetrador – cibervíctima.

Los **falsos amigos** se encuentran asociados con el **rechazo** y este es parte a su vez del **motivo**, tal y como se advirtió en la red semántica de acoso cibernético.

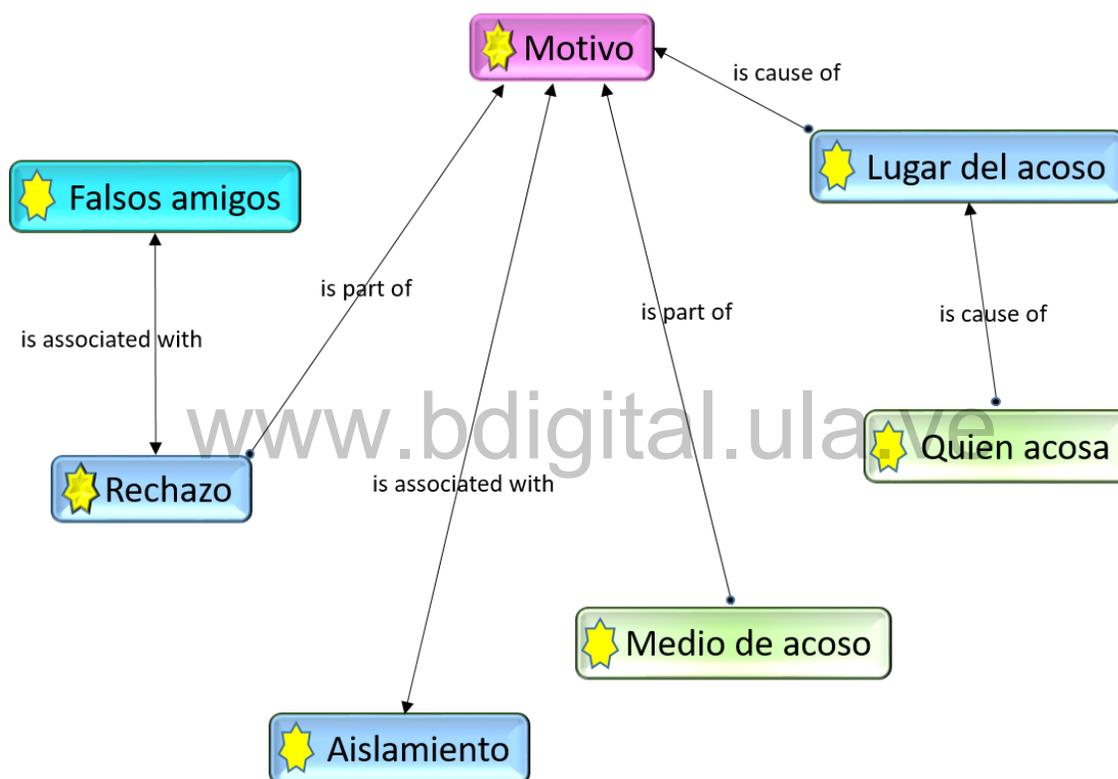


Figura 5. Red semántica Motivo, ATLAS.ti versión 6.0.

Elaboración propia.

Así pues, de toda la labor realizada en el proceso de selección y creación de categorías para codificar la información, clasificar, revisar y determinar relaciones entre los códigos a partir de investigaciones previas hasta la saturación de los mismos, se logra la consolidación de las categorías emergentes desde el discurso de la víctima de acoso cibernético, las cuales serán señaladas a continuación en la Tabla 34.

Tabla 34
Categorías emergentes del acoso cibernético

Categoría Emergente	Definición
Medio de acoso cibernético	Toda aquella herramienta electrónica a través de la cual se efectúa la ciberperpetración, ejemplo: teléfono celular e Internet.
Lugar e intensidad	El lugar se refiere al espacio virtual en el que se presenta o desarrolla la acción negativa. La intensidad, comprende la frecuencia en que se realiza o vive la víctima esta situación de acoso
Acoso en grupo vs. Individual	Se considera a toda aquella amenaza y hostigamiento que realiza uno o varios compañeros de la clase con la finalidad de perjudicar o lastimar a la estudiante.
Motivo	Está determinado por lo que mueve o incita al compañero de clase para actuar en contra de la víctima a fin de hacer daño a la misma.
Temporalidad	Es el tiempo que lleva la víctima viviendo la experiencia de acoso, así como también la hora del día en que ocurre.
Posible solución del conflicto	Esto alude a la estrategia de afrontamiento que realiza la víctima para manejar el problema que se le presenta con el acoso.

Elaboración propia.

Es menester aclarar que, durante el estudio comparativo de los códigos con las indagaciones previas, se logró identificar diferentes eventos que corresponden a un mismo concepto, pero cada uno se codificó de forma separada, como se puede observar en la Tabla 34 con respecto a las categorías emergentes de intensidad y temporalidad. En consecuencia, el muestreo de los acontecimientos ayudó a encontrar variaciones significativas, en relación con la pregunta de indagación ¿cómo una víctima de acoso cibernético percibe su experiencia?

Aunado a la pregunta anterior, se formuló otra interrogante que reza así ¿cuáles son los entornos de perpetración del acoso y cómo se llevan a cabo? En consecuencia, para dar una respuesta detallada a través del proceso de análisis y siempre de acuerdo con los objetivos de la investigación, se resalta que las categorías emergentes fueron

contrastadas a la luz del modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner y la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, los cuales permitieron dar sentido a la construcción del marco hermenéutico que se desarrolla a continuación.

En tal sentido, se transcriben algunos fragmentos de la producción narrativa en función de las categorías emergentes y en el proceso de construcción del corpus hermenéutico se van relacionando con los enfoques antes mencionados.

Asimismo, es oportuno aclarar que, de acuerdo con las normas de bioética, a efecto de resguardar la identidad de la estudiante se utilizará el nombre ficticio de Mary al momento de hacer referencia a ella:

2.1. Medio de acoso cibernético.

Bueno, pues en realidad yo he tenido amenazas por el celular, por los compañeros, porque me tienen envidia, me empiezan a buscar problemas sin necesidad, por hombres, y de verdad, yo no le presto atención a eso. Hay veces que me buscan en la casa para buscarme problemas, pero en realidad yo siempre les digo que eso no es problema mío lo que pasa con ellos y a veces me dicen que yo les estoy quitando el novio, yo les digo que eso no es problema mío porque el problema es entre ellos dos, pero si uno ya tiene una amistad con esa persona no puede hacer nada, pero en realidad me han amenazado buscándome pleito, “me empujan”, “me dicen en la salida te espero” (Mary).

Lo evidente de este extracto de la producción narrativa, es que la estudiante señala recibir amenazas a través del teléfono celular, tanto por mensajes como por llamadas telefónicas. El uso del celular como medio diferido para causar daño se considera desde el enfoque de Bandura (1975) como una **agresión indirecta**, ya que no es producida en una relación presencial, cara a cara o directa. La agresión se genera en un contexto de modelamiento influenciada por la cultura de los jóvenes en la actualidad a través de las TIC y orientada para producir daño en la persona. Aunado a ello, Mary indica “*me tienen envidia*” es una posibilidad de justificar la conducta agresiva, esto se aborda en la categoría emergente *motivo*, que se explica más adelante.

En el relato se destaca un aspecto cognitivo denominado **autoeficacia** (Bandura, 1987), cuando Mary expresa “*yo no le presto atención a eso*” siendo una forma de afrontar la situación bajo una estrategia que ella considera adecuada, además

de efectiva para solventar la problemática; aunque es evidente, tal y como se expondrá en la categoría *solución del conflicto*, que este comportamiento no es eficaz en la verdadera resolución de la problemática. Por tanto, es una justificación que se encuentra determinada por el nivel de autoeficacia que ella percibe, lo cual le ofrece una supuesta alternativa para poder superar el acto agresivo y la incertidumbre ante el acoso que vive.

Por otra parte, desde el enfoque ecológico, se evidencia que el espacio en el cual se desarrolla la perpetración es el **microsistema** y específicamente, en las relaciones diádicas. En el instante en que Mary declara “*me buscan en la casa*” es un indicador de que es agredida de forma directa en el espacio del hogar. Igualmente, el problema de acoso se desarrolla en otro **microsistema** como es el recinto escolar, al indicar Mary, “*me empujan*”, “*me dicen en la salida te espero*”, esto evidencia el constante ensañamiento, que incita temor en la víctima. Ahora bien, al existir una interrelación entre dos microsistemas, a saber, hogar – colegio se activa también el **mesosistema** en el marco ecológico de la joven, dado que este es el espacio donde simultáneamente se establece una relación y continuidad de las relaciones directas de la joven con los perpetradores.

2.2. Intensidad y lugar del acoso.

En relación con la **intensidad del acoso**, –si este es severo o moderado–, en el reporte de la joven se obtiene que el acoso trascendió el período del año. La víctima lo puntualizó como constante y continuo, a lo que se le ha denominado en este estudio el 24 x 7, puesto que puede ocurrir a cualquier hora del día los siete días de la semana. Al respecto, Li (2006) concluye que cuando la intensidad del acoso cibernético es moderada y tiene una duración mayor de tres meses, el medio electrónico empleado con mayor frecuencia es el teléfono celular. Efectivamente, esto se evidencia en el presente caso, ya que fue el teléfono celular el principal medio para molestar, afectar y causar daño a Mary tanto en su vida escolar como en el espacio doméstico, y son estos los dos contextos en los cuales ocurrió el acoso –es decir, en el **mesosistema**–.

Quienes me acosan son las mismas personas desde sexto grado y otras que se han unido a ellas con el transcurso de los años. Me dicen apodos, me tratan mal, para que yo me sienta mal. Una vez en la clase de matemáticas estaban eligiendo a la candidata para la sección y solo me

postularon para ser la burla y “hacerme pasar pena”. Decían ellos: “Vamos a elegirla para que el día de la elección de la reina le hagamos pasar pena”. Me decían muchas cosas hasta el momento que me hicieron llorar y me quedé sola, mientras los muchachos se seguían metiendo conmigo, me tiraban papeles y todo lo que se puede imaginar, me decían: “Por favor, ella, que es más fea”, “que no sé qué...”. Yo les respondí: “En este mundo no hay nadie perfecto”. Ninguna de las muchachas de la sección me habla; empiezan a decirme cosas para hacerme sentir mal (Mary).

El **microsistema**, se encuentra relacionado con la categoría emergente **lugar de acoso**, es el espacio escolar, en donde ella establece relaciones directas con sus agresores, y reconoce que son sus propios compañeros de la clase quienes la agreden, no la dejan tranquila, e incluso la hacen llorar.

En este contexto se produce una **agresión directa** la cual es definida por Bandura (1975) como todo aquel comportamiento del ser humano que ocasiona daño a otra persona, puede suceder a nivel psicológico o físico, asimismo de manera intencional o accidental. Se le reconoce por ser un ataque directo, ya que se requiere una actuación presencial o física, aunque este aspecto no suele existir en el acoso cibernético, pues el perpetrador se caracteriza por actuar en el anonimato y en una interacción virtual.

Efectivamente, se evidencia una circunstancia simultánea de acoso cibernético –indirecto– y de acoso cara a cara –directo–, en el que Mary presume saber quiénes son los perpetradores para este momento. Es interesante notar que, desde la Teoría del Aprendizaje Social, no se contempla la simultaneidad de ambos tipos de agresión, ya que el autor marca la prevalencia en un solo tipo de daño; por ende, tampoco se estiman los efectos de ambas formas de agresión cuando se presentan a la misma vez. Incluso, son pocas las oportunidades en que la **agresión indirecta** fue estudiada en dicha teoría, ya que este tipo de acciones solo fueron consideradas en las indagaciones sobre la adquisición de conductas agresivas a través de la televisión; en consecuencia, la presente disertación contribuye a ampliar esa perspectiva.

Al momento en que Mary expresó: *“me buscan en la casa para buscarme problemas”*, la categoría emergente **lugar del acoso** trasciende el recinto escolar para presentarse en el microsistema del hogar. El acoso se traslada al refugio familiar, tomando en cuenta que la agresión llega por vía del teléfono celular, lo cual ya se ha señalado como una **agresión indirecta**. No obstante, se ha de recordar que la agresión

indirecta afecta los dos entornos de relaciones sociales más inmediatos, su espacio doméstico y el escolar.

Por esa razón, al igual que en la categoría anterior denominada **medio de acoso**, se concluye que la categoría **lugar de acoso** se desarrolla también en el **mesosistema** de la víctima, ya que comprende las interrelaciones conjuntas de dos microsistemas, entre el entorno escolar y el hogar, en los que ella actúa de manera directa y simultánea.

Por otro lado, en esta circunstancia tan particular, los agresores prefieren reforzar las condiciones del acoso indirecto –teléfono celular– con la acción directa –empujar, palabras despectivas o denigrantes–. Esto es consistente con la **intensificación del estímulo** propuesto por Bandura (1975); en tal sentido, se ha de tener presente que los medios tecnológicos pueden acentuar los efectos de la agresión directa, ya que se fortalece el daño que se desea producir en la joven gracias a la posibilidad de agredir en forma virtual. Sin duda, el acoso se mantiene en el tiempo porque el medio ha facilitado ejecutar la acción. Igualmente, en esta categoría se resalta el hecho de que la estudiante viene siendo agredida desde el sexto grado de educación primaria, por tanto, se hace referencia a tres años de agresión reiterada.

2.3. Acoso en grupo o acoso individual.

La convivencia se vio afectada cuando la joven fue aislada del grupo o se autoexcluía. En ciertas oportunidades eran los compañeros de clase quienes la sitiaban, por ejemplo, cuando Mary enuncia: *“Me decían muchas cosas hasta el momento que me hicieron llorar y me quedé sola”*. Es incuestionable que, el acoso grupal afectó el clima de convivencia entre los compañeros y la estudiante víctima de acoso.

Tal y como se ha señalado, la problemática inicia en el nivel del **microsistema**, específicamente en el espacio del recinto escolar y posteriormente se extrapoló a los niveles del **exosistema** y **macrosistema** –lo que se explica con especificidad en la siguiente categoría emergente *motivo*–, incidiendo así en el actuar de la joven en otros espacios, quien comenzó a limitar sus relaciones sociales fuera de la escuela por miedo a ser agredida cara a cara y/o virtualmente. Es menester tener claro, que las interconexiones entre los distintos niveles del sistema ecológico también podrán ocurrir

por medios indirectos, por ejemplo, las relaciones que se establecen en una red social, a través del empleo de las TIC ya sean estas por teléfono celular, tableta o computadora.

A veces estoy tranquila en casa y me llegan personas diciéndome: “Mire, ¿cómo es eso que usted se está metiendo con tal persona?”, solo para buscarme problemas para que yo me rebaje con ellos y en realidad hay veces que mi prima está con sus amigas y ellas me empiezan a buscar problemas, a veces van a golpearme y entonces uno no tiene que dejarse llevar por los demás, sino saber controlarse, porque realmente uno tiene que saber cómo llevarse con las personas, porque las personas que uno cree que son sus amigos lo defraudan a uno, son unos falsos amigos (Mary).

Se observó que tanto el **acoso en grupo como el acoso individual** es reforzado por un miembro familiar directo, tal es el caso de la prima, quien se une a la agresión ya propiciada por una de las compañeras de la clase, afectando a la joven en su desarrollo desde el contexto escolar y hogareño.

Es importante recordar aquí que a la U. E. 1 asisten jóvenes de la comunidad donde está inserto el plantel, por ende, las situaciones que se generan en el recinto escolar a su vez producen un efecto en las relaciones sociales fuera de la institución.

Aunado a ello, se evidencia un proceso de **activación emocional** (Bandura, 1975) por parte de alguna de sus compañeras de clase, al expresar que Mary le quiere quitar el novio a una de las compañeras, lo cual es un factor para activar la agresión. Se infiere que esta acusación –justificada o no– es el estímulo para que el grupo se involucre en la situación de acoso.

Sin duda, esta categoría emergente es consistente con uno de los planteamientos que elaboró Bandura (1987) denominado **difusión de la responsabilidad**, en cuanto a que el perpetrador ejecuta la conducta agresiva sin asumir ninguna autocritica ante el daño cometido. Por añadidura, al actuar en grupo para acosar se diluye la responsabilidad entre todos los participantes, permitiendo así atenuar el compromiso con el daño infligido.

2.4. Motivo.

Mary justificó la agresión por **motivos** de *envidia* por parte de sus compañeros de la clase, además de los *falsos amigos* quienes crearon situaciones en las que ella no había participado, o en el caso de mantener amistad con otros jóvenes, interponerse

en dichas relaciones y generar fricciones. Incluso, en las anteriores categorías se señaló que uno de los focos para activar la agresión es que la joven se relacionaba con los amigos o novios de algunas compañeras de la clase, lo cual es un punto álgido en toda esta experiencia de la víctima.

El hecho de tener amistad con el novio de alguna de sus compañeras fue una clave importante para activar la agresión, lo cual se sitúa y actúa en el nivel del **exosistema**, pues Mary no se encuentra de manera presencial en el espacio donde comparten o coexisten la compañera de clase y su novio, ni tampoco cuando el grupo que la acosa se reúne fuera de la escuela; sin embargo, todo lo que acontece en esos distintos lugares incide en las percepciones de la víctima.

En forma simultánea opera el nivel del **macrosistema**, ya que es la estructura ecológica que contiene a los demás niveles y en el que las personas van actuar a partir de sus ideales, lo que se evidencia en el transcurso de la producción narrativa; por tanto, de acuerdo con los esquemas, sistema de valores y creencias que poseen los integrantes del grupo se orientarán las acciones de los miembros, estableciendo así los modelos de conducta y estilos a seguir.

Un ejemplo claro de este nivel en el modelo ecológico es la Figura 5 en la cual se observó una serie de conexiones de la categoría **motivo** con otros códigos. Sin duda alguna, el **medio de acoso** –teléfono celular– es uno de los motivos para activar la agresión con el propósito de hostigar y así propiciar el aislamiento en la joven; aunado a ello, el acceso a las herramientas tecnológicas repercute en el **lugar del acoso**, el cual a su vez estará determinado por la persona que asume el rol de perpetrador con la finalidad de incentivar el rechazo de la estudiante, siendo este el **motivo** principal para la ciberagresión.

Asimismo, con el ejemplo anterior se explica el **modelamiento simbólico** de Bandura (1975) según el cual se evidencia que el rechazo hacia la estudiante puede iniciar por parte de una sola persona y luego los demás le siguen por efecto de imitación y repetición del modelo observado, lo cual no solo aplica para las conductas agresivas en forma presencial sino también a través de las TIC, porque las mismas constituyen medios diferidos de difusión de conductas modelo.

2.5. Temporalidad.

Es oportuno revisar nuevamente el nivel del **macrosistema**, recordando que aquí está involucrada toda la estructura de la Ecología del Desarrollo Humano, ya que es el ámbito que contiene al resto de los niveles del sistema, en los cuales se despliegan las relaciones directas de Mary con su grupo de pares y familia. Asimismo, es preciso tener presente cómo han sido las **transiciones ecológicas** por las que ha pasado la estudiante; resulta necesario aclarar que aun cuando la joven se asume como víctima de agresiones, es también un ser activo, transformador y adaptativo a las situaciones que se le presentan. En consecuencia, existe una relación bidireccional, dado que no solo ella recibe una agresión, sino que a su vez sus acciones inciden en las condiciones del acoso, permitiendo su sostenibilidad en el tiempo.

Por ello, se resalta una transición ecológica en el trayecto de su vida, la cual hace referencia al cambio entre el sexto grado de Educación Primaria al primer año de Educación Media, pues durante ese tiempo vivió un proceso que estuvo afectado por la situación de acoso y que sigue existiendo hasta la ocasión en que se establece el contacto con ella para la producción narrativa. Debe recordarse que cuando se realiza la entrevista, Mary está cursando segundo año de Educación Media, lo cual es una muestra de la temporalidad del problema, ya que fueron tres años en esa circunstancia de acoso. Es menester aclarar que esta categoría hace referencia a dos vertientes de **temporalidad**, una es la hora del día en que se produce el acoso y la otra, es la permanencia en el tiempo de la conducta agresiva.

Cuando esto me pasa “me siento mal”, me provoca salir del salón e irme y no volver a clases. A veces me siento así y se lo he dicho a mi mamá. Ella me dice que no deje que las personas me lleven a eso, “usted siga asistiendo a sus clases, que ellas lo hacen solo para provocarla”. Pero en realidad “nooo” me provoca venir al colegio. Lo hago por la insistencia de mi mamá, de lo contrario no quiero regresar al colegio. En ocasiones mientras estoy en el colegio me siento tranquila, pero hay veces una que otras compañeras empiezan a tirarme puntas, a decirme cosas feas, yo las ignoro. Los mensajes de texto me los envían cuando estoy en mi casa, después que uno sale de aquí del liceo, por ahí a las 6:00 o 6:30 de la tarde me empiezan a escribir. Yo sé quiénes son. Para olvidarme de la situación, intento alejarme de ellas, si ellas me dicen algo trato de no responderles, sino dejarlas como si ellas no existieran (Mary).

Se evidencia que existe un patrón a la hora del día, en el momento que ocurre el acoso, esto es, al finalizar la jornada escolar diaria cuando la joven suele encontrarse en su hogar. Efectivamente, mientras la estudiante realiza la transición entre los dos **microsistemas**, en los cuales actúa a diario (escuela – hogar), el acoso causa mayor presión, porque la agresión de la escuela persiste en el contexto familiar, su espacio más íntimo. En este punto se evidencia el efecto emocional que vive Mary al expresar “*me siento mal*”, llegando a pensar incluso en no continuar con los estudios por ser víctima de agresión.

A su vez, en esta categoría se precisan las **influencias subculturales** (Bandura, 1975) dado que el entorno incide en el origen de la agresión. Se recuerda que en la U. E. 1 los estudiantes pertenecen a la misma comunidad, la cual además se caracteriza por ser de alto riesgo social según se señaló en la descripción de las instituciones participantes en el capítulo tercero, referente al proceso metodológico de la investigación.

En consecuencia, es viable afirmar que existe cierta unidad entre los valores y creencias de todos los participantes en la situación de acoso a la joven. Efectivamente, las condiciones socioculturales en unión a la experiencia previa de los observadores de un acto agresivo, de una u otra forma inciden al instante de elegir la forma de actuar para ejecutar la perpetración. Aunado a ello, se encuentra la valoración de la conducta negativa; si esta se percibe como exitosa o gratificante, es más probable que otros estudiantes tomen el modelo y lo repitan, promoviendo así las conductas antisociales.

2.6. Solución del conflicto.

La estudiante Mary trató de ignorar la realidad del acoso, asumiendo así una posible salida al problema que vivía, sin embargo, según reporta, en realidad “*siente que el mundo se le derrumba*”.

Ante la circunstancia, la joven consideró que una posible alternativa para solucionar el conflicto era convencerse de que debía controlarse, con el fin de mantener una convivencia amena con los demás. Sin duda, se observa en esta categoría su percepción de responsabilidad en el problema e incluso de culpa, al asumir la necesidad de autocontrol –seguir asistiendo a clases, no prestarle atención a las amenazas e insultos–, como una vía para alcanzar buenas relaciones con los demás, dando a

suponer el uso de estrategias de **autoeficacia**, lo cual se señaló en la categoría **medio de acoso cibernético**.

No obstante, la joven en un momento se da cuenta de que dicha estrategia no fue eficaz, hasta el punto de expresar que no poseía amigos en el grupo de la clase, aunque llevaba años conviviendo con ellos desde la escuela primaria y además se conocían por su cercanía en la comunidad –esto implica la interrelación del **mesosistema, exosistema y macrosistema** en el conflicto–. A su vez, Mary definió a los agresores como “*falsos amigos*”, al considerar que la defraudaron y le ocasionaron una molestia.

Debido a la ausencia de habilidades para afrontar la agresión, ella opta por asumir una posición de víctima, autocompasión y culpa; esta actitud permite que la acción negativa persista en el tiempo, tal y como se introdujo en la categoría **temporalidad**. Asimismo, se ratifica que los docentes y padres juegan un papel fundamental para la solución del problema, ya que tanto las cibervíctimas como los ciberperpetradores difícilmente van a romper el círculo de la agresión en pro de una adecuada solución.

Es evidente que, en la producción narrativa, se detecta el intento de hacer algo por parte de la madre –**influencias familiares**–, pues ella fue esencial para animar a su hija a seguir adelante con sus estudios, a pesar de la situación de acoso que vivía. Verbigracia, “*mi mamá me dice que no deje que las personas me lleven a eso, usted siga asistiendo a sus clases, que ellas lo hacen solo para provocarla*”. De esta manera, la madre pretende generar en la joven seguridad con el fin de superar el acoso; no obstante, la madre no cuenta con las herramientas para contribuir a la solución del conflicto en sí.

Hasta aquí se expuso la información obtenida de la producción narrativa a través del conjunto de categorías emergentes. Se evidencia cómo dichas categorías al ser contrastadas con determinados supuestos de la Ecología del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner y la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, adquieren sentido para la definición de algunos factores que definen la victimización del acoso cibernético en una institución educativa de la ciudad de Mérida.

De hecho, se resalta que los distintos códigos están interrelacionados como parte de un sistema; en otras palabras, cada categoría se encuentra influenciada e

interconectada con otros elementos del constructo acoso cibernético, lo que significa y demuestra la relación que existen entre ellas sin lugar a duda.

Por tanto, los resultados de la narrativa evidencian que el acoso cibernético, no es una circunstancia de mera causalidad y efecto, sino que es una estructura de gran complejidad en la cual interactúan no solo distintos contextos sino diversas perspectivas de pensamiento y acción.

Es incuestionable que las interpretaciones obtenidas establecen un aporte para la comprensión del entramado de relaciones que existen en las situaciones de acoso cibernético, sin embargo, son parciales debido a la complejidad inherente a esta opción metodológica. En tal sentido, en el apartado de discusión se tendrá la oportunidad de poner en diálogo estos resultados con los datos obtenidos en el enfoque cuantitativo a fin de generar con mayor precisión los factores que explican el acoso cibernético en la muestra estudiada.

De esta forma, se ha ofrecido una oportunidad para conocer los contextos en los cuales se presenta el acoso cibernético desde la mirada de uno de sus protagonistas, –una víctima en este caso sui géneris–, con el fin de descubrir otras relaciones del fenómeno en indagación, brindando así un aporte valioso e interesante para la comunidad científica.

Seguidamente en la Tabla 35, se aclara de manera sucinta y esquemática cómo cada una de las categorías emergentes en la narrativa de la joven víctima de acoso cibernético es reconocida con un indicador específico. Además, en la tabla se señala la relación de las distintas categorías con los determinados contextos ecológicos e instigadores de la agresión.

Así, las categorías emergentes, los indicadores, los contextos e instigadores que se han consolidado y sistematizado en la situación de victimización aquí estudiada constituyen parte de la materia prima para el próximo capítulo en el cual se discuten los resultados de la investigación, cuya construcción hace posible especificar algunos de los factores asociados al acoso cibernético, tal y como se plantea en el objetivo general de la presente disertación. En consecuencia, se retomarán los resultados obtenidos en el primer y segundo momento metodológico para establecer la triangulación de los mismos, considerando que los factores son todos aquellos elementos o aspectos que condicionan, permiten o incentivan el acoso cibernético por parte de un grupo de estudiantes de la ciudad de Mérida, estado Mérida, Venezuela.

Tabla 35

Categorías emergentes, indicadores, nivel ecológico e instigadores de la agresión

Categoría emergente	Indicador	Modelo ecológico	Teoría del Aprendizaje Social
Medio de acoso cibernético	Celular	Microsistema Mesosistema	Agresión indirecta Autoeficacia
Intensidad y lugar del acoso	Casa (diario vivir); colegio (vida escolar) Tiempo (duración)	Microsistema Mesosistema	Agresión directa Agresión indirecta Intensificación del estímulo
Acoso en grupo o individual	Amenazas de compañeros de clase	Microsistema Exosistema Macrosistema	Activación emocional Difusión de la responsabilidad
Motivo	Hostigamiento, buscar problemas, envidia	Exosistema Macrosistema	Modelamiento simbólico
Temporalidad	Tiempo, hora y años	Microsistema Macrosistema Transiciones ecológicas	Influencias subculturales
Solución del conflicto	Control por parte de la víctima e ignorar la situación	Mesosistema Exosistema Macrosistema	Autoeficacia Influencias familiares

Elaboración propia.

Para finalizar este apartado en el cual se presentan los resultados del segundo momento metodológico, cabe plantear una reflexión sobre la importancia de que futuras investigaciones puedan establecer la regularidad o consistencia de las categorías aquí expuestas en el acoso cibernético a partir de la técnica de producción narrativa, con la finalidad de definir de manera más precisa si dichas categorías están presentes en otras situaciones similares e ir proyectando la generalización y validez externa de lo que aquí se ha encontrado.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. El acoso cibernético en su complejidad

Recordemos que en el trayecto del planteamiento hasta el marco referencial de esta disertación doctoral se evidenció una amplitud de características y factores que han de apreciarse para la indagación del acoso cibernético en su complejidad; asimismo desde el punto de vista conceptual se expusieron dos perspectivas teóricas que son fundamentales para la explicación del fenómeno. Una, –la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura–, que ha sido validada por la comunidad científica al estudiar y analizar la agresión, y otra, –la Ecología del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner–, que comprende la actuación de los distintos contextos en la explicación sistémica de las conductas humanas.

El enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987) ofrece la ocasión de conocer el fenómeno en estudio a través de una mirada compleja, ya que el mundo global tecnológico se encuentra inmerso en un sistema que está interconectado a varios eventos que repercuten en las relaciones directas e indirectas del estudiante con los demás, considerando que el acoso cibernético es una conducta que se desarrolla en dicho sistema (Figura 3).

Por otro lado, el aporte conceptual de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1975; 1987), también ha sido de utilidad, aun cuando resume sus ámbitos explicativos sobre la agresión a relaciones causales. En la presente investigación se ha realizado una extrapolación de sus principales postulados a fin de entender el acoso cibernético. Naturalmente, esta teoría es compatible con un modelo integrado, al dilucidar cómo se configuran las conductas agresivas en cada uno de los contextos de referencia, dando así un valor fundamental al entorno social.

El recorrido empírico y conceptual de la indagación devela que el acoso cibernético no debe ser reducido a causas y efectos, puesto que es una problemática conformada por una diversidad de factores, encontrándose implicados procesos conductuales, afectivos, sociales, culturales y procedimentales; por tanto, tal y como se expresó en el tercer capítulo de este estudio, se llevó a cabo un abordaje integral que se elabora a partir de los reportes obtenidos por los estudiantes participantes para

analizar el acoso cibernético desde la complementariedad de los dos momentos metodológicos.

Entonces para la autora de esta disertación, el acoso cibernético es un hecho complejo que se desarrolla en un espacio socio – cultural a través de una relación recíproca entre la persona y el contexto, en la cual confluyen una serie de aspectos o factores, entendidos estos como todos aquellos condicionantes que activan, producen, forman parte y retroalimentan la situación de agresión virtual, tanto de manera directa como indirecta. Entre éstos se encuentran las modalidades –herramientas o medios tecnológicos–, las conductas realizadas con la intención de hacer daño y los contextos de referencia del perpetrador y la víctima.

La aplicación del paradigma estructural – sistémico es fundamental en la comprensión del acoso cibernético. En efecto, la OMS (2002) destacó que el enfoque ecológico brinda la oportunidad de estudiar los distintos aspectos de la violencia, siendo así pertinente asumir dicha perspectiva para el estudio del acoso cibernético, tal y como se lleva a cabo en la presente indagación. La conveniencia de dicho enfoque también es confirmada por Álvarez Idarraga (2015) e Iranzo Ejarque (2017), quienes plantean su idoneidad para explicar el acoso cibernético, pues permite explorar los diversos acontecimientos implicados a profundidad. Asimismo, Herrera López et al. (2017) expresan su relevancia al indicar que el abordaje y atención de la problemática debe hacerse de forma integrada.

Al enfocar la indagación bajo la perspectiva compleja, ya sustentada en el apartado del proceso metodológico, esta discusión de resultados se organiza para enlazar la metodología y los resultados con la propuesta epistemológica y ontológica que ha dirigido todo el proceso investigativo. En sí, es una invitación para el desarrollo del conocimiento valiéndose de la exposición multidimensional del pensamiento complejo, sin pretender tener la verdad absoluta o la totalidad; por tanto, está orientada a la construcción de un componente teórico – metodológico que evite los determinismos para la delimitación de los factores asociados al acoso cibernético en jóvenes de educación media en cuatro instituciones del estado Mérida.

Para Morin (1994) la idea de la complejidad es un desafío en forma de espiral que conduce a develar el saber, siempre abierto; esto implica que tiene un inicio, pero no un cierre, e incluso es afín con el azar. Así, la incertidumbre navega en un ir y venir

que se mueve entre orden y desorden, un espacio en el que la persona refleja al mundo y viceversa.

En consecuencia, siguiendo esta línea, se reafirma que el acoso cibernético es una situación que se desarrolla en un sistema que vincula lo virtual con lo presencial, lo individual con lo social. Se trata de una entidad variada que implica distintas partes integradas a un todo y viceversa, entendiendo esto como la socialización del adolescente a través de la virtualidad en una interacción recíproca.

En virtud de lo expuesto, el paradigma estructural – sistémico en esta indagación ofrece la oportunidad de configurar la triangulación de los resultados al contemplar distintos enfoques de análisis en una muestra de estudiantes de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Mérida, y a su vez, establecer una interconexión entre dichos enfoques; es decir, distinguir sin mutilar y relacionar sin confundir.

Los factores asociados al acoso cibernético en la muestra estudiada, –lo cual constituye el norte de esta investigación– se sistematizaron al poner en diálogo y relacionar las categorías y los indicadores obtenidos por medio de una triangulación metodológica de los datos referidos en el capítulo anterior.

En tal sentido, este proceso de discusión que sigue a continuación, pretende dar cuenta de ese enlace entre resultados y modelos teóricos, siendo así posible evidenciar los puntos de convergencia para presentar una diagnosis del acoso cibernético en el contexto escolar de Mérida – Venezuela.

2. Triangulación metodológica: elementos a considerar para iniciar la discusión

Con miras a interpretar la información obtenida durante los dos momentos metodológicos independientes, se estableció una complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Así pues, se acude a la triangulación metodológica como estrategia que devela e integra ambos momentos para hacerlos interdependientes y conducir a una interpretación general al contemplar los objetivos planteados en el estudio.

Vale recordar que en el primer momento metodológico se determinó la presencia del acoso cibernético a partir de los reportes de sus protagonistas y a su vez, la relación de las características sociodemográficas con el fenómeno objeto de exploración. El segundo momento permitió obtener información a través de una producción narrativa por parte de una víctima, tomando para ello como referencias el marco explicativo de

la Teoría del Aprendizaje Social y la Ecología del Desarrollo Humano. En este punto se elaboró un proceso heurístico en el cual se vislumbraron distintos vértices del acoso cibernético a fin de contribuir en el diagnóstico del fenómeno en el contexto escolar merideño.

La vinculación del estudiante con su entorno debe ser entendida dentro de su propia realidad y, gracias a una visión sistémica, es viable el conocimiento multidimensional del acoso cibernético. En tal sentido, se tiene presente la imposibilidad de alcanzar un saber acabado, dado que se maneja entre lo no parcelado y lo no completo. De ahí que los hechos descubiertos en la indagación no son discutidos en una sola dirección, ya que la complejidad propone una visión global del acoso cibernético, que en este caso particular se refleja a partir de la muestra estudiada. Así, la discusión de estos resultados servirá de contraste para grupos similares en la ciudad de Mérida y en otras del país constituyéndose así en el espacio de inicio o asentamiento para la comprensión del fenómeno en el país al realizar futuras investigaciones.

Es menester señalar que no existen elementos lineales o constantes de comparación entre los resultados obtenidos en esta diagnosis con otras indagaciones sobre acoso cibernético (Buelga et al., 2010; Buelga y Pons, 2012; Casado et al., 2018; León del Barco, Felipe Castaño, Fajardo Bullón y Gómez Carroza, 2012), lo cual dificulta sostener una discusión y análisis desde una sola perspectiva, pues como bien lo detectó la autora de la presente disertación, las investigaciones referidas muestran finalidades, metodologías e instrumentos distintos.

En tal sentido, es fundamental resaltar que la propia definición de acoso cibernético condiciona los instrumentos de medición, punto que fue ampliamente explorado en el marco teórico. Al respecto, Baquero Correa y Avendaño Prieto (2015) destacan la falta de criterios unificados en la definición del término de acoso cibernético, necesarios al elaborar los instrumentos, de ahí la relevancia de contar con una operacionalización coherente del mismo, lo cual se justificó con anterioridad.

Por otro lado, el intervalo de tiempo que se considera en la pregunta, la intensidad del fenómeno, los protagonistas que han sido contemplados, el rango de las edades, los años de escolaridad y el número de participantes en las muestras estudiadas varían en los trabajos empíricos consultados; asimismo, la fecha o época en que fue realizada la indagación, ya que se ha de tener en cuenta el avance tecnológico y particularmente, la aparición de redes sociales e incluso la actualización

de las existentes. Todos estos aspectos son evidenciados durante el recorrido de las investigaciones que han servido de base para el contraste en la presente discusión. Por otro lado, el componente cultural es preponderante en los resultados obtenidos, luego de evidenciar a lo largo de esta disertación la influencia del contexto en la realización de estas acciones negativas en el entorno virtual (Henríquez Coronel, 2013; Menesini et al. 2011; Ovejero 2013).

Dicho lo anterior, se prosigue a hilvanar para entretrejer la información obtenida en el capítulo anterior, con el objetivo de analizar los factores que están asociados al acoso cibernético según los estudiantes participantes en esta diagnosis.

3. El acoso cibernético en el contexto escolar merideño. Una diagnosis

La investigación tuvo como norte analizar los factores asociados al acoso cibernético en el contexto escolar de la muestra estudiada; por ello, se realizaron dos fases metodológicas a partir de las cuales se recolectaron los datos necesarios.

Si bien cada etapa de la investigación ofrece insumos para el análisis (Figura 6), ahora en este apartado se hacen interdependientes, con miras a develar los factores asociados al acoso cibernético en las cuatro instituciones educativas merideñas que se manifestaron en los resultados obtenidos a través de los dos momentos metodológicos, a saber:

- Frecuencias reportadas por las cibervíctimas y ciberperpetradores.
- Implicación de los actores e intensidad del acoso cibernético.
- Conductas y modalidades en el acoso cibernético.
- Características sociodemográficas: sexo, edad, año escolar y tipo de institución.
- Acceso a las TIC en las unidades educativas merideñas.

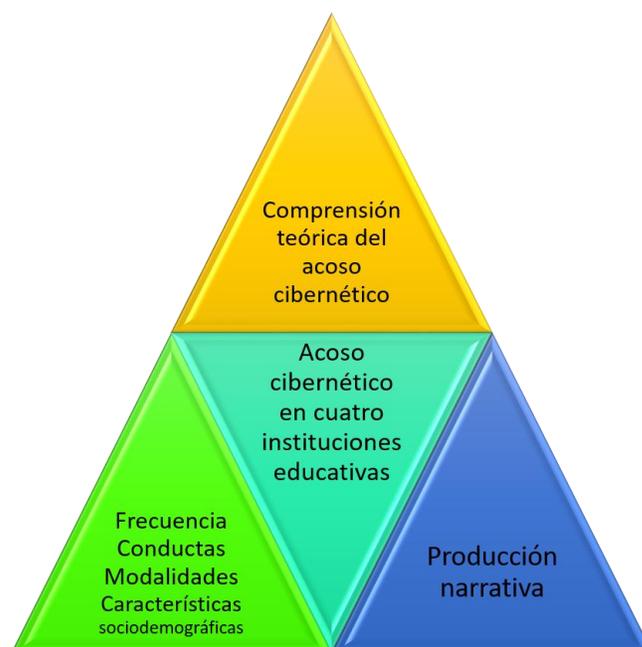


Figura 6. Triangulación de la información obtenida.
Elaboración propia.

A continuación, se procede a discutir los resultados que se sistematizaron en la presente indagación, los cuales son interpretados a partir de la triangulación de la información, enfatizando en el interés en sostener un diálogo entre ellos a fin de precisar los factores del acoso cibernético que se evidenciaron en la muestra estudiada, como parte de la diagnosis del fenómeno en la ciudad de Mérida.

3.1. Frecuencias reportadas por las cibervíctimas y ciberperpetradores.

Para iniciar la discusión, se señalan las frecuencias reportadas por los protagonistas del acoso cibernético en el estudio y de esta forma, evidenciar la presencia de la problemática planteada.

De los 541 estudiantes que conformaron la muestra en esta investigación, se encontró que el 17% de los estudiantes de las cuatro instituciones educativas consideradas, expresaron haber sido víctimas durante los últimos dos a tres meses anteriores a la aplicación del instrumento. De este grupo hay que resaltar que el 13,5% vivió dicha agresión una o dos veces y el 1,5% reconoció ser agredido varias veces a la semana. Al comparar esta información con el reporte de los perpetradores, se observa una menor frecuencia en estas mismas categorías, pues se obtuvo que el 8,5%

de los estudiantes participó en alguna ciberagresión durante los últimos dos a tres meses, siendo el 6,5% la opción una o dos veces en el transcurso de este periodo y 0,9% varias veces a la semana (Figura 7).

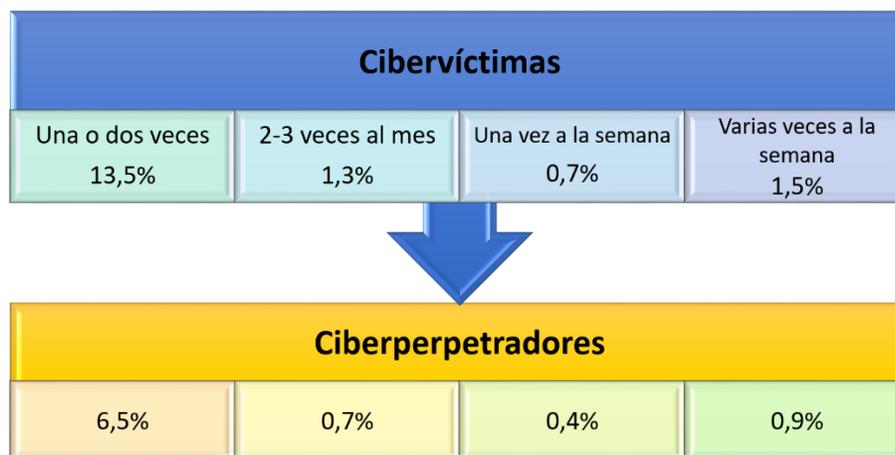


Figura 7. Contraste de la frecuencia entre cibervíctimas y ciberperpetradores.
Elaboración propia.

En atención a lo expuesto, se afirma sin lugar a dudas que existe acoso cibernético en las cuatro instituciones educativas estudiadas en la ciudad de Mérida, lo cual hace ineludible su atención. Al tratarse de una diagnosis, las cifras antes señaladas aportan datos numéricos sobre la presencia del problema y, –aunque no es pertinente hacer una generalización en Venezuela ya que el estudio contempló una representación del contexto escolar específico–, es un punto de reflexión ante la evidencia del fenómeno en dichas entidades escolares. Sobre esta base, la investigadora presume que el problema también ocurre en otros recintos académicos de la ciudad de Mérida en una tendencia similar.

Ahora bien, es importante aclarar que esta indagación no tiene un enfoque transcultural que permita confirmar los resultados obtenidos con exploraciones llevadas a cabo en otros países, sobre la base de un sistema unificado de características y diseños metodológicos similares. En consecuencia, los datos derivados de investigaciones a los cuales se hará mención a continuación son referenciales y hacen posible ubicar la frecuencia obtenida en el presente estudio en relación con

investigaciones internacionales, sin establecer diferencias estadísticas. Por tanto, se deben interpretar con atención a dichas discrepancias metodológicas y culturales.

Hecha esta salvedad, al hacer una traslación transatlántica para llegar a España, se observa que las frecuencias de cibervictimización y ciberperpetración son altas en el contexto escolar merideño, en comparación con las obtenidas por Calmaestra et al. (2016), quienes encontraron en todo el país un 6,9% de cibervíctimas y el 3,3% de ciberperpetradores; Giménez Gualdo et al. (2014) en la Región de Murcia, por su parte, indican un 5% de cibervictimización y el 1,5% de ciberperpetración; y León del Barco et al. (2012) en la comunidad de Extremadura, los cuales señalan una frecuencia media del 6% para las víctimas y el 6,4% como perpetradores.

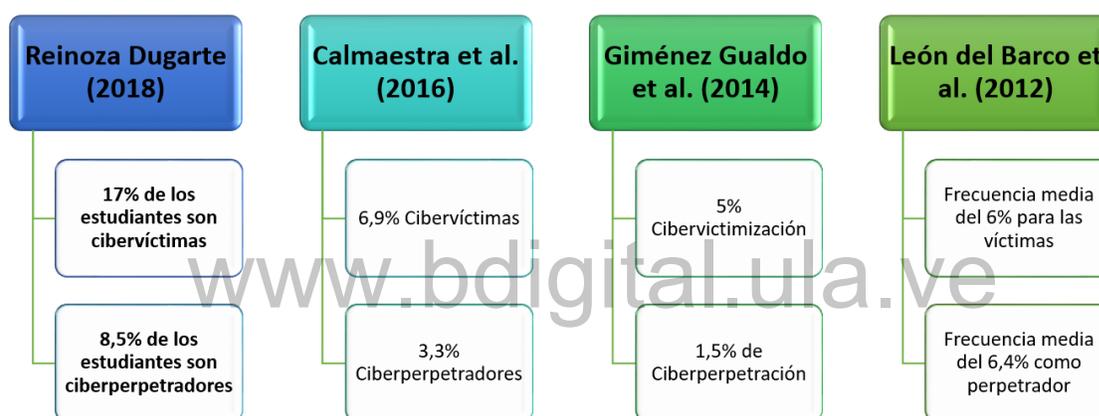


Figura 8. Comparación de cibervíctimas y ciberperpetradores con otros estudios españoles.

Elaboración propia.

Ahora se procede a realizar un contraste de los hallazgos en el contexto de las cuatro instituciones educativas merideñas con los valores del acoso cibernético en otros estudios españoles, haciendo referencia a la frecuencia global.

En la investigación se obtuvo el 17% de estudiantes victimizados y un 8,5% de estudiantes que perpetraron el acoso cibernético; es decir, que comprende un índice global del 25,5% de implicados en conductas de ciberagresión. De esta manera, los valores obtenidos en la muestra estudiada tanto para la cibervictimización como la ciberperpetración en las instituciones merideñas están dentro del rango señalado por Herrera López et al. (2018) con respecto a los reportes en la región de Latinoamérica,

en los cuales se indican que la frecuencia oscila entre el 2,5% y 42,5% de acoso cibernético –la frecuencia comprende posición de cibervíctima, cyberperpetrador, acoso cibernético global, espectadores y los no implicados–, siendo los valores semejantes a los resultados encontrados en Europa y Estados Unidos.

Es importante señalar que las frecuencias obtenidas para la cibervictimización y la cyberperpetración en esta diagnosis denotan a quienes se encuentran involucrados de una forma directa. Además, el valor del 17% para la victimización del acoso cibernético se aproxima a lo hallado a nivel mundial, con una diferencia porcentual de tres puntos por debajo a los resultados encontrados por Garaigordobil (2011), quien encontró que las frecuencias de victimización iban desde el 20% al 50% en los estudiantes en distintos países alrededor del mundo.

Con respecto al valor total del 25,5% de acoso cibernético en el contexto escolar de la ciudad de Mérida – Venezuela, se infiere que el índice global evidenciado para esta indagación es un valor alto, conforme a los resultados obtenidos con estudiantes europeos y latinoamericanos. Así, para Herrera López et al. (2017) en una muestra de estudiantes colombianos se obtuvo una frecuencia total del 18,7% en acoso cibernético, compuesta por el 10,7% de víctimas, el 2,5% de perpetradores y el 5,5% de perpetrador victimizado, puntuaciones que ubican como “valores intermedios en comparación con los estudios en Europa, Latinoamérica y Colombia” (p. 170).

Cabe recordar que el número de participantes en la presente investigación fue de 541 estudiantes que se encontraban en el subsistema de Educación Media de dos instituciones educativas públicas y dos colegios privados en la ciudad de Mérida, obteniéndose una frecuencia en el nivel más alto que se refiere a la categoría “varias veces a la semana” con un valor de 1,5% para las cibervíctimas y 0,9% los cyberperpetradores. Se observa que la frecuencia de victimización es mayor en relación con la perpetración, hecho también detectado en una población similar por Buendía Giraldo et al. (2016) al determinar la frecuencia del acoso cibernético en un grupo de 475 estudiantes de secundaria de tres instituciones públicas colombianas, donde el nivel más alto fue el 1,3% de victimización y 1,1% de perpetración.

Aunque en la exploración se obtuvo el 25,5% de acoso cibernético entre ambos protagonistas –víctimas y perpetradores–, se ha de reflexionar sobre la posibilidad de que exista un número mayor en este tipo de ciberagresión al considerar a los ciberespectadores, los cuales no fueron incluidos en el estudio. Al respecto, Baquero

Correa y Avendaño Prieto (2015) señalan un 21,74% de acoso cibernético en entidades públicas y privadas en la ciudad de Bogotá, Colombia, y aclaran que dicha frecuencia será mayor si se contemplan a los espectadores como participantes activos del hostigamiento.

Para recapitular, claramente según el reporte de implicación por parte de las cibervíctimas y ciberperpetradores en las cuatro instituciones educativas merideñas, se obtuvieron valores altos de acoso cibernético al ser contrastados con los hallazgos en las investigaciones españolas de Calmaestra et al. (2016), Giménez Gualdo et al. (2014) y León del Barco et al. (2012).

Asimismo, examinando las frecuencias antes señaladas por Herrera López et al. (2018) en Latinoamérica, Garaigordobil (2011) a nivel mundial, así como los aspectos destacados sobre el acoso cibernético por Baquero Correa y Avendaño Prieto (2015); Buendía Giraldo et al. (2016) y Herrera López et al. (2017), se confirma que las frecuencias de acoso cibernético identificadas en esta diagnosis, no solo expresan la existencia del problema en la ciudad de Mérida sino su dimensión. En consecuencia, la presencia del acoso cibernético en la muestra estudiada debe incentivar su mayor exploración en la ciudad de Mérida y además incorporar a las instituciones educativas de toda Venezuela ya que se requiere atender la situación con urgencia, pues en la medida que avance el uso de la tecnología en los jóvenes que residen en el país, existe mayor posibilidad de incrementarse el fenómeno si no se atiende adecuadamente.

Dicho lo anterior, se procede a profundizar en el análisis de los hallazgos encontrados para la ciberagresión al hacer referencia a la implicación e intensidad develada.

3.2. Implicación de los actores e intensidad del acoso cibernético.

En lo que sigue, se especifica otro hallazgo de la indagación en relación con la implicación de los actores como a la intensidad del acoso cibernético, entendiéndose por implicados a todos aquellos estudiantes que de una u otra manera se involucraron activamente como participantes en algunas de las categorías exploradas con el instrumento de medición.

En relación con la intensidad, las categorías de una o dos veces y dos a tres veces al mes se consideran acoso moderado, mientras que las opciones de una vez a la semana y varias veces a la semana se refieren a la vertiente severa. De acuerdo con

lo anterior, se obtuvo un 22% de los estudiantes en el nivel moderado, conformado por el 14,8% de cibervíctimas y el 7,2% de ciberperpetradores. El 3,5% participó en conductas de acoso de modo severo, desglosándose en un 2,2% de cibervíctimas y el 1,3% de ciberperpetradores. Por consiguiente, se indica un total del 25,5% de estudiantes involucrados de manera directa en situaciones de acoso cibernético para esta diagnosis (Figura 7).

A fin de examinar estos hechos en un estudio realizado por Ortega et al. (2008) en la ciudad de Córdoba, España, se evidenció que el 26,6% de los estudiantes estaban involucrados directamente con el acoso cibernético, de los cuales el 22,8% fue de forma moderada u ocasional, estructurado por el 9,3% de víctimas, el 5,7% perpetradores y el 7,8% perpetradores victimizados; mientras que el 3,8% se encontraban en la vertiente severa, estando el 1,5% como víctimas, 1,7% perpetradores y el 0,6% perpetradores victimizados.

Aun cuando en la presente investigación no se indagó acerca de los perpetradores victimizados, según lo observado en la Figura 9, los valores son similares a los obtenidos por los expertos precitados, tanto para la implicación como en la intensidad del acoso cibernético. Sin embargo, en la muestra estudiada en el contexto escolar de Mérida existe una mayor presencia de implicados e intensidad de acoso cibernético con respecto a la indagación realizada por Ortega en la ciudad de Córdoba, ya que no se contempló la figura de la ciberperpetración victimizada, la cual fue incluida en dicho estudio.



Figura 9. Implicación e intensidad del acoso cibernético.
Elaboración propia.

Sin lugar a duda, un factor que influye en la intensidad de la ciberagresión es la *intensificación del estímulo* (Bandura, 1975), por cuanto tener un teléfono celular u otro

dispositivo tecnológico móvil propicia la ejecución del acto negativo generando así una mayor severidad. Obsérvense los porcentajes obtenidos en cuanto a la intensidad de la ciberagresión en la muestra estudiada, en los cuales queda claramente evidenciado que el 3,5% de los estudiantes lo vivió de manera severa y un 22% de modo moderado.

De esta forma, se construye una mirada más clara sobre el acoso cibernético en el contexto estudiado, permitiendo conocer el grupo de estudiantes merideños involucrados directamente en la ciberagresión y a su vez, su intensidad en las cuatro instituciones educativas exploradas, al distinguir entre quienes la experimentan de manera moderada y severa. Además, se tiene en cuenta que las consecuencias del daño a la persona no son iguales para cada experiencia, pues el efecto del malestar dependerá de las veces en que se reciba la agresión. De hecho, no es lo mismo ser víctima de agresión algunas veces que vivir constantemente el ataque.

Al vincular los resultados anteriores con el reporte de Mary, –joven identificada como cibervíctima en la producción narrativa–, se obtuvo que, en función de la intensidad del daño, existía una agresión constante y continua a través del dispositivo tecnológico –24 x 7–. Asimismo, se estima que la intensidad está en una relación recíproca con el lugar del acoso, porque la cibervíctima expresó que la agresión se producía de forma más intensa cuando estaba en el espacio de su casa. En este sentido, se obtuvo que la agresión se desarrolla en distintos contextos, ya que afecta el microsistema del hogar y el microsistema escolar, activando de este modo el nivel del mesosistema.

Aunque esto no se exploró en el enfoque cuantitativo, cabe suponer que los jóvenes de la muestra estudiada que se reportan como víctimas también sufren acoso en el mesosistema hogar – escuela. Esto permite traer a consideración que la atención al problema no debe limitarse a los espacios educativos –en los cuales normalmente se evidencian los efectos del problema–, sino incorporar la atención a los hogares.

Otra perspectiva de análisis que se obtiene a partir del reporte de Mary es el hostigamiento cara a cara, lo cual refuerza e intensifica el daño producido virtualmente. Conforme a Smith (2013) al combinar el acoso cibernético y el acoso presencial existe una mayor posibilidad de riesgos en la víctima. En el caso de Mary no se obtuvo información sobre implicaciones físicas y psicológicas derivadas del acoso intenso, pero si mostró su malestar y renuencia a continuar asistiendo a clases.

Mora Merchán et al. (2010) opinan que la ciberagresión perdura en el tiempo en mayor grado, a diferencia de la agresión directa. De hecho, las consecuencias del acoso indirecto son más graves que la acción negativa cara a cara. Por su parte, Collell i Caralt y Escudé Miquel (2006) señalan que el acoso cibernético, en tanto agresión indirecta, amplifica el efecto del acoso escolar; lo cual se hace evidente en la narración de Mary.

Para la autora de esta disertación, en el acoso cibernético también se activan efectos desinhibitorios (Bandura, 1975), ya que es un proceso cognitivo latente en el ciberperpetrador por la ausencia de restricciones o controles morales para efectuar la acción negativa en contra de otra persona. Esto puede estar relacionado con los niveles de intensidad del acoso cibernético, suponiendo que, al haber una desinhibición para la perpetración, es posible que exista mayor implicación en actos de ciberagresión. Por otro lado, las herramientas tecnológicas –Internet y teléfono celular– permiten la permanencia en el tiempo del daño que se inflige, de esa manera el agresor ejecuta el hostigamiento cada vez que lo recuerde o le interese; solo le basta actuar a través del medio tecnológico preferido o elegido para estar presente y mantener el acoso cibernético.

A continuación, se analizan las conductas de acoso cibernético que se revelaron en esta investigación.

3.3. Conductas y modalidades en el acoso cibernético.

En este apartado se presenta una triangulación con la información obtenida sobre las conductas y modalidades del acoso cibernético que predominaron en la indagación, según el reporte de los protagonistas; así pues, se especifica el medio electrónico utilizado y a su vez se indica la acción ejecutada con el mismo.

De acuerdo con la definición de las conductas de acoso cibernético, la autora de la presente disertación ha identificado que opera la *función discriminativa* (Bandura, 1975) puesto que los actos modelados por otros son convertidos en guías para repetir las conductas agresivas; en definitiva, es un elemento que incita este tipo de comportamiento negativo. De modo que el acoso cibernético guarda relación con las modalidades a través de las cuales se propagan las conductas específicas de agresión, tal y como se verá más adelante. En ese sentido, si el ciberperpetrador no es sancionado por la falta realizada, –lo cual es frecuente cuando el medio de acoso es la

tecnología–, ello propicia que se incremente la conducta agresiva y que ésta actúe como modelo para los ciberespectadores.

En efecto, las agresiones que circulan en la red son guías de acción para la repetición de las conductas de acoso cibernético; incluso en ciertos casos las acciones negativas son vistas en Internet y se llevan a cabo en la escuela, incidiendo así en la convivencia escolar; baste como muestra: la asfixia mecánica, la ballena azul, la ruleta sexual, *eye bullying*, entre otros. Sin embargo, se verá en este apartado, que las conductas de acoso cibernético no solo implican los medios visuales –aunque estos suelen ser los más crueles– sino los medios verbales y escritos. Ambas formas se manifestaron en la muestra estudiada.

Se ha de empezar por hacer referencia a la modalidad del **teléfono celular**, encontrándose que la mayor frecuencia según las cibervíctimas fue el 38,63% en llamadas silenciosas, seguido de un 27,36% en la recepción de videos, fotos o imágenes de peleas y violencia, y el 21,07% al recibir videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas. Mientras para los ciberperpetradores, fue el 15,16% de llamadas silenciosas, el 8,87% reconoció haber enviado videos, fotos o imágenes de peleas y violencia y el 8,87% de los estudiantes reconoció enviar videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas. Es evidente la diferencia de porcentajes entre cibervíctimas y ciberperpetradores, y en esta situación particular, existe mayor victimización cuando el medio empleado para la ciberagresión es el celular.

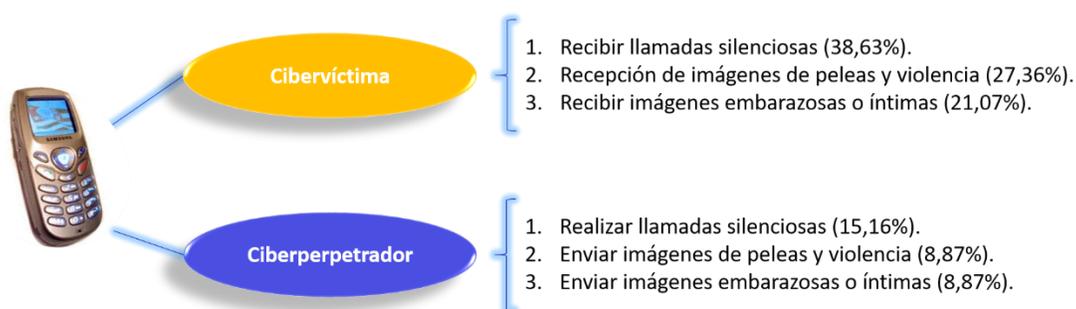


Figura 10. Uso del teléfono celular en el acoso cibernético.

Elaboración propia.

En cuanto a las **conductas** asociadas al uso del teléfono celular, ambos actores –víctimas y perpetradores– presentan las tres mismas acciones tanto al recibir como al

ejecutar la agresión. Es decir, se observa una correspondencia, primero en las llamadas silenciosas, segundo en la recepción de videos, fotos o imágenes de peleas y violencia y tercero, en la recepción de videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas; sin embargo, las distingue el nivel de implicación, pues las víctimas evidencian mayores porcentajes en la conducta referida que los perpetradores (Figura 10).

Estos resultados permiten demostrar que no todos los estudiantes encuestados asociaron las acciones negativas consideradas en la indagación como una forma de acoso cibernético. Para ilustrar mejor, obsérvese que un 38,63% de los estudiantes afirmó recibir llamadas silenciosas en los dos o tres meses anteriores a la aplicación del instrumento, pero solo el 17% de los estudiantes se identificó como cibervíctima. De igual manera ocurrió en el caso de la ciberperpetración, ya que el 15,16% de los estudiantes indicó realizar llamadas silenciosas; por el contrario, en toda la muestra se obtuvo un 8,5% de participación como ciberperpetradores.

A su vez, resalta la diferencia entre cibervíctimas y ciberperpetradores. El siguiente ejemplo sirve para explicar lo expresado en este momento, puesto que el 38,63% de las cibervíctimas indicaron ser agredidas mediante llamadas silenciosas; en cambio el 15,16% de los ciberperpetradores reconoció ejecutar dicha acción con la finalidad de hacer daño a uno de sus compañeros(as) de clase.

Los altos porcentajes reflejados por las cibervíctimas con respecto a la recepción de videos o fotos exclusivamente por teléfono celular llaman la atención y son un punto de reflexión, ya que para la ejecución del acto negativo con contenidos visuales, se requiere disponer de un plan de datos en el teléfono celular.

Volviendo al tema de las conductas con el teléfono celular, según la experiencia de Mary la ciberagresión ocurría a través de llamadas telefónicas y mensajes de texto en su dispositivo móvil, siendo acechada al recibir amenazas e insultos. El acoso cibernético a través del teléfono celular suele ser más nocivo, por cuanto es un equipo electrónico que el joven lleva consigo, tal y como se refleja en la narración de la víctima. Además, el hecho de que la agresión se realice por dicha vía se vincula con la temporalidad 24 x 7 porque la joven vivía el acoso a cualquier hora y día de la semana. Aunado a ello, se recuerda que toda esta situación va a la par del menoscabo presencial, lo cual incrementa las secuelas del daño a la persona.

Igualmente, al analizar dicha narración, se aprecia la difusión de rumores falsos. La investigadora considera que el detonante en una de sus compañeras de clase es el

tema de su supuesta relación con el novio de una de las agresoras. Esto permite argumentar que en las acciones de acoso cibernético existe un elemento emocional que motiva al perpetrador para la acción, lo cual se relaciona con el planteamiento de Bandura (1975) sobre la *activación emocional* como instigador de la agresión y en este caso particular, se evidencia con un clima afectivo concerniente al noviazgo. Conforme al reporte de Mary, el origen del rumor es una acusación deducida o supuesta por parte del grupo que acosa, como es el coqueteo de la joven con el novio de una de las perpetradoras.

En este punto, es importante resaltar que para Mora Merchán et al. (2010) los problemas del noviazgo se utilizan como una causa y justificación para agredir, lo que es muy característico en dicho grupo etario; asimismo, existe la posibilidad de emplear el acoso cibernético por parte de la pareja, quien tal vez por la inseguridad y movilizada por los celos actúa de esta forma.

Cabe esperar que, en la muestra estudiada a través del momento cuantitativo, existan también elementos emocionales que inciten y refuercen la agresión a través de los medios virtuales, aunque este aspecto no fue evaluado.

De acuerdo con la narración de Mary, el hecho de que el acoso cibernético se genera en grupo, es un aspecto que se vincula con la *difusión de la responsabilidad* (Bandura, 1987), ya que el ataque era producido por un grupo de compañeros de la clase; en tal sentido, el actuar de esa manera conlleva a que la responsabilidad se diluya entre los miembros de dicho grupo, implica menor empatía con la víctima y no se asume ningún compromiso por el daño causado.

En estudios cualitativos se ha detectado que el productor del acoso cibernético se halla dentro del círculo de amigos y compañeros de clases de la víctima o el mismo perpetrador lo declara de esa manera (Del Barrio, 2013), lo cual fue confirmado en la producción narrativa.

Con respecto a la modalidad de **Internet**, según las cibervíctimas el 26,43% de los estudiantes reveló haber recibido videos, fotos o imágenes de peleas y violencia, el 19,04% informó que alguien había obtenido y usado su clave de la cuenta, suplantando así su identidad en el correo electrónico o *Facebook* y el 17,56% reveló recibir amenazas e insultos. Conforme al ciberperpetrador, el mayor porcentaje obtenido fue el 21,63% al bloquear a alguien en un chat o en el *Facebook* para excluirlo del grupo, luego, ignorar deliberadamente a sus víctimas en grupos *online* con un 19,96% y excluir

o dejar fuera de un grupo *online* a sus víctimas el 17,93%. Al comparar las **conductas** recibidas por las víctimas y las realizadas por los perpetradores en el caso de Internet, se denota que las mismas son diferentes entre ambos grupos, es decir, no existe correspondencia entre las conductas emitidas por perpetradores y las recibidas por las víctimas. Así, se observa que las cibervíctimas reconocieron la recepción de imágenes de peleas y violencia, la suplantación de identidad y las amenazas e insultos; por el contrario, los perpetradores admitieron el bloqueo, el ignorar y la exclusión en los grupos *online* (Figura 11).

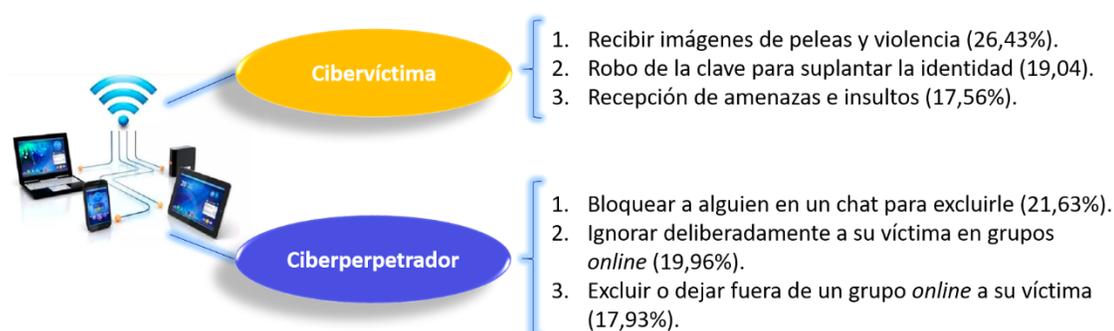


Figura 11. Uso de Internet en el acoso cibernético.
Elaboración propia.

Al reconocer que la recepción de imágenes de peleas y violencia es la conducta que predomina a través de Internet en las cibervíctimas, se denota que en la victimización por acoso cibernético en la muestra estudiada la conducta más perjudicial implica la difusión de imágenes y trasciende el hecho de actuar por escrito. Sin embargo, en la investigación no se obtuvo si el contenido visual recibido era referente a la víctima o de otras personas.

En cuanto a la suplantación de identidad en Internet, las cibervíctimas indicaron que el 19,04% de los estudiantes vivió este tipo de conducta, lo cual también fue explorado en el estudio de Calmaestra et al. (2016), quienes señalan que un 6,3% de los estudiantes reconocieron que alguien les había robado la cuenta de redes sociales y suplantado su identidad, por lo cual se afirma que el porcentaje del uso de la cuenta del correo electrónico o Facebook de una víctima según la muestra estudiada en la presente investigación es alto.

Vale acotar que en el planteamiento del problema se reportó una conducta similar en una estudiante merideña, quien informó que producto de la experiencia vio afectada sus relaciones sociales y la continuidad en la asistencia a clases.

El suplantar la identidad es una de las conductas de ciberagresión más sofisticadas, ya que se requiere destreza tecnológica para ejecutar el daño hasta el punto en que en ocasiones el perpetrador asume el rol de la víctima y se comunica con sus contactos a fin de menoscabar sus relaciones con los demás, pudiendo generar rumores o inventar calumnias para quebrantar a la víctima. Por otro lado, en los jóvenes merideños ha ocurrido la situación de que confían sus claves de acceso o dejan abiertas sus redes sociales, lo cual es aprovechado por el perpetrador para reemplazar su identidad y comunicarse con los contactos de la víctima.

Acerca de las amenazas e insultos a través de Internet, tal y como muestra el instrumento de base cuantitativa, las cibervíctimas indican haberse visto más implicadas en este tipo de prácticas a diferencia de los ciberperpetradores. Por otra parte, Calmaestra et al. (2016) resaltan que la conducta más recibida por las víctimas fueron las palabras ofensivas o insultos usando el teléfono celular o Internet en los últimos dos meses; aunque se hace la salvedad de que los autores no especifican el valor para cada modalidad, lo que si se hace en esta diagnosis.

Para los ciberperpetradores, la exclusión o el bloqueo es la conducta más realizada. En esta oportunidad, se brinda un diagnóstico de la conducta exclusión/bloqueo preguntando con tres ítems bien específicos, lo cual no ocurre en otros estudios; esto permite obtener un mayor detalle en este tipo de ciberagresión. Así pues, Calmaestra et al. (2016) indican que el 9,1% de los estudiantes excluyó, aisló o ignoró a un compañero en una red social o chat.

Es incuestionable que los estudiantes de las cuatro instituciones educativas exhiben un mayor comportamiento negativo al ejecutar la conducta exclusión/bloqueo con la intención de ocasionar un malestar en sus compañeros de clase. Desde la perspectiva de la autora, en la actualidad los jóvenes nativos digitales se preocupan y esmeran por mantener grandes grupos de amigos virtuales y el hecho de no alcanzar tal objetivo les afecta en el desarrollo social, lo cual también repercute en otras áreas; vale destacar que los adolescentes dan importancia a la cantidad de seguidores que poseen, más no a la calidad de las relaciones que se establecen o mantienen. Por tanto,

la exclusión o bloqueo básicamente aísla al joven de sus relaciones sociales virtuales en los grupos de chat.

En la modalidad de Internet, se afirma que la preocupación de la víctima es mayor cuando el acoso cibernético es realizado a través de la red, a diferencia del uso del teléfono celular, debido a que en el ciberespacio la audiencia aumenta. Esta característica del acoso cibernético es denominada *amplitud de la potencial audiencia* (Castro Santander y Reta Bravo, 2013; Del Río et al., 2010; García et al., 2010), porque en Internet se estima que el número de personas es mayor y de ahí que el daño producido sea más severo.

Por otro lado, a través de Internet es más viable el uso de imágenes; de hecho, para las víctimas existe la conciencia de que la situación es vista por muchas personas, *–audiencia imaginaria–*, generando una preocupación en el joven al pensar en lo que van a decir o comentar los espectadores sobre éste, y particularmente si dicha acción negativa es observada entre el grupo de compañeros de clase, ya que cuando asista al salón será señalado o ridiculizado por lo que vieron los demás. Ciertamente, es una presunción de parte del joven, pero produce angustia de igual manera; y en caso contrario, al ocurrir la temida situación, el daño en la víctima se acrecienta.

A su vez, cuando los jóvenes tienen la opción de observar las veces que deseen la agresión a la víctima, esto se convierte en una situación que refuerza el *aprendizaje vicario* de la conducta agresiva (Bandura, 1975) (Figura 1), la cual promueve o estimula la repetición de dicha conducta en los espectadores que eventualmente se convierten en perpetradores. Sin lugar a dudas, el ver repetidamente una acción negativa y que la misma no sea sancionada, incentiva a que otros estudiantes repitan la conducta agresiva.

Recapitulando, conforme a lo reportado por la muestra de estudiantes en las cuatro instituciones educativas durante el lapso considerado para la indagación, las mayores frecuencias de acoso, tanto con el teléfono celular como Internet, fueron más reportadas por las cibervíctimas a diferencia de los ciberperpetradores. Tal vez esto ocurre por la mirada que tiene cada rol en la sociedad, ya que se justifica a las víctimas lo que no se hace con los perpetradores; a éstos últimos se les juzga y señala por los actos cometidos sin saber cuáles han sido las posibles causas y/o brindarles las habilidades y herramientas para que resuelvan los conflictos de la mejor manera sin perjudicar a los demás.

Aunque cuando se trata del teléfono celular las conductas sobresalientes según ambos protagonistas son las mismas, se observó que los porcentajes de dichas conductas difieren entre ellas, pues hay una mayor implicación por parte de las cibervíctimas (Figura 10), mientras en el caso de Internet –con todo y que las conductas identificadas por las cibervíctimas y los ciberperpetradores son diversas–, se aprecian valores semejantes entre sí (Figura 11).

Desde la perspectiva de la investigadora, es claro que la disponibilidad inmediata de un teléfono celular ofrece una mayor interacción para la ciberagresión, a diferencia de Internet. Además, el estudiante que no posea Internet desde su celular deberá esperar estar al frente de una computadora con acceso a la red para interactuar por este medio.

Se hace la salvedad de que para el momento de aplicar el instrumento en las cuatro escuelas ya existían dispositivos móviles con acceso a la red, lo que probablemente incidía en las respuestas de algunos estudiantes al discriminar entre actuar por teléfono celular e Internet, ya que un *Smartphone* permite ambas modalidades. Empero, no todos los participantes en la exploración disponían de teléfonos inteligentes; se ha de recordar que en las unidades educativas públicas estudiadas los equipos electrónicos predominantes eran los celulares analógicos, de tal manera que en estos casos se lograba distinguir claramente entre el celular e Internet y así diferenciar el daño a través del uso de una u otra modalidad.

Un aspecto que no se debe dejar pasar es el hecho de cómo cambia el medio del acoso en función de la intensidad y el tiempo de la ciberagresión. Buelga et al. (2010) expresan que se usa más Internet para agredir a la víctima cuando el acoso es de forma moderada y de corta duración; en cambio, cuando el tiempo del amedrentamiento es mayor a los tres meses y de forma moderada, se emplea más el teléfono celular. Una muestra de ello se obtiene en esta investigación a través del reporte de Mary, ya que el celular era el medio de acoso utilizado como dispositivo que vincula la conducta agresiva en el mesosistema hogar – escuela, permitiendo así que la misma se sostuviera en el tiempo.

A medida que el acoso cibernético persiste en el tiempo –meses o años– es factible que la intensidad del acoso disminuya; al respecto la autora de esta disertación considera que el perpetrador es más intenso al inicio del acoso y que con el pasar del tiempo la severidad pasa a un modo moderado, tal vez por la novedad de molestar a

un compañero en particular. Además, la modalidad empleada guardará relación con la disponibilidad de la misma, pues como ya se ha dicho, el teléfono celular es más accesible a diferencia de Internet si se interactúa desde una computadora.

La modalidad utilizada al considerar las tres conductas más predominantes con el teléfono celular, indica que el 87,06% de los estudiantes estuvo involucrado en situaciones de cibervictimización y el 32,90% en la ciberperpetración, mientras en el caso de Internet fue el 63,03% por parte de las cibervíctimas y un 59,52% de los ciberperpetradores.

Se destaca que el teléfono celular es un dispositivo de fácil alcance para la mayoría de la población venezolana. Conforme a Bringué Sala y Sádaba Chalezquer (2008), Venezuela domina en el primer lugar en su estudio como el país más precoz en cuanto a la accesibilidad en teléfono celular. Asimismo, la investigadora de la presente indagación al analizar las estadísticas de CONATEL (2016) encontró un alto número de usuarios con teléfonos celulares.

Al contrastar la información del INE (2014) y la Comisión precitada, resultó que el estado Mérida tiene aproximadamente un 50% de acceso a Internet. De acuerdo con estos datos, se obtiene que existe mayor uso de la telefonía celular que de Internet en los hogares; por consiguiente, los jóvenes merideños están inmersos en un sistema tecnológico que los hace proclives a experimentar situaciones de acoso a través del dispositivo celular, tal y como se encontró en esta investigación, en la cual las cibervíctimas se vieron más involucradas a través del celular, mientras que los ciberperpetradores reconocieron utilizar más Internet (Figuras 10 y 11).

Está claro que la tecnología despliega un conjunto de activadores afectivos y desinhibidores en el estudiante, hasta el punto de intensificar el malestar producido por el acoso cibernético. Las conductas que se evidencian en el acoso perpetrado a Mary, se identificaron en el nivel del *exosistema*, pues la estudiante no se encuentra de manera presencial en los espacios donde se elabora el rumor; no obstante, sus compañeras de clase la incluyen en el proceso de agresión indirecta a través del celular.

Dicho nivel de la estructura ecológica es un elemento común en todas las conductas de acoso manifestadas por las cibervíctimas y ciberperpetradores permitiendo explicar las distintas interconexiones con el resto de los niveles. Por otro lado, el hecho de que las acciones negativas se desarrollen en el exosistema –es decir incorporando también contextos remotos a la víctima– permite comprender que el

acoso cibernético opera de modo simbólico e indirecto y no cara a cara; en consecuencia, las conductas trascienden los entornos más inmediatos o relaciones diádicas para ubicarse en los ámbitos que están fuera de la experiencia de la díada víctima – perpetrador. Precisamente, esta es una de las cualidades más importantes del acoso cibernético convirtiéndolo así en una acción agresiva altamente perjudicial para la víctima.

Enseguida se analizan las características sociodemográficas de la muestra estudiada.

3.4. Factores sociodemográficos.

Durante el proceso de investigación se contempló la necesidad de explorar las características de sexo, tipo de institución educativa, año de curso y edad de los participantes, puesto que las mismas han sido consideradas en las indagaciones del acoso cibernético por su importancia en la identificación de los aspectos involucrados en el proceso, así como de los grupos vulnerables. En esta oportunidad se hizo necesario determinar la asociación de dichas características con el fenómeno objeto de estudio en el contexto escolar de las cuatro unidades educativas participantes, a fin de especificar cómo se expresan en la presencia de la ciberagresión.

3.4.1. Protagonistas del acoso cibernético en relación con el sexo.

En este apartado se describen los hallazgos que relacionan el acoso cibernético de acuerdo con el sexo, según el reporte de los participantes de la muestra. Asimismo, se señala de qué manera dicho factor está asociado con el fenómeno explorado en las cuatro instituciones educativas merideñas. También se han considerado algunas investigaciones como puntos de referencia que permiten analizar el desempeño del género en el acoso cibernético.

Conforme a la cibervictimización, en el presente estudio se obtuvo la implicación del 20,3% de féminas y un 15,3% del sexo masculino, determinándose que existe una relación entre el sexo de las víctimas y la victimización en el acoso cibernético. Al respecto, se afirma que por ser significativa, hay una asociación entre el sexo y el acoso cibernético; así pues, se asevera que las féminas son más agredidas que los varones en el contexto escolar contemplado. De igual forma, se aprecia que quienes sufrieron

la ciberagresión de modo severo durante los últimos dos a tres meses fueron diez estudiantes del sexo femenino a diferencia de solo dos varones.

En cuanto a la relación del sexo femenino y la victimización, es importante recordar que a través de la producción narrativa se obtuvo el reporte de una estudiante (Mary), quien solicitó ayuda a la orientadora del colegio por ser víctima de acoso por parte de algunos compañeros de su institución, siendo ella uno de los sujetos que conforman la muestra de la U. E. 1. La ciberagresión era recibida por la joven a través del teléfono celular y reforzada a través del acoso cara a cara. En virtud de esto, Mary expresó que eran sus compañeros de clase quienes la acosaban, particularmente del sexo femenino, señalando que una prima y sus amigas participaban en las agresiones.

Las investigaciones de Buelga et al. (2010); Buelga y Pons (2012) e Irazo Ejarque (2017), encuentran diferencias significativas entre el sexo y el rol de la cibervíctima, lo cual es consistente con los hallazgos en el presente estudio. Además, León del Barco et al. (2012) y Ortega et al. (2008) descubrieron diferencias significativas entre el sexo y el acoso cibernético cuando éste es realizado a través del teléfono celular, resultando las féminas más victimizadas –resultado que también se obtuvo en la relación sexo/victimización experimentada por Mary—. Caso contrario se reporta en la investigación de Herrera López et al. (2017), quienes no descubrieron diferencias en cuanto al sexo y los roles de implicación.

Por otra parte, Calmaestra et al. (2016) indican un 8,5% para las féminas y los varones 5,3% de victimización. Dichos valores ofrecen la oportunidad de observar una tendencia parecida en la población estudiada en las instituciones merideñas, dado que las mujeres también son más victimizadas. Tal y como se ha señalado, las evidencias empíricas obtenidas según el sexo de las víctimas de acoso cibernético difieren entre sí, pues hay investigaciones que señalan más a las mujeres como cibervíctimas, mientras que en otras no existen diferencias al respecto, lo cual no permite afirmar de forma concluyente que las féminas sean más victimizadas que los varones.

Tales resultados aparentemente inconsistentes en los distintos estudios sobre la relación del acoso cibernético y el sexo, se justifican por lo que se explicó en el segundo apartado sobre el procedimiento de triangulación metodológica en este capítulo de discusión, con respecto a las diferencias en los instrumentos de medición y las metodologías empleadas, que posiblemente no permiten discriminar claramente la

asociación entre el sexo del protagonista y el acoso cibernético. Por tal motivo, el factor del género debe ser más explorado en futuras investigaciones.

Ahora bien, para la ciberperpetración se obtuvo una participación del 9,9% del sexo masculino y el 7,1% femenino. De acuerdo con dichos valores, se aprecia que los varones reconocieron actuar más como agresores; sin embargo, es necesario señalar que no se obtuvo una asociación significativa entre el sexo con la ciberperpetración, a diferencia de la cibervictimización. En el informe de Calmaestra et al. (2016), los investigadores especifican que un 4,5% de los varones y el 3% de chicas participaron en la perpetración del acoso cibernético, lo cual permite apreciar una similitud en ambas indagaciones, pues al examinar los hallazgos es claro que existe mayor porcentaje por parte de los estudiantes del sexo masculino como ciberperpetradores.

En relación con las diferencias por sexo, Garaigordobil (2011) resalta que los estudios españoles han concluido que las féminas se reportan más como cibervíctimas y los varones asumen más el rol de ciberperpetradores; de igual manera lo confirman Giménez Gualdo et al. (2014). Asimismo, García et al. (2010) en Lima, Perú encontraron diferencias significativas en el sexo con respecto a la cibervíctima, pero no en el caso de los ciberperpetradores, por consiguiente, dichos resultados están en concordancia con las evidencias obtenidas en la presente indagación.

Prosiguiendo en el análisis, se ha de recordar que la conducta de acoso más experimentada por las cibervíctimas, fue a través de las llamadas silenciosas. Según el reporte obtenido, esto se vivió en un 45,8% por el sexo femenino y el 30,2% de los varones. Referente a las acciones de los ciberperpetradores existe una ligera diferencia al especificar la mayor conducta negativa, porque un 22,2% las mujeres prefieren ignorar deliberadamente a alguien en los grupos *online*, en cambio, un 19,1% del sexo masculino opta por bloquear a alguno de sus compañeros en el *chat* o *Facebook* con el fin de excluirlo (Figura 12).

Al examinar el sexo de los participantes en cuanto a las frecuencias de la cibervictimización, el grupo de participantes del género femenino indicó que las tres conductas acosadoras más presentadas fueron: llamadas silenciosas; robo de la cuenta de correo electrónico o Facebook con la intención de suplantar su identidad y la recepción de imágenes con contenidos de violencia y peleas a través de Internet. Es necesario resaltar que estas dos últimas conductas tienen el mismo nivel de reconocimiento por parte de las víctimas femeninas. Conforme a los varones

victimizados, las conductas acosadoras que predominan es el recibir videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular; seguida por las llamadas silenciosas y la recepción de videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través de Internet.

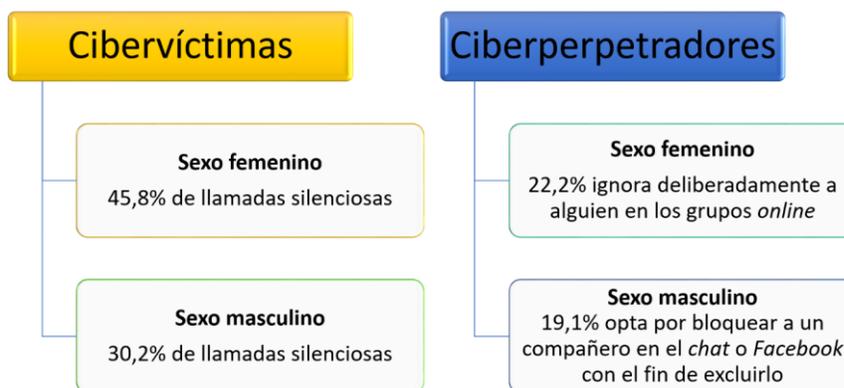


Figura 12. Conducta predominante en el acoso cibernético según el sexo.

Elaboración propia.

A partir de estos resultados, en estudios posteriores sería interesante saber cuál es o si existe alguna preferencia por parte del ciberperpetrador en relación con el género de la víctima; es decir, especificar si se ataca al varón o, por el contrario, a la mujer, e incluso, si el sexo de la víctima incide al elegir la conducta negativa que será ejecutada. Al respecto, la investigadora de este estudio infiere que el perpetrador o la perpetradora actúan en función del género de la víctima y ello se evidencia cuando la conducta de suplantación de identidad afecta de manera directa a las relaciones personales de las féminas; por el contrario, en los varones no está presente esta acción, sino que destaca el contenido visual de tipo violento tanto por la vía del teléfono celular como por Internet.

Del mismo modo, Buelga et al. (2010) descubrió que las agresiones más predominantes según las mujeres víctimas fueron la denigración y la violación de la intimidad a través del celular y de Internet. Aunque para los del sexo masculino se evidenció el aspecto de persecución y hostigamiento, igualmente, mediante el celular e Internet.

En síntesis, cabe reiterar que a nivel estadístico hay una asociación entre el sexo de las víctimas y la presencia del acoso cibernético. No se encontró un efecto

significativo del sexo sobre la ciberperpetración en la muestra estudiada, aunque sí en la cibervictimización.

Ahora bien, considerando las distintas miradas y hallazgos que han sido expuestos hasta los momentos con respecto al género y el acoso cibernético, la autora de esta disertación estima que el fenómeno objeto de indagación es una acción negativa que se produce conforme al sexo. En efecto, es válido afirmar que las féminas son más victimizadas, pues a nivel estadístico se encontró una asociación significativa entre la cibervictimización y el género femenino. No obstante, en la ciberperpetración participan tanto varones como mujeres, de tal manera que ambos sexos se reconocen en igualdad de condiciones al momento de ejecutar la ciberagresión. Por ello, resulta interesante indagar más adelante en otra investigación sobre la elección de la víctima, es decir, si el/la ciberperpetrador/a elige o prefiere perjudicar a una fémina o a un varón e incluso ambos géneros.

Avanzando en el reconocimiento de otro factor asociado al acoso cibernético, ahora se presentan las derivaciones al considerar la edad de los protagonistas.

3.4.2. La edad según los protagonistas del acoso cibernético.

Continuando con el análisis, en este apartado se analiza el factor edad conforme a los protagonistas de la indagación, indicando específicamente la asociación de dicha característica con el acoso cibernético. Además, al igual que en los factores anteriormente expuestos se hace mención de algunos resultados en otros estudios.

Por lo que se refiere a la edad, la cibervíctima para la muestra estudiada oscila entre 12 y 19 años, mientras que el ciberperpetrador comprende desde los 11 a 19 años; en ambos actores la edad promedio es aproximada a los 15 años.

A partir del análisis estadístico, los resultados arrojaron que existe una asociación entre la edad del estudiante y la presencia del acoso cibernético en el caso de las víctimas; también hay una asociación entre la edad y la perpetración. Por tanto, al analizar la información obtenida en la muestra estudiada se puede adelantar la hipótesis de que, al incrementar la edad del estudiante, es posible que ocurra una mayor participación en la ciberperpetración; igualmente, al aumentar la edad de los estudiantes es factible que se eleve la frecuencia en la cibervictimización.

Ahora bien, al examinar otras investigaciones que estimaron la edad como una característica asociada al acoso cibernético, Herrera López et al. (2017) indican que los

estudiantes entre 14 y 15 años se reportan más como cibervíctimas, mientras que a partir de los 16 años se perciben como ciberperpetradores. Según el informe de UNICEF (2012b) la victimización por acoso cibernético suele presentarse entre los estudiantes con edades comprendidas entre los 13 y 15 años. Por su parte, Mora Merchán et al. (2010) expresan que, según la edad del estudiante, pareciera que el medio de agresión cambia ya que en los primeros años de Secundaria el perpetrador opta por actuar a través de Internet, en cambio los de cuarto año emplean más el teléfono celular. Cabe destacar que Viñas y González (2010) no observan diferencias entre la edad y el acoso cibernético.

Ante los hallazgos en la presente indagación, se destaca que la ciberperpetración inicia un poco antes que la percepción de la cibervictimización. En efecto, los estudiantes de Educación Media en las cuatro instituciones exploradas empiezan a la edad de los 11 años como ciberperpetradores, pero las cibervíctimas toman conciencia más adelante; por eso se reportan a partir de los 12 años cuando ya el problema tiene un tiempo ocurriendo.

Estos resultados son consistentes con lo reportado por Mary, ya que ella vivió el acoso desde los 11 años y tenía 13 años de edad para el momento de la entrevista, lo cual indica que dos años después de iniciado el problema es cuando solicita ayuda e informa de la situación. Del mismo modo, es un hecho que se vincula con la temporalidad a través del uso del celular como medio de acoso cibernético en la modalidad moderada, lo cual ha sido señalada con anterioridad.

Es de hacer notar que a partir de la edad de los 12 años existe una mayor conciencia moral para percibir el daño y, en consecuencia, situaciones de acoso que posiblemente eran consideradas como naturales en edades más tempranas ya empiezan a ser cuestionadas; esto puede relacionarse con el desarrollo de la percepción sobre la victimización, lo cual se evidencia en los resultados del estudio, pues al aumentar la edad, crece el reporte de victimización.

La investigadora también considera que el adolescente al incrementar la edad tendrá un mayor acceso a las TIC, ya que los padres proporcionan equipos electrónicos a sus hijos con el propósito de estar comunicados y de contribuir en las asignaciones escolares. Por otro lado, algunos tutores o representantes reducen el nivel de supervisión de dichos medios al aumentar la edad de sus hijos, tal y como señalan Fuensanta Cerezo, Giménez y Maquilón (2016), quienes plantean que el joven de

educación secundaria es más vigilado que el de bachillerato, hasta el punto de no existir tiempo de restricción en los adolescentes para la utilización de las TIC. Aunado a esto, los padres no toman en cuenta los riesgos a los que se exponen sus hijos si no tienen estas habilidades necesarias para manejar las situaciones que se le presenten.

Dicho lo anterior, enseguida se analiza el factor año de curso conforme a los estudiantes participantes de esta investigación.

3.4.3. Año de curso y su asociación con el acoso cibernético.

Llegado a este punto, se especifica la asociación del año escolar con el acoso cibernético en la muestra de estudio, además de indicar cuál es el año en que se presenta más el fenómeno explorado.

Al determinar la relación entre el año de escolaridad y el acoso cibernético, se encontró que los mismos están estadísticamente asociados tanto para las víctimas como para los perpetradores. Contemplando el valor total obtenido por cada año de curso para ambos protagonistas, el quinto año de Educación Media tiene la mayor incidencia. A partir del análisis estadístico, se evidencia que existe un aumento en la presencia del acoso cibernético a medida que el año de curso es mayor, lo cual se observó para ambos actores.

Efectivamente, al considerar lo planteado en el punto anterior en función de que el acoso se presenta a mayor edad, es de esperar que esta tendencia se manifieste en relación con el grado escolar, ya que un factor va en correspondencia con el otro.

De acuerdo con la evidencia empírica, el acoso cibernético ha sido analizado por varios investigadores tomando en cuenta el año de curso. Buelga et al. (2010) estudiaron a las víctimas desde 1° a 4° de Secundaria, encontrándose diferencias significativas en los primeros años, los cuales son más victimizados que los dos últimos años de curso; Buelga y Pons (2012) en el mismo nivel educativo al anterior hallaron diferencias significativas en relación con la perpetración en 3° y 4° año, concluyendo que la ciberperpetración aumenta en la adolescencia media. Por otra parte, Herrera López et al. (2017) en una muestra de estudiantes colombianos consideraron desde el 6° al 11° grado, señalando que el 8° grado se involucra más como víctima y perpetrador, mientras el 9° grado predomina el ciberperpetrador – victimizado. En cambio, para Giménez Gualdo et al. (2014) el nivel educativo no es significativo como predictor del acoso cibernético.

De esta manera, al observar los diversos comportamientos del factor año de curso en dichos estudios, se especifican ciertas peculiaridades que deben tenerse presente en esta diagnosis.

Se ha de recordar que Mary cursaba el segundo año de Educación Media al momento de realizar la entrevista. Empero, la joven viene experimentado la situación de acoso desde sexto grado de primaria, lo cual confirma que el acoso cibernético se intensifica a medida que incrementa la edad y se avanza en el año escolar.

Con la indagación se mostró que algunos de los jóvenes desde el primero a sexto año de Educación Media General en las cuatro instituciones estudiadas, han experimentado situaciones de acoso cibernético en algún momento de sus vidas, aunque como ya se señaló, quinto año resalta por tener la mayor presencia de acoso cibernético desde la mirada de ambos protagonistas. También se ha de indicar que en la cibervictimización, los primeros dos años de Educación Media son el segundo grupo más afectado, después del quinto año y seguido por el cuarto año, mientras que en la ciberperpetración se presentó en orden decreciente, a saber, quinto, cuarto y tercero (Figura 13).

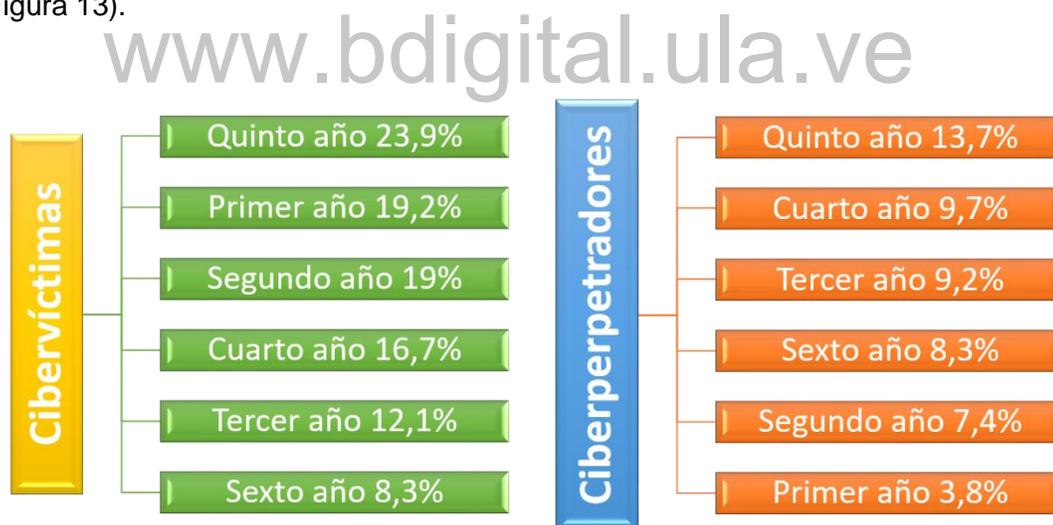


Figura 13. Contraste del año de curso según cibervíctimas y ciberperpetradores.

Elaboración propia.

Esta información debe vincularse a la situación de acoso cibernético expuesta por Mary como víctima, dado que la joven forma parte de la muestra del segundo año de Educación Media en la U. E. 1, siendo el tercer grupo más victimizado en el estudio. Esto resulta concordante con la investigación de Herrera López et al. (2017) en

Colombia desde el rol de la victimización, pues ellos indican que los estudiantes de 8° grado se reconocen más como cibervíctimas.

Por último, con respecto a los factores sociodemográficos se encuentra el tipo de institución educativa lo cual se explica inmediatamente.

3.4.4. Relación del tipo de institución educativa con el acoso cibernético.

Para el diagnóstico del acoso cibernético en el contexto escolar merideño, fueron contempladas dos instituciones privadas y dos públicas.

Al determinar la relación entre el tipo de institución y el acoso cibernético, tanto para las cibervíctimas como en los ciberperpetradores, no se encontró diferencia significativa, lo cual indica que el tipo de unidad educativa no está asociado al acoso cibernético. Dicho resultado se vincula con el estudio de Herrera López et al. (2017) quienes tampoco hallaron diferencias significativas entre los tipos de institución con el acoso cibernético. Esto permite apreciar que el hecho de asistir a una entidad educativa pública o privada no pareciera condicionar *per se* la implicación de los estudiantes en conductas de acoso cibernético.

Ahora bien, obsérvese conforme a la cibervictimización que se obtuvo una presencia del 17,1% en los recintos públicos y un 18,4% en los privados, –siendo los porcentajes muy semejantes entre ambas entidades educativas–, mientras en la ciberperpetración se evidenció un 10,2% en los colegios privados y el 6,8% en los públicos. Al considerar estos valores, sin lugar a dudas, en la muestra estudiada existe una mayor presencia del acoso cibernético en las dos instituciones privadas, aunque se reitera que dicha diferencia no es estadísticamente significativa. Esto es afín con la indagación de Oliveros et al. (2012) llevada a cabo en Perú, al indicar que las cibervíctimas y los ciberperpetradores se identifican con mayor frecuencia en los colegios privados.

La autora de esta disertación, esperaba que en las instituciones educativas privadas la presencia del acoso cibernético fuese significativa, debido a que en este tipo de institución los padres y representantes de los estudiantes suelen disponer de mayor acceso a la tecnología –teléfono celular y acceso a Internet–, los cuales obviamente se encuentran asociados a las conductas de ciberagresión. En efecto, tal y como señalan Calmaestra et al. (2016), el acoso cibernético está asociado con el incremento del empleo de las TIC por parte de los nativos digitales.

Por tal motivo, se resaltan ciertos aspectos de carácter cualitativo que surgen de la triangulación con los reportes de los profesores en las cuatro unidades educativas estudiadas, con la intención de ilustrar el acceso a las TIC como un factor inherente al acoso cibernético, en concordancia a lo señalado por Álvarez Idarraga (2015) quien indica que la práctica de las TIC es un factor predictor para el acoso virtual.

La mayoría de los estudiantes en los colegios privados disponían de un plan de datos con el teléfono celular para navegar o se conectaban al *Wi-Fi* de la institución; al contrario, los jóvenes en las entidades públicas tenían limitaciones al respecto, por tanto, debían asistir a centros públicos para navegar en el ciberespacio. Sin embargo, es claro que los estudiantes en ambos tipos de instituciones escolares hacían uso de la red, lo cual fue detectado al examinar las frecuencias para las diversas conductas de acoso cibernético tanto al momento de recibir como al enviar la agresión a través de Internet (Tablas 21 y 31; Figura 11).

Con respecto a la posesión del teléfono celular, en las unidades educativas públicas para el momento del estudio de campo predominaban los teléfonos analógicos, mientras que en las instituciones privadas existía un mayor uso de teléfonos inteligentes, lo cual queda confirmado por las conductas relacionadas con el envío y recepción de fotos y videos a través de teléfono celular, dado que para ello se requieren de dispositivos de última generación.

Anteriormente, cuando no existían los dispositivos *Smartphone*, el estudiante debía esperar llegar a su casa para conectarse a Internet e involucrarse en la relación de acoso cibernético a través de una comunicación asincrónica entre el perpetrador y la víctima. Actualmente, el envío de imágenes por medio del teléfono celular permite una forma de acoso sincrónica, a tiempo real, que solo es posible con teléfonos de última generación, los cuales estaban más presentes en las instituciones privadas estudiadas.

Los resultados de la presente indagación conforme al tipo de institución educativa, al considerar las tres conductas de acoso más reportadas por las cibervíctimas, informan que el teléfono celular fue el medio más utilizado. Obsérvese la Figura 14, en la que las primeras dos conductas, tanto en las entidades públicas como privadas, se recibió la conducta negativa a través del teléfono celular. A su vez, el hecho de que las llamadas silenciosas predominen en los recintos públicos permite asociar la

conducta acosadora al uso de teléfonos analógicos en este tipo de instituciones, tal y como se ha venido señalado.



Figura 14. Conductas y modalidades según las cibervíctimas de acuerdo con el tipo de institución educativa.

Elaboración propia.

www.bdigital.ula.ve

En este punto es importante señalar que, de acuerdo con el acceso a determinados dispositivos tecnológicos, el acoso cibernético se realiza por medios verbales, escritos, –llamadas telefónicas, mensajes de texto–, o visuales, –fotos y videos–. Al respecto Menesini et al. (2011) indican que cuando se trata de una ciberagresión visual, ésta resulta más cruel a diferencia de la conducta verbal o escrita.

Debe recordarse que Mary era estudiante de la U. E. 1, –la cual es una institución pública–, y reporta que recibía el hostigamiento a través de su teléfono celular analógico, específicamente mediante mensajes de textos y llamadas. Es importante destacar de toda la experiencia narrada por la joven que, aun cuando los compañeros no disponían de los medios tecnológicos para efectuar la agresión con dispositivos sofisticados, se evidenciaba una alta frecuencia e intensidad de acoso cibernético. El hecho de que el acoso a Mary fuese realizado vía mensajes y llamadas por teléfono analógico, también guarda relación con la combinación entre el acoso cibernético y el acoso presencial.

Es incuestionable que la accesibilidad del teléfono celular e Internet repercuten en las características, la intensidad y el daño que produce el acoso cibernético. El

estudiante que pase más tiempo navegando en la red y sin control alguno, aunado a la disponibilidad inmediata del teléfono celular, se encontrará expuesto a los riesgos que conlleva la práctica exacerbada de las TIC en su vida. Así lo confirman los estudios de Iranzo Ejarque (2017) quien señala que el pasar mucho tiempo manejando herramientas tecnológicas será un foco para la cibervictimización; por otro lado, León del Barco et al. (2012) encontraron una correlación entre el acceso a las redes sociales y la ciberperpetración al estar conectado a la red. De igual modo, Del Río, Sádaba y Bringué (2010) afirman que utilizar las redes sociales es un factor que aumenta la oportunidad de ser cibervíctima a través de Internet.

Para cerrar este último capítulo de la disertación, de acuerdo con lo que se ha expuesto al develar los factores asociados al acoso cibernético en las cuatro instituciones educativas del estado Mérida, Venezuela (Figura 15), se afirma que hay una presencia de dicho fenómeno, distribuidos de la siguiente manera: 17% de cibervíctimas y 8,5% de ciberperpetradores siendo estos los implicados directos; de igual modo, dichos valores permiten aseverar que existe un 25,5% de índice global de acoso cibernético.

En relación con las conductas y modalidades, las llamadas silenciosas es la conducta acosadora más reconocida por ambos protagonistas al usar el teléfono celular, seguidas por las imágenes; mientras que a través de Internet destacan las imágenes, suplantar la identidad y las amenazas según las cibervíctimas. A su vez, las conductas de exclusión/bloqueo son las que predominan en el caso de los ciberperpetradores.

En cuanto a los factores sociodemográficos, –a saber, el sexo, la edad y el año de curso–, asociados al acoso cibernético, se obtuvo a nivel estadístico que las féminas se reportan más victimizadas, pues se evidenció una diferencia significativa al respecto en la muestra explorada. El acoso cibernético aumenta conforme a la edad y el año de curso, además, se espera que al llegar al final de la adolescencia media la presencia del fenómeno haya disminuido.

Aunque no se halló una diferencia significativa entre el tipo de institución y el acoso cibernético, es necesario tener en cuenta que existe una mayor incidencia de esta acción negativa en las instituciones educativas privadas al contemplar la implicación de ambos protagonistas en la muestra estudiada. También, al considerar la disponibilidad tecnológica se detectaron limitaciones para acceder a Internet mientras

se está en el recinto escolar; con todo y eso, las conductas realizadas a través de la red fueron evidenciadas. En el caso del teléfono celular se detectaron diferencias con respecto a los dispositivos analógicos e inteligentes según las características de la entidad educativa, presentándose el problema en un 22% con una intensidad moderada y en un 3,5% de forma severa.

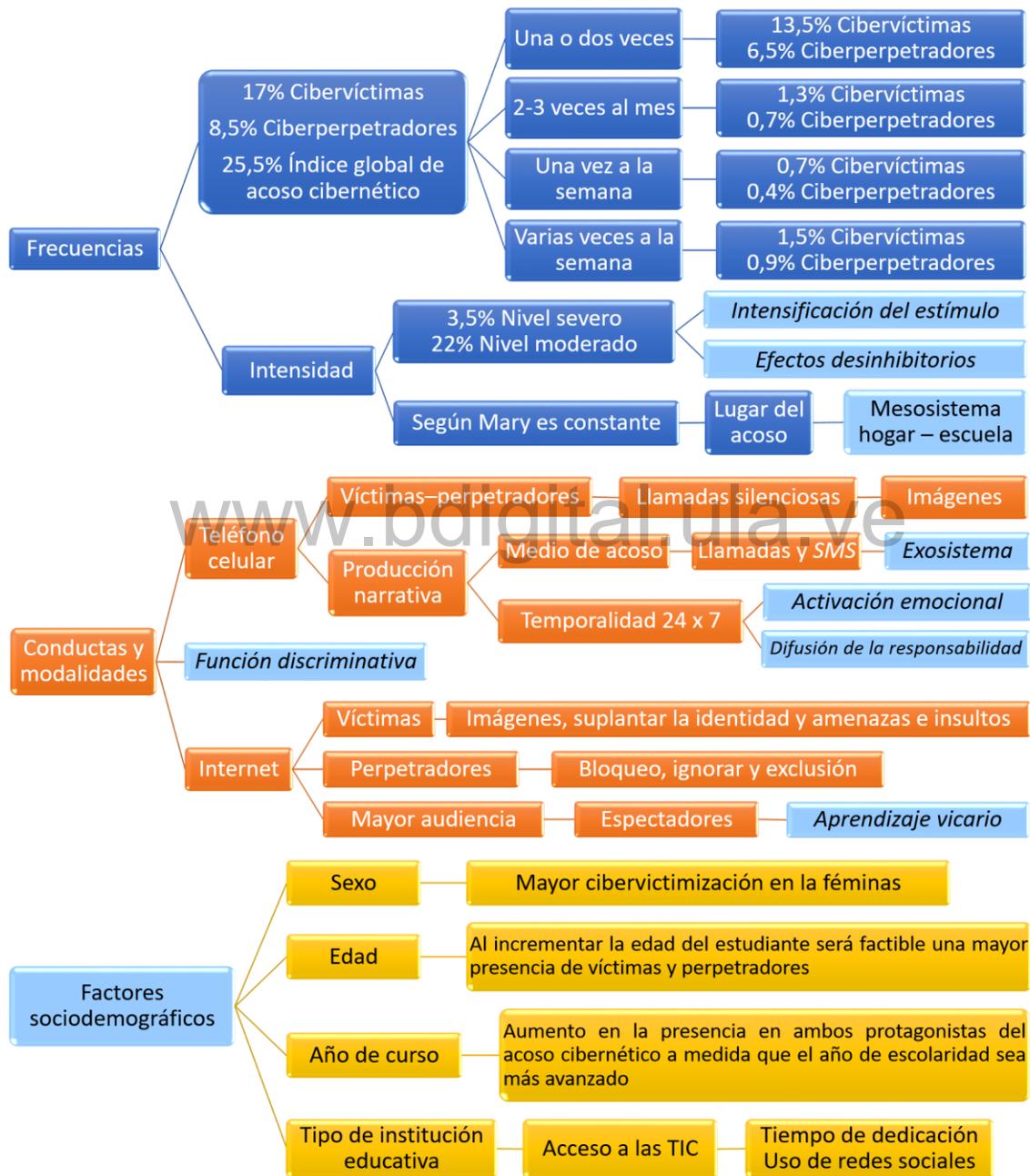


Figura 15. Factores asociados al acoso cibernético.

Elaboración propia.

Desde la perspectiva de la autora, el dispositivo móvil con plan de datos para navegar es un elemento determinante en el acoso cibernético en la muestra estudiada. Asimismo, la investigadora del presente estudio reafirma que el nivel ecológico del *mesosistema* (Bronfenbrenner, 1987), es el más activo en el desarrollo de la agresión virtual, ya que conlleva la interconexión con distintos microsistemas –familiar, educativo, amigos, comunidad, entre otros– en los cuales participa el estudiante. En dicho espacio, el joven interactúa simultáneamente de manera virtual y presencial con otras personas para comunicarse, entretenerse, elaborar sus asignaciones escolares, estudiar y socializar.

A su vez, es fundamental considerar el espacio del *exosistema* (Bronfenbrenner, 1987) al comprender los entornos en los cuales el estudiante participa indirectamente pero que ejercen una acción determinante. En efecto, el exosistema se desarrolla a través de las redes sociales utilizadas por los adolescentes tanto las personales como la de sus amigos, conocidos, compañeros de clase y/o familiares, y es un ámbito de interconexión que propicia y facilita las conductas de acoso cibernético, especialmente por parte de los perpetradores quienes son los que crean y difunden las situaciones negativas. Si bien en esta investigación no se exploró explícitamente este entorno ecológico, los resultados obtenidos, especialmente a través de la producción narrativa, dan cuenta del efecto indudable de éste.

El *macrosistema* (Bronfenbrenner, 1987) al ser el nivel más amplio de la estructura ecológica contiene a los diversos niveles del modelo. Sin duda, el macrosistema comprende el acceso y el mundo global tecnológico, el cual guarda relación con las tendencias en las redes sociales y los *influencers* como modelos a emular, la relación del estatus económico con determinados comportamientos frente a la tecnología, o el tipo de institución educativa como espacio de interacción social, todo esto en una cibercultura que indudablemente requiere de una ética con el propósito de mitigar la incidencia del acoso cibernético.

Al tener efectos en el exosistema y el macrosistema del joven, las TIC no repercuten de forma causal, sino que activan una interrelación de factores –frecuencias, intensidad, conductas, modalidades, características sociodemográficas, acceso a los dispositivos– que se encuentran asociados con el acoso cibernético. Es innegable que los jóvenes al formar parte y compartir en una cibercultura –macrosistema– llevan consigo una serie de acciones positivas y negativas que asimilaron y acomodaron

desde las estructuras más inmediatas, –el microsistema y el mesosistema–, lo que refleja claramente la penetración de las TIC en los diversos ámbitos de la vida en los adolescentes.

Mientras más tiempo esté el estudiante conectado con otros en el espacio virtual es posible que se promuevan ciertos instigadores simbólicos de la agresión, lo cual permite aseverar el efecto del modelaje indirecto planteado por Bandura (1975). Así pues, no es necesario que el modelo esté presente en el grupo de pares para incentivar las conductas de agresión, basta con observar las acciones negativas que existen, actúan y se viralizan en los niveles del exosistema y del macrosistema, para que luego los jóvenes se hagan proclives a repetir o comprometerse en conductas de acoso cibernético.

Para resumir, cabe destacar que cuando ocurre una situación de acoso cibernético, ésta lleva consigo una infinidad de aspectos que involucran desde el acceso a las TIC, habilidades o destrezas tecnológicas, patrones sociales, creencias, y hasta los estilos de vida, tanto en el ciberespacio como en el mundo tangible; sin olvidar que implica especialmente relaciones diádicas entre víctima/perpetrador, víctima/espectadores y perpetradores/espectadores, las cuales, –aunque pueden ser cara a cara–, son básicamente virtuales. Además, las distintas conductas y modalidades que existen para llevar a cabo una ciberagresión son diversas tal y como se evidenció en esta discusión.

Culminado todo el proceso de discusión de resultados, se da paso a las conclusiones de la investigación. Para ello se retoman los factores asociados al acoso cibernético obtenidos en esta diagnosis y se reflexiona sobre las consecuencias de dicho fenómeno en la juventud merideña.

CONCLUSIONES

El joven nativo digital en la actualidad utiliza las TIC para comunicarse con amigos, compañeros de clase y familiares, divertirse durante momentos de ocio, elaborar asignaciones escolares, aprender idiomas, realizar estudios a distancia, entre otros. Mantiene una conexión constante a través de las tecnologías, de tal manera que crea un entorno virtual paralelo al espacio tangible, es decir, una dimensión digital. En ese sentido, vale destacar que la infoesfera ofrece grandes aportes en los aspectos informativos, comunicacionales, sociales, y por supuesto, en el proceso educativo, siempre y cuando se dé un buen uso de la misma ya que el mundo global tecnológico no está exento de riesgos.

El acoso cibernético es una problemática que se ha identificado a nivel mundial y Venezuela no es la excepción; sin embargo, hasta este momento en el país son pocas las investigaciones sistemáticas llevadas a cabo. Por tal motivo, previa la identificación del problema en los contextos escolares de la ciudad de Mérida, se emprendió una indagación orientada a precisar la existencia del acoso cibernético en cuatro entidades educativas de la ciudad, con miras a develar los factores asociados a dicho fenómeno.

Debido a las dificultades en relación con la conceptualización del acoso cibernético que se identificó en la bibliografía e investigaciones consultadas, en la presente disertación se establece una analogía a partir de la noción de acoso presencial en el espacio escolar, acuñada en los estudios de Olweus (2006), refiriéndose a una conducta intencional, frecuente y con asimetría de poderes entre dos o más estudiantes. En consecuencia, la autora de esta disertación propuso que en el acoso cibernético se identifican los tres aspectos antes mencionados, ya que es intencional, porque el ciberperpetrador planifica la acción contra la cibervíctima, es decir, elige a la persona y la conducta a realizar; es frecuente, porque las TIC son garantía para la ejecución de conductas agresivas reiteradas y a cualquier hora del día, lo cual permite aumentar la presencia e instigación del perpetrador sobre la víctima. Con respecto a la asimetría de poderes en el acoso cibernético, se evidencia la superioridad del perpetrador sobre la víctima, la cual se desarrolla a partir del empleo constante y sofisticado de las TIC aunado a la posibilidad de generar daño y menoscabo a la identidad de la víctima.

En efecto, el uso y la destreza en las herramientas tecnológicas por parte del ciberperpetrador para producir el daño a través del teléfono celular e Internet le otorga la ventaja sobre la cibervíctima. En ocasiones unas acciones son sencillas y otras implican mayor habilidad tecnológica, ya que estas pueden abarcar desde el hecho de enviar un mensaje de texto o correo electrónico con amenazas e insultos, realizar llamadas silenciosas, hasta suplantar la identidad de la víctima en sus cuentas electrónicas, aplicaciones de mensajería instantánea, o colocar imágenes de la víctima en fotos y/o videos y hacerlas circular en la red. Aunque no se contempló en el estudio, se sabe de casos en los que el ciberperpetrador ha invadido la privacidad de la víctima accediendo a la conexión de la videocámara y/o robado la tarjeta *sim* del celular de la víctima.

De ahí que la utilización de las TIC a través de las acciones anteriormente mencionadas menoscaba a la cibervíctima, pues la va segregando de sus espacios y genera en ella efectos psicológicos y sociales –sentimientos de indefensión, culpa, aislamiento, entre otros– en su vida inmediata y futura, todo esto como producto de la superioridad que logra ejercer el ciberperpetrador sobre la cibervíctima.

El acoso cibernético es definido como una conducta básicamente agresiva que se lleva a cabo por medios tecnológicos. En virtud de ello, esta investigación consideró estudiar el desarrollo de la agresión desde los planteamientos teóricos de Albert Bandura (1975; 1987) a partir de los cuales se establece una extrapolación con la ciberagresión, siendo esto un aporte de la presente indagación. De ahí que se asume uno de los factores fundamentales que condicionan el aprendizaje de la agresión como es el *modelamiento simbólico*, refiriéndose a toda aquella conducta agresiva observada a través de medios visuales, escritos y/o acciones indirectas que conduce a repetir o imitar dicha conducta por parte de quien observa. Por esa razón, las TIC son señaladas en este estudio como los medios diferidos o simbólicos que predisponen al acoso cibernético, pues favorecen la asimilación de comportamientos agresivos que circulan a través de las redes.

Desde este punto de vista, también ha sido posible elaborar un paralelismo entre las propuestas de Bandura sobre la agresión indirecta, –que el autor identificó en los medios televisivos–, y el actual impacto de las TIC en la adquisición de la agresión. Indiscutiblemente, en el acoso cibernético el teléfono celular e Internet actúan como medios de difusión de la agresión indirecta los cuales tienen un poder de penetración,

ya que la audiencia es mayor. Así, el análisis de la Teoría del Aprendizaje Social hizo posible explicar los procesos psicosociales que se activan para la adquisición de conductas negativas en el mundo digital.

Por otro lado, se contempló el modelo ecológico desarrollado por Urie Bronfenbrenner (1987) que permite explorar las influencias culturales, familiares y sociales a partir de una perspectiva sistémica, en la cual el centro de estudio es el joven que vive experiencias de acoso cibernético. De esta manera, al examinar las relaciones diádicas desde el *microsistema* escolar –que se refiere al entorno inmediato en el que convive el estudiante con los otros de modo presencial–, se pudo conocer cómo las relaciones virtualizadas favorecen la interrelación simultánea de dos o más entornos, a saber, el microsistema familiar y microsistema educativo que configuran el *mesosistema*. En este sistema integrado transcurre la dinámica del joven con otros compañeros de clase o grupo de pares a través de la conexión en el infoespacio. En tal sentido, se logró constatar que es en este entorno donde se produce con más fuerza la acción del acoso cibernético.

A su vez se analizó el *exosistema*, el cual comprende todos los entornos en los cuales el estudiante no está de forma activa, pero que repercuten en él y/o en el contexto en el cual se encuentre; así, el mundo virtual facilita que el exosistema ejerza una acción más intensa sobre la vida del joven a través de las relaciones construidas en las redes sociales. Por último, el *macrosistema* engloba la cibercultura y el mundo global tecnológico, elementos determinantes en todo el proceso de interacción virtual, por lo tanto, del acoso cibernético. En efecto, estos dos últimos sistemas son lo más distantes al estudiante, pero ambos también dieron la oportunidad de analizar otros aspectos que operan en las acciones negativas realizadas por el grupo de estudiantes participantes en el estudio.

Tomando en cuenta que el acoso cibernético debe considerarse en distintos planos de análisis, la investigadora apostó por una propuesta epistemológica que la condujo a través del paradigma de la complejidad para establecer la elección metodológica constituida por un enfoque cuantitativo y un enfoque cualitativo, cuyos resultados fueron contrastados a través de la triangulación que brinda la complementariedad de las diversas miradas al fenómeno. De esta manera se obtuvo una comprensión sistémica del acoso cibernético, y en consecuencia, una visión integral de la problemática en el contexto escolar merideño estudiado.

Como resultado, fue posible identificar un conjunto de factores que permiten construir una diagnosis del acoso cibernético en los estudiantes de las cuatro instituciones participantes en la indagación. Así, las frecuencias obtenidas de victimización y perpetración develan la presencia del acoso cibernético en el contexto de Educación Media en la muestra analizada, pues el 25,5% de los estudiantes señalaron estar implicados de manera directa en acciones negativas de modo virtual.

Respecto a los factores sociodemográficos y su relación con el acoso cibernético a nivel estadístico se presentó una diferencia significativa en cuanto al sexo, resultando las féminas más victimizadas; además, la edad y el año de curso de los estudiantes están asociados a la presencia del acoso cibernético para ambos protagonistas, por ende, al tener más edad y encontrarse en los años de escolaridad superior de Educación Media es factible una mayor presencia del acoso cibernético.

En el caso del tipo de institución educativa no se encontraron diferencias significativas; sin embargo, al examinar las frecuencias entre las entidades escolares públicas y privadas, se determina que hay una mayor presencia de acoso cibernético en los colegios privados. Esto se destaca porque es un aspecto vinculado con el acceso tecnológico, lo cual permite interpretar que ésta es una condición importante, mas no imprescindible.

De acuerdo con las conductas y modalidades en el acoso cibernético, se evidenció que el nivel de implicación tanto a través del teléfono celular como de Internet es mayor por parte de las cibervíctimas, a diferencia de los ciberperpetradores. Tal discrepancia es posible por los roles que asumen ambos protagonistas en la sociedad, e incluso que las mujeres se perciban a sí mismas especialmente como víctimas de acoso cibernético, ya que en la ciberperpetración ambos géneros asumen de igual manera el rol.

Es menester hacer notar que las modalidades y conductas incluidas en el estudio para explorar los actos de acoso cibernético no son apreciados por las víctimas y los perpetradores como tales. Para ilustrar mejor, solo el 17% de los estudiantes afirmó ser cibervíctima; no obstante, la conducta más reportada es un 38,63% de llamadas silenciosas en el caso de la cibervictimización; esto indica que, más del 20% de los jóvenes están involucrados o viven experiencias relacionadas con el acoso cibernético, pero no se reconocen como víctimas. De igual forma se obtuvo según el reporte de los ciberperpetradores, pues el 8,5% de los estudiantes participa en actos

de acoso cibernético contra algún compañero, por el contrario, la conducta más identificada es un 21,63% al bloquear a alguien en un chat con el propósito de excluirlo del grupo. Esto quizás sucede por el hecho de que algunos jóvenes desestiman y justifican las acciones negativas realizadas y/o recibidas al considerarlas inofensivas, irrelevantes, bromas o un chalequeo, sin tener conciencia de la trascendencia de sus actos.

Al hacer referencia a las cibervíctimas, resalta la conducta de llamadas silenciosas, seguida por recibir contenidos visuales que reflejan situaciones agresivas e incómodas a través del teléfono celular; mientras, por la vía de Internet la recepción de imágenes de peleas, robo de la identidad y amenazas e insultos son las acciones negativas más predominantes. En cuanto a los ciberperpetradores, a través del teléfono celular se repiten las conductas antes señaladas por las cibervíctimas pero se distinguen entre ambos protagonistas la frecuencia de implicación, siendo las cibervíctimas quienes están más implicadas. En el caso de Internet la conducta más realizada es el bloquear a un compañero para excluirlo del grupo de chat, seguido por ignorar deliberadamente a alguien en grupos *online* y excluir o dejar fuera a un compañero de un grupo *online*.

Debido al acelerado avance de las TIC el acoso cibernético se elabora más allá de una acción verbal y escrita porque al involucrar herramientas tecnológicas facilita otras formas de perpetración, lo cual propicia una mayor crueldad del acoso, pues no cabe duda de que el impacto visual genera mayores repercusiones a nivel personal. De hecho, las cibervíctimas admiten la recepción de fotos y videos de violencia y peleas en un 27,36% a través del teléfono celular y el 26,43% por la vía de Internet, lo que evidencia la penetración de las imágenes en el detrimento de la persona.

Asimismo, llama la atención el haber recibido material audiovisual en el teléfono celular de tipo íntimo o embarazoso, aunque no se pudo conocer si era de la persona afectada o si correspondía a otro sujeto fuera del contexto escolar; por tanto, es un aspecto que se ha de considerar en futuras investigaciones ya que si dichas imágenes son referentes o involucran a la cibervíctima sin duda alguna la angustia será mayor en ella.

Es incontrovertible que las TIC facilitan y propagan el acoso cibernético dando oportunidad de proceder a cualquier hora del día –24 x 7– y en diversos entornos, afectando así los distintos niveles ecológicos de todos sus protagonistas. El perpetrador

al actuar a través de medios virtuales no observa el daño producido lo que contribuye en la disminución de sus prejuicios y empatía frente al menoscabo de la otra persona.

Aun cuando no fue indagado en este estudio, no se puede dejar de mencionar el rol del ciberespectador, pues cada vez que éste observe en el ciberespacio la acción negativa propicia la intensificación del daño en la cibervíctima; de ahí que el acoso cibernético sea señalado de mayor gravedad al ser contrastado con el acoso presencial.

La información derivada del estudio revela la necesidad de abrir una línea de investigación con miras a explorar otras condiciones que inciten a los actos de acoso cibernético y que operan en la estructura ecológica de los estudiantes, teniendo en cuenta que la acción se origina en el microsistema escolar, pero trasciende y afecta los distintos niveles del sistema, dado que la agresión indirecta amplifica el efecto del acoso escolar. Por esa razón, la importancia de continuar con investigaciones de esta índole en el contexto educativo merideño, así como en el resto del país.

También, el factor del género debe ser analizado con mayor profundidad, con el propósito de determinar si el mismo repercute en la elección de la cibervíctima.

En próximos estudios se ha de evaluar la necesidad de explorar el acoso cibernético al distinguir según la modalidad empleada, dado que el teléfono celular como cualquier equipo electrónico que brinde la posibilidad de conexión a Internet serán los medios para realizar y recibir la ciberagresión. Quizás antes de la aparición de los dispositivos móviles inteligentes era indispensable diferenciar la modalidad utilizada entre celular e Internet, pero en la actualidad la diferenciación entre ambas modalidades produce confusión o dificultad ante la elección, situación a la cual se hizo la debida acotación en la discusión de los resultados.

Los jóvenes que viven experiencias de acoso cibernético, por lo general no cuentan con las habilidades psicológicas ni sociales necesarias para hacer frente a las agresiones continuas, lo que les conduce a tomar salidas que la mayoría de las veces no son las más idóneas. Incluso algunas víctimas eligen actuar de igual forma que el perpetrador para contrarrestar la circunstancia, de ahí que aparezca otro protagonista en la relación de acoso cibernético al que se le ha denominado ciberperpetrador victimizado. En otros casos, la víctima opta por aislarse como posible alternativa para manejar la situación que vive, pero no tiene conciencia de que dicha elección perjudica las relaciones interpersonales, no solo en el ámbito académico sino también fuera de éste.

Es innegable que los estudiantes adolescentes están en plena etapa de desarrollo identitario, social y formativo; por tal motivo, los jóvenes al involucrarse o verse inmiscuidos en circunstancias de acoso cibernético de una u otra forma ven vulnerada su identidad, presentan dificultad para compartir con los demás, hasta el hecho de incidir en su desempeño académico.

La investigadora del presente estudio estima que la identidad del adolescente se construye al unísono de la interacción con su mundo social, en su convivencia diaria e incluso ética; de manera que, la calidad de los vínculos sociales –presenciales y virtuales– toman un papel imprescindible. Dado que la construcción de la identidad implica un proceso psicológico, social e intersubjetivo, –es decir, una reciprocidad a nivel intelectual y/o afectiva entre dos o más personas–, la forma como se establece la comunicación, ya sea oral, escrita o a través de las imágenes, cumple un importante rol ya que estos han venido a constituirse en mediadores para la configuración de la identidad desde que las TIC se establecen como espacios de relación.

Las emociones también están en desarrollo y estructuran la vida psíquica del adolescente, y en este momento se encuentran en plena efervescencia. Recuérdese que en la producción narrativa se detecta que el aspecto emocional es uno de los activadores del acoso cibernético hacia la joven; en tal sentido, se observa que el perpetrador reacciona a partir de las interpretaciones que realiza de las distintas circunstancias que le toca vivir y de la forma de relacionarse con los compañeros de la clase. Así pues, se afirma que el joven actúa en función de sus deseos, intenciones y objetivos personales, lo cual guarda relación con las emociones. No se trata de un suceso abstracto sino más bien de quién produce la emoción. Por consiguiente, las emociones y la afectividad juegan un papel fundamental en los jóvenes al orientar o definir los comportamientos con los demás y consigo mismo.

En efecto, las TIC ocasionan que las emociones ya no sean expresadas y sentidas sino sustituidas por vías rápidas, tal es el caso de los emoticones o *post* –de gran carga semántica e interpretativa– con los cuales se busca representar los sentimientos y por ende, propiciar transformaciones en la afectividad del estudiante que vive experiencias de acoso cibernético. Es evidente que en el plano emocional del adolescente las tecnologías banalizan las formas de sentir y su vinculación con otras personas. El permitir que predomine el mundo digital sobre el presencial conduce a la

despersonalización al no existir una interacción cara a cara, lo que también es un factor asociado al acoso cibernético.

Por otra parte, el vivir en una cibercultura, la cual en este trabajo actúa desde el nivel del *macrosistema*, conlleva a asumir ciertas formas particulares para comunicarse, interactuar y existir en el mundo global tecnologizado y quienes no se adaptan a este entorno posiblemente son segregados y en ciertas oportunidades, acosados. De modo que se construye la identidad a partir de la interconexión con la interacción social y el escenario cultural.

En ocasiones el joven busca en la relación social la aceptación por parte del grupo, por eso es capaz de realizar acciones negativas sin que estas sean deliberadas. Otras, expresan sentimientos explícitos de agresión producto del entorno abiertamente hostil. Sin embargo, queda claro que en la situación de acoso cibernético un estudiante prefiere enviar un comentario soez a un compañero de la clase a través de los dispositivos tecnológicos, porque no se atreve a decirlo cara a cara, ya sea por temor o porque la virtualidad promueve la despersonalización de la agresión latente.

En consecuencia, los factores diagnosticados en el presente estudio deben ser considerados en planes de acción con el propósito de mitigar el acoso cibernético en la ciudad de Mérida. La educación desde su acción en el microsistema escolar asume un protagonismo fundamental a fin de promover la toma de conciencia acerca de los peligros que existen en el mundo virtual. Los profesores han de iniciar una comprensión dirigida a los estudiantes para conocer los posibles riesgos al emplear las TIC, lograr discernir y seleccionar los contenidos que se observan y replican en la red, de tal manera que los jóvenes desechen la información de contenidos impropios y no utilicen la tecnología en el menoscabo de otra persona.

Además, es necesario que el microsistema escolar y el microsistema del hogar sean considerados como espacios que tienen una continuidad –denominada mesosistema– y que no conforman entornos aislados. De hecho, tal y como se evidencia, el acoso cibernético se configura desde y hacia el hogar, pero el epicentro es el contexto escolar desde el cual trascienden sus efectos.

Por ello, es importante formar a los estudiantes en saber qué hacer ante circunstancias de acoso cibernético, todo esto con la esperanza de cultivar una ciudadanía digital responsable de sus propios actos en el infoespacio y así convivir en pro de la humanidad.

La cibercultura conduce a un cambio en el entorno educativo, por lo que es indispensable que los profesores estén atentos a lo que viven los estudiantes a fin de orientarlos y fomentar su criterio moral y social. Esto implica asumir un nuevo reto pedagógico con la intención de alcanzar un proceso enseñanza y aprendizaje que promueva las relaciones empáticas y armoniosas para generar una sana convivencia, tanto dentro como fuera de las escuelas a través de las TIC.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS

- Acuña Limón, A. (2009). Violencia interactiva en Internet. En M. A. Rebeil y D. G. Gómez. (Coords.), *Violencia mediática e interactiva* (pp. 202-218). México: Trillas.
- Aguilar Gaviria, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), pp. 73-88. doi: 10.12795/pixelbit.2015.i47.05
- Alfaro Barragán, C. y Cárdenas Vallejo, D. C (2017). *Autonomía y co-evolución: construcción de una perspectiva ecológica compleja de la violencia escolar* (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Álvarez Idarraga, G. (2015). *Cyberbullying, una nueva forma de acoso escolar* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(15), pp. 241-252. Universidad Nacional de Mar del Plata: Argentina.
- Arellano, N., Chirinos, Y., López, Z. y Sánchez, L. (2007). Los tipos de maltrato entre iguales. *Quaderns Digitals*, pp. 1-18. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10404
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, XVIII(1), pp. 13-26. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/view/16851/14590>
- Avilés M., J. M. (2010). *Éxito escolar y cyberbullying*. *Boletín de Psicología*, 98, pp. 73-85.
- Balash, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (3), pp. 44-48.

- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A. Bandura y E. Ribes Iñesta, *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 309-347). México: Trillas.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Baquero Correa, A. y Avendaño Prieto, B. L. (2015). Diseño y análisis psicométrico de un instrumento para detectar presencia de cyberbullying en un contexto escolar. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), pp. 213-226.
- Bassi Follari, J. (2014). Cualit/Cuanti: La distinción paleozoica. *FQS Forum: Qualitative, Social, Research*, 15(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1993/3659>
- Biglia, B. y Bonet Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/6521202/2666.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1495600009&Signature=xxrYDBE154Ld2U%2BpxqqqzeA8BjM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNarrative_Construction_as_a_Psychosocial.pdf
- Buelga, S. Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), pp. 784-789. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>
- Buelga, S., y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), pp. 91-101. doi: 10.5093/in2012v21n1a2
- Buendía Giraldo, N. I., Castaño Castrillón, J. J., Constanza Cañón, S., Giraldo Acevedo, J. A., Marín Echeverri, L., Sánchez Pacheco, S. y Suarez Ruiz, F. A. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), pp. 312-332. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n3/2011-7485-psdc-33-03-00312.pdf>
- Bringué Sala, X. y Sádaba Chalezquer, Ch. (2008) (Coords.). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Fundación Telefónica.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brown, F. (1980). *Principios de la medición en Psicología y Educación*. México: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia*. España: Save the Children.
- Casado, M. A., Garitaonandia, C., Jiménez, E., Garmendia, M., Karrera, I. y Moreno, G. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.es/publicacion/estado-mundial-de-la-infancia-2018-los-ninos-y-ninas-de-la-brecha-digital>
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2013). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying: Nuevas violencias y consumos culturales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Cerezo Ramírez, F. (2012). Psique: Bullying a través de las TIC. *Sapiens Research*, 2(2), pp. 24-29.
- Collell i Caralt, J. y Escudé Miquel, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, pp. 9-14.
- CONATEL (2016). *Cifras del Sector Telecomunicaciones*. Recuperado de <http://www.conatel.gob.ve/resumen-del-sector-telecomunicaciones-2015/>
- Del Barrio, C. (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. Revista digital de la asociación CONVIVES, 3, pp. 25-33. Recuperado de http://convivenciaenlaescuela.es/wp-content/uploads/2013/06/Revista-CONVIVES-N_3-Abril-2013.pdf
- Del Río Pérez, J., Bringué Sala, X., Sádaba Chalezquer, Ch. y González González, D. (2009). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. *V CONGRÉS INTERNACIONAL COMUNICACIÓ I REALITAT*. Foro Generaciones Interactivas, Universidad de Navarra, pp. 307-316. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/17800/1/articulo-cyberbullying.pdf>
- Del Río, J., Sádaba, Ch. y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Juventud y nuevos medios de comunicación*, 88, pp.

- 115-129. Recuperado de <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1880411574>
- Diccionario bilingüe Merriam Webster (2006). Recuperado de <http://www.merriam-webster.com/>
- Diccionario de la Real Academia Española (2013). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=0ZszPxA>
- Elkind, D. & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 15, pp. 38-44.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012a). Hacia unas ciudades apropiadas para la infancia. *UNICEF*, pp. 49-63. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-CAPITULO-4-Hacia-unas-ciudades-apropiadas-para-la-infancia.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2012b). Progreso para la infancia. Un boletín sobre los adolescentes. *UNICEF*, (10). Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/unc331769_SP.pdf
- Fuensanta Cerezo, P. A., Giménez, A. M. y Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de psicología*, 32(3), pp. 761-769. doi: 10.6018/analesps.32.3.217461
- Fromm, E. (2006). *El corazón del Hombre*. México: Fondo de cultura económica.
- Freud, S. (1992). *El malestar en la cultura*. En Obras Completas. (Tercera reimpresión en castellano). Vol. 21. Pp. 57-140. Buenos Aires: Amorrortu.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), pp. 233-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/560/56019292003/>
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E., ... y Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima metropolitana. *Revista IIPSI*, 13(2), pp. 83-99. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n2/pdf/a05v13n2.pdf
- García Rojas, A. D. y Jiménez Vásquez, A. (2010). Estudio exploratorio y descriptivo del cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Currículum*, 23, pp. 155-164. Recuperado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero23/garcia%20rojas.pdf>

- Giménez Gualdo, A. M., Maquilón Sánchez, J. J. y Arnaiz Sánchez, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2), pp. 119-133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245131498002>
- González Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (15), pp. 227-246.
- Hernández Prados, M. A. y Solano Fernández, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), pp. 17-36.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 5(2), pp. 26-35.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). México: Mc Graw Hill Education.
- Henríquez Coronel, P. (2013). Cibercultura y jóvenes en América Latina: aproximación a un estado del arte. *Acción pedagógica*, (22), pp. 06-16.
- Herrera López, M., Romera, E. M. y Ortega Ruiz, R. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica: un estudio bibliométrico. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), pp. 125-155.
- Herrera López, M., Romera, E. y Ortega Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, pp. 163-172.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2014). *XIV Censo nacional de población y vivienda. Resultados total nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. Recuperado de <http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/nacional.pdf>
- Iranzo Ejarque, B. (2017). *Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas de cyberbullying* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, España.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales* (Cuarta edición). México: Mc Graw Hill.

- La Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009, 15 de agosto). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial 5929E. Recuperado de <http://me.gob.ve/Descargas/Resolucion/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Landeau, R. (2012). *Metodología y nuevas tecnologías*. Venezuela: Editorial Alfa.
- Lévy, P. (1999). *“Qué es lo virtual”*. Barcelona: Paidós.
- León del Barco, B., Felipe Castaño, M., Fajardo Bullón, F. y Gómez Carroza, 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), pp. 771-788. Recuperado de <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?709>
- Lorenz, K. (1972). Sobre la agresión. El pretendido mal. Madrid: Editorial siglo XXI.
- Louise Harvey, H., Guillén López, S., Ivorra González, D. y Fernández Savall, Y. (2014). Factores que aumentan la probabilidad de que una persona sea un ciberacosador. *Revista de fundamentos de psicología*, 6(1), pp. 13-20.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 27, pp. 157-170. doi: 10.1177/0143034306064547
- Martínez Guzmán, A., y Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: construyendo nuevos relatos. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), pp. 111-125. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1206
- Martínez Miguélez, M. (2011). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14(5), pp. 267-274. doi: 10.1089/cyber.2010.0002
- Milgram, S. (1965). Some conditions of obedience and disobedience to authority. *Human Relations*, 18 (1), pp. 57-76. Recuperado de <http://www.lucs.lu.se/wp-content/uploads/2015/02/milgram-some-conditions-of-obedience-and-disobedience-to-authority-1965.pdf>
- Misle, O. y Pereira, F. (2011). *Lo que esconden los morrales*. Caracas, Venezuela: CECODAP.

- Mora Merchán, J. A., Ortega, R., Calmaestra, J. y Smith, P. K. (2010). El uso violento de la tecnología: El cyberbullying. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 189 - 209). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Murzi Vivas, M. M. (2007). *Desarrollo colaborativo de los profesores del área de inglés para la reforma del curriculum*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos Tesis Doctorales en Red. Universitat Rovira i Virgili, España.
- Okuda Benavides, M. y Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, (XXXIV)1, pp. 118-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. (Tercera edición). Madrid: Morata.
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A. y Rivas, B. E. (2012). Cyberbullying – Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(1), pp. 13-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37923266003>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 15-30). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), pp. 183 - 192. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/194/cyberbullying-ES.pdf>
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2013). Redes Sociales y Cyberbullying: El Proyecto ConRed. Revista digital de la asociación CONVIVES, 3, pp. 34 - 44. Recuperado de http://convivenciaenlaescuela.es/wp-content/uploads/2013/06/Revista-CONVIVES-N_3-Abril-2013.pdf

- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), pp. 71 – 79. doi: 10.1016/j.pse.2016.01.004
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (Coords.), *El acoso escolar y su prevención* (pp. 11 - 56). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Paredes Márquez, S. R. (2014). El ciber-suicidio a través de las TIC: un nuevo concepto. *Derecho y Cambio Social*, ISSN: 2224-4131, pp. 1-11. Recuperado de http://www.derechocambiosocial.com/revista038/EL_CIBERSUICIDIO_A_TRAVES_DE_LAS_TIC.pdf
- Pardo, A. y Ruiz, Miguel. (2002) *SPSS 11. Guía para el análisis estadístico*. Madrid: McGraw Hill.
- Pérez Barrero, S. (2006). La internet. Nuevas tecnologías, nuevos problemas y nuevos desafíos en la prevención del suicidio. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 69(1-4), pp. 102-106.
- Reinoza Dugarte, M. (2016). La Teoría Fundamentada como método en la tesis doctoral. *Administración Educativa*, (4), pp. 159-165. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/8212/8155>
- Reinoza Dugarte, M., Escobar Domínguez, M. G., y Alonso de González, M. L. (2014). Aproximación al acoso cibernético en instituciones educativas venezolanas. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), pp. 1-13. doi: 10.1344/reire2014.7.2721
- Reinoza Dugarte, M. y Escobar Domínguez, M. G. (2017). Narrativa de una víctima de acoso cibernético: una mirada desde el enfoque ecológico de Urie Bronfenbrenner. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), pp. 15-33. doi: 10.1344/reire2017.10.217040
- Rivituso, G. (2012). *Cyberbullying: an exploration of the lived experiences and the psychological impact of victimization among college students an interpretive phenomenological analysis*. Education Doctoral Theses. Paper 21. Northeastern University. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2047/d20002393>
- Rodríguez, J. y González, S. (2010). Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿Qué variables la explican? *Capítulo Criminológico*, 38(3), pp. 309 - 341.

- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, (12) 2, pp. 289-305. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81 - 104). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Santos Luque, A. y Romera Félix, E. M. (2013). Influencia de la exposición a la violencia en conductas de agresión en cyberbullying. *Apuntes de Psicología*, 31(2), pp. 225 - 235. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2207/3809>
- Schöngut Grollmus, N. y Pujol Tarrés, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16 (2).
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. University of London.
- Smith, P. K. (2013). Cyberbullying y ciberagresión. En A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (Coords.), *El acoso escolar y su prevención* (pp. 173 - 189). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Trujano Ruiz, P., Dorantes Segura, J. y Tovilla Quesada, V. (2009). Violencia en Internet: nuevas víctimas, nuevos retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15(1), pp. 7-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68611923002#>
- Vera, M. (2017, 25 de abril). "La ballena azul", un juego macabro que incita al suicidio en jóvenes. *El Nuevo Herald*. Recuperado de <http://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/article146729204.html>
- Viñas, F. y González, M. (2010). Amenazas a través de la telefonía móvil e Internet: perfil psicológico y consecuencias emocionales. *Acción psicológica*, 7(1), pp. 31-40.

Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Center for Safe and Responsible Use of the Internet, pp. 1-16. Recuperado de <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx>

www.bdigital.ula.ve

Anexo 1



Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Departamento de Psicología y Orientación
Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y Vida Familiar



Università degli Studi di Firenze
Dipartimento di Psicologia

Edad: _____ Sexo: _____ Año que cursa: _____

Acoso cibernético

A continuación, encontrarás algunas preguntas relacionadas con una forma de acoso escolar. Estas preguntas están relacionadas con tu vida escolar en los **ÚLTIMOS 2-3 MESES**. Cuando respondas, trata de pensar en lo ocurrido durante todo este período y no solo en los eventos más recientes.

El acoso cibernético es una nueva forma de acoso escolar que utiliza:

- Servicio de mensajes cortos (SMS) o (mensajes de texto telefónicos)
- Multimedia Messaging System (MMS) o sistema de mensajería multimedia
- Fotos o videos
- Llamadas
- Correos electrónicos
- Chat o mensajería instantánea (como MSN, Blackberry messenger (BBM), WhatsApp, Hookt, entre otros)
- Blogs
- Sitios web
- Juegos de rol online
- Redes sociales (Facebook, Twitter, entre otras)

Se habla de acoso cibernético cuando se envían mensajes de texto, fotos, videos o información desagradable sobre otras personas, o cuando se envían a otros mensajes de texto, fotos, videos o información desagradable relacionados contigo.

1. ¿Cuántas veces has sido víctima del acoso cibernético en los últimos 2-3 meses?

- Nunca
- Una o dos veces
- 2-3 veces al mes
- Una vez a la semana
- Varias veces a la semana

2. ¿Qué tipo de acoso cibernético has sufrido en los **ÚLTIMOS 2-3 MESES**? (Indica con qué frecuencia te ha sucedido, escribiendo una X en uno de los recuadros de la derecha. Por ejemplo, si te han enviado SMS con amenazas 2 o 3 veces al mes escribe una X en la columna correspondiente).

EN LOS ÚLTIMOS 2-3 MESES, CUÁNTAS VECES:	Nunca	Solo 1 o 2 veces	2-3 veces al mes	1 vez a la semana	Varias veces a la semana
1. Has recibido SMS, Blackberry messenger (BBM) o WhatsApp con amenazas o insultos					
2. Has recibido videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular					
3. Has recibido amenazas e insultos a través de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace)					
4. Has recibido llamadas silenciosas					
5. Has recibido correos electrónicos con amenazas o insultos					
6. Has recibido videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas a través del teléfono celular					
7. Has recibido llamadas con amenazas e insultos					
8. Has recibido videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook), mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)					
9. Han difundido rumores falsos sobre ti a través del teléfono celular.					
10. Has recibido videos, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook), mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)					
11. Alguien ha manipulado material personal y privado para reutilizarlo luego					
12. Has sido ignorado deliberadamente en grupos online (chat, foros, grupos de Facebook...)					
13. Alguien ha obtenido información o material personal (por ejemplo, imágenes, fotos, videos...) para reutilizarlas luego					

EN LOS ÚLTIMOS 2-3 MESES, CUÁNTAS VECES:	Nunca	Solo 1 o 2 veces	2-3 veces al mes	1 vez a la semana	Varias veces a la semana
14. Han difundido rumores falsos sobre ti a través del Internet					
15. Alguien ha obtenido y usado tu clave de cuenta suplantando tu identidad (correo electrónico, Facebook...)					
16. Te han excluido o dejado fuera de un grupo online (chat, foros, grupos de Facebook...)					
17. Alguien ha obtenido y utilizado los contactos de tu teléfono celular suplantando tu identidad.					
18. Alguien te ha bloqueado en un chat o en el Facebook, para excluirte del grupo					

3. ¿Alguna vez has participado en actos de acoso cibernético contra alguno de tus compañeros en los **ÚLTIMOS 2-3 MESES**?

- Nunca
 Una o dos veces
 2-3 veces al mes
 Una vez a la semana
 Varias veces a la semana

4. ¿De qué manera has participado en actos de acoso cibernético en los **ÚLTIMOS 2-3 MESES**?

(Indica con qué frecuencia ha sucedido, escribiendo una X en uno de los recuadros de la derecha. Por ejemplo, si has enviado SMS con amenazas 2 o 3 veces al mes escribe una X en la columna correspondiente).

EN LOS ÚLTIMOS 2-3 MESES, CUÁNTAS VECES:	Nunca	Solo 1 o 2 veces	2-3 veces al mes	1 vez a la semana	Varias veces a la semana
1. Has enviado SMS, Blackberry messenger (BBM) o WhatsApp con amenazas o insultos					
2. Has enviado videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del teléfono celular					
3. Has enviado amenazas e insultos a través de Internet (sitios web, blogs, mensajería instantánea (MSN), Facebook, Twitter, Myspace)					
4. Has realizado llamadas silenciosas					

EN LOS ÚLTIMOS 2-3 MESES, CUANTAS VECES:	Nunca	Solo 1 o 2 veces	2-3 veces al mes	1 vez a la semana	Varias veces a la semana
5. Has enviado correos electrónicos con amenazas o insultos					
6. Has enviado videos, fotos o imágenes embarazosas o íntimas a través del teléfono celular					
7. Has realizado llamadas con amenazas e insultos					
8. Has enviado videos, fotos o imágenes de peleas y violencia a través del Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook, mensajes multimedia (MMS), WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)...))					
9. Has difundido rumores falsos sobre alguno de tus compañeros a través del teléfono celular					
10. Has enviado video, fotos o imágenes de situaciones embarazosas o íntimas a través de Internet (e-mail, sitios web, YouTube, Facebook, mensajes multimedia MMS, WhatsApp, Blackberry messenger (BBM)...))					
11. Has manipulado material personal y privado para reutilizarlo luego					
12. Has ignorado deliberadamente a alguien en grupos online (chat, foros, grupos de Facebook...)					
13. Has obtenido información o material personal (por ejemplo, imágenes, fotos...) para reutilizarlas luego					
14. Has difundido rumores falsos sobre alguien a través del Internet					
15. Has obtenido y usado la clave de cuenta de alguno de tus compañeros (correo electrónico, Facebook...) suplantando su identidad					
16. Has excluido o dejado a alguno de tus compañeros fuera de un grupo online (chat, foros, grupos de Facebook...)					
17. Has obtenido y utilizado los contactos del teléfono celular de alguno de tus compañeros suplantando su identidad					
18. Has bloqueado a alguno de tus compañeros en un chat o en el Facebook para excluirlo del grupo.					

Anexo 2

Víctimas

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	512	94.6
	Excluido ^a	29	5.4
	Total	541	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

www.bdigital.ula.ve

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.845	18

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ACpart2.1	20.95	34.364	.493	.836
ACpart2.2	20.73	33.150	.415	.841
ACpart2.3	20.89	33.684	.490	.835
ACpart2.4	20.53	30.617	.562	.833
ACpart2.5	21.09	36.338	.413	.841
ACpart2.6	20.81	32.783	.499	.835
ACpart2.7	20.99	34.550	.504	.835
ACpart2.8	20.75	32.843	.462	.838
ACpart2.9	21.00	35.223	.455	.838
ACpart2.10	20.89	33.847	.453	.837
ACpart2.11	21.02	35.671	.399	.840
ACpart2.12	20.98	35.223	.374	.841
ACpart2.13	21.01	35.340	.452	.838
ACpart2.14	20.99	35.059	.483	.837
ACpart2.15	20.92	34.926	.402	.839
ACpart2.16	20.99	35.681	.345	.842
ACpart2.17	20.96	34.705	.435	.838
ACpart2.18	20.96	33.665	.535	.833

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
22.14	38.124	6.174	18

Anexo 3

Perpetradores

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	515	95.2
	Excluido ^a	26	4.8
	Total	541	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

www.bdigital.ula.ve

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.849	18

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ACpart4.1	19.03	18.499	.291	.848
ACpart4.2	19.01	17.659	.477	.841
ACpart4.3	19.04	18.465	.385	.845
ACpart4.4	18.91	17.217	.344	.849
ACpart4.5	19.06	18.434	.400	.845
ACpart4.6	18.97	16.320	.608	.833
ACpart4.7	19.04	18.171	.387	.845
ACpart4.8	19.01	17.478	.482	.840
ACpart4.9	19.02	17.795	.476	.841
ACpart4.10	19.02	16.861	.629	.833
ACpart4.11	19.01	16.889	.616	.834
ACpart4.12	18.84	15.820	.573	.836
ACpart4.13	19.01	16.813	.615	.834
ACpart4.14	19.04	18.308	.400	.845
ACpart4.15	18.99	17.527	.399	.844
ACpart4.16	18.91	17.140	.466	.841
ACpart4.17	19.02	17.887	.418	.843
ACpart4.18	18.80	16.451	.392	.850

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
20.10	19.369	4.401	18

Anexo 4

Título de la investigación: ACOSO CIBERNÉTICO EN JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL.

CONSENTIMIENTO INFORMADO¹⁰

He recibido la información proporcionada por la investigadora: Marianela Reinoza Dugarte, cédula de identidad N° 14.171.978 y Co-colaboradora: María Gisela Escobar Domínguez, cédula de identidad N° 6.891.136, responsables del proyecto “ACOSO CIBERNÉTICO EN JÓVENES DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL”, el cual se realiza en la Unidad de Investigación del Desarrollo Humano y la Vida Familiar (UNIDEHF).

He tenido la oportunidad de preguntar sobre esta propuesta de investigación y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. Por lo tanto, conozco los alcances de la misma. Consiento voluntariamente el ingreso de la investigadora a las secciones de Educación Media, con el fin de aplicar los instrumentos y la observación necesaria para la recolección y sistematización de la información en la investigación. Estas técnicas se utilizarán con la finalidad de Analizar el fenómeno del acoso cibernético en estudiantes de educación media general de la ciudad de Mérida – Venezuela.

Nombre del participante o responsable de la institución:

Firma del participante: _____ Fecha: ____/____/____

He leído con exactitud o he sido testigo de la lectura exacta del documento de consentimiento informado para la realización de esta investigación cuantitativa y como participante he tenido la oportunidad de hacer preguntas.

Confirmando que el participante ha dado consentimiento libremente.

Nombre de la investigadora: Marianela Reinoza Dugarte

Firma de la investigadora: _____ Fecha: ____/____/____

Ha sido proporcionado al participante una copia de este documento de consentimiento informado _____ (iniciales del investigador/asistente).

¹⁰ Este formato tiene el título y objetivo, tal y como se presentó a los directores de las unidades educativas, en el caso para el inicio del primer momento metodológico.

Anexo 5

ASPECTOS A CONSIDERAR PARA LAS CARACTERÍSTICAS EN EL AÑO ESCOLAR 2015 - 2016

1. Descripción general de las características de la institución en cuanto a:
 - a. Infraestructura:
 - Espacios amplios y suficientes para la cantidad de estudiantes que atiende la institución, de fácil circulación.
 - Aulas, biblioteca, sala de computación, patio amplio, bebederos, cancha deportiva, auditorio, laboratorios.
 - b. Estado de las instalaciones:
 - Filtraciones, pintura, baños, paredes y techos.
 - c. Mobiliario adecuado:
 - Pupitres, pizarrones y escritorios en buen estado.
 - d. Insumos:
 - Laboratorios con dotación necesaria para las prácticas.
 - Biblioteca dotada.
 - Equipo para educación física (pelotas, colchonetas, cuerdas, entre otros).
 - e. Iluminación:
 - En aulas y áreas externas.
 - f. Aseo de las instalaciones:
 - Salones de clase, zonas comunes y baños.
 - g. Cantina escolar. Comedor.

2. Población estudiantil atendida en Educación Media General. Considerar turno matutino y vespertino si existen:
 - a. Número de secciones por año de Educación Media General.
 - b. Cantidad aproximada de estudiantes por aula en Educación Media General.

3. Exponga el comportamiento de los estudiantes que se atiende en Educación Media General en cuanto a:
 - a. Seguimiento a normas y disciplina escolar.
 - b. Rendimiento escolar.
 - c. Asistencia regular a la institución.
 - d. Situaciones de acoso físico o a través de internet o celular.
 - e. Participación en actos de violencia fuera de la institución.

4. ¿La mayoría de los alumnos habitan en comunidades cercanas o se desplazan desde otras zonas de la ciudad?

5. Describir de manera general las características de la comunidad donde se asienta la institución en cuanto al acceso adecuado a servicios públicos. Señalar en los estados que se encuentran (Bien, mal o regular) y si son suficientes los mismos para la cantidad de población estudiantil:
 - Agua
 - Electricidad
 - Sistema de cloacas
 - Internet
 - Aseo urbano y /o sistema de disposición de desechos.

6. Tipo de viviendas que predomina en la comunidad donde se ubica la institución:
 - Viviendas unifamiliares (casas o quintas en urbanizaciones residenciales con áreas verdes espaciosas).
 - Edificios multifamiliares (residencias, conjuntos residenciales ubicados en zonas urbanizadas acceso de fácil acceso. Pueden tener seguridad privada o no).
 - Viviendas en zona mixta. Casa construida sin planificación. Apartamentos de Interés Social (ejemplo misión vivienda). Coexisten zonas residenciales y comerciales.
 - Construcciones improvisadas. Comunidades sin planificación previa. Dificultad de acceso a servicios públicos. Viviendas de bloque sin frisar.

7. Diga si los estudiantes habitan con:
 - a. Solo el núcleo familiar.
 - b. Familia extendida (abuelos, tíos, primos, entre otros).
 - c. Varias familias en distintas habitaciones o en un mismo espacio, mini apartamentos.

8. Indique de manera general, si los estudiantes poseen:
 - a. Computadora personal.
 - b. Computadora suministrada por el estado venezolano (Canaima).
 - c. No tienen acceso a computadora en el hogar.

9. Especifique si los estudiantes de la institución tienen acceso a Internet:
 - a. En el propio hogar a través de conexión ABA, Intercable, Movistar, Digitel u otro.
 - b. En centros públicos (cyber, infocentros, plazas, entre otros).
 - c. En la unidad educativa, solo en el laboratorio o pueden usar *Wi-Fi*.

10. Describa la situación de los estudiantes que poseen teléfonos celulares con posibilidad de acceso a Internet y redes sociales.

11. Puede explicar la normativa o reglamento que se emplea para usar el teléfono celular y computadora dentro de la institución.

12. Agregue lo que considere pertinente y que permita a un lector contextualizar la institución en estudio para el acoso cibernético.

Gracias por su colaboración.
www.bdigital.ula.ve