

# Influencia del clima escolar y familiar en el acoso escolar y cibernético de universitarios

MISTLI GUILLERMINA LÓPEZ PÉREZ

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

## Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar si el clima escolar y el clima familiar explican el acoso escolar y el acoso cibernético en estudiantes universitarios. Los participantes fueron 512 estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Se emplearon cuatro instrumentos de medición: Escala de Victimización en la Escuela, Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet, Escala de Clima Escolar y Escala de Clima Familiar; además se incluyó una ficha de datos personales. El modelo hipotetizado para explicar el acoso escolar y el acoso cibernético mediante el clima escolar y el clima familiar obtuvo un ajuste adecuado con los índices *CFI* (0.90), *RMSEA* (0.05) y *SRMR* (0.07). El clima escolar y el clima familiar explicaron el acoso escolar y el acoso cibernético en los estudiantes universitarios de este estudio.

**Palabras clave:** *acoso escolar, acoso cibernético, escuela, familia, universitarios*

## Influence of school and family climate on bullying and cyberbullying of university students

### Abstract

The aim of this study was to determine if the school environment and family climate explain bullying and cyberbullying in university students. The participants were 512 students

from the Universidad Autónoma del Estado de Morelos. The Victimization Scale at School, the Victimization Scale through mobile phone and internet, the Classroom Environment Scale and the Family Environment Scale besides the personal data sheet of the students. The hypothesized model to explain bullying and cyberbullying through the school environment and the family climate showed an adequate fit to the index *CFI* (0.90), *RMSEA* (0.05) and *SRMR* (0.07). The school environment and family climate explained bullying and cyberbullying in university students in this study.

**Keywords:** *Bullying, cyberbullying, family, school, university students*

## INTRODUCCIÓN

### Acoso escolar y cibernético

Son múltiples los trabajos publicados sobre el acoso escolar en los últimos años que analizan las diferentes características de este fenómeno desde distintas perspectivas. Sin embargo, pocas investigaciones abordan el tema de acoso escolar y cibernético dentro de las universidades mexicanas, a diferencia del vasto trabajo sobre esta problemática en la educación básica (Montesinos & Carrillo, 2011).

Por lo tanto, revisaremos brevemente estudios de acoso escolar en la educación básica y media. El acoso suele presentarse en distintos contextos —escuela, hogar y comunidad—, lo que provoca un deterioro significativo de la actividad académica, social y/o laboral. El acoso

---

**Dirigir toda correspondencia sobre este artículo a la autora a:** Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi). Olivo No. 37, Villas del Descanso, Jiutepec, Morelos, México. C. P. 62554. Tel. celular: (777)2140719. Tel. fijo: (777)3218836. Correo electrónico: mistli.lopez@uaem.mx; minazyn@hotmail.com

RMIP 2017, Vol. 9, No. 1, pp. 31-44.

ISSN-impresa: 2007-0926; ISSN-digital: 2007-3240

www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com

Derechos reservados ©RMIP

escolar viene determinado por diferentes condicionantes: los ambientales se refieren a las características físicas y arquitectónicas del centro educativo y del aula, en tanto que los personales incluyen las características del docente, las características propias del estudiante y la aceptación social por parte de los iguales (Cerezo, 1999).

Olweus (1998) señala cuatro elementos potencialmente significativos para comprender el problema de acoso escolar. Dos de ellos hacen referencia a la escuela (tamaño del grupo, docentes y clima escolar dentro del aula) y la familia, el autor la define como historia previa (características socioeconómicas, relaciones en la familia, desarrollo y características de la casa y vínculos con los padres). Fernández (1999) sostiene que en el fenómeno de acoso escolar influyen agentes endógenos (como la escuela) y exógenos, dentro de los que se encuentra la familia. El entramado que conforman estos agentes es uno de los aspectos que mayor número de factores aporta para la creación de un clima favorable o desfavorable de convivencia dentro de las instituciones educativas.

Díaz-Aguado (2004) señala que los estudiantes que padecen de acoso escolar deben acudir en busca de apoyo con familiares o con un profesor de confianza, ignorar al grupo de agresores —en la medida de lo posible— y no responder a las agresiones con más violencia. El Informe del Defensor del Pueblo (2000) revela que el 33% de los estudiantes recurren a sus padres para denunciar el acoso escolar; es decir se trata de un fenómeno que se encuentra bajo la supervisión de los adultos, ya sean los padres o los docentes. En suma, en el fenómeno de acoso escolar inciden los factores escolares, familiares y sociales (Prieto, Carrillo, & Jiménez, 2005).

El acoso cibernético es un tipo de acoso poco explorado y, por lo tanto, desconocido para muchos de los padres; esto se suma al temor de que el adolescente sea castigado con una desconexión de la red, por lo que tiende a encubrirlo (Hernández & Solano, 2007). En un estudio

muy reciente, Álvarez, Núñez, Barreiro y García (2017) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de analizar tanto los factores como los criterios de validez y confiabilidad del Cuestionario de Ciber Victimización (CYVIC), como un intento por contribuir en definir el constructo teórico de ciber victimización, sus tipos y sus indicadores conductuales; así como proporcionar una medida válida y confiable sobre dicho fenómeno. La muestra estuvo constituida por 3,159 adolescentes, con edades de 12 a 16 años, a quienes se les aplicaron cuatro cuestionarios: el CYVIC, el instrumento de Conductas de Riesgo al Internet (*Internet Risk Behaviors, IRB*), el test de Acoso Escolar sin Conexión (*Offline School Victimization, OSV*) y la Escala de Autoestima sobre los Factores de Riesgo para Ciberracoso (*Self-esteem Scale of the Cybervictimization Risk Factors Questionnaire, SSCRFQ*). Los resultados de este estudio arrojaron que el CYVIC se relacionó positivamente con las escalas IRB y OSV y negativamente con el SSCRFQ. Además, tanto los factores ciber victimización verbal, ciber victimización sexual-visual, exclusión en línea e interpretación del CYVIC como los reactivos, resultaron adecuados en relación a su confiabilidad para ser empleados en adolescentes con características similares a la muestra de investigación.

### **Clima escolar y familiar**

Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008) realizaron un estudio con el objetivo de analizar la relación entre el clima escolar, el clima familiar y algunos factores de ajuste personal como la autoestima, la sintomatología depresiva y la satisfacción con la vida en la adolescencia. La muestra estuvo constituida por 1,319 estudiantes de secundaria de siete centros educativos con edades de 11 a 16 años. Los resultados indicaron que, tomando los datos en conjunto, la calidad del clima percibido por el adolescente en ambos contextos, escolar y familiar, se relacionan con el grado de satisfacción de vida tanto de hombres como de mujeres. Sin embargo, el clima fami-

liar positivo influye más con la satisfacción de vida del estudiante. Los resultados sugieren que aunque la red social del adolescente sea amplia y adquiera mayor importancia conforme éste se desarrolla y avanza en esta etapa evolutiva, los padres siguen siendo figuras importantes e influyentes en la vida de sus hijos (Estévez *et al.*, 2008).

También se observó una relación indirecta por medio del efecto que el clima escolar puede ejercer sobre el ánimo depresivo del estudiante. Por otro lado, tanto la presencia de conflictos familiares, como el estilo de comunicación entre padres e hijos, parecen ser factores esenciales en el ajuste de éstos; aunque son los vínculos afectivos los que mostraron una relevancia incluso mayor en este sentido. La percepción acerca del clima escolar dentro del salón de clases también parece estar influyendo en el bienestar emocional de los estudiantes (Estévez *et al.*, 2008). Los resultados de esta investigación indicaron que si bien la percepción que tiene el estudiante en relación con el clima escolar es importante, cuando el clima escolar y el clima familiar se toman conjuntamente, el segundo parece ser más importante, especialmente por su rol afectivo, como fuente de bienestar y ajuste para los hijos adolescentes. Escuela y familia, como los principales contextos sociales inmediatos de influencia en el ser humano, deben establecer vínculos de colaboración para el bienestar de los estudiantes (Estévez *et al.*, 2008).

Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) analizaron la relación existente entre la percepción del clima escolar y el clima familiar y su rol con la empatía, la actitud ante la autoridad y el acoso escolar. La muestra estuvo constituida por 1,319 estudiantes de secundaria con edades de 11 a 16 años. Los resultados indicaron relaciones significativas entre el clima escolar, el clima familiar, el acoso escolar, la empatía y la actitud positiva hacia la autoridad. Los tres tipos de acoso escolar (relacional, verbal y físico) tuvieron relaciones negativas con el resto de las variables consideradas en la investigación.

Por otro lado, la empatía, la actitud positiva hacia la autoridad y las dimensiones a que hacen referencia el clima escolar y el clima familiar se relacionaron positivamente entre sí. Los resultados mostraron una relación directa y significativa entre clima escolar y clima familiar. Sin embargo, el modelo estructural final mostró la existencia de relaciones indirectas entre el clima escolar y el clima familiar por medio de la empatía, la actitud positiva hacia la autoridad y el acoso escolar. Se observó una influencia directa y positiva del clima familiar en la actitud del estudiante hacia la autoridad formal, la cual se relacionó a su vez y de modo positivo con el clima escolar (Moreno *et al.*, 2009). La actitud hacia la autoridad también mostró una relación indirecta con el clima escolar mediante su influencia en el acoso escolar del estudiante y el impacto posterior de ésta en el clima escolar. Asimismo, se encontró una relación indirecta entre clima escolar y clima familiar por medio de la empatía es decir, el clima familiar de calidad influye positivamente en la capacidad empática del estudiante, la cual se relaciona negativamente con el acoso escolar que, a su vez, influye en el clima escolar (Moreno *et al.*, 2009).

Martínez, Musitu, Amador y Murgui (2009) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de examinar la influencia del conflicto marital en el ajuste escolar por medio de sus relaciones con la comunicación familiar, la autoestima social y el acoso escolar en adolescentes. La muestra estuvo conformada por 733 estudiantes de secundaria, con edades de 11 a 16 años. Los resultados indicaron que el conflicto marital influye en el ajuste escolar mediante una relación positiva con el acoso escolar de los estudiantes. Asimismo, la comunicación familiar inhibe el acoso escolar y al mismo tiempo potencia la autoestima social, lo que se relaciona con un mejor ajuste escolar. No se encontró una relación directa entre el conflicto marital y la violencia física, ni con la violencia verbal y tampoco con la ruptura como estrategias de resolución de problemas conyugales y el ajuste del estudiante en el centro educativo. Sin embargo, se observó una

relación indirecta entre el conflicto marital y el ajuste escolar. Se encontró una relación negativa entre el conflicto marital y la comunicación inductiva del adolescente con la figura materna y una relación positiva entre el conflicto marital y la expresión de conductas violentas en estudiantes (Martínez *et al.*, 2009). Asimismo, la comunicación inductiva con la madre se asoció de manera negativa con el acoso escolar, que a su vez se relacionó negativamente con el ajuste escolar del estudiante. El conflicto marital también mostró una relación negativa con la comunicación inductiva del adolescente con el padre, variable que ejerce un efecto positivo con el ajuste escolar (Martínez *et al.*, 2009).

El tema de la violencia en los centros educativos es un síntoma de un creciente malestar juvenil. Entre las diferentes manifestaciones de la violencia escolar, la que despierta mayor preocupación es el fenómeno de acoso escolar y, más recientemente, de acoso cibernético. Como se puede ver, hay algunas investigaciones que se han dado a la tarea de explicar el fenómeno de acoso escolar por medio del clima escolar y del clima familiar, pero ninguna ha tomado en cuenta el acoso cibernético, quizá por ser de reciente aparición dentro de los contextos educativos. La hipótesis para explicar estos fenómenos en la presente investigación tiene como base el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), quien destaca la importancia del estudio de los ambientes en los que nos desenvolvemos. Parte de un cambio en la forma en que una persona percibe su entorno y se relaciona con él. El entorno es el lugar en que una persona puede interactuar, como el centro educativo y la familia. Considera al ser humano como una entidad creciente y dinámica que tiene una interacción bidireccional (persona-ambiente). Además, el ambiente ecológico es considerado como un conjunto de estructuras seriadas, cada uno incluyendo al siguiente. Cabe mencionar que el modelo de Bronfenbrenner (1987) sólo se empleó en este estudio para seleccionar las variables del mismo.

De acuerdo a dicho modelo, en el nivel más interno se encuentra el individuo junto con los entornos inmediatos como la escuela y la familia (microsistema). En el siguiente nivel se dan las interacciones entre dos o más microsistemas en los que la persona en desarrollo participa, como las visitas de los padres de familia a la escuela (mesosistema). El siguiente nivel afecta a los niveles anteriores del ambiente ecológico y se refiere a aquello en lo que la persona no está incluida directamente, pero en el que se producen hechos que afectan a los entornos en los que la persona sí está incluida, como los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, exosistema). El último nivel se refiere a los marcos culturales e ideológicos que pueden afectar a los sistemas de menor orden (macrosistema).

Las normas, los valores, la cultura, los medios de comunicación, las TIC, la escuela y la familia influyen en los fenómenos de acoso escolar y de acoso cibernético. Sin embargo, para delimitar las variables de la presente investigación sólo se trabajó con dos niveles; es decir, el nivel más interno en donde se encuentra el individuo —que, para este estudio, fueron los estudiantes universitarios— y, el siguiente nivel, la universidad por medio del clima escolar y la familia mediante el clima familiar.

La presente investigación tiene como objetivo determinar si el clima escolar y el clima familiar explican el acoso escolar y el acoso cibernético en estudiantes universitarios de una institución educativa pública. La hipótesis de investigación es que el clima escolar y el clima familiar explican los fenómenos de acoso escolar y de acoso cibernético en estudiantes universitarios de las licenciaturas de medicina, psicología, derecho y administración.

En este estudio se entiende por acoso escolar al hecho de ser molestado como estudiante de manera deliberada y frecuente por parte de otro u otros estudiantes, con el objetivo de dañarlo ya sea de forma verbal, relacional y/o física (Grupo Lisis, 2004). El acoso cibernético

es cuando un estudiante es molestado de forma deliberada y constante por parte de otro u otros estudiantes con el fin de dañarlo, ya sea por medio de Internet y/o con el teléfono móvil (Buelga, Cava, & Musitu, 2012). El clima escolar se refiere al “ambiente social fundamentado en el grado de implicación académica, relación entre iguales e interacción con el profesor en el aula” (Estévez *et al.*, 2008, p. 124). El clima familiar es el “ambiente social constituido por el grado de cohesión, expresividad y conflicto entre padres e hijos” (Estévez *et al.*, 2008, p. 124).

## MÉTODO

El diseño de la investigación es no experimental/transversal.

### Participantes

El tipo de muestreo fue no probabilístico. La muestra se conformó por 512 estudiantes universitarios de una institución educativa pública en el estado de Morelos, México. Las edades oscilaron entre los 18 y los 59 años ( $M = 21.04$ ,  $DE = 2.60$ ). De este grupo 300 (58.6%) fueron mujeres y 212 (41.4%) hombres. El 28% se encontraba cursando la licenciatura en administración, el 24.4% en derecho, el 24% en medicina y el 23.6% en psicología. Cursaba primer semestre 6.6%, 16.6% segundo, 11.7% tercero, 13.9% cuarto, 18.4% quinto, 10.4% sexto, 14.1% séptimo, 6.6% octavo y 1.7% noveno semestre. Cincuenta y cinco por ciento de los estudiantes reportó tener un promedio general en sus estudios de 8.0 a 8.9; 95.5% eran solteros, 75.4% se dedicaban exclusivamente a estudiar, y 90.4% percibía que su nivel socioeconómico era medio.

### Instrumentos

*Ficha de Datos Personales.* Datos sociodemográficos de los participantes, incluyendo género, semestre que actualmente estaban cursando, licenciatura en la que se encontraban realizando sus estudios, promedio actual, edad en años cumplidos, estado civil, si trabajaban además de estudiar y la percepción de su nivel socioeconómico.

*Escala de Clima Escolar (CES)* adaptada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989) — original de Moos y Trickett (1973)— para medir clima escolar. Está compuesta por 30 reactivos, con una escala de respuesta dicotómica de verdadero-falso y tres subescalas con 10 reactivos cada una. La sub-escala de Implicación evalúa comportamientos relacionados con el interés, la atención y el gusto de los estudiantes por sus clases, su involucramiento en las discusiones o actividades propuestas en las clases, la exposición de trabajos en clase y la elaboración de trabajos extras por su cuenta. La subescala de Afiliación evalúa el grado en que llegan a conocerse entre compañeros, si llegan a hacer amistades, la capacidad de formar grupos para realizar proyectos o tareas, el gusto por colaborar al hacer tareas o trabajos en equipo y la oportunidad que hay de conocerse dentro del aula. La subescala de Ayuda del profesor evalúa si los profesores dedican tiempo para hablar con sus alumnos, el interés que muestran por sus estudiantes, si parecen amigos más que figuras de autoridad, si hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos, si los avergüenzan al no saber una respuesta, si buscan tiempo para hablar en clase de algún tema de interés de los estudiantes y la confianza del profesor en su grupo. En investigaciones previas se ha reportado una confiabilidad alfa de Cronbach para las subescalas que oscilan entre 0.63 y 0.82 (Cava & Musitu, 1999; Cava, Musitu, Buelga, & Murgui, 2010; Cava, Musitu, & Murgui, 2007; Estévez *et al.*, 2008a, 2008b; Fraser & Fisher, 1983).

*Escala de Clima Familiar (FES)* adaptada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989) —original de Moos y Moos (1981)—. Está compuesta por 27 reactivos, con una escala de respuesta dicotómica de verdadero-falso y tres subescalas con nueve reactivos cada una. La subescala de Cohesión evalúa comportamientos relacionados con el apoyo y ayuda entre los miembros de la familia, el esfuerzo puesto por los mismos en las actividades del hogar, la unión entre ellos, el espíritu de grupo, la forma en que se relacionan y

el tiempo compartido entre sus integrantes. La subescala de Expresividad evalúa la capacidad de compartir sus sentimientos, hablar de sus opiniones, deseos, problemas, temas de pagos y dinero y la espontaneidad que cada integrante de la familia tiene para comunicarse con la misma. La subescala de Conflicto evalúa la presencia de discusiones, enojos, golpes, críticas y gritos entre los integrantes de la familia como forma de resolver los problemas que ocurren en el hogar. En investigaciones previas se ha reportado una confiabilidad alfa de Cronbach para las subescalas que oscilan entre 0.52 y 0.86 (Jiménez, 2011; Jiménez & Lehalle, 2012; Jiménez, Musitu, & Murgui, 2008; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador, & Musitu, 2012).

*Escala de Victimización en la Escuela.* Elaborada por el Grupo Lisis (2004) a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996) para medir acoso escolar. Está compuesta por 22 reactivos y tres subescalas, los primeros 20 reactivos describen situaciones de victimización directa e indirecta entre iguales, con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos. El reactivo 21 permite conocer si el estudiante al contestar el cuestionario es victimizado reiteradamente por un agresor o varios, con seis opciones de respuesta. El reactivo 22 permite conocer la frecuencia con la cual ocurren las situaciones descritas en la escala, con cinco opciones de respuesta. La subescala de Victimización Relacional está compuesta por 10 reactivos los cuales evalúan comportamientos relacionados con la difamación, la exclusión social y la denigración de la víctima. La subescala de Victimización Verbal está compuesta por seis reactivos, los cuales evalúan hostigamiento, humillación y provocación. La subescala de Victimización Física está compuesta por cuatro reactivos, los cuales evalúan comportamientos relacionados con amenazas, daño físico y robo. En estudios previos se ha reportado una confiabilidad alfa de Cronbach para las subescalas que oscilan entre

0.75 y 0.91 (Cava, Buelga, Musitu, & Murgui, 2010; Cava *et al.*, 2010; Cava *et al.*, 2007; Estévez *et al.*, 2009; Jiménez, Musitu, Ramos, & Murgui, 2009).

*Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-VIC).* Construida por Buelga, Cava y Musitu (2010) teniendo como antecedente la Escala de Victimización entre Iguales de Cava *et al.* (2007) para medir acoso cibernético. Tiene dos subescalas (Internet y Móvil) que miden con un rango de respuesta de uno a cuatro puntos el acoso cibernético experimentado durante el último año. La subescala de Móvil está compuesta por ocho reactivos que evalúan comportamientos relacionados con el hostigamiento, la persecución, la denigración, la violación de la intimidad y la exclusión social. El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach en el primer estudio fue de 0.76 (Buelga *et al.*, 2010) y en el segundo estudio de 0.85 (Buelga *et al.*, 2012). La subescala de Internet tiene el mismo rango de respuesta que la subescala anterior y los mismos ocho reactivos, a los cuales los autores citados añadieron dos reactivos más relacionados con la violación de la intimidad y la suplantación de la identidad. El coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach en el primer estudio fue de 0.84 (Buelga *et al.*, 2010) y en el segundo estudio de 0.89 (Buelga *et al.*, 2012). La intensidad de acoso cibernético se evalúa con una pregunta para Móvil y otra para Internet, con seis opciones de respuesta cada una de ellas. Las cuatro últimas formas de respuesta permiten evaluar el acoso cibernético moderado (menos de una agresión por semana) y el acoso cibernético severo (más de una agresión por semana; Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippett, 2006). La duración de acoso cibernético se evalúa con una pregunta para Móvil y otra para Internet, con cuatro opciones de respuesta cada una de ellas.

### **Procedimiento**

Los criterios de inclusión para seleccionar a los participantes fueron ser estudiantes universi-

tarios de una universidad pública en el estado de Morelos y ser de las licenciaturas de mayor demanda, según datos proporcionados por la Secretaría General de la Dirección General de Servicios Escolares del Departamento de Admisión y Revalidación de la universidad. Se seleccionaron todos los semestres que hubo en el momento de la aplicación. En todos los casos, la colaboración de los participantes fue de forma voluntaria y con el compromiso de guardar el anonimato. Se solicitó la autorización por escrito de las autoridades de cada una de las facultades participantes de este estudio (medicina, psicología, derecho y administración). Para la aplicación de los cuestionarios en forma grupal, se explicaron en voz alta las instrucciones que estaban escritas en los cuestionarios, así como la forma en que los estudiantes debían de dar cada una de sus respuestas. La aplicación se hizo en una sola sesión de aproximadamente 30 minutos. Al terminar, se les agradeció su participación y colaboración.

### Consideraciones éticas

La aplicación se realizó por grupo en donde se les explicó el consentimiento informado para participar en un estudio de investigación psicológica con la finalidad de que conocieran la importancia del estudio, su objetivo general, los beneficios, los procedimientos a seguir, los riesgos y las aclaraciones de la investigación. Se les solicitó que firmaran la carta de consentimiento informado para participar en el presente estudio. Los datos recogidos fueron manejados de manera confidencial (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

### Análisis estadísticos

Para el análisis de los datos, primero se analizó la confiabilidad de cada una de las dimensiones de los cuatro cuestionarios mediante el coeficiente alfa de Cronbach con el SPSS (versión 20.0). Posteriormente, se hizo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el objetivo de evaluar la validez de contenido de los instrumentos

de medición por medio del EQS (versión 6.2). Después, con ese mismo programa se realizó el modelo de medida, con el objetivo de evaluar la validez convergente y discriminante de los cuestionarios. Finalmente, se hizo un MEE con el objetivo de determinar si el clima escolar y el clima familiar explican el acoso escolar y el acoso cibernético en estudiantes universitarios.

Tanto para los AFC como para el modelo de medida y el MEE, se reportaron los índices de bondad de ajuste tradicionales (McDonald & Ho, 2002). Para los índices de bondad de ajuste *CFI* (*Comparative Fit Index*), *SRMR* (*Standardized Root Mean Square Residual*) y *Chi<sup>2</sup>* se tomaron los rangos aceptables propuestos por Hu y Bentler (1999). Por otro lado, para el índice de bondad de ajuste *RMSEA* (*Root Mean Square Error of Approximation*) se tomó el rango aceptable propuesto por MacCallum, Browne y Sugawara (1996). Según Jöreskog (1978) para el MEE es conveniente elegir los tres mejores reactivos para cada factor, tal como se realizó en este estudio (véase: anexo A). Finalmente, para la interpretación del efecto de las variables latentes sobre las variables manifiestas se tomó como referencia a Cohen (1992).

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los coeficientes alfas de Cronbach de los cuatro instrumentos. Para las dimensiones de Implicación y Afiliación de la Escala de Clima Escolar los valores fueron adecuados; sin embargo, en la dimensión de Ayuda del profesor el alfa fue un poco bajo. Para las dimensiones (Cohesión, Expresividad y Conflicto) de la Escala de Clima Familiar los valores fueron adecuados. Para las dimensiones de Victimización Relacional, Victimización Verbal los valores fueron alto y adecuado, respectivamente; pero para Victimización Física el valor fue bajo, por lo que no se tomó en cuenta para el AFC ni para el MEE; sin embargo, hay que considerar que es un factor con pocos reactivos (cuatro) por lo que es esperable obtener semejante resultado. Para la Escala de Victimiza-

ción a través del teléfono móvil y de Internet se encontraron valores adecuados (véase: Tabla 1).

**Tabla 1. Coeficientes alfas de Cronbach de los instrumentos de medición**

Dimensión	Alfa de Cronbach
Implicación	<b>0.80</b>
Afiliación	<b>0.65</b>
Ayuda del profesor	0.54
Cohesión	<b>0.77</b>
Expresividad	<b>0.64</b>
Conflicto	<b>0.60</b>
Victimización relacional	<b>0.86</b>
Victimización verbal	<b>0.60</b>
Victimización física	0.31
Internet	<b>0.79</b>
Móvil	<b>0.60</b>

Nota: Los coeficientes alfas de Cronbach >0.60 están en negritas.

El AFC de la Escala de Victimización en la Escuela obtuvo un ajuste adecuado con los índices *CFI* (0.91) y *SRMR* (0.05), cercano con *RMSEA* (0.09, 0.075-0.097 como intervalo de confianza al 90%), excepto con el índice *Chi²* (253.15,  $p < 0.001$ ) lo que indica un buen ajuste de los datos. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.88 es decir, alto. Todas las relaciones reactivo-factor resultaron significativas y grandes (Cohen, 1992). Asimismo, la relación entre las dimensiones de la Escala de Victimización en la Escuela resultó significativa y alta (0.92).

El AFC de la Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet obtuvo un ajuste adecuado con los índices *CFI* (0.95), *SRMR* (0.04) y *RMSEA* (0.08, 0.061-0.103, 90% IC), excepto con el índice *Chi²* (57.50,  $p < 0.001$ ). El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.77 es decir, alto. Todas las relaciones reactivo-factor resultaron significativas y grandes excepto la del reactivo uno (0.45) de Móvil y la del reactivo nueve (0.32) de Internet que fueron moderadas (Cohen, 1992). Además, la relación entre las dimensiones del CYB-VIC resultó significativa y alta (0.81).

El AFC de la Escala de Clima Escolar obtuvo un ajuste adecuado con los índices *CFI* (0.94), *SRMR* (0.04) y *RMSEA* (0.06, 0.042-0.071, 90% IC), excepto con el índice *Chi²* (89.25,  $p < 0.001$ ). El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.78 es decir, alto. Todas las relaciones reactivo-factor resultaron significativas y grandes, excepto la del reactivo 13 (0.40) de Implicación y la de los reactivos 17 (0.38) y 29 (0.44) de Afiliación que fueron moderadas (Cohen, 1992). Además, la relación entre las dimensiones del CES resultó significativa y alta (0.79).

El AFC de la Escala de Clima Familiar obtuvo un ajuste adecuado con los índices *CFI* (0.92), *SRMR* (0.05) y *RMSEA* (0.06, 0.050-0.066, 90% IC), excepto con el índice *Chi²* (275.68,  $p < 0.001$ ). El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.87 es decir, alto. Todas las relaciones reactivo-factor resultaron significativas y grandes excepto las de los reactivos siete (0.48) y 13 (0.36) de Cohesión, la del reactivo 17 (0.45) de Expresividad y las de los reactivos 15 (0.38) y 24 (0.47) de Conflicto que fueron moderadas (Cohen, 1992). Además, las relaciones entre las dimensiones del FES resultaron significativas y altas (0.83, 0.83 y 0.98).

Los índices de ajuste del modelo de medida adecuados fueron los siguientes: *CFI* (0.92), *RMSEA* (0.04, 0.038-0.048, 90% IC) y *SRMR* (0.05), excepto con el índice *Chi²* (559.52,  $p < 0.001$ ) lo que indica un buen ajuste de los datos. Esto es así debido a que un valor significativo de *Chi²* implica que la estructura del modelo teórico propuesto es significativamente diferente de la indicada por la matriz de covarianza de los datos. Sin embargo, este último estadístico es sensible al tamaño muestral por lo que debe interpretarse con precaución. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.66 es decir, moderado. Todas las relaciones reactivo-factor resultaron significativas y grandes excepto la del reactivo uno (0.48) de Móvil, la del reactivo nueve (0.35) de Internet, la de los reactivos 17 (0.40) y 29 (0.40) de Afiliación y la de los reactivos 15 (0.38) y 24 (0.48) de Conflicto que fueron



moderadas (Cohen, 1992). La relación entre los factores que forman parte de un mismo instrumento fueron altas (0.92, 0.79, 0.75, 0.79, 0.76 y 1.00). Se observó una relación perfecta entre Cohesión y Conflicto, lo que parece decir que esos factores que forman parte del FES miden lo mismo. La relación entre los factores de Victimización Relacional y de Victimización Verbal que son parte de la Escala de Victimización en la Escuela fue moderada (0.50) con el factor Internet perteneciente a la Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet.

El modelo hipotetizado para explicar el acoso escolar y el acoso cibernético mediante el clima escolar y el clima familiar obtuvo un ajuste adecuado con los índices de ajuste *CFI* (0.90), *RMSEA* (0.05, 0.042-0.052, 90% IC) y *SRMR* (0.07), excepto con el índice *Chi²* (650.101,  $p < 0.001$ ) lo que indica un buen ajuste de los datos. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.66 es decir, moderado. Todas las relaciones reactivo-factor resultaron significativas y grandes excepto las de los reactivos 17 (0.38) y 29 (0.43) de Afiliación, las de los reactivos 15 (0.37) y 24 (0.48) de Conflicto, la del reactivo uno (0.48) de Móvil y la del reactivo nueve (0.34) de Internet que fueron moderadas (Cohen, 1992). No hubo disturbio en los factores de Cohesión (0.00) ni tampoco en el de Internet (0.00), los disturbios de los factores de Conflicto (0.13) y de Victimización Verbal (0.20) fueron pequeños, los disturbios de Victimización Relacional (0.33) y Afiliación (0.38) fueron moderados y los disturbios de los factores de Expresividad (0.62), Móvil (0.63) e Implicación (0.68) fueron grandes (Figura 1).

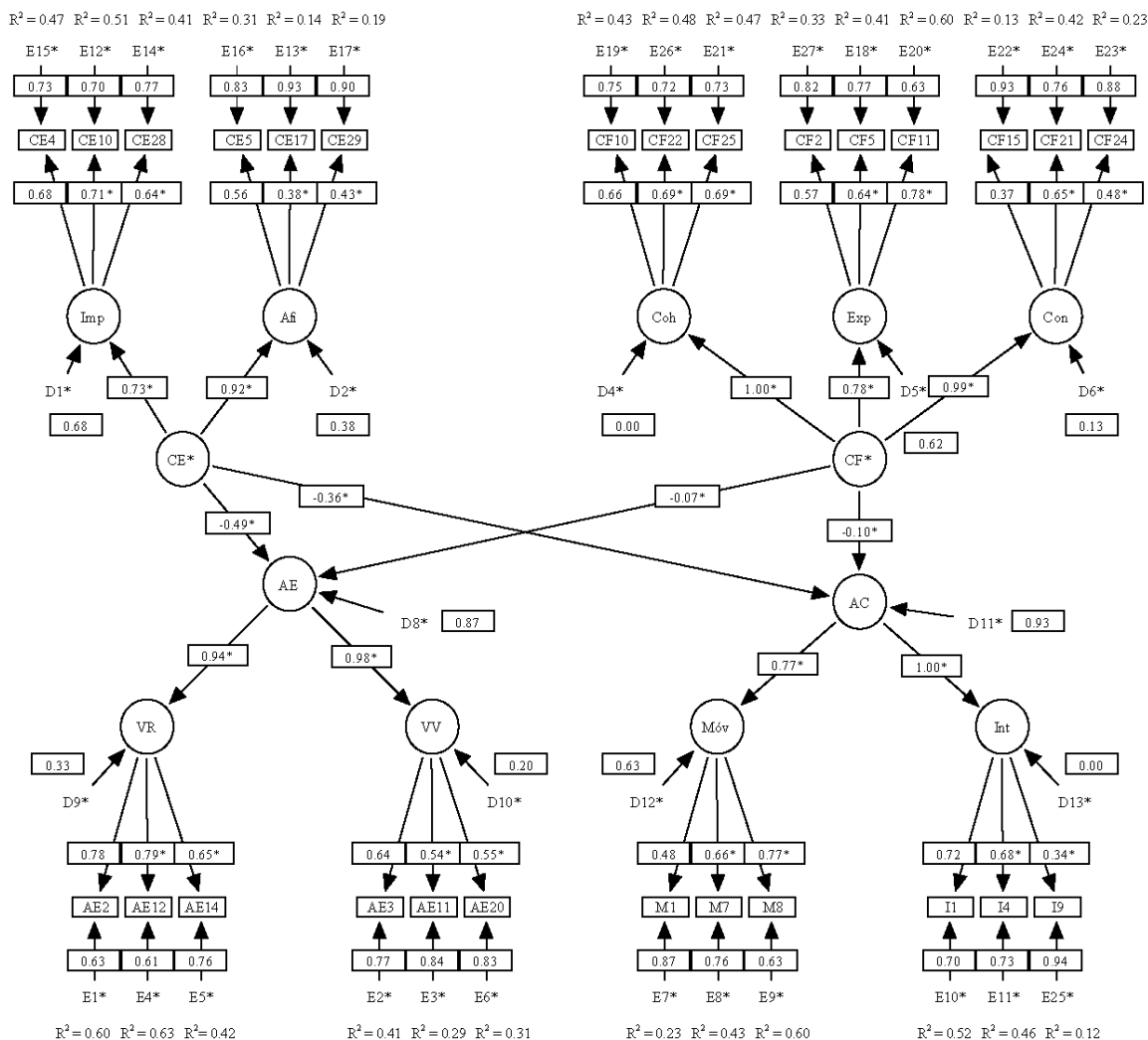
El modelo resultante arrojó que el clima escolar tiene un efecto directo y negativo grande (coeficiente estructural -0.49 y -0.36, respectivamente) tanto en el acoso escolar como en el acoso cibernético; aunque es mayor en acoso escolar que en acoso cibernético. El efecto invertido significa que a menor implicación y afiliación entre los estudiantes, mayor será el acoso escolar tanto relacional como verbal así como mayor acoso ci-

bernético. Por otro lado, el clima familiar tiene un efecto directo y negativo pequeño (coeficiente estructural -0.07 y -0.10, respectivamente) tanto en el acoso escolar como en el acoso cibernético aunque es mayor en el acoso cibernético que en el acoso escolar. El efecto invertido significa que a menor cohesión y expresividad entre los miembros de la familia y a mayor conflicto entre los mismos, mayor acoso escolar —tanto relacional como verbal— entre los estudiantes, así como mayor acoso cibernético.

## DISCUSIÓN

A continuación, resumimos los resultados principales del estudio. El modelo estructural permitió observar que si a los estudiantes les desagradan sus clases, se encuentran distraídos y sólo unos cuantos alumnos ponen atención a lo que dicen sus profesores (poca implicación), habrá más acoso escolar tanto relacional (difamación, exclusión social y denigración de la víctima), como verbal (hostigamiento, humillación y provocación) así como más acoso cibernético (amenazas, insultos o ridiculizar con mensajes o llamadas, enviar cosas ofensivas con la intención de molestar, contar mentiras o rumores falsos y entrar a sus cuentas privadas, como Facebook, sin su permiso). Entre menos interesados estén los estudiantes por llegar a conocer a sus compañeros, pocos se lleven bien en sus clases y no les guste ayudarse unos a otros para hacer sus tareas escolares (poca afiliación), más acoso escolar tanto relacional como verbal, así como más acoso cibernético.

Asimismo, si en la familia no se llevan bien unos con otros, se brinda poca atención y poco tiempo a cada uno de sus integrantes y no hay un fuerte sentimiento de unión (poca cohesión), habrá más acoso escolar tanto relacional como verbal y más acoso cibernético. Entre menos compartan sus problemas personales, hablen poco sobre lo que opinan o lo que quieren cada uno de los miembros del sistema familiar y, frecuentemente, guarden sus sentimientos para Sí mismos (poca expresividad), habrá más acoso



**Figura 1.** Modelo de ecuaciones estructurales entre clima escolar y familiar con acoso escolar y cibernético  
 $R^2 = 0.47$   $R^2 = 0.51$   $R^2 = 0.41$   $R^2 = 0.31$   $R^2 = 0.14$   $R^2 = 0.19$   $R^2 = 0.43$   $R^2 = 0.48$   $R^2 = 0.47$   $R^2 = 0.33$   $R^2 = 0.41$   $R^2 = 0.60$   $R^2 = 0.13$   $R^2 = 0.42$   $R^2 = 0.23$   
 Nota: \*  $p < .05$ . Modelo de ecuaciones estructurales con nueve factores de primer orden, cuatro factores de segundo orden y tres indicadores para cada factor. CE = Clima Escolar, Imp = Implicación, Af = Afilación, CF = Clima Familiar, Coh = Cohesión, Exp = Expresividad, Con = Conflicto, AE = Acoso Escolar, VR = Victimización Relacional, VV = Victimización Verbal, AC = Acoso Cibernético, M6v = Móvil, Int = Internet. Los rectángulos con letras y números corresponden al número de reactivo de cada una de las subescalas.

escolar tanto relacional como verbal y más acoso cibernético. Si en la familia hay algún desacuerdo y los integrantes de la misma no se esfuerzan para suavizar las cosas y mantener la paz, si constantemente están enojados unos con otros y a menudo se critican entre ellos (conflicto alto), habrá más acoso escolar tanto relacional como verbal y más acoso cibernético. Este resultado es

similar al de Moreno *et al.* (2009), quienes reportaron que el clima familiar de calidad influye positivamente en la capacidad empática del estudiante, la cual se relaciona negativamente con el acoso escolar que, a su vez, influye en el clima escolar. Pacheco (2011) concluyó que la familia tiene que ver con que se esté dando este fenómeno en la universidad por lo que habría

que conocer si estos estudiantes están siguiendo patrones de conducta familiares. Junger (1996) afirmó que el acoso escolar proviene de familias con problemas y en las que falta cohesión.

En este estudio, los factores protectores dentro del clima escolar —para que no se den conductas de acoso escolar ni de acoso cibernético— fueron la implicación y la afiliación entre los estudiantes. Los factores protectores, dentro del clima familiar, fueron la cohesión y la expresividad entre sus integrantes, así como un bajo nivel de conflictos. Sin embargo, influyó más el clima escolar que el familiar para que se presentaran los fenómenos de acoso escolar y de acoso cibernético.

El clima escolar y el clima familiar explicaron el acoso escolar y el acoso cibernético de los universitarios en la presente investigación. Este resultado es semejante al de Estévez, Musitu y Herrero (2005), quienes han encontrado que el clima escolar y el familiar se encuentran interconectados. En otra investigación realizada por Martínez *et al.* (2009), observaron que el conflicto marital influye en el ajuste escolar mediante una relación positiva con el acoso escolar de los estudiantes. La comunicación familiar inhibe el acoso escolar, existiendo una correlación positiva entre el conflicto marital y la expresión de conductas violentas en estudiantes. Palomero y Fernández (2001) concluyeron que existe una estrecha relación entre los problemas escolares, familiares, sociales y personales en el origen del acoso escolar.

La escuela y la familia son dos contextos significativos en la vida de los adolescentes porque en ellos se transmiten los valores, las creencias y las normas que fundamentan su proceso de socialización. En un país como México, donde la violencia en general parece haber superado las posibilidades de control por parte del estado y las acciones de la sociedad civil, hay que empezar por observar qué tipo de juventud estamos formando y en qué grado permitimos o fomentamos que, lejos de aprender a convivir, los jóve-

nes aprendan a pasar del juego al acoso escolar y al acoso cibernético.

Estas nuevas formas de violencia que aparecen en el espacio universitario pueden ocultar el tipo de violencia que se reproduce en estas instituciones debido a que en ellas se abren las posibilidades para el ejercicio autoritario del poder. Esta problemática de la violencia en las universidades va en aumento en México. Muchas instituciones de educación superior (IES) se han dado a la tarea de generar estrategias para prevenir, disminuir y erradicar este problema; sin embargo, existen pocos trabajos que ofrezcan información sobre dicho fenómeno, y así fomenten mejores formas de convivencia reduciendo al mínimo la manifestación de todas las formas de violencia (Montesinos & Carrillo, 2011).

Con este estudio, se evidenció la presencia de acoso escolar en su forma tradicional y por medio de su manifestación mediática (acoso cibernético) en estudiantes universitarios. Además de conocer que el clima escolar y el clima familiar fueron capaces de explicar dichos fenómenos, ya que estos últimos mostraron tener una relación directa y significativa sobre acoso escolar y acoso cibernético.

Con respecto a la consistencia interna de los instrumentos de medición empleados en la presente investigación, se pudo concluir que la confiabilidad alfa de Cronbach de los cuatro cuestionarios fueron aceptables; sin embargo, la dimensión de Ayuda del profesor de la Escala de Clima Escolar fue un poco baja, además la dimensión de Victimización Física de la Escala de Victimización en la Escuela fue baja por lo que no se pudo incluir en el análisis inferencial del estudio. Los índices de confiabilidad prevalecieron en la mayor parte de las dimensiones de los cuatro instrumentos. En cuanto al número de reactivos que resultaron adecuados en el contexto mexicano con estudiantes universitarios, se observó que el que presentó un mayor número de preguntas adecuadas (validez de contenido) fue el de clima familiar, seguido del

de acoso cibernético, luego el de acoso escolar y, finalmente, el de clima escolar. Además, el modelo de medida verificó la validez convergente y discriminante de los cuatro cuestionarios. Los AFC sugieren que pueden desarrollarse versiones más reducidas de los instrumentos de medición.

Es importante continuar investigando estos fenómenos en muestras más grandes, con más variables, en universidades públicas y privadas, en diferentes regiones del país y con instrumentos de medición que muestren mejores propiedades psicométricas que las de esta investigación.

## REFERENCIAS

- Álvarez, D., Núñez, J., Barreiro, A., & García, T. (2017). Validation of the Cybervictimization Questionnaire (CYVIC) for adolescents. *Computers in Human Behavior, 70*, 270-281. doi: 10.1016/j.chb.2017.01.007.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid, España: Paidós.
- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema, 22*(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2012). Validación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Revista Panamericana de Salud Pública, 32*(1), 36-42.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 21-34.
- Cava, M., & Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10*(18), 297-314.
- Cava, M., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 156-165.
- Cava, M., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*, 275-290. doi: 10.2466/pr0.101.1.275-290.
- Cerezo, F. (1999). La relación agresión-victimización: Variables de personalidad asociadas en sujetos de 10 a 15 años. *Actas del II Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopedagogía*. Murcia. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v17/v17\\_1/04-17\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v17/v17_1/04-17_1.pdf).
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology. A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*(2), 367-380.
- Díaz-Aguado, J. (2004). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-diaz-aguado.pdf>.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008a). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología, 25*(1), 119-128.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008b). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence, 31*, 433-450.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 473-483. doi: 10.1007/BF03178762.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental, 28*(4), 81-89.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). *Escala de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fraser, B., & Fisher, D. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology, 75*(2), 303-313.
- Grupo Lisis (2004). *Escala de Victimización en la Escuela*. Recuperado de <http://www.uv.es/lisis/>.
- Hernández, M., & Solano, I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 10*(1), 17-36.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- Informe del Defensor del Pueblo (2000). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. España: Defensor del Pueblo.
- Jiménez, T. (2011). Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention, 20*(1), 53-61. doi: 10.5093/in2011v20n1a5.
- Jiménez, T., & Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention, 21*(1), 77-89. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a5>.
- Jiménez, T., Musitu, G., & Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol

- mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 139-151. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0036-36342007000100002>.
- Jiménez, T., Musitu, G., Ramos, M., & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974. doi: 10.1002/jcop.20342.
- Jöreskog, K. (1978). Structural analysis of covariance and correlation matrices. *Psychometrika*, 43, 443-477. doi: 10.1007/BF02293808.
- Junger, J. (1996). Youth and violence in Europe. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 5(1), 31-58.
- MacCallum, R. Browne, M., & Sugawara, H. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi: 10.1037//1082-989X.1.2.130.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L., & Murgui, S. (2009). Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 27-40.
- McDonald, R., & Ho, M. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 46-82. doi: 10.1037//1082-989X.7.1.64.
- Moos, R., & Moos, B. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R., & Trickett, E. (1973). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Montesinos, R., & Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El cotidiano*, 170, 49-56.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multi-dimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000).
- Navarrete, M. (2011). Bullying como miedo al conocimiento. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.*, 3(4), 47-58.
- Olweus, D. (1998). Sweden. En Smith, K., Morita, Y., Junger, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross National Perspective* (pp. 7-27). Londres, Inglaterra: Routledge. doi: 10.1046/j.1365-3016.2000.00241.x.
- Pacheco, A. (07 de junio de 2011). Llega bullying a universitarios. *Diario de Querétaro*. Recuperado de <http://www.oem.com.mx/diariodequeretaro/notasn2099412.htm>.
- Palomero, J., & Fernández, M. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, D., Amador, L., & Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432.
- Prieto, M., Carrillo, J., & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo*. (5ta ed.). México: Trillas.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. A Report (pp. 1-3). Londres, UK: Anti-Bullying Alliance. Recuperado de: <https://www.staffs.ac.uk/Professionals/Key-Safeguarding/e-Safety/Task-to-Finish-Group/Task-to-Finish-Group-Documentation/Cyber-Bullying---Final>

Recibido el 18 de mayo de 2016

Revisión final 17 de marzo de 2017

Aceptado el 5 de abril de 2017

## ANEXO A

**Reactivos de clima escolar  
con sus cargas factoriales**

Pregunta	Factor	
	I	A
28. A los alumnos/as realmente les agradan sus clases.	.65	
4. Los alumnos están en las nubes en sus clases.	.63	
10. En las clases casi todos/as ponen atención a lo que dicen los profesores/as.	.62	
5. Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros/as.		.54
29. Algunos compañeros/as no se llevan bien en tus clases.		.47
17. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus tareas escolares.		.44

Nota: I = Implicación; A = Afiliación.

**Reactivos de acoso escolar  
con sus cargas factoriales**

Pregunta	Factor	
	VR	VV
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran estar conmigo.	.73	
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas.	.73	
14. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal.	.73	
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo.		.66
20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado.		.59
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para molestarte.		.58

Nota: VR = Victimización Relacional; VV = Victimización Verbal.

**Reactivos de clima familiar  
con sus cargas factoriales**

Pregunta	Factor		
	COH	EXP	CON
22. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros.	.69		
25. En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros.	.69		
10. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	.67		
11. En mi familia comentamos nuestros problemas personales.		.65	
5. En casa hablamos abiertamente de lo que opinamos o de lo que queremos.		.61	
2. Los miembros de mi familia guardan, a menudo, sus sentimientos para Sí mismos.		.52	
21. Si en la familia hay algún desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz.			.67
24. Los miembros de la familia estamos enojados unos con otros.			.51
15. Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras.			.42

Nota: COH = Cohesión; EXP = Expresividad; CON = Conflicto.

**Reactivos de acoso cibernético  
con sus cargas factoriales**

Pregunta	Factor	
	M	I
7. Me han amenazado para causarme miedo.	.67	
8. Me han dicho o enviado cosas ofensivas para molestarte.	.67	
1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas.	.45	
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí.		.72
1. Me han insultado o ridiculizado.		.66
9. Se han metido en mi cuenta de Facebook o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada.		.48

Nota: M = Móvil; I = Internet.