



UNIVERSIDAD DE TALCA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**CIBERBULLYING, IDENTIDAD DIGITAL Y DESREGULACIÓN  
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE LA REGIÓN DE  
MAULE**

Memoria para optar al título de Psicólogo  
Mención del Trabajo y las Organizaciones  
Mención Clínica

**Alumnas**

Micaella Geanella Ledezma Véliz  
Jennyfer Alexandra Martínez Hernández

**Profesor guía**

Andrés Eduardo Jiménez Figueroa

**TALCA  
Mayo 2021**

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

## **Agradecimiento**

Agradecemos a todas las personas que estuvieron apoyándonos y acompañándonos durante estos años de formación, especialmente a nuestras familias, por su constante dedicación, paciencia y amor.

Asimismo, a nuestros amigos y amigas que nos acompañaron durante momentos difíciles e hicieron más amena y acogedora nuestra vida universitaria de pregrado a través de risas, bromas, paseos, en cada almuerzo compartido y de las largas conversaciones que solíamos mantener.

Además, agradecemos a nuestro profesor guía por su entrega, dedicación, comprensión y por permitirnos formar parte de este proceso de investigación junto a su equipo. Así también agradecemos a nuestros profesores de cada módulo, que nos entregaron sabiduría y conocimientos, y nos motivaron a seguir en este proceso de formación.

Y, por último, a cada una de las personas que de alguna y otra forma estuvieron involucradas durante este camino y nos dieron un mensaje de aliento.

Micaella Ledezma Véliz y Jennyfer Martínez Hernández

## Resumen

La presente investigación tiene por objetivo describir la relación entre *ciberbullying* (perpetradores y víctimas), identidad digital y desregulación emocional, y determinar las diferencias de sexo y nivel cursado sobre *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) y desregulación emocional en 1259 estudiantes secundarios de la Región del Maule, que cursaban entre séptimo básico a cuarto medio. Se les administró los siguientes instrumentos: En *ciberbullying*, la escala de agresión entre pares (Jiménez et ál., 2012). En identidad digital se utilizó la escala de percepción de identidad digital (Sohier y Breé, 2017) y la escala de identidad digital (Davis, 2013). Por último, se utilizó en desregulación emocional la escala de dificultades de regulación emocional (Guzmán-González et ál., 2014).

A partir de los resultados se observan diferencias significativas entre nivel cursado en perpetradores y víctimas de *ciberbullying*. En cuanto a sexo existen diferencias significativas en perpetradores y desregulación emocional. Por otro lado, existe una correlación positiva y significativa entre perpetración de *ciberbullying* e identidad digital, victimización de *ciberbullying* e identidad digital, perpetración de *ciberbullying* y desregulación emocional, victimización de *ciberbullying* y desregulación emocional, y entre desregulación emocional e identidad digital. Por lo tanto, se concluye la importancia de considerar al *ciberbullying*, a la identidad digital y a la desregulación emocional en los establecimientos educacionales, especialmente en los niveles cursados más bajos, referido a este estudio a 7° y 8° básico, interviniendo tanto con hombres como con mujeres.

Palabras clave: *ciberbullying*, perpetradores, víctimas, identidad digital, desregulación emocional, sexo, nivel cursado.

## **Abstract**

The objective of this research is to describe the relationship between cyberbullying (perpetrators and victims), digital identity and emotional dysregulation, and to determine sex and school grade level differences on cyberbullying (perpetrators and victims) and emotional dysregulation in 1259 high school students from the Maule Region, from 7th to 4th grade. The following instruments were administered: In cyberbullying, the Aggression Among Peers Scale (Jiménez et ál., 2012). In digital identity two scales were used, the Digital Identity Scale (Sohier and Breé, 2017) and the Digital Identity Scale (Davis, 2013). Finally, the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) was used in emotional dysregulation (Guzmán-González et ál., 2014).

From the results, significant differences are observed between school grade level in both victims and perpetrators of cyberbullying. Regarding sex, there are significant differences in perpetrators and emotional dysregulation. On the other hand, there is a positive and significant correlation between cyberbullying perpetration and digital identity, cyberbullying victimization and digital identity, cyberbullying perpetration and emotional dysregulation, cyberbullying victimization and emotional dysregulation, and between emotional dysregulation and digital identity. Therefore, it is concluded that it is important to consider cyberbullying, digital identity and emotional dysregulation in educational establishments, especially at the lowest school grade levels, referring to this study at 7th and 8th grade, intervening with both men as with women..

**Keywords:** cyberbullying, perpetrators, victims, digital identity, emotional dysregulation, sex, school grade level.

## Índice

Introducción	6
Marco Teórico	10
<i>Cyberbullying</i>	10
Identidad digital	18
Desregulación Emocional	23
Planteamiento del problema	28
Objetivos	34
Objetivo general	34
Objetivos específicos	34
Hipótesis	35
Tipo de estudio	36
Diseño	36
Participantes	36
Instrumentos	37
Procedimiento	40
Plan de análisis	40
Resultados	41

Discusión	48
Referencias	63
Anexos	72
Anexo 1: Consentimiento informado	72
Anexo 2: Dossier de instrumentos	74
Anexo 3: Pruebas de diferencia entre variables y nivel cursado	84
Anexo 4: Pruebas post hoc comparación entre niveles cursado e identidad digital	84
Anexo 5: Pruebas post hoc entre nivel cursado y perpetradores de agresión virtual	85
Anexo 6: Pruebas post hoc entre nivel cursado y víctimas de agresión virtual	86
Anexo 7: Pruebas de diferencias entre las variable y sexo	87

## Introducción

En la actualidad se ha visto un incremento en el uso de las tecnologías como medios de comunicación, permitiendo que de esta manera se perciba un cambio en la forma en que las personas se comunican con los demás (Alim, 2017), especialmente los adolescentes considerados generación Z, es decir, nativos digitales. Es debido a esto que la interacción entre estudiantes se ve modificada a través del uso de las tecnologías e internet y de las plataformas de redes sociales, en donde las personas crean sus propios perfiles a través de un proceso que se identifica como identidad digital, el cual permite que los alumnos no solo interactúen frente a frente, sino que también a través de los medios digitales se abren paso a otros escenarios, en donde el *bullying* adquiere una nueva dimensión de naturaleza virtual, transformándose en el *ciberbullying* (Chocarro y Garaigordobil, 2019), siendo la autorregulación emocional una variable que permite amortiguar sus efectos negativos (Rey et ál., 2018).

El uso de redes sociales permite que los estudiantes interactúen con sus compañeros, transfiriendo sus actitudes a estas plataformas, adaptándolas a las nuevas tecnologías. Esto da paso a nuevas opciones de violencia psicológica, lo que es considerado como *ciberbullying*, es decir, un comportamiento agresivo, intencional y repetitivo por parte de un agresor realizado a través de dispositivos electrónicos. Es así como este tipo de violencia puede conllevar a consecuencias igual o más perjudiciales que el acoso “cara a cara”, debido a que puede abarcar a una mayor cantidad de espectadores cibernéticos, difundiéndose amplia y rápidamente la agresión virtual (Garaigordobil et ál., 2015).

Asimismo, acosar a través de internet o en el ciberespacio permite que en ocasiones se desconozca la identidad del perpetrador, siendo difícil de identificar por la víctima, dejándola



más expuesta y sin ninguna repercusión para el agresor, transformándose en una forma más incisiva de dañar, debido a que en el ciberespacio se permite ocultar no solo las emociones y la moralidad, sino que también la propia identidad de las personas que interactúan en este medio.

Ahora bien, una variable que ha demostrado tener relación con el acoso escolar y el *ciberbullying*, siendo capaz de atenuar los efectos negativos que estos conllevan, es la denominada autorregulación emocional, la cual corresponde al proceso de autocontrol de las emociones e impulsos reflejados en nuestros comportamientos (Sonntag y Barnett, 2011). Algunos estudios indican que el acoso puede estar relacionado con una desregulación emocional, ya que se desarrolla una incapacidad para exteriorizar emociones y sentimientos de una forma que no sea negativa (Mollá et ál., 2015). Es por esto que el *ciberbullying* puede afectar de diversas maneras a las víctimas, las cuales dependen tanto de los ajustes cognitivos como socioemocionales con los que cuentan.

Se considera que el *ciberbullying* tiene una menor prevalencia que el acoso escolar o violencia escolar, sin embargo, en los últimos años ha ido en aumento. Con respecto a nivel global la prevalencia de *ciberbullying* en jóvenes varía entre 10% y 53% (Ministerio de Educación y Centro de Estudios, 2018). Mientras que en Latinoamérica a través del informe de la Unicef se evidencia que el *ciberbullying* varía entre un 50% y 70% en estudiantes (Eljach, 2011).

En algunos países la prevalencia menor a ido en aumento, reflejado esto en un estudio realizado por Mascheroni y Cuman (2014) en siete países de Europa a estudiantes entre 11 a 16 años, donde se reportó la evidencia de un aumento de *ciberbullying* en un 5% entre los años 2010 a 2014, pasando de un 7% a un 12%.

En Chile, según los datos de la Superintendencia de Educación, se ha visto un incremento en las denuncias del *ciberbullying* en un 64% del 2017 al 2018. Por otro lado, a pesar de que se evidencia en el estudio de Ipsos (2018) que solo el 8% de los padres reconoce que sus hijos han sufrido *ciberbullying*, un 31% dice conocer a un menor que ha sufrido de *ciberbullying*. Asimismo, este estudio evidencia que sobre el 80% de los estudiantes encuestados dicen que defenderían a un amigo si este es acosado en el colegio, sin embargo, si el acoso es en redes sociales esta cifra disminuye a un poco más del 50%. Por otro lado, un 14% de los encuestados, reconocieron que en el último año usaron internet para tratar ofensivamente o de manera desagradable a una persona (Ministerio de Educación y Centro de Estudios, 2018).

Así también en la “Primera Encuesta Nacional de Polivictimización en niños, niñas y adolescentes” en 2017, aplicada desde 7° básico a 3° medio en diferentes establecimientos educacionales, el 20% evidenciaron al menos una situación de victimización digital en el año, correspondiendo un 27% de las mujeres y el 14% de los hombres, y la edad en la cual se presentó mayor victimización fue en estudiantes de 15 años (Consejo nacional de la infancia, 2018).

En cuanto a lo anterior, en Chile el *ciberbullying* se encuentra dentro de un marco legal a través de la Ley 20.536 (2011) en la cual se establece como acoso escolar toda acción de burla, humillación, hostigamiento reiterado, maltrato, y/o un mal de carácter grave ya sea a través de medios tecnológicos u otro medio, es decir, el *ciberbullying* es considerado dentro del acoso escolar, ocurriendo a través de medios digitales. Esta ley se encuentra enmarcada dentro de la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) comenzando de esta forma a verse reflejado dentro de las prevenciones y promoción de la mayoría de los establecimientos educacionales (Ministerio de educación, 2019).

En base a lo expuesto, la presente investigación tiene como contribución estudiar las diferencias y relaciones entre el *ciberbullying*, identidad digital y desregulación emocional en contextos escolares, según nivel cursado y sexo, ya que estas han sido poco investigadas en el contexto nacional, considerándose relevante en la actualidad.

La relevancia de este estudio radica en relacionar cada una de las variables con el *ciberbullying*, utilizando las dimensiones de perpetración y victimización presente en los estudiantes, ya que se ha evidenciado un incremento exponencial del acoso virtual en nuestro país. Sin embargo, no se han realizado más investigaciones a profundidad, además de que no se encontraron datos referentes a la región del Maule.

Por otro lado, se evidencian pocos estudios que relacionen *ciberbullying* tanto con identidad digital como con desregulación emocional en estudiantes adolescentes, especialmente en Chile. Por lo que, se considera importante conocer la identidad digital debido al uso frecuente de las redes sociales por parte de los adolescentes, y además conocer los niveles de regulación emocional de los estudiantes y cómo esta se relaciona con la agresión virtual. Es por ello que a partir de los datos del estudio se pretende ser un aporte a los protocolos de los establecimientos educacionales.

## Marco Teórico

### *Cyberbullying*

El *cyberbullying* ha sido definido como una nueva forma de *bullying*, correspondiendo este último a un acoso directo e intencional, el cual puede ser físico, verbal o psicológico, por parte de uno o varios agresores contra una o más víctimas, presentándose de esta forma un abuso de poder, en donde la persona acosada no tiene posibilidad de defenderse contra los ataques, los que pueden ser realizados de forma periódica y constante. Este acoso provoca miedo en la víctima no solo durante el acto de violencia, sino también en el periodo donde no se presentan los ataques (Garaigordobil et ál., 2015).

Por otro lado, el *cyberbullying* corresponde al acoso y al comportamiento agresivo e intencional por parte de un agresor a una víctima incapaz de defenderse mediante la utilización de dispositivos electrónicos y las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC), sin ser un enfrentamiento “cara a cara”. Otras características particulares del *cyberbullying* es que el nivel de gravedad que puede causar un acto de violencia de este tipo, como, por ejemplo, publicar una foto o difundir rumores, puede provocar mayor daño a la víctima que el acoso presencial (Garaigordobil et ál., 2015; Chocarro y Garaigordobil, 2019).

Asimismo, el *cyberbullying* abarca a una mayor cantidad de espectadores, difundiéndose amplia y rápidamente la agresión, esto gracias al uso de diferentes plataformas virtuales, las cuales permiten que la información llegue a muchas más personas. En este contexto el agresor puede ser alguien desconocido para la víctima, siendo de esta forma posible el anonimato (Chocarro y Garaigordobil, 2019), es decir, se desconoce la identidad del agresor, siendo difícil de identificar por la víctima, dejándola más expuesta y sin ninguna repercusión para el

victimario, transformándose en una forma más incisiva de dañar, debido a que en el ciberespacio se permite ocultar no solo las emociones y la moralidad, sino que también la propia identidad de las personas que interactúan en este medio. Además, el anonimato y la suplantación de identidad disminuyen el miedo de los perpetradores a ser atrapados realizando actos de acoso, siendo más agresivos en el medio digital de lo que son fuera del mundo virtual (Erdur-Baker, 2010).

Los sitios en los cuales los adolescentes tienden a realizar este tipo de acoso son aquellas plataformas virtuales que utilizan con mayor frecuencia, como, por ejemplo, WhatsApp, Instagram, Twitter, entre otras, en las cuales se facilita la comunicación y propagación de la información, tales como fotos, videos, mensajes de textos con información privada, entre otros (Sánchez et ál., 2016).

El uso de estas plataformas ha implicado algunos beneficios como lo es la transmisión rápida y el acceso fácil de información de todo tipo, así también como para el ocio y para facilitar las relaciones sociales, permitiendo de esta forma la satisfacción de muchas necesidades y demandas personales. Sin embargo, el uso de estas herramientas ha implicado grandes inconvenientes y por ende desventajas como lo es el uso malicioso de esta información, la cual puede llegar a utilizarse para transgredir la integridad de una persona a través de la inmediatez e instantaneidad de la comunicación que caracteriza a las redes sociales actuales. Sumado a esto, se encuentra la dificultad de eliminar información una vez que se encuentra circulando en la red, más aún en la actualidad con el mejoramiento de sitios para realizar fraudes, spam de paquetes, acceder a las identidades o clonar información personal, crear perfiles falsos para engañar a las personas, entre otros, lo que algunos adolescentes acosadores utilizan a su favor

para perpetrar sus actos de hostigamiento con mayor facilidad a sus víctimas (Moreta-Herrera et ál., 2018; Sánchez et ál., 2016).

Tomando en consideración las conductas que se mencionaron con anterioridad, Sánchez et ál. (2016) las clasifica en siete tipos de *ciberbullying*, los que corresponden a: insultar, hostigar, denigrar y/o difamar, suplantar identidad, desvelar datos, expulsión de redes (no dejar participar a las personas en las redes sociales), y la difusión de la agresión en la red. Estos siete tipos de *ciberbullying* son actos de agresión relacional los cuales tienen por objetivo aislar a la víctima de sus compañeros y amigos a través de rumores malintencionados, lo que los lleva a excluirse de participar de toda interacción social.

Además, Sánchez et ál. (2016) define tres tipos de involucrados en el *ciberbullying*. En primer lugar, los agresores, quienes suelen tener ciertas características no relacionadas con la superioridad física, como lo es en el caso del acoso presencial o *bullying*. Estos tienden a tener conductas que no son socialmente aceptables y que transgreden las normas sociales y culturales, demostrando insolidaridad, egoísmo, así también como comportamientos disruptivos, desafiantes e impulsivos, los cuales son influidos por el contexto que los rodea.

En segundo lugar, las víctimas, a quienes se les pueden atribuir ciertas características o rasgos comunes, como por ejemplo, tener dificultades en las interacciones sociales y en la resolución de problemas o conflictos, baja autoestima, no hacer valer sus derechos y demuestran ser más retraídos que sus pares. Sin embargo, hay ocasiones en las cuales las víctimas no aceptan este tipo de conductas, por lo que puede invertirse el rol a través del uso de las tecnologías y pasar de ser víctima a victimario.

Por último, un tercer involucrado son los observadores o testigos, cuyo rol y participación tiene gran importancia en la aparición y en el mantenimiento de estas conductas

de *ciberbullying*. Por lo tanto, la actitud que adoptan estas personas cumple un papel clave en el actuar del agresor, ya sea a través de comportamientos indirectos o directos. En este rol podemos encontrar a personas que solo observan la situación sin intervenir y las que incentivan al agresor dando “me gusta” o comentando sus publicaciones, lo que estaría reforzando su conducta.

Por otro lado, en diversas investigaciones se ha puesto en evidencia el rol de los padres frente al *ciberbullying* tanto en la aparición, mantenimiento y enfrentamiento de estas conductas, ya sea para víctimas como para los agresores. Dentro de este rol se encuentran dos factores importantes, en primer lugar, el apoyo parental, el cual es considerado un factor relevante para el desarrollo psicosocial del adolescente, este permite que el adolescente perciba que sus padres o familia le brindaran ayuda u orientación, mejorando sus habilidades y competencias para enfrentar situaciones adversas. Este tipo de relación entre la familia y el adolescente se asocia con una menor probabilidad de ser agresores de *ciberbullying*. El segundo factor corresponde a la violencia familiar, ya sea física, verbal o emocional, entre los miembros que conforman el hogar, lo que deteriora el bienestar en los adolescentes y fomenta la aparición de conductas agresivas, por ende, se relaciona con ser perpetradores de *ciberbullying* (Madrid et ál., 2020).

Los problemas de comunicación dentro del núcleo familiar se relacionan con conductas agresivas y violentas en los adolescentes, así como con la aparición de conductas vinculadas con las dinámicas de *bullying* y *ciberbullying*, así también puede desencadenar baja autoestima, y por ende mayores riesgos para la victimización, siendo esta comunicación un factor de riesgo en el *ciberbullying*. Por otro lado, los núcleos familiares con una comunicación positiva y fluida, corresponden a un factor protector ante los comportamientos disruptivos o de riesgo,

fomentando el bienestar psicológico y emocional de los adolescentes, así como en el desarrollo de relaciones positivas (Yubero et ál., 2018).

El *ciberbullying* en la actualidad está presente en todos los países, y a pesar de que puedan existir variaciones en cuanto a edad y periodo de tiempo en el que ocurre el acoso, se evidencia que las víctimas de *ciberbullying* van en aumento. Ahora bien, con respecto a la prevalencia de este fenómeno, investigaciones a nivel global destacan que en general 1 de cada 5 estudiantes está involucrado en alguna forma de *ciberbullying* (Lanzillotti y Korman, 2020). Asimismo, diversas investigaciones indican que la prevalencia del *ciberbullying* entre los jóvenes varía entre el 10% y el 53% según la definición utilizada y el grupo de edad estudiado, por ejemplo, en EE.UU. el 30% de estudiantes de secundaria han experimentado algún tipo de experiencia de acoso cibernético, mientras que en el Reino Unido el 20% de niños de entre 7 a 11 años han experimentado este tipo de acoso (Arias et ál., 2018).

Por otro lado, en la Encuesta nacional de prevención, agresión y acoso escolar aplicada por el Ministerio de Educación a estudiantes de 8° básico que rindieron Simce en el año 2011, se evidencia que el abuso a través de los medios electrónicos corresponde al 5% (Arias et ál., 2018). Sin embargo, según los datos de la Superintendencia de Educación, se ha visto un incremento en las denuncias del *ciberbullying* en un 64% del 2017 al 2018 (Ministerio de Educación y Centro de Estudios, 2018).

Así también, el estudio realizado por el Instituto Nacional de la Juventud (2019) evidencia que 1 de cada 5 jóvenes señala ser víctima de *ciberbullying* en el último año (21,1%), mientras que 1 de cada 10 ha sido agresor (7,8%). Entre los rangos de edad de 15 a 19 años un 23,5% de las personas han mencionado ser víctimas de *ciberbullying*, mientras que el 8,5% han



sido agresores. Respecto al sexo, en los hombres 17,9% son víctimas y un 9,2% son agresores, mientras que en las mujeres un 24,4% son víctimas y un 6,3% son agresoras.

Además, la Superintendencia de educación (2019), indica que el 76,7% de las denuncias de *ciberbullying* afectan a las mujeres, mientras que en un 23,3% se ven afectados los hombres. Así también, se evidencia que independientemente del tipo de *ciberbullying* y el nivel cursado de las víctimas, las mujeres son quienes en un mayor porcentaje se ven afectadas por estas agresiones.

Sumado a lo anterior, se destaca un estudio realizado en Argentina por Lanzillotti y Korman (2020) en donde los agresores y las víctimas identifican los motivos por los cuales se realiza *ciberbullying*. Respecto a las personas que reconocen realizar *ciberbullying*, entre los motivos principales se encuentran: porque se lo realizaron a ellos o a sus amigos, por diversión, porque sus amigos lo hacen, por enojo, aburrimiento y algunos no saben porque lo realizan. En cuanto a las víctimas se encuentran principalmente: por diferencias individuales, por chismes y bromas, sentimiento de envidia, intención de molestar, discusiones, celos, y la pretensión de un sentimiento de superioridad, así también algunos desconocen el motivo por el cual se realiza *ciberbullying*.

Ahora bien, en cuanto a las políticas públicas que ha establecido el ministerio de educación de Chile para hacer frente al *ciberbullying* se encuentra la Ley 20.536 sobre violencia escolar (2011), en donde se considera como acoso escolar a acciones de maltrato u hostigamiento de manera reiterada, esto sea por algún medio tecnológico o mediante el uso de otro medio para dañar. Esta ley se encuentra enmarcada dentro de la PNCE, indicando que todo establecimiento educativo debe contar con un reglamento interno que regule las relaciones dentro de la comunidad escolar, incorporando políticas de prevención, pedagógicas y protocolos

de actuación ante conductas que atenten contra la buena convivencia escolar, las cuales deberán ser graduadas acorde a la falta cometida, estableciendo las medidas sancionatorias que pueden ir desde medidas pedagógicas a la cancelación de matrícula, para ello se deberá explicitar de manera clara los procedimientos a seguir en los protocolos del establecimiento en el reglamento institucional (Ministerio de educación, 2019).

Por otro lado, los establecimientos que no están obligados a formar parte del consejo escolar, deberán crear un comité de la buena convivencia escolar o alguna entidad con el fin de cumplir con esta normativa. Por ende, esta ley y la PNCE entregan indicaciones y sugerencias de prevención que los establecimientos educacionales deben incorporar.

Asimismo, la Superintendencia de educación (2018) en el circular 482, indica que todos los reglamentos internos de los establecimientos educativos deben incorporar estrategias de capacitación y protocolos de actuación para prevenir cualquier tipo de agresión ya sea física o psicológica a través de cualquier medio entre la comunidad educativa. Para la creación de un protocolo de actuación en cuanto a maltrato, violencia o acoso escolar se considerará como mínimo establecer todas las acciones y etapas de los pasos a seguir para recibir y resolver denuncias de acoso, establecer responsables de los procedimientos, los plazos para su resolución, así como medidas formativas y de resguardo para los involucrados.

Además del rol del establecimiento es importante considerar el rol de los apoderados en el acoso escolar, específicamente en el *ciberbullying* y en el uso de aparatos tecnológicos y redes sociales, para prevenir y detectar de forma temprana conductas de este tipo.

En cuanto a lo anterior, Arab y Díaz (2015) mencionan las siguientes estrategias de supervisión y control en niños y adolescentes: disminuir el tiempo de uso de redes sociales y/u objetos tecnológicos; educar sobre el uso de herramientas que ofrece internet; establecer

espacios dentro del hogar libre de tecnologías; incentivar el equilibrio de las actividades *offline* con las actividades *online*, así como la estimulación de la comunicación directa; establecer un diálogo y una negociación con el adolescentes para el uso seguro de internet, siendo empáticos y asertivos; fomentar la conciencia de las consecuencias que existen al usar las redes sociales; instruirse de las redes sociales y del lenguaje de los adolescentes; controlar el uso de planes y servicios contratados para los hijos; crear una lista de reglas, como por ejemplo, páginas que se pueden acceder, tiempo de uso, horarios, contenidos, y cargar el teléfono por la noche fuera de la habitación; ubicar los computadores en espacios comunes del hogar; instalar herramientas de filtro de contenido; controlar el historial del navegador; desconectar wifi en la noche; interiorizarse en los protocolos de supervisión respecto del uso de internet en los colegios; reaccionar de manera adecuada y calmada ante una transgresión de las reglas, estableciendo sanciones aplicables y acordes con la falta; y estar atento ante cualquier cambio en el comportamiento del niño o adolescente, tanto en aspecto físico, cognitivo, emocional y/o social.

Ahora bien, considerando cada uno de los estudios mencionados con anterioridad se demuestra que el *ciberbullying* es una variable de gran interés en la actualidad, ya que tiene un gran impacto sobre los niños, niñas y adolescentes, debido a que el uso de los medios digitales y redes sociales va en aumento, por ende, es igualmente relevante considerar la variable identidad digital.

## **Identidad digital**

La identidad digital hace referencia a un conjunto de representaciones digitales de las características sociales y personales de un individuo que se expresan a través de un entorno digital (Sohier y Bree, 2017), esto quiere decir, que son las imágenes que se quieren proyectar a través de un espacio virtual. Además, este concepto hace alusión a la búsqueda de definir y construir una identidad, la cual permite a los usuarios permanecer en el ciberespacio, haciéndose visibles a través de un perfil o cuenta, compartiendo fotos, videos, comentarios, entre otros. Esto indica que el perfil que crea la persona es el que le posibilita sumergirse en el entorno digital, interactuando y comunicándose con otras personas que se encuentren en este medio (González-Ramírez y López-Gracia, 2018).

Además, se puede considerar que esta construcción tiene aspectos de características tanto sociológicas como psicológicas, en otras palabras, esta identidad no se construye solo de forma individual, sino que se construye tanto por lo individual, relacionado con el autoconcepto, como por las interacciones interpersonales que se generan en las plataformas o entornos digitales en los que se encuentre inmerso el sujeto (Trimble et ál., 2003). Por lo tanto, el yo o la identidad de un individuo se establece con la ayuda de otras personas. Esta identidad posee una dimensión psicológica, referido a sentirse parte de un ente mayor, a través de la sensación de seguridad y de pertenencia a esta entidad social en donde se forman lazos afectivos (González-Ramírez y López-Gracia, 2018).

El uso de las plataformas virtuales, tales como las redes sociales, posibilitan a sus usuarios a conectarse públicamente con otras personas, ya sean conocidas o desconocidas, y de esta manera compartir diversos tipos de contenidos, información que una vez compartida por estas plataformas queda al alcance de todos, quienes pueden compartirla con facilidad. La era

de la información establecida gracias a los avances tecnológicos han permitido la mejora de la transmisión de datos e intercambio de información, así como nuevas formas de interacción y comunicación, mediante la creación de plataformas virtuales. Estas nuevas estructuras y aplicaciones de las TIC ofrecen un entorno de libertad y facilitan la personalización del contenido (Gündüz, 2017).

Sin embargo, hay ocasiones en la que esta construcción de una identidad digital no es la identidad real propiamente tal, sino que es lo que las personas desean mostrar de sí mismas, pudiendo ser esto una versión mejor de sí o una representación ficticia de su identidad. Por lo tanto, son los propios usuarios quienes controlan su propio perfil en estas plataformas (Turkle, 2015). Es así como los medios sociales se convierten en un instrumento identitario importante que permite mostrar lo oculto o engañar a los demás ocultando aspectos propios, en donde la creación del yo se transforma en un “proyecto” en el cual trabajar y perfeccionar para relatarse a sí mismos (Dans, 2015). Por lo tanto, los medios digitales no solo se consideran una herramienta de entretenimiento, sino que también una herramienta informativa y una forma de escapar de la realidad a una realidad virtual (Gündüz, 2017).

El pasar mucho tiempo en esta realidad virtual y compartir historias de vida, opiniones, perfiles de manera mucho más interactiva permite que las personas den la impresión de ser más activas, sin embargo, el permanecer activo favorece a que las personas desarrollen pseudónimos, perfiles falsos, identidades múltiples en cada plataforma utilizada y a la diversificación de las actitudes. Lo anterior posibilita que cada usuario se encuentre inmerso en determinados grupos en los entornos virtuales, que se etiqueten así mismos y que se generen instancias de discriminación o desigualdades con los demás usuarios cuando no se comparten los mismos ideales, opiniones o entornos de socialización virtual (Gündüz, 2017).

Las interacciones que se generan en los medios virtuales afectan de diversas maneras a los roles o a las relaciones que se establecen en la vida real, especialmente al sentimiento de comunidad que se mantiene en los grupos (Akyazi y Unal, 2013). En cuanto a lo anterior Castells (2005) menciona que las comunidades y grupos virtuales son reales, pero no son físicas, por lo que no mantienen patrones de interacción y de comunicación como las comunidades tradicionales. Por lo tanto, la vida virtual influye en cómo somos en el medio digital, sin embargo, tener una vida virtual activa puede tener un efecto positivo en la vida real (Ferro, 2014).

Ahora bien, se puede considerar que la construcción de la identidad digital puede ser compleja en la etapa de la adolescencia, debido a que las teorías del desarrollo hacen mención a que es una etapa propia de crisis, en la cual el individuo está en la búsqueda de su propia identidad, haciéndose un cuestionamiento sobre las ideas, valores y la propia existencia, por lo que también se realiza un proceso de autorreflexión y autodefinición. Una vez que se logra pasar por este proceso, los adolescentes podrían adquirir una identidad que persistiría en el tiempo. En este proceso suele tener relevancia el entorno en el cual se encuentra inmerso el adolescente, ya que influirá de manera directa en la construcción de su identidad y en la forma de identificarse en el mundo (Dans, 2015).

Un estudio que hace énfasis en los aspectos de la identidad, autoconcepto y las interacciones sociales positivas que se pueden dar en medio de las relaciones digitales con los amigos y otras personas es el de Davis (2013), en donde se menciona que el uso de plataformas virtuales podría influir de forma directa en la construcción de la identidad de los adolescentes. Esta identidad se ve fuertemente influenciada por la relación que se tenga con las personas de este medio digital, las cuales pueden ser tanto positivas como negativas. Con respecto a esto,

los adolescentes que se encontraban más motivados en comunicarse con sus amistades por diversos medios digitales, presentaban altos niveles de claridad de autoconcepto y esta relación positiva estaba mediada por la alta claridad de la amistad. Por otro lado, otra evidencia del estudio es que los adolescentes que se conectaban a estas plataformas virtuales con la intención o interés de explorar y expresar diversos aspectos de su identidad, sin tener claridad de ellas o queriendo expresarlas todas de manera simultánea, presentaban baja claridad de autoconcepto, ya que contaban con una baja claridad de amistad y de relaciones positivas.

Otra perspectiva teórica respecto a este concepto es la que presenta la antropología, la cual entiende a la identidad como un aspecto personal de los sujetos. De esta forma dentro de un grupo o comunidad el adolescente continuaría estando presente en su individualidad, siendo esto lo que le da libertad y lo que lo define y hace inigualable. Las características propias de una persona junto con la manifestación propia en redes sociales mediante imágenes o a través del lenguaje que utilizan, permiten al adolescente dar a conocer a los demás sus actitudes e identidad (Dans, 2015).

Por lo tanto, las interacciones en el mundo virtual, influyen en esta construcción de identidad del adolescente y ésta a su vez a la construcción de la identidad digital, es decir, se influyen mutuamente.

Tomando en consideración estas perspectivas, se podría considerar que las relaciones e interacciones positivas que se generen en los medios digitales y que influyen en la construcción y autoconcepto de la identidad digital pueden ser consideradas como factores protectores, ya que les permite a los adolescentes sumergirse y ser parte de la sociedad de diferentes maneras. Sin embargo, debido al acceso fácil e ilimitado a las redes sociales y al escaso control parental

del uso de estas plataformas, este uso puede ser un factor de riesgo y de vulnerabilidad al acoso virtual.

A partir de las investigaciones mencionadas con anterioridad se destaca la importancia de la construcción de la identidad digital en las personas, especialmente en el periodo de la adolescencia, en donde los adolescentes se encuentran en búsqueda de su propia identidad, y experimentan una gran cantidad de cambios emocionales que pueden afectar a su comportamiento, por lo que se hace necesario considerar la variable desregulación emocional presente en los estudiantes.



## **Desregulación Emocional**

La desregulación emocional es un patrón desadaptativo de la regulación de las emociones, implicando la deficiencia en la habilidad de controlarlas e interfiriendo en el funcionamiento adaptativo de las personas, por lo que se produce un descontrol en la expresión de las emociones, sobrepasando las capacidades de afrontamiento y afectando el funcionamiento y bienestar del individuo (Contreras-Valdez et ál., 2018; Pérez y Guerra, 2014).

Sin embargo, se debe comprender a la desregulación emocional como un extremo de un continuo, por lo que es necesario definir su extremo, el cual corresponde a la autorregulación emocional, que es el centro de la desregulación emocional (Contreras-Valdez et ál., 2018).

La autorregulación emocional es considerada un proceso complejo que se encuentra enmarcado dentro de la inteligencia emocional (IE), y es un proceso que permite modular los aspectos de las emociones reflejados en nuestra conducta (Sonntag y Barnett, 2011), es decir, la capacidad de las personas de procesar la información emocional ligada a eventos estresantes de forma funcional y positiva a través de habilidades de percepción, comprensión y regulación de estas emociones (Rey et ál., 2018). Así también, se considera que la autorregulación emocional intenta minimizar la intensidad, duración y/o frecuencia de reacciones físicas o pensamientos que se pueden desencadenar por sus emociones (Miguel de Priego, 2014).

Ahora bien, con respecto a la inteligencia emocional (IE), esta hace referencia a los procesos y habilidades implicados en el autoconocimiento, es decir, en el reconocimiento, comprensión y control de estados emocionales, pensamientos y rasgos personales, así como de la propia identidad con las que cuentan los individuos, y de la comprensión de las emociones de otros. Asimismo, es una habilidad que permite que el individuo se desarrolle en diversos ámbitos a lo largo de su vida, siendo un predictor del éxito social y de la adaptación social, así

como del éxito académico y profesional, la cual se adquiere a través del aprendizaje y la práctica. (Sarani et ál., 2020).

En la autorregulación emocional se ven involucradas diversas estrategias y habilidades para la gestión de las emociones, las expresiones y las experiencias, de manera que sean lo suficientemente flexibles y tolerables, entre estas se encuentran la conciencia, la aceptación emocional, la capacidad para controlar comportamientos impulsivos y el control de las emociones. Por otro lado, en cuanto a los individuos que poseen una mayor desregulación emocional, es más probable que presenten conductas agresivas e impulsivas y conductas de riesgo (Sani et ál., 2017) y, por ende, mayores dificultades para aceptar las respuestas emocionales, para mantener comportamientos dirigidos a una meta y en el control emocional, así como una falta de conciencia y claridad emocional (Guzmán-González et ál., 2014).

Además, la autorregulación emocional presenta procesos automáticos, a través de los cuales las personas pueden intensificar, modificar o controlar sus respuestas emocionales para de esta forma lograr un objetivo deseado. Gross y Thompson (2007) en su modelo de proceso de regulación emocional, mencionan que las personas pueden regular sus emociones antes o después de la respuesta emocional, en las que cada respuesta tendrá su propia consecuencia. En cuanto a lo anterior, se plantean dos formas de respuestas emocionales, la primera es la reevaluación cognitiva, la cual es una respuesta centrada en los antecedentes, implicando la reinterpretación cognitiva de las situaciones, permitiendo alterar o reducir el impacto que tendrá dicha respuesta. La segunda respuesta corresponde a la supresión expresiva, orientada a modular las respuestas emocionales después de que ocurra una primera respuesta, las cuales en ocasiones permiten modular o inhibir comportamientos agresivos (Gross, 2015).

Asimismo, Lazarus (1991) hace mención de la existencia de dos tipos de respuesta emocional, la respuesta emocional primaria y la respuesta emocional secundaria. La respuesta emocional primaria corresponde a la respuesta inmediata y no regulada de las personas ante eventos emocionalmente importantes. La respuesta emocional secundaria corresponde a la capacidad de regulación de las personas de la respuesta primaria, es decir, a la respuesta primaria le sigue una respuesta secundaria en la cual influye la regulación de las emociones.

Lo que buscan las personas a través de la regulación de las emociones es reorientar sus respuestas emocionales espontáneas, ya que estas pueden ser tanto adaptativas como desadaptativas. Así también, las emociones que experimentan las personas influyen en los pensamientos, sentimientos específicos, y en las respuestas conductuales y fisiológicas (Koole et ál., 2011).

La autorregulación emocional comienza a desarrollarse a una edad temprana y va evolucionando a través del desarrollo de la persona. Es así como en diversas etapas del ciclo vital se pueden tener diferentes formas de modular las emociones. Asimismo, se ha considerado que el periodo en donde se producen grandes cambios es entre los 12 y 18 años, debido a que es un periodo del desarrollo en el que se experimentan una gran diversidad de emociones producto de que en esta etapa se da la búsqueda de la propia identidad. Este proceso se ve influenciado por la motivación, las emociones, factores socioculturales o del contexto social en el cual se encuentre inmerso el adolescente. Es así como en este periodo, aunque las emociones sociales ya estén presentes, su frecuencia e intensidad aumentan debido a la elevada importancia que se le da a la opinión de otros hacia la propia imagen (Figueroa, 2009). Es aquí en donde entra en juego la autorregulación emocional, la cual le permite a los adolescentes responder de manera adaptativa ante diversas situaciones.

Con respecto al sexo de los estudiantes, diversas investigaciones que han estudiado la variable de autorregulación emocional como parte de la IE han concluido que las mujeres poseen mayores puntuaciones en IE que los hombres, lo que se respalda con la literatura sobre las diferencias de género en aspectos emocionales, haciendo mención a que las mujeres presentan mayor capacidad de decodificar la información emocional no verbal, mayor comprensión y sensibilidad a las emociones propias y la de los demás, son más expresivas y muestran mayores competencias interpersonales. Otras de las razones de las diferencias entre hombres y mujeres se podría explicar por las diferencias biológicas y cognitivas. Bajo esta lógica, se considera que el género femenino posee mejores habilidades emocionales. Sin embargo, el género, como factor explicativo de la conducta, opera en interacciones complejas con otras variables, las cuales pueden ser tanto demográficas como socioculturales, como por ejemplo la edad, considerada un factor relevante para el crecimiento emocional, además, puede actuar como mediador en la relación entre IE y género (Fernández-Berrocal et ál., 2012).

No obstante, se han desarrollado estudios en donde se evidencia que a mayor edad mayor es la IE, otros estudios en cambio no han encontrado diferencias significativas con respecto a la edad, y en uno de ellos se encontró que existe una relación negativa entre la edad y la percepción de las emociones, indicando que las personas mayores tienen problemas para reconocer las emociones (Ruffman, et ál., 2008).

Por otro lado, Guzmán-González et ál. (2014) demuestra a través de su estudio que no hay diferencias significativas en función del género y edad con respecto a la autorregulación emocional, considerando las subescalas del cuestionario DERS-E. Asimismo en Guzmán-González et ál. (2020), también se evidencia que no hay diferencias significativas en género, pero sí existe una diferencia significativa pequeña entre las edades de los individuos del estudio.

Mientras que Tejeda et ál. (2012), demostró que las mujeres presentan mayores niveles de desregulación emocional que los hombres, indicando de esta forma que los hombres tendrían mayor autorregulación emocional.

Un estudio que explica las razones entre las diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la autorregulación emocional, concluye que estas diferencias se deben a roles establecidos y a los estereotipos relacionados para cada sexo, los cuales se han ido minimizando en las nuevas generaciones gracias a la influencia de la cultura y a la educación en cada una de las personas (Sánchez et ál., 2008).

## Planteamiento del problema

El *ciberbullying* se produce a través de las cuentas personales creadas en redes sociales, en las cuales se necesita establecer un perfil que los demás puedan identificar en el ciberespacio, permitiéndoles de esta forma interactuar entre sí. A través de la creación de este perfil surge la identidad digital, en donde los usuarios muestran una imagen de sí mismos de forma selectiva (Valderrama, 2016).

Lo anterior conlleva a que los estudiantes, a través de estos perfiles personales, interactúen con sus compañeros y amigos, traspasando sus diversas actitudes a estas plataformas. Las actitudes agresivas u ofensivas que se generen en el espacio virtual pueden dar paso a nuevas opciones de violencia psicológica, lo que es considerado como *ciberbullying* (Garaigordobil et ál., 2015). Es así como el *ciberbullying* se relaciona con la identidad digital, por el hecho de que el acoso es realizado a través de las plataformas virtuales, en donde se puede interactuar con personas tanto conocidas como desconocidas, incrementando así el riesgo de acoso cibernético.

Ahora bien, una variable que ha demostrado tener relación con el acoso escolar y el *ciberbullying*, siendo capaz de atenuar los efectos negativos que estos conllevan, es la denominada autorregulación emocional. A través de diversas investigaciones se ha demostrado que los estudiantes que tienen un déficit en la IE, específicamente en autorregulación emocional, poseen mayores probabilidades de ser víctimas de acoso escolar o *ciberbullying*, especialmente las mujeres, mientras que los estudiantes que tienen una IE bien desarrollada son capaces de manejar y regular sus emociones, siendo menos victimizados. Estos resultados indican la importancia de la variable IE en este contexto (Rey et ál., 2018).

En el caso de la víctima, el acoso cibernético afecta negativamente diferentes áreas de su vida, sobre todo en su equilibrio emocional y ajuste social, lo cual produce emociones negativas como: tristeza, vergüenza, impotencia y en ocasiones el desarrollo de sintomatología depresiva o de ansiedad (Elipe et ál., 2015). Junto a lo anterior, hay características en los individuos que aumentan la probabilidad de ser vulnerables ante el acoso y por ende tienen más probabilidad de ser víctimas de *ciberbullying*. Algunas de estas son: tener una baja autoestima, baja tolerancia al estrés, ansiedad social, alto sesgo atribucional hacía lo hostil y déficit de atención.

Así también, un factor de riesgo importante en la etapa del desarrollo en la que se encuentran los adolescentes es el rechazo de los compañeros, así como el bajo apoyo social y la pertenencia a grupos con comportamientos no adecuados a las normas sociales, ya que en el ambiente o contexto en el que el adolescente se desenvuelve cumple la función de amortiguar conductas de intimidación, actuando como una red de apoyo y como factor protector. No obstante, estos también pueden funcionar como potenciadores de estas conductas de acoso (Sánchez et ál., 2016).

En cambio, los agresores pueden llegar a sentirse contentos, enfadados, tristes y culpables al momento de acosar a su víctima, y en ocasiones pueden llegar a no saber cómo se sienten. Esto indica la existencia de una dificultad para reconocer las propias emociones tanto en las víctimas como en los agresores. Asimismo, los agresores presentan comportamientos disruptivos, desafiantes e impulsivos, demostrando una desregulación tanto emocional como comportamental, lo que se relaciona con el efecto de inhibición que se genera con el uso de redes sociales, en donde el anonimato percibido y la relación virtual incentivan que los usuarios digan o hagan cosas que no harían en una interacción cara a cara (Sánchez et ál., 2016).

Ahora bien, el estudio de Albán (2019) indica que la relación que existe entre *ciberbullying* y autorregulación emocional es moderada, evidenciándose que a mayor desregulación emocional hay más probabilidades de ser perpetrador de *ciberbullying*. Este mismo estudio indica que no hay diferencias significativas entre sexo y edad en autorregulación emocional, y en cuanto a *ciberbullying*, no existe diferencia en edades. Con respecto al sexo, no se encuentran diferencias en quienes son más víctimas, si hombres o mujeres, sin embargo, se evidencian diferencias entre los agresores, identificando a los hombres como quienes son más perpetradores del acoso virtual.

Otro estudio es el de Delgado y Escortell (2018) quienes demuestran que hay diferencias en cuanto a las personas que son víctimas, indicando que son las mujeres quienes sufren más *ciberbullying*, mientras que en agresores no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres. Por otro lado, este mismo estudio hace diferencias en dos niveles de curso evidenciándose que quienes son de un nivel más alto presentan más conductas de *ciberbullying*.

Asimismo, con respecto a la variable nivel cursado, Rosado (2018) establece que, a menor edad, hay menos agresores y menos víctimas, y a medida que aumenta la edad hasta los 14 a 15 años, hay más cantidad de agresores, con una leve disminución entre 15 a 17 años. Sin embargo, la mayor cantidad de víctimas se encontraban entre estas edades.

Asimismo, Pinzón (2018) evidencia diferencias entre los niveles cursados y víctimas y perpetradores de agresión virtual, indicando que en los niveles más altos existe un mayor porcentaje de estudiantes que son víctimas y agresores, mientras que en los niveles más bajos se observa un menor porcentaje de víctimas y de perpetradores de *ciberbullying*.

Sin embargo, diversos estudios, en cuanto a la victimización y perpetración de agresión virtual, demuestran que no se encuentran diferencias en función de la edad durante la



adolescencia (Hemphill et ál., 2012; Monks et ál., 2012). No obstante, otras investigaciones destacan que a medida que aumenta la edad aumentan los perpetradores y víctimas (Monks et ál., 2012; Mishna et ál., 2012). Además, Garaigordobil (2015) no encuentra diferencias entre las víctimas con respecto a la edad.

Ahora bien, en cuanto a la variable sexo se evidencian diferencias significativas en el *ciberbullying* entre hombres y mujeres, destacándose que las mujeres realizan menos actos de *ciberbullying* en relación a los hombres (Arias et ál., 2018). Una de estas investigaciones corresponde a la desarrollada por Chocarro y Garaigordobil (2019), en el cual indicaron que existe un mayor porcentaje de mujeres víctimas de *ciberbullying* y un mayor porcentaje de hombres como perpetradores de conductas de *ciberbullying*, mientras que con respecto a los observadores se evidencia una mayor prevalencia de mujeres que de hombres. Además, Pinzón (2018), en cuanto al sexo destaca que las mujeres son más víctimas de *ciberbullying*, mientras que en los perpetradores no se evidencian diferencias entre hombres y mujeres.

Por otro lado, Brody y Vangelisti (2017) evidencian que no existen diferencias entre la perpetración de *ciberbullying* en hombres y mujeres, además de no observarse diferencias según sexo en las víctimas. Sin embargo, otros estudios destacan la importancia del sexo en las conductas de *ciberbullying*, como por ejemplo, existe evidencia de que las mujeres realizan más actos de agresión virtual en la adolescencia temprana (12 a 14 años). No obstante, en la adolescencia tardía (15-19 años) son los hombres quienes pueden ser más perpetradores de *ciberbullying* (Smith, 2016; Varela et ál., 2014).

Asimismo, se ha demostrado que las temáticas más frecuentes que se dan en el *ciberbullying* tienen relación con la sexualidad y lo heteronormativo, como por ejemplo, la orientación sexual (insultos homofóbicos) especialmente en víctimas hombres, mientras que en

las víctimas mujeres los temas se relacionan con la distribución de imágenes de contenido sexual o con la imagen corporal (Brody y Vangelisti, 2017).

Además, Donoso-Vázquez et ál. (2014) han evidenciado que el *ciberbullying* mantiene los patrones de relaciones jerarquizadas y discriminatorias que se dan en función del sexo de las personas y que se ven reflejadas en la cultura actual, por lo tanto, los estereotipos, la violencia ideológica y simbólica se perpetúan en los medios digitales. Es así, como el acto de *ciberbullying* es percibido como menos dañino para los hombres, ya que el lenguaje discriminatorio y burlesco es normalizado para el género masculino en la sociedad, mientras que para las mujeres este tipo de lenguaje es interpretado como más ofensivo y amenazante (Fern y Weibel, 2012).

En base a los antecedentes anteriormente expuestos de cada una de las variables es esperable que una persona que presente mayores índices de *ciberbullying*, ya sea perpetración o victimización de agresión virtual, presente una mayor desregulación emocional, así como un mayor nivel de identidad digital.

Asimismo, se han evidenciados que existen diferencias en cuanto al sexo y nivel cursado entre *ciberbullying* y desregulación emocional, por lo que es esperable que a mayor nivel cursado de los estudiantes se presenten mayores perpetradores y víctimas de *ciberbullying*, así como mayor desregulación emocional. Y en cuanto a sexo, es esperable que los hombres sean mayormente perpetradores y presenten mayor desregulación emocional, mientras que en mujeres es esperable que sean principalmente víctimas de agresión virtual y presenten menor nivel de desregulación emocional.

Por último, en cuanto a identidad digital no se encuentran investigaciones que describan la relación entre las conductas de *ciberbullying* con la construcción de la identidad digital en adolescentes.

Con respecto a lo anterior surgen las siguientes preguntas de investigación ¿Cómo se relacionan la identidad digital y la desregulación emocional con los perpetradores y las víctimas de *ciberbullying* en estudiantes secundarios de la región del Maule?, ¿Cómo la desregulación emocional, los perpetradores y las víctimas de *ciberbullying* se diferencian con sexo y nivel cursado?

## Objetivos

### Objetivo general

- Describir la relación entre *ciberbullying*, identidad digital y desregulación emocional en estudiantes secundarios de la Región del Maule.
- Determinar las diferencias de sexo y nivel cursado sobre *ciberbullying* y desregulación emocional en estudiantes secundarios de la Región del Maule.

### Objetivos específicos

- Identificar la relación entre *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) y desregulación emocional en los estudiantes secundarios de la Región del Maule.
- Identificar la relación entre *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) e identidad digital en los estudiantes secundarios de la Región del Maule.
- Determinar si existen diferencias según nivel cursado en la desregulación emocional presente en los estudiantes secundarios de la Región del Maule.
- Determinar si existen diferencias según sexo en *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) presente en los estudiantes secundarios de la Región del Maule.
- Determinar si existen diferencias según sexo en la desregulación emocional presente en los estudiantes secundarios de la Región del Maule.
- Determinar si existen diferencias según nivel cursado en *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) presente en los estudiantes secundarios de la Región del Maule.

## Hipótesis

- H<sub>1</sub>: A mayor nivel de *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) mayor desregulación emocional en estudiantes secundarios de la Región del Maule.
- H<sub>2</sub>: A mayor nivel de *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) mayor identidad digital en estudiantes secundarios de la Región del Maule.
- H<sub>3</sub>: Existen diferencias significativas en cuanto a la desregulación emocional dependiendo de los niveles cursados de los estudiantes secundarios, siendo en los cursos más altos en donde se presenta menor desregulación emocional
- H<sub>4</sub>: Existen diferencias significativas en cuanto a *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) dependiendo del sexo de los estudiantes, siendo los hombres más perpetradores y las mujeres más víctimas del *ciberbullying*.
- H<sub>5</sub>: Existen diferencias significativas en cuanto a la desregulación emocional dependiendo del sexo de los estudiantes secundarios, siendo más bajo en las mujeres que en hombres
- H<sub>6</sub>: Existen diferencias significativas en cuanto a *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) dependiendo de los niveles cursados de los estudiantes secundarios, siendo en los cursos más altos donde se presentan mayor cantidad de perpetradores y víctimas de *ciberbullying*.

## **Metodología**

### **Tipo de estudio**

El presente estudio es de carácter descriptivo y correlacional. Descriptivo, puesto que se especifica sobre las variables, detallando las principales características de cada una de ellas y cómo estas pueden afectar a la población. Así como correlacional, ya que se hace énfasis en los vínculos que pueden existir entre las variables identidad digital, *ciberbullying* y desregulación emocional, así como las diferencias de estas variables según sexo y nivel cursado.

### **Diseño**

Asimismo, corresponde a un estudio de diseño transversal, no experimental por conveniencia, ya que se pretende determinar el nivel y la relación de una o diversas variables en un momento dado. Además, no se manipulan las variables, y los participantes no se seleccionaron de manera aleatoria, siendo de esta forma una muestra no probabilística y por conveniencia, debido a que se consideró la disponibilidad de las personas para ser parte de la muestra.

Por último, la metodología que se utilizó es de tipo cuantitativa, debido a que las variables se midieron a través de instrumentos psicométricos.

### **Participantes**

La muestra estuvo conformada por 1259 participantes, de los cuales 1051 fueron considerados como válidos. Los estudiantes cursaban entre 7° básico a 4° medio, de los cuales

36,6% corresponden al sexo masculino y 63,4% al sexo femenino, cuyas edades se encuentran entre los 12 a 19 años.

Los participantes del estudio fueron todos los estudiantes que se encontraban presentes en la sala de clases el día de la aplicación y además de quienes contaban con el consentimiento firmado por los padres.

### **Instrumentos**

Para este estudio se aplicaron un total de cuatro instrumentos, los cuales son los siguientes:

#### ***Cyberbullying***

El instrumento de *cyberbullying* corresponde a la “escala de agresión entre pares” de Espelage y Swearer (2003), traducido y adaptado por Cajigas de Segredo et ál. (2004). Posteriormente en Chile fue adaptado y modificado por Jiménez et ál. (2012) agregando una subescala de agresión virtual, la cual posee una confiabilidad de  $\alpha=0,808$ . Este cuestionario está compuesto por 50 ítems los cuales se encuentran en 6 subescalas, estas corresponden a conductas agresivas, victimización, conductas prosociales, influencias externas, actitud hacia la violencia y agresión virtual.

Ahora bien, con respecto a la siguiente investigación, se consideró sólo la subescala de agresión virtual. Esta subescala está compuesta por 7 ítems y dividida en dos dimensiones, perpetradores (ítem 44, 45, 48 y 50) y victimización de agresión virtual (ítems 46, 47 y 49). Las respuestas de esta subescala van en una escala Likert de 5 puntos en donde 1 es Nunca y 5 es Muy frecuentemente. Así también, pretende medir los niveles de *cyberbullying* a través de los

índices de perpetración y victimización que presentan los estudiantes. Por ende, un puntaje más alto indicaría más perpetradores o víctimas de *ciberbullying* respectivamente.

Un ejemplo de los ítems de perpetración de agresión virtual sería el siguiente: “Subir fotos o videos vergonzosos de otros compañeros a internet solo para molestar”. Mientras que un ejemplo de ítems de victimización de agresión virtual es: “En internet han inventado rumores acerca de mí que han dañado mi reputación”.

### **Identidad digital**

Este instrumento contempla la escala de Percepción de Identidad digital de Sohier & Breé (2017) compuesta por 14 ítems y que posee una confiabilidad que oscila entre 0,630 a 0,728; y la escala de Identidad digital de Davis (2013) compuesta por 23 ítems y que posee una confiabilidad que oscila entre 0,549 a 0,856. Ambos instrumentos fueron validados y adaptados en Chile por Quitral (2021). Las respuestas de estas escalas son de tipo Likert de 4 puntos en donde 1 es “Muy en desacuerdo” y 4 es “Muy de acuerdo”, por lo que a medida que aumentan los puntajes aumenta el nivel de identidad digital.

En cuanto a las escalas, por un lado, Sohier y Breé (2017), buscan identificar la construcción de la identidad en los medios digitales que utilizan los adolescentes, y, por otro lado, la escala de Davis (2013) pretende evaluar, explorar e identificar la comunicación y las relaciones interpersonales en conjunto con el uso de internet o medios digitales, y el sentido de identidad digital en los adolescentes.

Con respecto a lo anterior, un ejemplo de ítem de escala de Percepción de Identidad digital de Sohier y Breé (2017) es: “Me importa lo que otros/as piensan sobre mí”. Mientras que



un ejemplo de ítem de escala de Identidad digital de Davis (2013) es: “Uso la red para comunicarme con amigos/as a los/as que veo habitualmente”.

### **Desregulación emocional**

Por último, se aplicó el instrumento “Escala de Dificultades de Regulación Emocional” (DERS- E), versión española (Hervás y Jódar, 2008), validado y adaptado en Chile por Guzmán-González et ál. (2014), presentando una confiabilidad de  $\alpha=0,92$ . Este cuestionario está compuesto por 25 ítems, de los cuales 20 ítems son de estilo directo, mientras que 5 son de estilo inverso (ítems 1, 2, 6 ,7, 9). Además, consta de 5 dimensiones: rechazo emocional, interferencia cotidiana, desatención emocional, descontrol emocional y confusión emocional. Las respuestas son de tipo Likert, para el estilo directo va desde 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre), y para el estilo inverso 1 (casi siempre) y 5 (casi nunca).

Este instrumento pretende evaluar, a través de un autorreporte, las dificultades en el proceso de regulación emocional mediante una perspectiva integral, en donde una regulación adaptativa se relaciona tanto con el control de las emociones como con la comprensión, conciencia y aceptación que provocan dichas emociones, es decir, un mayor puntaje en la escala indicará mayores dificultades de la regulación de sus propias emociones (Guzmán-González et ál., 2014).

Un ejemplo de ítem directo del instrumento es: “Cuando me encuentro mal, me siento fuera de control”. Asimismo, un ejemplo de ítem inverso del instrumento es: “Percibo con claridad mis sentimientos”.

## **Procedimiento**

El procedimiento de este estudio consistió en 5 etapas. La primera etapa correspondió en contactarse con los establecimientos educacionales. En la segunda etapa se llevó a cabo el desarrollo de las entrevistas con representantes de cada establecimiento, en donde se explicaron los objetivos del proyecto y se establecieron las fechas de aplicación de los cuestionarios. En la tercera etapa se inició el proceso de aplicación de los cuestionarios en cada establecimiento. La cuarta etapa consistió en la tabulación y análisis de los datos en una base de datos en la hoja de cálculo de Excel. Finalmente, se procedió a realizar un análisis y discusión de los datos obtenidos y en conjunto se realizaron informes ejecutivos para cada establecimiento.

## **Plan de análisis**

Para el análisis se utilizó el programa estadístico SPSS 25.0 para generar las bases de datos a partir de los resultados obtenidos por cada una de las pruebas. Tras ser registrados todos los datos se llevó a cabo un análisis de normalidad para cada variable mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov para determinar la utilización de pruebas paramétricas o no paramétricas en función a la distribución de la muestra, así también, se realizó un análisis de estadísticos descriptivos. Posteriormente se llevaron a cabo las pruebas de diferencias de las variables según sexo y nivel cursado a través de la Pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis respectivamente, así como las comparaciones posteriores mediante el estimador de Hodges-Lehmann. Por último, se realizó una correlación de Spearman entre perpetradores de agresión virtual, víctimas de agresión virtual, identidad digital y desregulación emocional, entendiéndose como significativa los valores menores a  $p < 0,05$ .

## Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados derivados de la investigación. En primer lugar, se realizaron los análisis de normalidad y se ejecutaron los estadísticos descriptivos de cada una de las variables estudiadas, *ciberbullying* (perpetradores y víctimas de agresión virtual), identidad digital y desregulación emocional. Posteriormente, se realizaron tanto pruebas de diferencias según sexo y nivel cursado como las correlaciones entre variables.

**Tabla 1**

*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Identidad digital	,041	1051	,000
Perpetradores de agresión virtual	,179	1051	,000
Victimización de agresión virtual	,285	1051	,000
Desregulación emocional	,066	1051	,000
Sexo	,410	1051	,000
Curso	,172	1051	,000

A través de los análisis de normalidad (ver tabla 1) se observa que existe evidencia suficiente para determinar que las variables, identidad digital, perpetradores de agresión virtual, víctimas de agresión virtual, desregulación emocional, sexo y nivel cursado, no se distribuyen normalmente ( $p < 0.001$ ).

**Tabla 2***Estadísticos descriptivos*

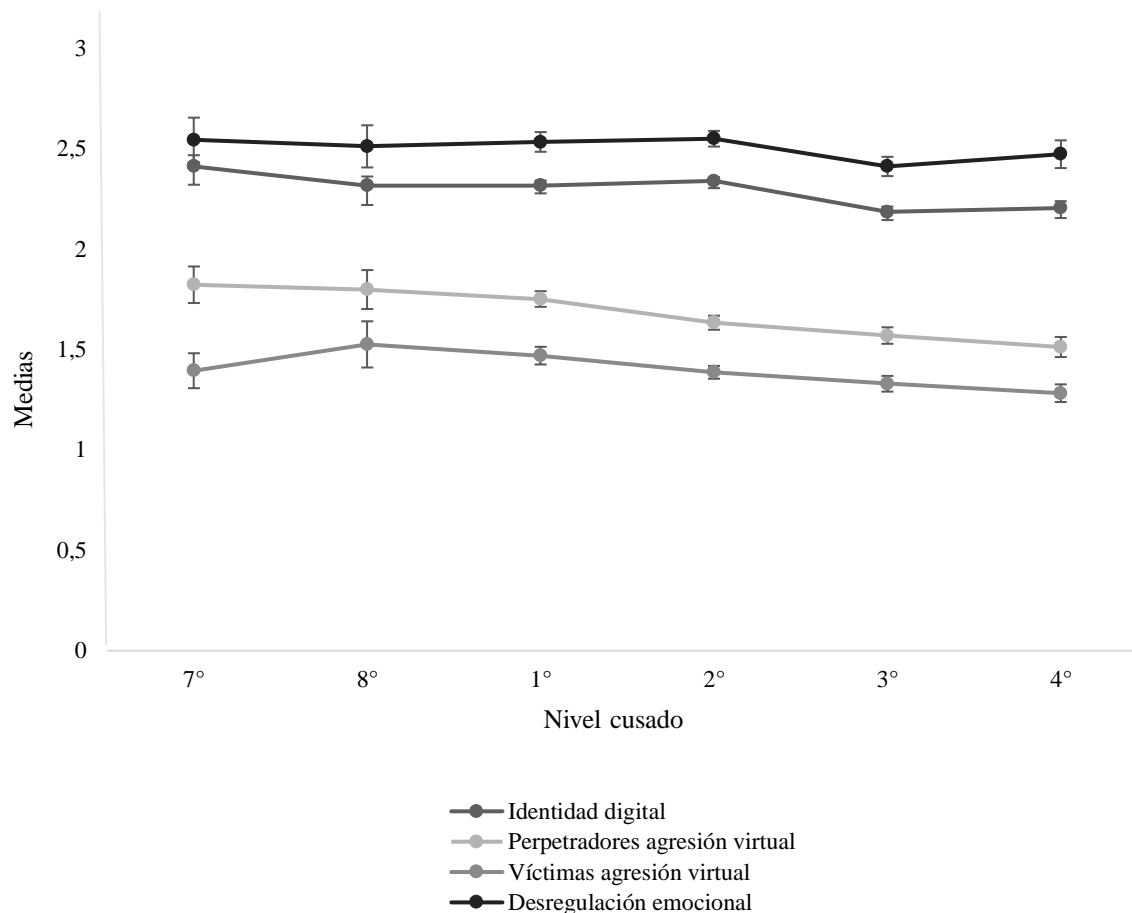
	N	Media	
	Estadístico	Estadístico	Error estándar
Identidad digital	1051	2,283	,011
Perpetradores de agresión virtual	1051	1,643	,019
Víctimas de agresión virtual	1051	1,385	,019
Desregulación emocional	1051	2,502	,023
N válido (por lista)	1051		

En la tabla 2 se observan los estadísticos descriptivos de identidad digital, *ciberbullying* (perpetradores y víctimas de agresión virtual) y desregulación emocional. En identidad digital, se evidencia que la construcción y el sentido de la identidad digital de los estudiantes se encuentra en una media de 2,283 (SEM= 0,011). Así también en *ciberbullying* se evidencia en perpetración de agresión virtual una media de 1,6430 (SEM=0,019). Mientras que en victimización de agresión virtual se obtiene una media de 1,395 (SEM=0,019). Por último, en desregulación emocional se evidencia una media de 2,502 (SEM= 0,023) en los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto a la prueba de Kruskal-Wallis, en la figura 3 se aprecian las medias y errores estándar de las respuestas de cada variable con respecto al nivel cursado y en el anexo 3 las diferencias entre estas, observándose que:

**Figura 1**

*Medias y error estándar de las variables según nivel cursado*



En identidad digital, en el anexo 4, se observan las diferencias estadísticamente significativas de la identidad digital según nivel cursado de los estudiantes,  $H(5;1045) = 40,004$ ;  $p < 0,001$  entre: tercero medio ( $M=2,185$ ) y primero medio ( $M=2,316$ ;  $p < 0,001$ ); tercero medio ( $M=2,185$ ) y octavo básico ( $M=2,316$ ;  $p=0,016$ ); tercero medio ( $M=2,185$ ) y segundo medio ( $M=2,338$ ;  $p < 0,001$ ); tercero medio ( $M=2,185$ ) y séptimo básico ( $M=2,41$ ;  $p=0,002$ ); cuarto medio ( $M=2,204$ ) y primero medio ( $M=2,316$ ;  $p=0,002$ ); cuarto medio ( $M=2,204$ ) y octavo

básico (M=2,316; p=0,037); cuarto medio (M= 2,204) y segundo medio (M=2,338; p<0,001); cuarto medio (M= 2,204) y séptimo básico (M=2,411; p=0,005).

En cuanto a los perpetradores de agresión virtual, en el anexo 5, se observan las diferencias estadísticamente significativas según nivel cursado,  $H(5; 1045)=34,768$ ;  $p<0,001$  entre: cuarto medio (M= 1,512) y primero medio (M= 1,751;  $p<0,001$ ); cuarto medio (M=1,512) y octavo básico (M=1,798;  $p=0,003$ ); cuarto medio (M=1,512) y séptimo básico (M=1,822;  $p<0,001$ ); tercero medio (M=1,569) y primero medio (M= 1,751;  $p<0,001$ ); tercero medio (M=1,569) y octavo básico (M=1,798;  $p=0,014$ ); tercero medio (M=1,569) y séptimo básico (M=1,822;  $p=0,002$ ); segundo medio (M=1,633) y primero medio (M=1,751;  $p=0,001$ ); y entre segundo medio (M=1,633) y séptimo básico (M=1,822;  $p=0,009$ ).

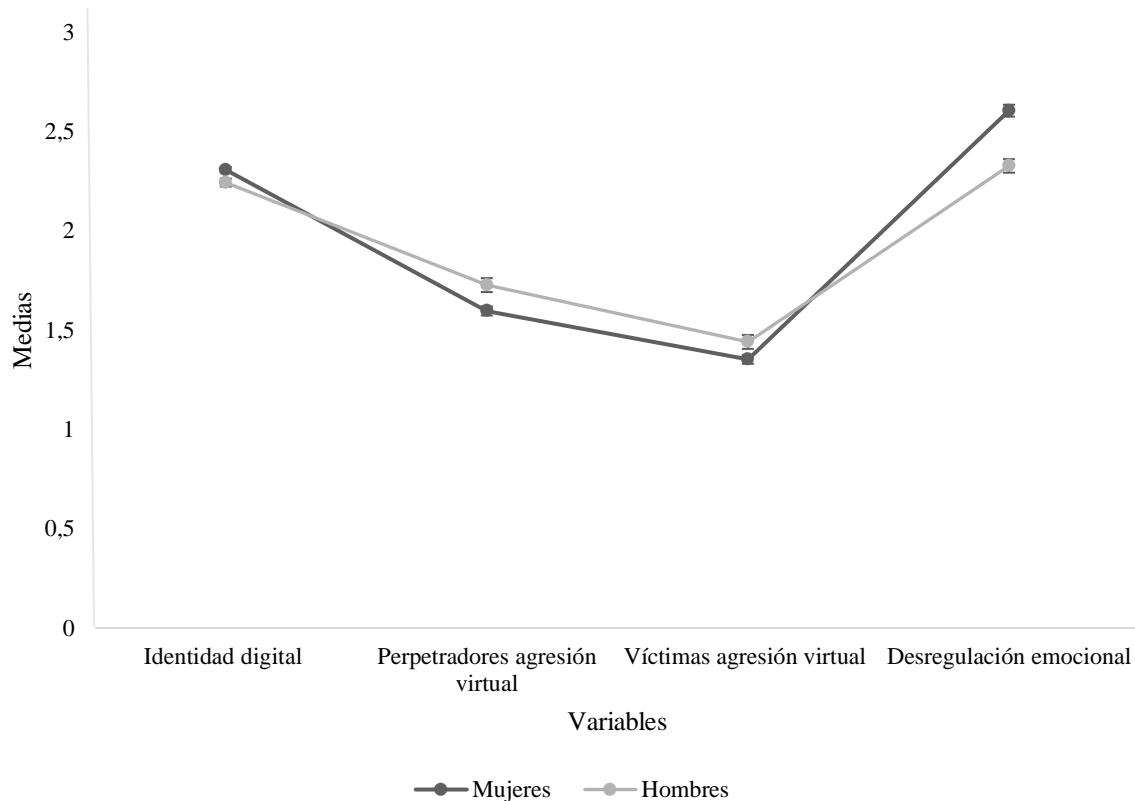
Asimismo, en cuanto a las víctimas de agresión virtual, en el anexo 6, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas según nivel cursado,  $H(5;1045)=14,361$ ;  $p=0,013$ , entre: cuarto medio (M=1,282) y segundo medio (M=1,386;  $p=0,037$ ); cuarto medio (M=1,282) y primero medio (M=1,469);  $p=0,004$ ; cuarto medio (M=1,282) y octavo básico (M=1,525;  $p=0,027$ ); tercero medio (M=1,329) y primero medio (M= 1,469;  $p=0,006$ ), y entre tercero medio (M=1,329) y octavo básico (M=1,525;  $p=0,048$ ).

Y, por último, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre nivel cursado y desregulación emocional,  $H(5;1045)=6,270$ ;  $p=0,281$ .

Por otro lado, en cuanto a la prueba de U de Mann Whitney en la figura 2 se aprecia las medias y errores estándar de las respuestas de cada variable con respecto al sexo de los estudiantes y en el anexo 7 las diferencias entre estas, observándose que:

**Figura 2**

*Medias de las variables según sexo*



En identidad digital, se puede observar que existen diferencias significativas en la identidad digital entre hombres ( $M=2,242$ ) y mujeres ( $M=2,306$ ),  $W(1;1049)=-2,898$ ;  $p=0,004$ .

En cuanto a la agresión virtual, se observan diferencias significativas entre perpetradores hombres ( $M=1,726$ ) y mujeres ( $M=1,596$ ),  $W(1;1049)=3,072$ ;  $p=0,002$ . Asimismo, en victimización no se encuentran diferencias significativas entre hombres ( $M =1,440$ ), y en mujeres ( $M=1,352$ ),  $W(1;1049)=1,521$ ;  $p=0,128$ .

Por último, con respecto a desregulación emocional, se encuentran diferencias significativas entre hombres (M=2,326) y mujeres (M=2,604),  $W(1;1049)=-5,589$ ;  $p<0,001$ .

**Tabla 5**

*Correlaciones de Spearman entre las variables*

		Identidad digital	Perpetradores de agresión virtual	Víctimas de agresión virtual	Desregulación emocional
Identidad digital	Coefficiente de correlación	1,000	,265**	,270**	,281**
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
	<i>P</i>		0.514	0.519	0.530
	1- $\beta$		1,000	1,000	1,000
	N	1051	1051	1051	1051
Perpetradores de agresión virtual	Coefficiente de correlación	,265**	1,000	,507**	,231**
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
	<i>P</i>	0.514		0.712	0.480
	1- $\beta$	1,000		1,000	1,000
	N	1051	1051	1051	1051
Víctimas de agresión virtual	Coefficiente de correlación	,270**	,507**	1,000	,272**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
	<i>P</i>	0.519	0.712		0.521
	1- $\beta$	1,000	1,000		1,000
	N	1051	1051	1051	1051
Desregulación emocional	Coefficiente de correlación	,281**	,231**	,272**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
	<i>P</i>	0.530	0.480	0.521	
	1- $\beta$	1,000	1,000	1,000	
	N	1051	1051	1051	1051

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).



Ahora bien, a través de los análisis de correlación entre las variables se puede observar en la tabla 5 que existe una relación positiva, significativa y débil entre las variables perpetración de agresión virtual e identidad digital ( $r=0,265$ ,  $p<0,001$ ), victimización de agresión virtual e identidad digital ( $r=0,270$ ,  $p<0,001$ ), perpetración de agresión virtual y desregulación emocional ( $r=0,231$ ,  $p<0,001$ ), victimización de agresión virtual y desregulación emocional ( $r=0,272$ ,  $p<0,001$ ), y desregulación emocional e identidad digital ( $r=0,281$ ;  $p<0,001$ ).

Las correlaciones muestran un tamaño del efecto de mediano a grande y una potencia estadística adecuada, indicando que las relaciones son importante y relevante, permitiendo la generalización de los resultados.

## Discusión

Los objetivos de nuestra investigación consistieron en describir la relación que existe entre *ciberbullying* (perpetradores y víctimas), identidad digital y desregulación emocional, así como determinar las diferencias de sexo y curso sobre *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) y desregulación emocional en estudiantes secundarios de la región del Maule.

A modo general, con respecto al primer objetivo planteado, se observa una relación positiva, significativa y débil entre *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) e identidad digital, lo que indicaría que, a mayor identidad digital en los estudiantes, mayor presencia de perpetradores y víctimas de agresión virtual. Asimismo, se observa una relación positiva significativa y débil entre *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) y desregulación emocional, indicando que a mayor presencia de perpetradores y víctimas de *ciberbullying*, mayor es la desregulación emocional en los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto al segundo objetivo planteado, a través de los análisis se observan diferencias significativas entre sexo y la variable *ciberbullying* (perpetradores y víctimas), indicando que los hombres son más perpetradores de *ciberbullying* en comparación a las mujeres, y en cuanto a víctimas no se observan diferencias significativas. Además, en cuanto a la variable desregulación emocional, se observan diferencias significativas, observándose que las mujeres presentan una mayor desregulación emocional en comparación a los hombres. Del mismo modo, en cuanto al nivel cursado y la variable *ciberbullying* (perpetradores y víctimas), se observan diferencias significativas, indicando que en los niveles cursados más bajos hay mayor presencia de perpetradores y víctimas de agresión virtual en

comparación a los niveles más altos. Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre nivel cursado y desregulación emocional en los estudiantes.

Ahora bien, en base a las seis hipótesis planteadas, estas fueron contrastadas a partir de los análisis de los resultados obtenidos, llegando a las siguientes conclusiones.

La primera hipótesis que se planteó es que a mayor nivel de *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) mayor desregulación emocional en estudiantes secundarios de la Región del Maule. Los resultados de la presente investigación demuestran que esta hipótesis se confirma, evidenciando una correlación positiva significativa y débil, indicando que los estudiantes perpetradores de la agresión virtual presentan mayores dificultades para autorregular sus emociones. Así también se puede observar que las víctimas de *ciberbullying* presentan mayores dificultades en el control de sus emociones.

Los resultados se fundamentan con la teoría, siendo una de estas lo mencionado por Sánchez et ál. (2016) quienes explican que los perpetradores de agresión virtual suelen poseer conductas que demuestran una dificultad en reconocer y controlar las propias emociones, presentando comportamientos disruptivos, desafiantes e impulsivos, quedando en evidencia su desregulación emocional, la cual se relaciona con la conciencia y aceptación emocional, así como con la capacidad para controlar comportamientos impulsivos y el control de las emociones (Sani et ál., 2017). Además, Albán (2019) evidencia que a mayor desregulación emocional mayores serán las conductas de agresión virtual en los estudiantes.

Asimismo, a través de los resultados y en base otras investigaciones, se puede explicar que aquellos estudiantes que poseen una mayor desregulación emocional suelen ser más vulnerables a las consecuencias de *ciberbullying*, es decir, ser víctimas de estas conductas, mientras que aquellos estudiantes que son más autorregulados logran controlar y regular sus

emociones ante diversas situaciones estresantes, siendo menos victimizados. Por ende, los estudiantes que presentan mayores dificultades en autorregular sus emociones son quienes suelen ser más víctimas del *ciberbullying*, ya que no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar esta agresión (Rey et ál., 2018).

Por otro lado, se ha evidenciado que el *ciberbullying* se relaciona de manera positiva con el desequilibrio emocional de las víctimas, lo que produce deterioro en sus emociones positivas, dando paso a emociones como tristeza, ansiedad, baja autoestima, entre otras, demostrando que no solo la desregulación emocional puede desencadenar conductas relacionadas con el agresión y acoso escolar, sino que también el *ciberbullying* podría reducir la capacidad de regular las emociones en las víctimas (Elipe et ál., 2015; Rey et ál., 2018).

La segunda hipótesis planteada corresponde a que a mayor nivel de *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) mayor identidad digital en estudiantes secundarios de la Región del Maule. Esta hipótesis se confirma, ya que a través de los resultados obtenidos se evidencia una correlación positiva, significativa y débil entre las variables, indicando que tanto perpetradores como víctimas de agresión virtual presentan una construcción y sentido de identidad digital moderado, lo que a su vez indicaría que la probabilidad de que realicen o sean víctimas de *ciberbullying* sea más alta al permanecer activos en las plataformas virtuales, debido a que actualmente el acceso a diferentes redes sociales es más sencillo para los estudiantes.

Lo anterior se complementa con otro de los resultados obtenidos, el cual evidencia una relación positiva, significativa y débil entre identidad digital y desregulación emocional, es decir, se demuestra que los estudiantes que poseen una mayor identidad digital presentan mayores dificultades en regular sus emociones.

Asimismo, diversos estudios demuestran que la construcción de la identidad es una etapa compleja en la adolescencia, siendo este un periodo en el cual el individuo está en búsqueda de su propia identidad, pasando por un proceso de autorreflexión y autodefinición, en donde una vez que se logra pasar por esta etapa, los adolescentes adquieren una identidad que persistirá en el tiempo.

Actualmente, este proceso de construcción de la identidad se ve influenciado por el uso de las plataformas virtuales o redes sociales y por las relaciones que se establezcan en este medio digital, las cuales no solo pueden ser positivas, sino que también se pueden incentivar interacciones negativas (Davis, 2013; Dans, 2015). Por ejemplo, en determinados entornos o comunidades virtuales, en donde se pueden generar instancias de discriminación o desigualdad entre usuarios que no comparten las mismas opiniones, fomentando conductas de acoso virtual (Gündüz, 2017).

Por otro lado, Castells (2005) menciona que a pesar de que los patrones de comunicación de las comunidades virtuales no son los mismos a los patrones de las interacciones presenciales, tener una vida virtual activa si puede tener un efecto positivo en la vida real, permitiendo a las personas tener una mejor claridad de su propia identidad y de su autoconcepto (Davis, 2013). Asimismo, las interacciones positivas que se den en las redes sociales o medios digitales, pueden ser consideradas como factores protectores, contribuyendo a su identidad y participación social, lo que otorga una sensación de seguridad y pertenencia a las comunidades virtuales en las que está inmerso el adolescente, fortaleciendo sus lazos afectivos (González-Ramírez y López-Gracia, 2018).

Por lo tanto, es importante que se considere a la construcción de la identidad digital como proceso igualmente complejo, debido a la etapa del desarrollo en la cual se encuentran

los adolescentes, ya que están en búsqueda de su propia identidad, en donde los medios digitales pueden usarse como un espacio para compartir y expresarse. Sin embargo, tal como se evidencia en los resultados, este también puede ser un espacio que permite la aparición de agresores, siendo además las personas que permanecen más activas las vulnerable a ser víctimas.

La tercera hipótesis hace referencia a que existen diferencias significativas en cuanto a la desregulación emocional dependiendo de los niveles cursados de los estudiantes secundarios, siendo en los cursos más altos en donde se presenta menor desregulación emocional. Esta hipótesis no se confirma, debido a que a través de los resultados obtenidos se evidencia que no hay diferencias significativas entre nivel cursado y desregulación emocional, lo que se contradice con lo expuesto por Figueroa (2009), quien indica que la autorregulación emocional comienza a desarrollarse a una edad temprana, evolucionando y fortaleciéndose a lo largo de la vida de la persona, permitiéndole adquirir habilidades de percepción, comprensión y regulación de sus emociones, así como de comportamientos y pensamientos que se desencadenan por estas (Rey et ál., 2018; Miguel de Priego, 2014), lo que implicaría que a mayor nivel cursado menor desregulación emocional en los adolescentes, lo que no se ve reflejado en los resultados.

Sin embargo, a pesar de lo mencionado por Figueroa, es importante considerar que los participantes de esta investigación se encuentran en el periodo de la adolescencia en el cual se pueden experimentar grandes cambios y una gran diversidad de emociones, por lo tanto, la autorregulación emocional no se encuentra consolidada y/o fortalecida durante esta etapa, lo que puede justificar que no se encuentren diferencias significativas entre los niveles cursados y la desregulación de las emociones.

Asimismo, Guzmán-González et ál. (2014) y Albán (2019) en sus estudios evidencian que no hay diferencias significativas entre desregulación emocional y edad, lo que estaría acorde a los resultados obtenidos en esta investigación.

Otra posible explicación que permite justificar que no se encuentren diferencias puede deberse al contexto familiar o escolar en el que están inmersos los adolescentes, en donde en la actualidad no se ha dado la importancia necesaria a la educación de la autorregulación emocional a los niñas, niños y adolescentes.

La cuarta hipótesis planteada alude a que existen diferencias significativas en cuanto a *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) dependiendo del sexo de los estudiantes, siendo los hombres más perpetradores y las mujeres más víctimas del *ciberbullying*. Esta hipótesis no se confirma, debido a que no se encuentran diferencias significativas entre víctimas hombres y mujeres. A pesar de ello, se encuentran diferencias significativas entre perpetradores hombres y mujeres.

Los resultados obtenidos se contradicen con lo expuesto en el estudio de Chocarro y Garaigordobil (2019) y Arias et ál. (2018), quienes demuestran que existe un mayor porcentaje de mujeres que son víctimas de *ciberbullying* y un mayor porcentaje de hombres perpetradores de estos actos de violencia. Así también se contradicen con las cifras del estudio realizado por el Instituto Nacional de la Juventud (2019) y por la Superintendencia de educación (2019), evidenciándose que los hombres son más perpetradores de *ciberbullying* en comparación a las mujeres, y que existe un mayor porcentaje de mujeres víctimas de agresión virtual.

Por otro lado, se encuentra el estudio realizado por Delgado y Escortell (2018) y Pinzón (2018), los cuales mencionan que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres

perpetradores de la agresión virtual. No obstante, destacan que las mujeres son quienes más sufren de *ciberbullying*.

Sin embargo, Albán (2019) menciona que no existen diferencias significativas entre sexo y víctimas de agresión virtual. Aun así, se obtiene que los hombres son más perpetradores de dichas agresiones, lo que estaría acorde con los resultados de esta investigación.

Sumado a lo anterior, se ha destacado en diversos estudios la importancia de la variable sexo en la realización de *ciberbullying*, evidenciándose que durante la adolescencia temprana (12 a 14 años) las mujeres son quienes realizan actos de agresión virtual con más frecuencia, sin embargo, en la adolescencia tardía (15 a 19 años), los hombres son quienes realizarían *ciberbullying* mayoritariamente (Smith, 2016), lo cual se ve reflejado en los resultados.

Asimismo, se ha demostrado que los patrones de relaciones jerarquizadas y discriminatorias basadas en el sexo de las personas se ven reflejados en las interacciones que se dan dentro de las plataformas virtuales, y por ende en el *ciberbullying*, el cual es percibido como menos dañino para los hombres, ya que el lenguaje burlesco es normalizado, mientras que estas mismas conductas son interpretadas como más ofensivas y perjudiciales para las mujeres, viéndose así más afectadas (Donoso-Vázquez et ál., 2014; Fern y Weibel, 2012). Sin embargo, a través de los resultados se puede evidenciar que los actos de agresión son igualmente perjudiciales tanto para los hombres como para las mujeres, por ende no se encuentran diferencias entre las víctimas.

Una posible explicación de que no se encuentren diferencias entre hombres y mujeres respecto a la agresión virtual puede ser debido al fácil uso del anonimato en las redes sociales, en donde todos los usuarios pueden ser víctimas sin importar su sexo en la misma intensidad



y/o frecuencia. Además, el anonimato permite que los perpetradores puedan agredir sin preocuparse de las posibles consecuencias que tiene sus actos.

La quinta hipótesis señala que existen diferencias significativas en cuanto a la desregulación emocional dependiendo del sexo de los estudiantes secundarios, siendo más baja en las mujeres que en hombres. Esta hipótesis se rechaza, ya que a pesar de que existen diferencias significativas, los resultados indican que los hombres presentan una menor desregulación emocional en comparación a las mujeres. Esto va en contra de la teoría que expone que las mujeres presentan una mayor capacidad para comprender las emociones tanto propias como la de los demás, y son más sensibles para comprender la información emocional no verbal, demostrando mayores competencias interpersonales (Fernández-Berrocal et ál., 2012).

Sin embargo, otros estudios que van en concordancia con los resultados obtenidos, indican que los hombres presentan menor desregulación emocional que las mujeres (Tejeda et ál., 2012), exponiendo que las diferencias encontradas se pueden relacionar a factores socioculturales, referido a que ciertas actitudes estaban normalizadas para las mujeres y otras estaban normalizadas para los hombres. Por lo que, actos de agresión como el *bullying* o *ciberbullying* han sido considerados menos dañinos o de menos importancia para los hombres. Estas actitudes y creencias han cambiado a lo largo de los años gracias a la cultura y educación, lo que ha permitido que tanto en hombres como en las mujeres se tome en consideración la emociones y la importancia de la regulación de estas, por ende, las diferencias entre hombres y mujeres disminuyen con el tiempo (Sánchez et ál., 2008).

Otra posible explicación que permite dar cuenta de las diferencias en sexo puede deberse a que las mujeres se vean más afectadas por los cambios emocionales que se presentan en el

periodo de la adolescencia, lo que se explicaría por una dificultad en modular y amortiguar los efectos negativos de emociones o reacciones inmediatas de eventos emocionalmente importantes (Gross, 2015; Lazarus, 1991).

La última hipótesis planteada corresponde a que existen diferencias significativas en cuanto a *ciberbullying* (perpetradores y víctimas) dependiendo de los niveles cursados de los estudiantes secundarios, siendo en los cursos más altos donde se presenta mayor cantidad de perpetradores y víctimas de *ciberbullying*. Esta hipótesis se rechaza, ya que a pesar de que se evidencian diferencias significativas entre perpetradores y víctimas de agresión virtual, los resultados demuestran que los niveles cursados más altos (cuarto medio y tercero medio) presentan menores conductas de agresión virtual en comparación a los niveles más bajos (séptimo básico y octavo básico). De igual manera se pueden observar diferencias entre víctimas de agresión virtual y nivel cursado, evidenciándose que en los niveles más altos (cuarto medio) se encuentran menos víctimas de agresión virtual en comparación a los niveles más bajos (octavo básico).

Los resultados obtenidos se contradicen con lo expuesto en la teoría, como por ejemplo en el estudio de Pinzón (2018) y en el de Delgado y Escortell (2018), en donde se evidencia que a medida que aumenta el nivel cursado de los estudiantes, aumenta el nivel de victimización y perpetración de *ciberbullying*. Asimismo, otros investigadores destacan que a medida que aumenta la edad de los adolescentes aumenta el porcentaje de víctimas y perpetradores de agresión virtual (Monks et ál., 2012; Mishna et ál., 2012; Rosado, 2018).

Sin embargo, se ha evidenciado que no hay diferencias entre victimización y perpetración de agresión virtual en función de la edad y el nivel cursado de los adolescentes (Hemphill et ál., 2012; Monks et ál., 2012; Garaigordobil, 2015; Albán, 2019).

A pesar de que los resultados obtenidos en la investigación no se justifican a través de la literatura, esta se puede complementar con los resultados de la hipótesis 2, en la cual se observa que los estudiantes que presentan una mayor identidad digital, tienen más probabilidades de ser perpetradores y víctimas de *ciberbullying*, y además, se puede observar de que en los niveles más bajos (séptimo básico y octavo básico), en donde se encuentra una mayor cantidad de perpetradores y víctimas, se presentan mayores niveles de identidad digital. Mientras que en los cursos más altos (tercero medio y cuarto medio) se evidencia un menor nivel de identidad digital y una menor cantidad de perpetradores y víctimas de *ciberbullying* en los estudiantes.

Asimismo, pese a que se han evidenciado comportamientos de *ciberbullying* en las plataformas virtuales, Moreta-Herrera et ál. (2018) y Sánchez et ál. (2016) han mencionado que el buen uso de las redes sociales puede ser una herramienta para la comunicación y divulgación de información que puede ser beneficiosa o positiva para los adolescentes, en donde el acoso virtual puede ser controlado y reducido por las comunidades virtuales que se establecen, protegiendo de esta forma a las víctimas de agresiones, lo que puede justificar que en los niveles cursados más altos se realicen actos de agresión virtual en menor medida y existan menos victimización.

Una posible explicación de estos resultados, se puede relacionarse con el buen uso de las redes sociales o plataformas virtuales, el cual le permite a los adolescentes interactuar con sus amigos, compañeros y desconocidos a través de distintas plataformas, como por ejemplo, Whatsapp, Instagram, Twitter, entre otras, las cuales permiten la formación de comunidades para compartir e interactuar en torno a diferentes temáticas e intereses, permitiendo de esta forma la satisfacción de muchas necesidades y demandas personales, facilitando el ocio y la

formación de vínculos sociales y la pertenencia a grupos (Sánchez et ál., 2016). Esto les permite a los adolescentes construir su identidad digital en base a interacciones positivas con sus pares a través del medio digital, fortaleciendo su autoconcepto y construcción de su identidad digital (Davis, 2013).

A partir de los análisis realizados y los resultados obtenidos, se concluye que a medida que aumenta el nivel cursado hay menos perpetradores y víctimas de *ciberbullying* evidenciándose mayor cantidad de hombres perpetradores que mujeres, sin embargo, los hombres presentan menor desregulación emocional que las mujeres. Asimismo, se evidencia que a mayor *ciberbullying* mayor identidad digital, lo que quiere decir que los estudiantes con mayor identidad digital tienen más probabilidades de ser perpetradores y víctimas de *ciberbullying*, y además tienen más probabilidades de presentar una mayor desregulación emocional. Por ende, el *ciberbullying* repercute en sus conductas, emociones y en la construcción de la identidad de los estudiantes.

Por lo que, es importante considerar a las conductas de *ciberbullying*, la identidad digital y la desregulación en los establecimientos educacionales, especialmente en los niveles cursados más bajos, referido a este estudio a los estudiantes de 7° y 8° básico, interviniendo en cada uno de ellos tanto en hombres como en mujeres, ya que se evidenció que estas variables se relaciona entre sí y pueden afectar de manera negativas en la conductas de los estudiantes cuando estas no son intervenidas a tiempo, siendo la adolescencia un periodo importante en el desarrollo de la vida de la persona.

Sin embargo, ante los hallazgos de este estudio, sus análisis y conclusiones, es posible evidenciar la existencia de ciertas limitaciones: En primer lugar, los cuestionarios aplicados de identidad digital no miden esta variable a mayor profundidad. En segundo lugar, la

investigación es de tipo transversal, por lo que no se puede establecer una secuencia temporal de las variables estudiadas, limitando los resultados a un momento dado y generando una mayor probabilidad de sesgos. Por último, no se consideraron otras variables que puedan estar relacionadas con la desregulación emocional o el *ciberbullying*.

Por lo tanto, se sugiere que se realicen investigaciones con una metodología mixta que permita explorar más dimensiones de la identidad digital, tales como el escape de la realidad, la adicción, los falsos o verdaderos vínculos sociales, y sus consecuencias tanto positivas como negativas en la vida de los adolescentes, así como complementar los estudios con otros instrumentos que estén relacionados con el *ciberbullying* y la desregulación emocional. Uno de ellos puede ser el apoyo percibido que los estudiantes tienen de sus redes de apoyo, ya que el rechazo y bajo apoyo social puede ser un factor de riesgo importante durante la etapa de la adolescencia. Además, es importante considerar el contexto en el cual está inmerso el adolescente, debido a que este puede cumplir la función de factor protector, amortiguando conductas de agresión o como factor de riesgo, potenciando conductas de intimidación.

Asimismo, otros factores que influyen tanto en la regulación de las emociones como en la aparición de conductas de *ciberbullying* son los problemas de comunicación dentro del hogar del adolescente, ya sea violencia intrafamiliar verbal o emocional, lo que afecta en su bienestar y deteriora su autoestima, generando mayor victimización y una mayor probabilidad de aparición de conductas agresivas y violentas vinculadas con *bullying* y *ciberbullying*. En cambio, en los hogares en donde la comunicación es positiva existe un apoyo parental que cumple la función de factor protector ante situaciones estresantes y/o adversas, disminuyendo la probabilidad de ser agresor de *ciberbullying* (Madrid et ál., 2020). Por lo tanto, es importante considerar estas variables para futuras investigaciones e intervenciones.

Por último, en cuanto a las sugerencias para los establecimientos, se puede decir que es necesario realizar intervenciones tempranas entorno a la prevención del *ciberbullying* y del fortalecimiento de la autorregulación emocional en los estudiantes, ya que queda en evidencia que los cursos más bajos presentan mayores niveles de *ciberbullying*, por lo que para prevenir conductas disruptivas es necesario que se realice un trabajo desde los cursos más bajos.

Por otro lado, se considera importante que las prácticas de *ciberbullying* se disminuyan lo más posible, ya que tal como se menciona en la teoría y en los resultados, los estudiantes víctimas de estas agresiones pueden desarrollar una baja autoestima, la cual se mantiene en la adultez y repercute en las relaciones y habilidades sociales de cada uno de ellos. Es por ello que es importante intervenir en el *ciberbullying* en conjunto con el fortalecimiento de la autorregulación emocional, debido a que estas influyen en los pensamientos, sentimientos y en las respuestas conductuales y fisiológicas, lo que permitiría al adolescente adquirir competencias para enfrentar situaciones de estrés y desarrollar respuestas conductuales adaptativas (Koole et ál., 2011).

De igual forma, se recomienda realizar investigaciones enfocadas en los testigos y observadores del *ciberbullying*, ya que pueden ser potenciadores para la aparición o el mantenimiento de dichas conductas agresivas, por lo tanto, intervenir a tiempo en los estudiantes puede ser un factor clave para disminuir la normalización de estas conductas disruptivas y de riesgo. Otro factor relevante a considerar es el anonimato, ya que el/la agresor/a, no es reconocido por la víctima, por lo tanto, disminuye el miedo a agredir, ya que su identidad no es expuesta, por ende, tantos hombres como mujeres pueden ser agresores en la misma intensidad o frecuencia en los medios digitales (Chocarro y Garaigordobil, 2019; Erdur-Baker, 2010).

Además, es necesario trabajar con toda la comunidad educativa implicando tanto a directivos, profesores, así como a padres y apoderados, ya que los problemas de *ciberbullying* y acoso escolar traspasan los límites del establecimiento, afectando su vida diaria y relaciones fuera del colegio del estudiante, por lo que se hace necesario realizar y crear intervenciones con apoyo de otros profesionales educativos que trabajen en el área de convivencia escolar.

Ahora bien, con respecto al rol de los apoderados es importante mencionar su participación en este contexto, ya que pueden otorgar apoyo emocional y orientaciones a sus pupilos respecto al uso de redes sociales y disminuir las consecuencias negativas que puede conllevar las conductas de acoso, tanto en agresores como en víctimas. Para este proceso es necesario que el apoderado esté dispuesto al diálogo y a establecer una comunicación abierta y positiva, lo que favorece al bienestar emocional de los niños, niñas y adolescentes.

Con respecto a lo anterior, y tal como se menciona en la teoría, Arab y Díaz (2015) han establecido diferentes estrategias que los padres y apoderados pueden utilizar en niños, niñas y adolescentes para supervisar el uso de redes sociales y tecnologías, como por ejemplo: incentivar el equilibrio de las actividades *offline* con las actividades *online*, así como la estimulación de la comunicación directa; fomentar la conciencia de las consecuencias que existen al usar las redes sociales; interiorizarse en los protocolos de supervisión en los colegios respecto al uso de internet, entre otros.

Así también, es necesario que los establecimientos educacionales dispongan de un reglamento interno con protocolos de actuación para enfrentar situaciones de *ciberbullying*, respetando lo que indica la normativa educacional, promoviendo de esta forma la buena convivencia escolar a través de políticas de prevención ante cualquier tipo de agresión, incorporando estrategias de capacitación para la comunidad educativa y de la implementación

de las sanciones correspondientes, las cuales deberán ser detalladas indicando los pasos a seguir en el protocolo establecido (Superintendencia de educación, 2018).

La importancia de cada una de las sugerencias y recomendaciones mencionadas con anterioridad recae en que en la actualidad los adolescentes se encuentran inmersos en las redes sociales de forma más activa, ya que es una forma en la que se pueden comunicar con sus pares. Sin embargo, tal como se observa en las cifras se ha visto un incremento del *ciberbullying* en los establecimientos educacionales, y a pesar de que se han implementado políticas públicas estas cifras siguen en aumento.

Además, se debe considerar que en la actualidad la modalidad de las escuelas se ha cambiado a la virtualidad, lo que puede potenciar aún más la realización de este tipo de agresión. Sin embargo, dado que es un hecho reciente, no hay estudios respecto al *ciberbullying* en la modalidad *online* en las que se realizan las clases, por ende, es necesario que se le otorgue importancia a realizar investigaciones e intervenciones para prevenir y disminuir el *ciberbullying* entre los estudiantes, y de esta forma tener un panorama claro de cómo afecta el *ciberbullying* en los estudiantes de Chile en tiempo de pandemia y confinamiento.



## Referencias

- Albán, D. (2019). *La autorregulación y su relación con el cyberbullying en Adolescentes de bachillerato* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ambato, Ecuador.
- Akyazi, E., y Unal, A. (2013). Purpose, Adoption and Level of Loneliness Relation and the Use of Social Networks: A Study on Undergraduate Communication Students. *Global Media Journal*, 6(3), 1-24.
- Alim, S. (2016). Cyberbullying in the world of teenagers and social media: A literature review. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 6(2), 68–95.
- Arab, L., y Díaz, G. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Arias, M., Buendía, L., y Fernández, F. (2018). Grooming, Ciberbullying y Sexting en estudiantes en Chile según sexo y tipo de administración escolar. *Revista Chilena de Pediatría*, 89 (3), 352-360.
- Brody, N., y Vangelisti, A. (2017). Cyberbullying: Topics, strategies, and sex differences. *Computers in Human Behavior*, 75, 739-748.
- Cajigas de Segredo, N., Kha, E., Luzardo, M., Najson, S., y Zamalvide, G. (2004). Escala de Agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3 (3), 173-186.
- Castells, M. (2010): *The Rise of the Network Society, With a New Preface* (2° ed., vol.1). UK: Bilgi University Publications.
- Chocarro, E., y Garaigordobil, M. (2019). Bullying and Cyberbullying: Sex Differences in Victims, Aggressors and Observers. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71.

- Congreso Nacional de Chile (2011, 17 de septiembre). *Ley 20.536 Sobre Violencia escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional, legislación chilena. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- Consejo Nacional de la Infancia (2018). *Análisis Multivariable de Estudio Polivictimización en Niños, Niñas y Adolescentes*. Instituto de sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. [http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Informe\\_Final\\_polivictimizacion.pdf](http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Informe_Final_polivictimizacion.pdf)
- Contreras-Valdez, J., Hernández-Guzmán, L., y Freyre, M. (2018). Validez de constructo de la versión corta de la Escala de Desregulación Emocional para niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 19-31.
- Dans, I. (2015). Identidad digital de los adolescentes: la narrativa del yo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 01-04.
- Davis, K. (2013). Young people's digital lives: The impact of interpersonal relationships and digital media use on adolescents' sense of identity. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2281-2293.
- Delgado, B., y Escortell, R. (2018). Diferencias de sexo y curso en cyberbullying en estudiantes españoles de 5º y 6º de educación primaria. *Anales De Psicología*, 34(3), 472-481.
- Donoso-Vázquez, T., Rubio, M., Martínez, A., y Baños, R. (2014). *Ciberacoso en función del género: propuestas de análisis*. In Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género: V Congreso Universitario Internacional" Investigación y Género: Sevilla, 3 y 4 de julio de 2014 (pp. 873-892).

- Elipe, P., Mora-Merchán, J., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in psychology*, 6 (486), 1-11.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo, Panamá: Unicef-Oficina Regional para América Latina y el Caribe.*  
[http://www.ungei.org/Report\\_School\\_Violence\\_in\\_LAC.pdf](http://www.ungei.org/Report_School_Violence_in_LAC.pdf)
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, 12(1), 109-125.
- Espelage, D., y Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32, 36-383.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual* 20(1), 77-89.
- Fern, J., y Weibel, A. (2012). The relationship between gender and perceived cyber-bullying behavior. *Journal of Student Research*, 11, 100-115
- Ferro, J. (2014). *Gestión de Redes Sociales en la Empresa (Community Manager)*. España: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Figuroa, D. (2009). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Psiquiatría universitaria*. 5(1),111-125.
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069-1076.

- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52.
- González-Ramírez, T., y López-Gracia, Á. (2018). La identidad digital de los adolescentes: usos y riesgos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 17 (2), 1-151.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J., y Thompson, R. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–27). New York: Guilford Press.
- Gündüz, U. (2017). The effect of social media on identity construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(5), 85-85.
- Guzmán-González, M., Trabucco, C., Urzúa, A., Garrido, L., y Leiva, J. (2014). Validez y confiabilidad de la versión adaptada al español de la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en población chilena. *Terapia psicológica*, 32(1), 19-29.
- Guzmán-González, M., Mendoza-Llanos, R., Garrido-Rojas, L., Barrientos, J., y Urzúa, A. (2020). Propuesta de valores de referencia para la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) en población adulta chilena. *Revista médica de Chile*, 148(5), 644-652.
- Hemphill, S., Tollit, M. y Kotevski, A. (2012). Rates of bullying perpetration and victimisation: A longitudinal study of secondary school students in Victoria, Australia. *Pastoral Care in Education*, 30(2), 99-112.

- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19, 139-156.
- Instituto Nacional de la Juventud (2019). *Novena Encuesta nacional de juventud 2018*. [http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/9%C2%B0\\_Encuesta\\_Nacional\\_de\\_Juventud\\_2018.pdf](http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/9%C2%B0_Encuesta_Nacional_de_Juventud_2018.pdf)
- Ipsos (2018). *Cyberbullying En Chile y el mundo*. [presentación de diapositivas]. [https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-05/cyberbullying\\_ipsos\\_globaladvisor.pdf](https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-05/cyberbullying_ipsos_globaladvisor.pdf)
- Jiménez, A., Castillo, V., y Cisternas, L. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. *RLCSNJ*, 10(2) 825-840.
- Koole, S., Van, L., y Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 22-40.
- Lanzillotti, A., y Korman, G. (2020). Motivos del Maltrato Escolar y del Cyberbullying desde la Perspectiva de los Estudiantes. Estudio con adolescentes de Buenos Aires. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(1), 11-33.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Madrid, E, Valdés, Á., Urías, M., Torres, G., y Parra-Pérez, L. (2020). Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. *Una perspectiva ecológico-social. Perfiles educativos*, 42(167), 68-83.
- Mascheroni, G., y Cuman, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final Report (with country fact sheets)*. Deliverables D6.4 and D5.2. Milano: Educatt.

- Miguel De Priego, W. (2014). *Ansiedad Autorregulación Emocional En Acogedores de Lima* (Tesis de pregrado), Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. y Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyberbullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70.
- Ministerio de Educación y Centro de Estudios (2018). *Ciberacoso: una revisión internacional y nacional de estudios y programas*. Evidencias N° 43. Santiago, Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/11/EVIDENCIAS-43.pdf>
- Ministerio de educación (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Mollá, L., Prado, V., y Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de vida y salud*, 2(8), 131-149.
- Monks, C. P., Robinson, S. y Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491.
- Moreta-Herrera, C., Poveda-Ríos, S., y Ramos-Noboa, I. (2018). Indicadores de violencia relacionados con el ciberbullying en adolescentes del Ecuador. *Pensando Psicología*, 14(24), 1-12.
- Pérez, Y., y Guerra, V. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375.

- Pinzón, A. (2018). *Ciberbullying en estudiantes de los grados 6°, 9° Y 11° de colegios públicos de la ciudad de Duitama* (tesis de maestría). Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, Duitama, Colombia.
- Quitral, H. (2021). *Relaciones entre la regulación emocional e identidad digital y ciberbullying en los estudiantes secundarios de la comuna de Talca* (Tesis de Magister). Universidad de Talca, Talca, Chile
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Comunicar*, 26(56), 09-18.
- Rosado, R. (2018). *Prevalencia de ciberbullying en estudiantes del Instituto Nacional de Enseñanza Media y Diversificada Custodio García Rovira Sede A de Bucaramanga* (tesis de pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.
- Ruffman, T., Henry, J., Livingstone, V., y Phillips, L. (2008). A meta-analytic review of differences in emotion recognition between younger and older adults. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 32, 863-881.
- Sánchez, T., Fernández-Berrocal, P., Montañes, J., y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(2), 455-474.
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F., Aleixandre, R., y Valderrama, J. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. España: Martín Impresores, S.L.

- Sani, S., Tabibi, Z., Fadardi, J., y Stavrinou, D. (2017). Aggression, emotional self-regulation, attentional bias, and cognitive inhibition predict risky driving behavior. *Accident Analysis & Prevention*, 109, 78-88.
- Sarani, A., Mousavi, S. H., Salahi, S., Hasani, F., Abdar, Z., y Sheikhbardsiri, H. (2020). Emotional Intelligence and Self-Efficacy among deputy's administrative staff of Kerman University of Medical Sciences. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(105), 1-6.
- Smith, P. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532.
- Sohier, R., y Breé, J. (2017). La clarification du concept d'identité digitale: vers un construit en quatre dimensions. *Revue Française du Marketing*, 262, 1-12.
- Sonnentag T. y Barnett M. (2011) *Emotional Self-Regulation*. En Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA.
- Superintendencia de educación (2018). *Circular 482 que imparte instrucciones sobre reglamentos internos en establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento oficial del estado*.  
[https://www.google.com/url?q=https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPORTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSE%25C3%2591ANZA-B%25C3%2581SICA-Y-MEDIA...\\_opt.pdf&sa=D&ust=1611083020229000&usg=AOvVaw2PpjSUAm078-EfhXKa42ea](https://www.google.com/url?q=https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/06/CIRCULAR-QUE-IMPORTE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSE%25C3%2591ANZA-B%25C3%2581SICA-Y-MEDIA..._opt.pdf&sa=D&ust=1611083020229000&usg=AOvVaw2PpjSUAm078-EfhXKa42ea)



- Superintendencia de educación (2019). *Estudio sobre denuncias con enfoque de género*.  
<https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2020/04/Estudio-sobre-Denuncias-con-Enfoque-de-G%C3%A9nero.pdf>
- Tejeda, M., García, R., González-Forteza, C., y Palos, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud mental*, 35(6), 521-526.
- Trimble, J., Helms, J., y Root, M. (2003). *Social and Psychological Perspectives on Ethnic and Racial Identity*. En Bernai, G., Trimble, J., Burlew, A. y Leong, F. *Handbook of Racial & Ethnic Minority Psychology*. SAGE Publications, Inc.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. New York: Penguin Press.
- Valderrama, M. (2016). El devenir de la identidad digital: del yo proteico al yo identificado. PAAKAT. *Revista De Tecnología Y Sociedad*, 6(11), 1-19.
- Varela, J., Pérez, J. C., Schwaderer, H., Astudillo, J., y Lecannelier, F. (2014). Caracterización de cyberbullying en el gran Santiago de Chile, en el año 2010. *Psicología Escolar y Educativa*, 18(2), 347-354.
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Navarro, R. (2018). Los padres ante el ciberacoso: Factores de protección. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(1), 141.

## Anexos

### Anexo 1: Consentimiento informado



Talca, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

### Autorización parental

**Sr., Sra., Srta.:**

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si autoriza a que su hijo/a o pupilo/a participe en la investigación de identidad digital en escolares y estrategias de afrontamiento en padres. Esta investigación busca levantar información sobre los usos de Internet en escolares y los modos en que los padres y apoderados mediante el consumo tecnológico de sus hijos/as o pupilos/as. Ello, a través de una encuesta que le pediremos a su hijo/a o pupilo/a que complete y que tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo en un horario que el su colegio ha establecido especialmente para ello. Esto es, su hijo/a o pupilo/a no perderá clases por participar en este estudio.

Esta investigación no representa riesgo alguno para los/as estudiantes ya que la información que proporcione sólo será presentada de manera agregada y anónima, sin identificación de la fuente, en publicaciones de carácter científico.

La investigación tampoco implica beneficio personal, ya que se trata de una colaboración voluntaria y no remunerada. Ninguno de los procedimientos aplicados para recolectar información implicará costo alguno para Ud. ni riesgo para la salud de los/as estudiantes. Asimismo, independientemente de su autorización, si su hijo/a o pupilo/a no desea participar en este estudio, puede negarse sin que ello implique ninguna consecuencia negativa para él o ella.

Al autorizar la participación de su hijo/a o pupilo/a en la investigación, Ud. declara:

- Haber recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la investigación, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera ésta produzca.
- Autorizar a su hijo/a o pupilo/a participar en el estudio, en el entendido de que la información obtenida con la actividad en la cual participará su hijo/a o pupilo/a es confidencial, y que no aparecerá su nombre ni datos personales en libros, revistas y otros medios de divulgación científica derivadas de la investigación ya descrita.

- Estar en conocimiento de que la decisión de participar en esta investigación es absolutamente voluntaria. Si una vez iniciada la investigación su hijo/a o pupilo/a no desea seguir colaborando, puede suspender su participación sin que ello implique ninguna consecuencia negativa.

Quienes realizan esta investigación manifiestan su voluntad para aclarar cualquier duda que surja sobre la misma. Para ello, puede contactarse con Andrés Jiménez, académico de la Universidad de Talca, al correo [anjimenez@utalca.cl](mailto:anjimenez@utalca.cl), o con la Dra. Verónica Gómez, académica de la Universidad Autónoma, al correo [vgomezu@uautonoma.cl](mailto:vgomezu@uautonoma.cl) en el período comprendido en la investigación y hasta 6 meses después de concluida ésta

Si Ud. **no** desea que su hijo/a participe en la investigación descrita, le agradeceremos pueda firmar y desprender la colilla debajo de la línea y devolverla a el o la profesor/a jefe de su hijo/a o pupilo/a. De no recibirla, entenderemos que Ud. está de acuerdo y autoriza su participación.

---

—

#### **Declaración de no autorización a participar en investigación sobre**

Yo, \_\_\_\_\_, Cédula de identidad o pasaporte N° \_\_\_\_\_, de nacionalidad \_\_\_\_\_, mayor de edad, **no** autorizo a que mi hijo/a o pupilo/a participe en la investigación descrita en este documento y autorizo se realicen el (los) procedimiento (s) requerido(s) por el proyecto de investigación descrito arriba, exclusivamente para los fines señalados en este documento.

**Firma del apoderado o tutor:** \_\_\_\_\_

## Anexo 2: Dossier de instrumentos

Estimado/a estudiante:

Por favor, **NO RAYES** este cuadernillo. Ingresas tus respuestas en la hoja que se te entregará para ello (**Hoja de respuestas**), y en la cual **no** debes ingresar nombre, RUT ni ningún otro elemento que permita identificarte.

No hay respuestas buenas ni malas, tampoco se trata de medir tu inteligencia y lo que respondas no influirá en tus resultados académicos, solo nos interesa saber tu opinión,

**Te recordamos que toda información que nos entregues es de uso confidencial, siendo utilizada por personas calificadas y únicamente con fines académicos.**

**Sí necesitamos algunos datos generales sobre ti: PONER EN LA HOJA DE RESPUESTA**

Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_ Otro: \_\_\_\_\_

Edad (en años cumplidos): \_\_\_\_\_

### Cuestionario de Identidad digital

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre tus preferencias y comportamiento **cuando estás on-line**. Por favor marca, **para cada una**, cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con la afirmación (lo que más se parezca a tu forma de pensar). **Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:**

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Me atrae la idea de convertirme en alguien diferente en la red.				
2. Me encanta tener la oportunidad de asumir una identidad virtual.				
3. Haría lo que fuera para tener una buena reputación.				
4. Me gusta mostrar que soy una persona interesante.				
5. Me importa lo que otros/as piensan sobre mí.				

6. Me siento más libre para hablar con otras personas cuando estoy en la red.				
7. En la red, puedo expresarme con más facilidad que en la vida real (offline).				
8. Creo que es más fácil que las personas me hablen cuando estoy en la red.				
9. La red me permite mostrarles a otros/as que tengo habilidades.				
10. Me gusta la idea de poder representar a varias personas al mismo tiempo.				
11. Le pongo mucha atención a cómo construyo mi perfil en la red.				
12. Me gusta actualizar constantemente mi perfil.				
13. Está bien mejorar mi imagen en la red, aunque eso implique no mostrarme tal como soy.				
14. Me gusta la idea de tener una identidad alternativa en la red.				

	1	2	3	4
15. Me gusta usar la Internet para probar diferentes maneras de expresarme.				
16. Siento que puedo expresar mi personalidad en línea.				
17. Puedo mostrar una versión mejor de mí mismo/a cuando estoy en la red.				
18. Siento que puedo expresar lo que me gustaría ser cuando estoy en línea.				
19. Hay ciertas cosas sobre mí mismo/a que puedo expresar más libremente cuando estoy en la red.				
20. Cuando estoy en la red, puedo presentarme como quiero que otros/as me vean.				

21. Estando en la red, siento que estoy más involucrado/a con lo que les pasa a mis amigos/as.				
22. Estando en la red, mis amigos/as y yo podemos mantener nuestra amistad.				
23. Estando en la red, puedo mejorar las relaciones con mis amigos/as.				
25. Uso la red para comunicarme con amigos/as a los/as que veo habitualmente.				
25. Usar la red me ayuda a mantener mi posición dentro de mi grupo de amigos/as.				

Ahora, te pedimos nos indiques con qué frecuencia haces algunas de las cosas listadas abajo **cuando estás on-line**. Por favor marca, **para cada una**, lo que más se parezca a tu forma de actuar. **Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:**

Nunca	A veces	Normalmente	Siempre
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**Cuando creas un perfil en Internet, para participar en Chats o Redes Sociales:**

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Te muestras como eres en realidad				
2. Intentas parecer más feliz de lo que eres				
3. Ocultas tus problemas o miedos				
4. Cuentas cosas reales y personales				
5. Te inventas cosas para hacer parecer que tu vida es más interesante				

**Consideras que las personas en Internet y Redes Sociales**

	1	2	3	4
6. Siempre dicen la verdad				
7. Mienten con tal de tener seguidores				

**Cuando participas, chateas, hablas por Internet o en subes información a Redes Sociales**

	1	2	3	4
8. Buscas tener seguidores				
9. Intentas conseguir “likes”				
10. Compartes imágenes o fotografías reales.				
11. Pones filtros a las imágenes o fotografías para que se vean más bonitas.				
12. Permites que tus amigos/as compartan fotografías en las que tú sales.				

## Cuestionario de Cyberbullying

**Ahora, para responder considera que:**

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	1	2	3	4	5
1. Si me aparto de una pelea, soy cobarde					
2. No necesito pelear porque hay otras maneras de manejar mi rabia					
3. Golpear a alguien que te golpeó primero está bien					
4. Si un chico me molesta, la única forma de detenerlo es golpearlo					
5. Si me niego a pelear, mis amigos pensarán que tengo miedo					
6. Si realmente quiero, en general puedo intentar evitar una pelea hablando con el otro.					

Para cada una de las siguientes frases, elige cuántas veces hiciste la actividad mencionada o cuántas veces estas cosas te ocurrieron **en los últimos 2 meses**. **Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:**

Nunca	1 o 2 veces	3 a 4 veces	5 a 6 veces	7 veces o más
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>



	1	2	3	4	5
7. Hice enojar a otros compañeros para divertirme					
8. Hice que otros me tuvieran miedo					
9. Ayudé a un compañero que se sintió mal					
10. Estando en grupo molesté a compañeros					
11. Le pegué a compañeros que son fáciles de ganar					
12. Disfruté ayudando a otros compañeros					
13. Junto con otros molestamos a un compañero					
14. Mis compañeros me molestaron					
15. Ayudé a otros					
16. Molesté a compañeros					
17. Di empujones, cachetadas o patadas a otros compañeros					
18. Me puse a pelear a golpes con otros					
19. Algunos compañeros se burlan de mí					
20. Amenacé con pegar o lastimar a otros					
21. Presté mis útiles y/o apuntes de clase a otros compañeros					
22. Me puse a pelear a golpes con otros, porque estaba enojado					
23. Me desquité con una persona inocente					

24. Los compañeros me ponen sobrenombres					
25. Le devolví el golpe a uno que me pegó primero					
26. Cuando estaba enojado fui malo con otro					
27. Hablé mal de mis compañeros					
28. Inicié discusiones o conflictos					
29. Los compañeros me empujan y pegan					
30. Traté de que un nuevo compañero se sintiera bien en el grupo					
31. Animé a otros a pelear					
32. Eché a compañeros del grupo					

Pensando en los adultos con los que más te relacionas, cuántos de ellos te dicen las siguientes frases:  
**Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:**

Ninguno	Pocos	La mayoría	Todos
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

	1	2	3	4
33. Si un compañero te pega, devuélvele el golpe (Pelear está bien)				
34. Si un compañero quiere pelear contigo, trata de convencerlo para evitar la pelea.				
35. Si un compañero quiere pelear contigo dile al profesor o algún adulto				
36. Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas				

En los últimos 2 meses, ¿cuántos de los amigos con los que te juntas habitualmente se comportaron de la siguiente manera?

**Para responder toma en cuenta el criterio anterior ( 1 = ninguno, 2 = pocos, 3 = la mayoría, 4 = Todos).**

	1	2	3	4
37. Sugirieron que hicieras algo ilegal				
38. Dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían				
39. Participaron en actividades de “pandilla”				
40. Golpearon o amenazaron con golpear a algún compañero				
41. Usaron drogas y/o tomaron bebidas alcohólicas				
42. Molestaron a compañeros				
43. Echaron a otros compañeros del grupo de amigos				

Para cada una de las siguientes frases elige con qué frecuencia hiciste o te ocurrió la actividad mencionada **en los últimos dos meses**.

**Para responder toma en cuenta los siguientes criterios:**

Nunca	Raramente	A menudo	Frecuentemente	Muy frecuentemente
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	1	2	3	4	5
44. Tener peleas por internet en donde he usado mensajes electrónicos con lenguaje grosero					
45. Enviar mensajes desagradables por internet o celular a compañeros que me caen mal					
46. En internet han inventado rumores acerca de mí que han dañado mi reputación					
47. Algún(os) compañero(s) han usado mi cuenta de in internet para dañar mi imagen frente a mis amigos					

48. Subir fotos o videos vergonzosos de otros compañeros a internet solo para molestar.					
49. Hay compañero(s) que me han sacado de grupos de internet, solo para incomodarme.					
50. He observado y leído como compañeros utilizan internet para agredir a otros compañeros.					

### Cuestionario de Desregulación Emocional

A continuación, te pedimos que indiques la frecuencia con que se aplican estas afirmaciones **a tu propia experiencia**, según la escala que aparece a continuación:

Casi Nunca	Algunas Veces	La mitad de las veces	La mayoría de las veces	Casi Siempre
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Percibo con claridad mis sentimientos.					
2. Presto atención a cómo me siento.					
3. Vivo mis emociones como algo desbordante y fuera de control.					
4. No tengo ni idea de cómo me siento.					
5. Tengo dificultades para comprender mis sentimientos.					
6. Estoy atento/a a mis sentimientos.					
7. Doy importancia a lo que estoy sintiendo.					
8. Estoy confuso/a sobre lo que siento.					
9. Cuando me encuentro mal, reconozco mis emociones.					
10. Cuando me siento mal, me enojo conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.					

11. Cuando me encuentro mal, me da vergüenza sentirme de esa manera.					
12. Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para completar trabajos.					
13. Cuando me encuentro mal, pierdo el control.					
14. Cuando me siento mal, me resulta difícil centrarme en otras cosas.					
15. Cuando me encuentro mal, me siento fuera de control.					
16. Cuando me encuentro mal, me siento avergonzado/a conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.					
17. Cuando me encuentro mal, me siento como si fuera una persona débil.					
18. Cuando me encuentro mal, me siento culpable por sentirme de esa manera.					
19. Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para concentrarme.					
20. Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para controlar mi comportamiento.					
21. Cuando me encuentro mal, me irrito conmigo mismo/a por sentirme de esa manera.					
22. Cuando me encuentro mal, empiezo a sentirme muy mal sobre mí mismo/a.					
23. Cuando me encuentro mal, pierdo el control sobre mi comportamiento.					
24. Cuando me encuentro mal, tengo dificultades para pensar sobre cualquier otra cosa.					
25. Cuando me encuentro mal, mis emociones parecen desbordarse.					

**POR FAVOR REvisa QUE NO HAS DEJADO NINGUNA PREGUNTA SIN  
RESPONDER  
¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!**

### Anexo 3: Pruebas de diferencia entre variables y nivel cursado

#### Prueba de Kruskal Wallis

Variables	Estadístico de la prueba (estandarizado)	Sig	gl
Identidad digital y curso	40,004	.000	5
Perpetradores de agresión virtual y curso	34,768	.000	5
Víctimas de agresión virtual y curso	14,361	.013	5
Desregulación emocional y curso	6,270	.281	5

### Anexo 4: Pruebas post hoc comparación entre niveles cursado e identidad digital

#### Comparaciones entre pares identidad digital

Niveles cursados	Estadístico de prueba	Error estándar	Sig.
Tercero Medio-Cuarto Medio	-10,148	32,152	,752
Tercero Medio-Primero Medio	111,587	28,206	,000
Tercero Medio-Octavo básico	112,392	46,579	,016
Tercero Medio-Segundo Medio	131,414	25,681	,000
Tercero Medio-Séptimo básico	166,146	53,122	,002
Cuarto Medio-Primero Medio	101,439	32,125	,002

Cuarto Medio-Octavo básico	102,244	49,051	,037
Cuarto Medio-Segundo Medio	121,265	29,933	,000
Cuarto Medio-Séptimo básico	155,998	55,303	,005
Primero Medio-Octavo básico	,805	46,560	,986
Primero Medio-Segundo Medio	-19,826	25,648	,440
Primero Medio-Séptimo básico	54,559	53,106	,304
Octavo básico-Segundo Medio	-19,022	45,075	,673
Octavo básico-Séptimo básico	53,754	64,763	,407
Segundo Medio-Séptimo básico	34,732	51,809	,503

**Anexo 5:** Pruebas post hoc entre nivel cursado y perpetradores de agresión virtual

**Comparación entre pares perpetradores**

Niveles cursados	Estadístico de prueba	Error estándar	Sig.
Cuarto Medio-Tercero Medio	31,284	31,715	,324
Cuarto Medio-Segundo Medio	57,586	29,526	,051
Cuarto Medio-Primero Medio	140,849	31,689	,000
Cuarto Medio-Octavo básico	143,848	48,385	,003
Cuarto Medio-Séptimo básico	191,180	54,553	,000
Tercero Medio-Segundo Medio	26,302	25,333	,299

Tercero Medio-Primero Medio	109,565	27,823	,000
Tercero Medio-Octavo básico	112,564	45,947	,014
Tercero Medio-Séptimo básico	159,896	52,402	,002
Segundo Medio-Primero Medio	83,263	25,300	,001
Segundo Medio-Octavo básico	86,262	44,464	,052
Segundo Medio-Séptimo básico	133,594	51,107	,009
Primero Medio-Octavo básico	2,999	45,928	,948
Primero Medio-Séptimo básico	50,331	52,386	,337
Octavo básico-Séptimo básico	47,332	63,884	,459

**Anexo 6:** Pruebas post hoc entre nivel cursado y víctimas de agresión virtual

**Comparación entre pares víctimas**

Niveles cursados	Estadístico de prueba	Error estándar	Sig.
Cuarto Medio-Tercero Medio	14,513	29,146	,619
Cuarto Medio-Segundo Medio	56,656	27,134	,037
Cuarto Medio-Séptimo básico	72,288	50,133	,149
Cuarto Medio-Primero Medio	84,788	29,122	,004
Cuarto Medio-Octavo básico	98,186	44,465	,027
Tercero Medio-Segundo Medio	42,143	23,280	,070



Tercero Medio-Séptimo básico	57,776	48,156	,230
Tercero Medio-Primero Medio	70,275	25,569	,006
Tercero Medio-Octavo básico	83,673	42,224	,048
Segundo Medio-Séptimo básico	15,632	46,966	,739
Segundo Medio-Primero Medio	28,132	23,250	,226
Segundo Medio-Octavo básico	41,530	40,861	,309
Séptimo básico-Primero Medio	-12,500	48,142	,795
Séptimo básico-Octavo básico	-25,897	58,709	,659
Primero Medio-Octavo básico	13,397	42,207	,751

**Anexo 7:** Pruebas de diferencias entre las variable y sexo

**Prueba de U Mann Whitney**

Variables	Estadístico de la prueba (estandarizado)	Sig	gl
Identidad digital y sexo	-2,898	.004	1
Perpetradores de agresión virtual y sexo	3,072	.002	1
Víctimas de agresión virtual y sexo	1,521	.128	1
Desregulación emocional y sexo	-5,889	.000	1